

EL ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: BARRERAS Y OPORTUNIDADES¹

Access to school management of Early and Primary female teachers: barriers and opportunities

MARÍA TERESA PADILLA CARMONA
Universidad de Sevilla

Este artículo presenta el proceso y los resultados de una investigación en la se analizan las barreras que limitan el acceso de las mujeres a la dirección escolar en la enseñanza infantil y primaria. Mediante un muestreo polietápico (que combina el procedimiento aleatorio estratificado y el de conglomerados), se ha seleccionado una muestra de 622 profesoras procedentes de las ocho provincias andaluzas. Se utilizó un cuestionario elaborado ad hoc en el que se incluían preguntas relativas a la información de carácter profesional y vital y a las opiniones y experiencias de las encuestadas ante la dirección escolar. Asimismo, se incluyó una escala sobre condicionantes en el acceso a la dirección, cuyas dimensiones reflejan posibles barreras en el desarrollo profesional (conflicto de roles, autoestima, expectativas de éxito, etc.). Los resultados muestran que una mayoría de encuestadas piensa que no existe discriminación en el acceso a la dirección escolar, si bien se reconocen las responsabilidades familiares y el hecho de tener otras prioridades vitales, razones por las que las mujeres no acceden al cargo.

Palabras clave: Acceso a la dirección escolar, Barreras en el desarrollo profesional femenino, Mujeres y organización educativa, Estudio tipo encuesta.

Introducción

Pese a que el número de mujeres profesoras es superior al de profesores, especialmente en las primeras etapas de escolarización, la dirección de los centros escolares es desempeñada más frecuentemente por los varones. Esta disonancia en las cifras nos lleva a pensar que, aún hoy, en pleno siglo XXI, existen determinados mecanismos de segregación laboral que limitan las oportunidades femeninas y ello en un ámbito, el educativo, que solemos considerar libre de sexismo y como

ejemplo positivo del acceso de la mujer al mundo laboral.

Este artículo presenta el proceso y los resultados de una investigación más amplia en la que se ha pretendido indagar, por un lado, sobre las barreras que limitan el acceso a la dirección escolar en la enseñanza infantil y primaria y, por otro, sobre las características singulares de los centros que son liderados por directoras mujeres. Aquí nos centraremos sólo en la primera parte de la investigación y haremos alusión a los condicionantes en el acceso a la dirección escolar.

Barreras en el desarrollo profesional de las mujeres

Para comprender y explicar las diferencias propias del proceso de desarrollo profesional femenino, un gran número de autoras y de autores usan el término *barreras profesionales* (por ejemplo, Fitzgerald y Weitzman, 1992; McWhirter, Torres y Rasheed, 1998; Russell y Burgess, 1998) para referirse a «eventos o condiciones, tanto internas de la persona, como de su ambiente, que dificultan el progreso profesional» (Swanson y Woitke, 1997: 446). Esta definición no sólo nos ofrece una aproximación al concepto de barreras, sino que también nos aporta una primera clasificación de las mismas (barreras internas y externas).

En principio, las *barreras externas* son caracterizadas como específicas del entorno laboral e incluyen la discriminación en los procesos de selección de personal, en la promoción y evaluación del desempeño laboral, así como la exclusión de la mujer de ciertos puestos, las diferencias salariales respecto a sus compañeros varones, la falta de políticas adecuadas para atender la maternidad e incluso el acoso sexual en el trabajo. Por su parte, las *barreras internas* hacen referencia a conflictos internos y a las presiones psicológicas que experimenta la mujer y que conllevan su autoexclusión de determinadas esferas del entorno laboral. Algunas de estas barreras internas son la baja autoestima, la falta de expectativas de éxito, el conflicto entre el rol de cuidadora del hogar y el de trabajadora, etc.

Al hablar de las barreras que impiden el progreso femenino hacia puestos de responsabilidad, es necesario abordar la cuestión de la movilidad horizontal. Aunque progresivamente cada vez más mujeres acceden al mundo laboral, el empleo femenino se concentra en un grupo muy reducido de áreas ocupacionales, cuya principal característica es que están más de acuerdo con las «capacidades naturales» entendidas como femeninas. Estas áreas ocupacionales, por otra parte, suelen estar minusvaloradas precisamente por su feminización (Romero, 1998), de tal forma

que los espacios laborales que se consideran más prestigiosos y que están mejor remunerados son reductos masculinos, donde a las mujeres les resulta difícil hacerse un lugar.

La población femenina, además, se encuentra afectada por problemas específicos en relación con su movilidad vertical. Así, se observa la presencia de un «techo de cristal» —una barrera invisible— que impide avanzar más allá hacia posiciones directivas o medias (Sánchez-Apellániz, 1999). Trabajos como los de Fitzgerald y Weitzman (1992) y Russell y Burgess (1998) documentan los diferentes tipos de discriminación que la mujer encuentra a la hora de ascender a posiciones de mando. En términos generales, sus supervisores y jefes les asignan menos retos y les conceden menor capacidad de tomar decisiones. Por otra parte, detentan poca autoridad y capacidad de mando (tienen menos subordinados o subordinadas), reciben menos *feedback* por su trabajo y no son tomadas en serio por sus superiores. Asimismo, se señala la falta de políticas flexibles ante el elevado número de horas de dedicación que este tipo de puestos suele requerir. Las mujeres en puestos de responsabilidad, en general, perciben menos apoyo organizativo (Richardsen, Mikkelsen y Burke, 1997) y mayores dificultades para acceder a las informaciones relevantes para el trabajo y a las interacciones informales (Cianni y Romberger, 1995).

Otros obstáculos externos en el acceso y desarrollo de un empleo que pueden encontrar las mujeres son la *falta de mentoras y ejemplos femeninos* a los que imitar y cuya influencia seguir (es un importante obstáculo para el desarrollo y logro profesional de la mujer); la dificultad para desarrollar en su ambiente laboral una *fuerza política* (es decir, una red de relaciones y contactos que le confiera cierto poder dentro de la organización); la *falta de apoyo por parte de la pareja y de las amistades*, por lo que encuentran a su alrededor un ambiente desfavorable que puede aumentar la intensidad de otras barreras que experimenta, etc.

Éstos y otros condicionantes externos se interrelacionan con las presiones internas experimentadas por las mujeres. En general, los condicionantes externos van ejerciendo una presión sobre las *expectativas* de las mujeres, de forma que sus bajas expectativas de éxito se constituyen en una nueva barra, en tanto que reducen la probabilidad de que ésta ponga en práctica comportamientos que van a permitir superar positivamente los obstáculos.

Un condicionante del desarrollo profesional femenino que ha recibido especial atención es el *conflicto entre los roles de trabajadora y cuidadora del hogar*. Gran parte de las barreras anteriormente mencionadas se relacionan o dependen de esta relación entre el mundo privado del hogar y el mundo público del trabajo, relación que suele ser compleja y que no admite planteamientos simplistas. Por un lado, por cuestiones culturales y educativas, a las mujeres se les enseña a valorar y a tener entre sus prioridades el matrimonio y la maternidad, de esta forma, el trabajo queda relegado a un segundo plano.

Por esta razón, es muy habitual que se produzca lo que se denomina como la «sobrecarga de roles». La mujer asume sus responsabilidades en el terreno laboral al tiempo que mantiene las relativas al rol de madre, esposa y ama de casa. Lógicamente, esto se traduce en un conflicto entre las demandas de ambos roles vitales que acaba por sobrecargar a la mujer y por tener consecuencias negativas en su desarrollo profesional y personal, y más concretamente, en sus niveles de satisfacción con el trabajo y su vida.

Sin embargo, el ámbito educativo es un sector ocupacional en el que tradicionalmente ha habido una alta presencia femenina. Por ello, y dado que nuestro estudio se desarrolla en dicho ámbito, se plantea como necesario profundizar en la situación de las mujeres docentes.

El acceso a la dirección del centro escolar

En general, la enseñanza es una profesión con gran presencia de mujeres, pero de forma especial, en las etapas de enseñanza infantil y primaria, el número de docentes de género femenino está muy por encima del número de varones profesores. Entre las razones que se alegan para justificar esta situación, destaca el hecho de que este trabajo —al igual que otros como el de enfermera, trabajadora social, etc.— ofrece un sentido de contacto humano directo, cuidado y de implicación personal (Barquín y Melero, 1994). No debe olvidarse que, hasta no hace mucho, la enseñanza era la única salida que permitía a las mujeres independizarse y contar con un seguro económico.

Sin embargo, la presencia femenina y masculina en educación es muy desigual según los diferentes niveles, materias o áreas profesionales y también según los puestos de responsabilidad. En el trabajo de Muñoz-Repiso, se pone de manifiesto que en el contexto europeo, mientras que alrededor del 75% del profesorado en enseñanza primaria son mujeres (y se llega al 95% en el caso de infantil), tan sólo un 50% de ellas desempeña puestos de dirección. Como sugiere la autora, «curiosamente, para estas diferencias no se pueden encontrar razones de orden estructural estrictamente relacionadas con la dirección escolar, relativas a la formación requerida, a las competencias o al modo de elección o designación. Porque países tan distintos en algunos de estos aspectos como Suecia y Francia arrojan resultados similares» (Muñoz-Repiso, 2003: 28). Todo ello parece sugerir que hay razones más relacionadas con cuestiones culturales y sociales de tipo general que con el tema de la dirección escolar en sentido estricto.

En el caso de nuestro país, las cifras son similares: según el estudio de Grañeras (2003), mientras que casi el 63% del profesorado de infantil y primaria son mujeres, sólo un 42,21% de las docentes ejercen como directoras. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, durante el curso 2003-2004, en

primaria e infantil había un 65,6% de profesoras y sólo un 33,6% de ellas ejercían la dirección escolar. En cursos anteriores (2000-2001), estas cifras era aún más desiguales: un 29,13% de directoras frente a un 70,78% de varones directores.

A ello hay que añadir que no sólo es más frecuente encontrar hombres en las tareas de dirección, sino que también nos los encontramos con más frecuencia en los centros más grandes y con mayor número de alumnado y profesorado. Como sugiere el estudio de Díez Gutiérrez (2004), el tamaño de los centros parece estar en relación con la imagen social de poder que se tiene de ellos, con la dificultad o envergadura de la tarea por desempeñar y con el nivel de lucha y de competencia por el acceso y con el ejercicio del poder en éstos. En este sentido, podemos constatar cómo no sólo en los puestos directivos de grandes centros, y especialmente en los de secundaria, no hay mujeres desempeñándolos, sino que los puestos ejecutivos de la Administración educativa siguen bajo el dominio de los hombres (inspección, Administración central, etc.).

Por tanto, la superioridad femenina en cuanto a número no está equiparada en las organizaciones educativas con su presencia en los puestos de responsabilidad y de poder (Bardisa, 1995). Al ser usual que en los centros de infantil y primaria sea un varón el responsable de la dirección y la mayoría del profesorado se componga de mujeres, se da lo que en el trabajo de Ball (1994) se denomina como el «harén pedagógico». Pese a ello, parece ser que cuando los puestos de responsabilidad son ocupados por mujeres se dan procesos altamente positivos para el funcionamiento de la organización.

Las mujeres en los puestos de gestión tienen que enfrentarse con muchos más obstáculos que los hombres para mantener y mejorar su prestigio y su autoridad dado el insignificante apoyo organizativo que reciben. Y todo ello, a pesar de que desde algunos estudios (Carrasco, 2002; Coronel, Moreno y Padilla, 2002) se constata que cuentan con habilidades comunicativas y sociales muy

adecuadas para las exigencias de unas organizaciones participativas y democráticas. Asplund (1998) comentaba algunas de estas características, tales como que la gestión estaría basada en la colaboración según las competencias y habilidad de cada miembro de la organización; de la importancia de lo social y humano, y de que gracias a los nuevos avances tecnológicos la gestión podrá ser más flexible y la cultura más diversificada.

Objetivos

Este estudio estaba orientado por los siguientes objetivos:

- Identificar las opiniones y las experiencias de las profesoras respecto al acceso a la dirección escolar y analizar si sus opiniones reflejan la existencia o no de igualdad de oportunidades en el acceso y desempeño de este cargo.
- Conocer cuáles son los obstáculos externos que limitan y condicionan el acceso de las profesoras a la dirección de centros, así como las presiones psicológicas o los conflictos internos que llevan a que las docentes rehúsen desempeñar puestos de responsabilidad en la Administración escolar.

Método

Se ha utilizado el método de encuesta cuyas características son la formulación de preguntas y la pretensión de generalizar los resultados a la población, rasgos que justifican precisamente su elección en nuestro estudio.

Población y muestra

La población del estudio estaba compuesta por el total de las profesoras de los centros de educación infantil y primaria de Andalucía. Para la selección muestral se siguió un procedimiento polietápico que combinó un muestreo aleatorio

estratificado para la selección de las docentes por cada provincia andaluza en una primera fase con un muestreo por conglomerados, es decir, a través de la selección de todas las profesoras de los centros que resultaron elegidos.

El tamaño final de la muestra y su distribución respecto a las provincias andaluzas se recogen en la tabla 1. Con 622 profesoras participantes en el estudio, y si se mantiene un nivel de confianza (95%), se estima el error muestral en un 3,93%.

TABLA 1. Composición de la muestra por provincias

	Porc. de contribución	Nº de prof. incluidas
Almería	9.97	62
Cádiz	11.73	73
Córdoba	10.13	63
Granada	5.15	32
Huelva	13.02	81
Jaén	10.29	64
Málaga	9.16	57
Sevilla	30.55	190
Total en Andalucía	-	622

Técnica de recogida de datos

Se diseñó un cuestionario ad hoc, el cual contiene una escala de 36 ítems denominada *Escala de opiniones sobre los condicionantes en el acceso a la dirección*. Teniendo como referencia el instrumento usado en un estudio de características similares (Díez Gutiérrez, 2004), se elaboró una versión inicial que fue sometida a revisión por un total de siete personas expertas (cinco de ellas elegidas por sus conocimientos de la temática sobre la que versa el instrumento, y dos por su experiencia en el diseño y en la validación de instrumentos). Las aportaciones de estos especialistas permitieron mejorar el diseño inicial y fueron decisivas para la determinación de evidencias a favor de la validez de contenido de la escala (Padilla, 2005).

El instrumento elaborado se compone de tres bloques: uno con preguntas que buscan obtener información de carácter profesional y vital sobre las encuestadas y que indagan en cuestiones relativas al centro en el que trabajan, en aspectos de su desempeño profesional y de su ámbito familiar y personal; otro denominado «Opiniones y experiencias ante la dirección escolar», compuesto por cinco preguntas; y, un tercero que coincide con la escala sobre condicionantes en el acceso a la dirección, la cual se compone de siete dimensiones que reflejan las barreras que las docentes pueden experimentar a la hora de optar por el desempeño de un cargo directivo: conflicto de roles, autoestima, expectativas de éxito, políticas de ayuda a la maternidad, acceso a la información, actitudes hacia la gestión femenina y asertividad.

A fin de evitar la aquiescencia, los ítems fueron redactados tanto en sentido afirmativo como negativo. Asimismo, las respuestas que se dan oscilan entre 1, o mínimo nivel de acuerdo, con el enunciado, y 6, máximo acuerdo con el mismo. Se trata, por tanto, de un número par de rangos de respuestas que tiene por objeto evitar, en lo posible, la tendencia central.

Resultados

Opiniones y experiencias ante la dirección escolar

Entre los datos personales y profesionales descriptivos de las profesoras participantes en el estudio, podemos destacar los siguientes (tabla 2): tienen, en su mayoría, entre 30 y 50 años; dos tercios del total son madres de, al menos, un hijo, siendo lo más frecuente que tengan dos (casi un 36%); se trata de docentes con una gran experiencia en la enseñanza (media cercana a los 16 años) y bastante antigüedad en el mismo centro (8,86 años como promedio); más de la mitad de las encuestadas —un 54,3%— han desempeñado cargos que no tienen un claro reconocimiento curricular ni económico (como la coordinación de ciclo) pero

necesarios para la función educativa de los centros; sólo un 12,8% han sido jefas de estudio y un escaso 7,9% directoras. Es importante destacar

que la gran mayoría (más del 58%) no aceptarían ser directoras; tan sólo un 11,9% asumiría la dirección escolar sin ningún tipo de condiciones.

TABLA 2. Características personales y profesionales de las profesoras

Datos personales de las profesoras	
Nivel educativo que imparten	
Infantil	36,50%
Primer ciclo primaria	26,10%
Segundo ciclo primaria	20,90%
Tercer ciclo primaria	16,50%
Años de experiencia docente	
Media	15,83
Moda	13,00
Desviación típica	9,69
Años de antigüedad en el centro	
Media	8,86
Moda	1,00
Desviación típica	7,58
Cargos desempeñados	
Jefa de Estudios	12,80% (Promedio años 3,48; D.T. 3,13)
Secretaria	13,20% (Promedio años 3,55; D.T. 3,81)
Directora	7,90% (Promedio años 3,45; D.T. 4,00)
Otros cargos	54,30%
Le gustaría o aceptaría ser directora	
No, en ningún caso	58,10%
No en mi centro, sí en otros	28,00%
Sí en mi centro, no en otros	1,90%
Sí, en cualquier caso	11,90 %
Datos personales y familiares	
Grupo de edad	
De 20-29 años	16,30%
De 30-39 años	32,70%
De 40-49 años	32,30%
50 o más años	18,60%

Datos personales y familiares

Hijos o familiares a su cargo

Ninguno	36,90%
1 hijo	15,60%
2 hijos	35,90%
3 o más hijos	11,20%
Otras personas a su cargo	0,30%

Ayuda doméstica

Sí	41,40%
No	58,60%

TABLA 3. Opiniones y experiencias ante la dirección escolar

Perfil de respuesta en las variables de la dimensión opiniones y experiencias ante la dirección escolar

Quiénes son mayoritariamente elegidos para la dirección

Hombres	62,10%
Mujeres	0,80%
No hay diferencias	37,10%

Número de mujeres en la dirección

Muchas	1,5%
Las adecuadas en relación al total del profesorado	23,3%
Pocas	75,2%

¿A qué es debido que sean pocas las mujeres directoras? (de 1 a 4)

Por falta de ambición o de interés en las docentes	Promedio: 2,18; D.T.: 0,94
A causa de responsabilidades familiares	Promedio: 3,20; D.T.: 0,85
Por carecer del apoyo de los colegas	Promedio: 1,96; D.T.: 0,93
Por no estar capacitadas	Promedio: 1,25; D.T.: 0,62
Por tener otras prioridades	Promedio: 2,87; D.T.: 0,96

Existencia de discriminación por sexo en igualdad de condiciones para el acceso a la dirección

Sí	24%
No	76%

Existencia de discriminación por sexo en igualdad de condiciones para el acceso a la dirección

Motivos por los que existe discriminación (de 1 a 4)

Presunción de la valía del hombre	Promedio: 2,77; D.T.: 0,89
Dificultad para acceder a puestos técnicos	Promedio: 2,28; D.T.: 0,90
Dedicación de la mujer a la familia	Promedio: 3,04; D.T.: 0,94
Mayor confianza en la capacidad de toma de decisiones de los hombres	Promedio: 2,68; D.T.: 0,96
Inseguridad y miedo para asumir responsabilidades	Promedio: 2,04; D.T.: 0,87
Mayores niveles de exigencia a las mujeres	Promedio: 2,65; D.T.: 0,94

Grado en que las tareas domésticas y familiares afectan al rendimiento profesional

Muy poco	43,60%
Algo	32,20%
Bastante	18,70%
Mucho	5,50%
Media	1,86; D.T.: 0,91

Características y competencias más y menos valiosas para el desempeño de la dirección

Más valiosas	Responsabilidad	3,90
	Capacidad de toma de decisiones rápidas y en situaciones difíciles	3,81
Menos valiosas	Sensibilidad	3,22
	Autoridad	3,32

Características y competencias que en mayor y menor medida reúnen las docentes

Poseen más	Responsabilidad	3,69
	Sensibilidad	3,41
Poseen menos	Liderazgo	2,21
	Autoridad	2,43

En la dimensión *Opiniones y experiencia ante la dirección escolar* (tabla 3), la primera variable considerada hace referencia a la percepción que tienen las docentes sobre quién es elegido o elegida para desempeñar el cargo de director o directora en los centros educativos de educación infantil y primaria. De las respuestas obtenidas podemos afirmar que mayoritariamente consideran que son elegidos los hombres —62,1%—, pero no es nada

despreciable el 37,1% que dicen que no hay diferencias entre ambos sexos. Esta percepción de la realidad es cuanto menos curiosa, dadas las diferencias reales entre el número de mujeres directoras respecto a los varones. Por tanto, podemos deducir que más de un tercio de las encuestadas no ven la discriminación de la mujer en el acceso a estos puestos, porque no tienen conciencia de ello o porque lo niegan de forma inconsciente.

Esta percepción se confirma con los datos obtenidos en la pregunta: «En igualdad de condiciones profesionales, ¿crees que existe algún tipo de discriminación por razón de sexo?», a la que el 76% de las encuestadas responde categóricamente que no existe discriminación.

Un posible dato que muestra la contradicción en las opiniones de las docentes es su respuesta a la pregunta relativa al número de mujeres que ejerce la dirección. Aquí, la gran mayoría —el 75%— comenta que son pocas, aunque un sorprendente 23% consideran que son las adecuadas en relación al total del profesorado. Dicho de otra forma, pese a que muchas docentes alegan que no existen diferencias entre hombres y mujeres en la elección para la dirección, y pese a que muchas más consideran que no existe discriminación por sexo para el acceso al cargo, la mayoría son conscientes de que el número de mujeres directoras es bajo respecto al de directores. Por tanto, conocen la realidad, conocen las cifras reales de participación de la mujer en cargos directivos, pero no se cuestionan si estos datos van más allá de la casualidad estadística.

Es interesante, en este sentido, comentar los factores que justifican esta situación, según el 75,2% de las profesoras que consideran que son pocas las directoras femeninas. Así, la razón que obtiene el promedio más alto es «tener responsabilidades familiares» (3,2), seguida de «tener otras prioridades» (2,84) y de «falta de ambición o interés» (2,18). Aparecen como menos valorado el «no tener capacidades» (1,26) o carecer del «apoyo de colegas» (1,96). Fundamentalmente, la mayor implicación y participación de las mujeres en la vida familiar (y el hecho de que la familiar sea su prioridad y su centro de interés) es lo que justifica su baja motivación por la dirección.

Podemos profundizar en esta cuestión al revisar los motivos por los que las docentes encuestadas² dicen que existe discriminación de la mujer en el acceso a los puestos de dirección. El primero vuelve a ser aquel que hace referencia al

plano familiar, «dedicación de la mujer a la familia», donde la media se sitúa en 3,04, seguido de dos factores relacionados con el estereotipo de supremacía masculina: la «presunción de la validez del hombre» (2,77) y la «mayor confianza en la capacidad de toma de decisiones de los hombres» (2,68). A ello hay que unir los «mayores niveles de exigencia a las mujeres» (2,58). Es también necesario destacar que la razón relacionada con una supuesta inferioridad femenina («inseguridad y miedo para asumir responsabilidades por parte de las mujeres») es precisamente la menos valorada (2,06).

Visto lo anterior, la familia parece ser uno de los principales motivos por los que las docentes rehúsan a ser directoras. Sin embargo, las respuestas a la pregunta sobre el grado en que las actividades domésticas y familiares condicionan su rendimiento profesional (tabla 3) vuelven a denotar falta de coherencia. El 75,8% de dichas respuestas se sitúa entre las opciones «muy poco» y «algo», y la media obtenida es 1,86 (con una desviación típica de 0,91, lo que indica un cierto grado de acuerdo entre las docentes a la hora de responder). Es decir, según las encuestadas su dedicación a la familia y el hogar tiene escasa incidencia en su rendimiento en el trabajo y, por tanto, no se percibe como una barrera en su desarrollo profesional.

En esta dimensión del cuestionario se incluye un conjunto de características y competencias ante las cuales las profesoras deben indicar: a) en qué grado les parecen necesarias para el desempeño de la dirección, y b) en qué medida creen poseer dichos rasgos; las valoraciones están comprendidas entre 1 y 4. En la tabla 3 se resumen los principales resultados encontrados en esta pregunta, aunque en la tabla 4 se desglosan más específicamente los valores obtenidos en cada una de las variables que engloba.

Podemos destacar, de forma general, que todas las características han sido puntuadas por las profesoras como bastante o muy valiosas para

el desempeño de la dirección, ya que los promedios superan siempre el valor de 3,20. Las características mejor valoradas son, por este orden, la responsabilidad, la capacidad de toma de decisiones, la habilidad para conjugar situaciones a veces difíciles y conflictivas, la habilidad de mediación en los conflictos y saber planificar y organizar. Por su parte, los promedios más bajos corresponden a «sensibilidad» y «autoridad», seguidas por «habilidades de liderazgo», «don de gentes» e «inteligencia». Es decir, se reconocen más aquellas capacidades relacionadas con la gestión, la toma de decisiones y la planificación, junto con las que inciden en las relaciones personales, especialmente en la mediación ante conflictos. Las habilidades propias de un líder carismático (autoridad, liderazgo, don de gentes...) son, en cambio, las peor valoradas.

Asimismo, entre las características y competencias que las docentes consideran reunir, destacan «responsabilidad» y «sensibilidad» con las medias más altas y «habilidades de liderazgo» y «autoridad» con las medias más bajas. Esto es,

las profesoras se describen a sí mismas como responsables y sensibles.

Es interesante hacer un análisis de las diferencias en las respuestas a las dos perspectivas utilizadas (ser valiosa para la dirección y poseer la característica). Todos los aspectos considerados —menos «sensibilidad»— suelen obtener medias más altas en la columna «Valiosa para la dirección» que en la columna «Poseo estas características». Ello indica cierta humildad en las respuestas por parte de las docentes, las cuales tienden a valorar las características y las competencias propuestas como relevantes para el cargo en mayor medida que aquellas que ellas poseen.

La «sensibilidad» es la única cualidad con diferencia negativa en la columna comparativa. Las profesoras se valoran a sí mismas como más sensibles que lo que resulta necesario para el desempeño del cargo. No obstante, la diferencia entre ambas valoraciones —grado en que es valiosa la característica para la dirección y grado en que se posee— es sólo de 0,19.

TABLA 4. Características y competencias para el desarrollo de la dirección

Características	Valor para la dirección	Posesión	Diferencia
Responsabilidad	3,90	3,69	0,21
Don de gentes	3,45	2,72	0,73
Diplomacia	3,62	2,76	0,86
Autoridad	3,32	2,43	0,89
Sensibilidad	3,22	3,41	-0,19
Inteligencia	3,46	3,02	0,44
Habilidades de liderazgo	3,43	2,21	1,22
Capacidad para dinamizar grupos	3,56	2,53	1,03
Capacidad para tomar decisiones	3,81	2,62	1,19
Habilidades comunicativas, empatía	3,69	2,96	0,73
Habilidad para conjugar situaciones	3,80	2,62	1,18
Habilidad para mediación en conflictos	3,79	2,80	0,99
Saber planificar y organizar	3,78	3,08	0,70
Capacidad gestión económica y recursos	3,56	2,47	1,01
Resistencia a frustraciones	3,55	2,51	1,04

Entre las diferencias más relevantes que se manifiestan en el sentido contrario —o sea, las que son valiosas para la dirección en un grado mayor del que poseen las profesoras—, destacan las siguientes competencias: habilidades de liderazgo (1,22), capacidad de toma de decisiones (1,19), habilidad para conjugar situaciones difíciles y conflictivas (diferencia de 1,18), resistencia a las frustaciones (1,04), junto con otras como la capacidad para dinamizar grupos (1,03) y la capacidad de gestión económica y de recursos (1,01). Se trata en todos los casos de competencias muy útiles y necesarias para el desempeño de la dirección escolar, por lo que la tendencia a no valorarse a sí mismas de manera destacada podría indicar una baja estima de sus propias cualidades de cara al ejercicio de este cargo. Las respuestas analizadas en el apartado siguiente sobre autoestima y asertividad pueden aportar luz en torno a esta cuestión.

Condicionantes en el acceso de las docentes a la dirección

A través de la dimensión denominada «Condicionantes en el acceso de las docentes a la

dirección» se pretende recoger información sobre la opinión que las profesoras tienen de las diferentes barreras que pueden condicionar el acceso de las mujeres al cargo de directora. En la tabla 5 se recogen los promedios alcanzados por los 36 ítems incluidos en esta macrodimensión.

En dicha tabla se aprecia también que los ítems se agrupan en seis dimensiones que aluden a los siguientes condicionantes para el acceso a la dirección: Conflicto de roles, Autoestima, Expectativas de éxito, Actitudes hacia la gestión femenina, Políticas de apoyo, Acceso a la información y Asertividad. En la gráfico 1 se sintetizan las medias alcanzadas en cada una de ellas. De forma general, las dimensiones que más acuerdo suscitan con el contenido de los ítems —una vez transformados los valores correspondientes de los ítems negativos— son «Acceso a la información» (promedio de 4,48), «Actitudes hacia la gestión femenina» (4,44) y «Expectativas de éxito» (4,30). Tal y como están expresados los polos positivos y negativos de las distintas dimensiones, éstas serían las supuestas barreras que menos inciden en el acceso de las docentes a los puestos directivos.

GRÁFICO 1. Condicionantes en el acceso a la dirección

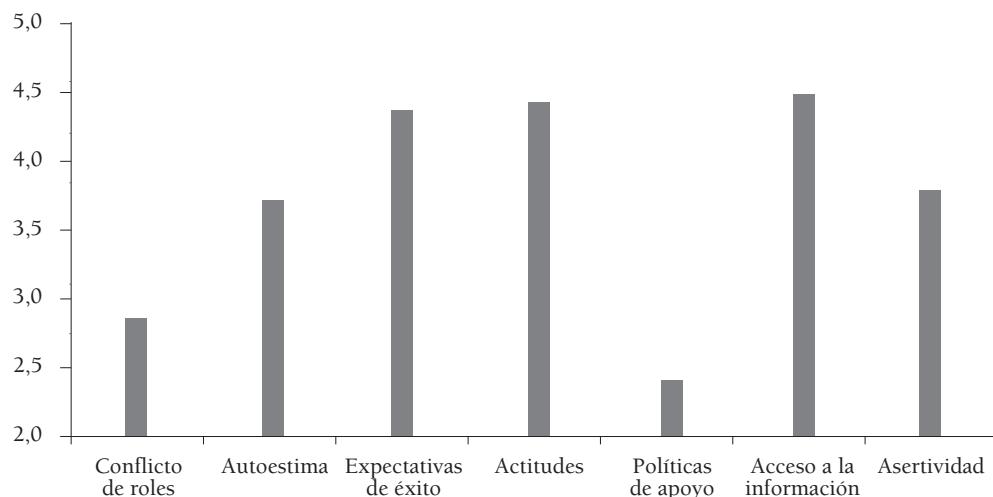


TABLA 5. Condicionantes en el acceso a la dirección

Conflictos de roles	2,78
It. 3 (+). Ascender, aunque reste tiempo	2,25 (D.T.: 1.34)
It. 6 (-). Cuidar hogar resta tiempo	4,22 (D.T.: 1.68)
It. 10 (+). Ascender es más importante	1,87 (D.T.: 1.18)
Autoestima	3,63
It. 1 (-). Dudo de mi capacidad	3,84 (D.T.: 1.60)
It. 8 (+). Me considero capacitada	3,67 (D.T.: 1.56)
It. 15 (-). Carezco de autoridad	3,90 (D.T.: 1.57)
It. 20 (+). Aptitudes y cualidades útiles	3,11 (D.T.: 1.34)
Expectativas de éxito	4,30
It. 2 (+). Éxito como los hombres	4,83 (D.T.: 1.43)
It. 17 (+). Desempeño adecuado de la dirección	3,65 (D.T.: 1.49)
It. 27 (-). Rehuso la dirección por miedo al fracaso	4,52 (D.T.: 1.54)
It. 31 (-). Ejercería mal el cargo	4,20 (D.T.: 1.59)
Actitudes hacia la gestión femenina	4,44
It. 4 (+). Respeto de padres y madres	4,28 (D.T.: 1.50)
It. 7 (+). Respeto de alumnos y alumnas	4,20 (D.T.: 1.58)
It. 13 (-). Burlas de los compañeros	4,84 (D.T.: 1.49)
Políticas de apoyo a la maternidad	2,49
It. 5 (+). Las políticas son suficientes	2,85 (D.T.: 1.66)
It. 9 (+). Existen ayudas económicas	2,10 (D.T.: 1.28)
It. 11 (-). Las políticas deben mejorar	2,51 (D.T.: 1.60)
Acceso a la información	4,48
It. 12 (+). Los docentes disponen de información	3,83 (D.T.: 1.56)
It. 25 (-). Los docentes están más informados para planificar	5,02 (D.T.: 1.36)
It. 28 (-). Los docentes acceden a más información	4,60 (D.T.: 1.55)
Asertividad en las relaciones	3,65
It. 14 (-). Evito hacer preguntas	4,52 (D.T.: 1.61)
It. 16 (-). Incómoda al negar petición	3,20 (D.T.: 1.59)
It. 18 (-). Guardar mis opiniones	4,01 (D.T.: 1.53)
It. 19 (+). Afronto situaciones	3,01 (D.T.: 1.42)
It. 21 (+). Expreso mi enfado ante compañeros	3,42 (D.T.: 1.38)
It. 22 (-). A veces no sé qué decir	4,31 (D.T.: 1.45)
It. 23 (+). Fácil relación con los compañeros	5,00 (D.T.: 1.20)
It. 24 (+). Alabo a mis colegas	5,05 (D.T.: 1.06)
It. 26 (+). Si he de negarme, lo hago con facilidad	0,92 (D.T.: 1.41)
It. 29 (-). Aunque tenga prisa, me cuesta cortar	2,99 (D.T.: 1.48)
It. 30 (-). Me cuesta recordar trabajos de compañeros	3,40 (D.T.: 1.47)
It. 32 (-). Prefiero ceder para evitar problemas	3,27 (D.T.: 1.50)
It. 33 (+). Pido favores	3,15 (D.T.: 1.46)
It. 34 (-). Difícil pedir que hagan cosas	2,82 (D.T.: 1.48)
It. 35 (+). Expreso mis sentimientos	3,82 (D.T.: 1.47)
It. 36 (+). Hablo cuando estoy descontenta con el trabajo	3,57 (D.T.: 1.36)

Las barreras a las que otorgan más incidencia en su desarrollo profesional son: «Políticas de apoyo a la maternidad» (2,49) y «Conflictos de roles» (2,78). Aunque con contenido diferente, en cierto modo, ambas reflejan que la dedicación de la mujer a la familia tiene un gran peso a la hora de plantearse un ascenso. Esto no implica que las docentes consideren el espacio familiar como una barrera impuesta desde el punto de vista social, al igual que lo hacen con la insuficiencia de políticas que apoyen la maternidad. Si nos atenemos al contenido de los ítems en la dimensión «Conflictos de roles» (tabla 4), más bien se trata de una barrera autoimpuesta: el ascenso es algo no deseado si implica una restructuración de sus tiempos familiares. Por tanto, estamos ante una barrera que implica opciones y prioridades vitales del colectivo femenino.

Asimismo, conviene destacar que las dos dimensiones restantes («Asertividad» —3,65— y «Autoestima» —3,63—) obtienen valores intermedios, lo que quizás indique que son factores con una importancia relativa en comparación con los demás. Ambos tienen un contenido hasta cierto punto común, ya que se refieren a considerarse una persona capaz de ejercer la dirección y relacionarse asertivamente con otras personas del entorno. Por tanto, podemos decir que las docentes no manifiestan tener un nivel alto de autoestima ni de habilidades sociales relacionadas con la asertividad, lo que resulta coherente con los resultados obtenidos en las competencias para el desempeño de la dirección.

Si nos centramos ahora en el contenido de cada dimensión (tabla 5), el conflicto de roles puede tener un importante impacto a la hora de decidirse por el ascenso profesional que implica asumir la dirección. Esto se deduce del valor promedio de las medias de los ítems incluidos en la dimensión, que es 2,78 (valor que puede oscilar entre 1 y 6). En principio, no están de acuerdo con que cuidar de su hogar y de la familia requiera un esfuerzo extra que les reste tiempo para dedicarse a su profesión, sin embargo,

promedio en este ítem no es muy alto. No creen que ascender en su trabajo deba ser más importante que su dedicación a la familia. Esto va en la línea que anteriormente apuntábamos de que el conflicto de roles es más una barrera autoimpuesta y no percibida como tal, en tanto que encierra las opciones vitales femeninas.

En cuanto a la segunda dimensión, «Autoestima», el promedio puede considerarse medio (3,63 sobre 6). El valor más bajo es el obtenido por el ítem 20 en el que se afirma que las propias aptitudes y cualidades serían muy útiles para ejercer la dirección. Pese a todo, la dimensión «Expectativas de éxito» obtiene un promedio más alto (4,30). Esto implica que aunque las profesoras no destacan por un nivel alto de autoestima, consideran que podrían tener éxito en el desempeño de la dirección. Un dato que hay que destacar es la alta puntuación que recibe el ítem «Si fuera directora, podría tener tanto éxito como cualquier compañero varón» (4,83), lo que denota que no se sienten en inferioridad de condiciones respecto de los hombres. Sin embargo, si comparamos este resultado con el ítem 17 —«Creo que desempeñaría adecuadamente las funciones asociadas a la dirección de un centro escolar»— (3,65), sorprende la diferencia de más de 1,3 puntos entre sus medias. De alguna forma, las docentes se resisten a manifestar la posibilidad de ser inferiores a sus compañeros varones, aunque sus expectativas ante su propia realización no alcancen un nivel especialmente alto.

Con referencia a la percepción que tienen las profesoras encuestadas sobre las «Actitudes hacia la gestión femenina», el promedio es alto (4,44 sobre 6). Opinan que tanto el alumnado como los padres y madres respetan a las mujeres directoras igual que a los directores varones. La dimensión «Políticas de apoyo a la maternidad» es la que tiene el promedio más bajo (2,49). Las profesoras consideran que los recursos y ayudas existentes en la actualidad no son suficientes para el cuidado de hijas e hijos y que para que las mujeres sean directoras hay que mejorar las políticas de maternidad.

En la dimensión «Acceso a la información», el promedio global (4,48) es el más alto. Las profesoras opinan que los docentes varones no suelen manejar más información sobre oportunidades de ascenso, ni suelen estar más informados para planificar mejor su carrera profesional. Así, en su opinión, las profesoras que quieran ejercer la dirección disponen de la información necesaria para planificar su carrera profesional, por tanto, no consideran la falta de información como un condicionante.

En cuanto a los ítems de «Asertividad en las relaciones», alcanzan las medias más altas el ítem 24 (5,05) («Alabo a mis colegas si considero que hacen un buen trabajo») seguido del 23 (5,00) («Me resulta fácil relacionarme con las personas con las que trabajo») y son estos dos ítems —junto con el 25, sobre «Acceso a la información»— los que obtienen los promedios más altos de toda la escala. Es de destacar también la alta puntuación (4,52) obtenida en el ítem 14, «Evito hacer preguntas por miedo a equivocarme». En consecuencia, las docentes no tienen problemas a la hora de relacionarse con sus colegas ni a la hora de hacer halagos o comentarios positivos.

Los valores más bajos están en el ítem 34 (2,82), «Me resulta difícil pedir a los demás cosas que sé que no quieren hacer», el 26 (2,92), «Si he de negarme, lo hago con facilidad», y el 29 (2,99), «Aunque tenga prisa me cuesta mucho cortar a alguien». Manifiestan, por tanto, menor nivel de habilidades sociales a la hora de hacer peticiones, reclamaciones o comentarios negativos.

Conclusiones

Como conclusión, podemos destacar que un alto porcentaje de docentes piensa que no hay discriminación en el acceso de la mujer a los puestos de dirección. Esta opinión podría reflejar una falta de conciencia sobre cómo puede afectar la discriminación en la carrera femenina, ya que, por otro lado, las docentes consideran que las razones que impiden el acceso de las

mujeres a los puestos directivos son básicamente las responsabilidades familiares y el tener otras prioridades.

En relación con las competencias para ser directora, se detecta una tendencia a pensar que no se poseen ciertas habilidades (habilidades de liderazgo, capacidad de toma de decisiones, etc.) en el grado en que son necesarias para la dirección. El estudio de Carrasco (2002) pone también de manifiesto esta creencia en la falta de preparación para la dirección de la mujer frente al varón. Una posible explicación puede encontrarse en los trabajos de Díez Gutiérrez (2004) y de García Gómez (2006), en los que se sugiere que la cultura organizacional en el mundo educativo está dominada por valores androcéntricos. Mientras que a las maestras se las sigue asociando con el modelo de «mujer-madre-maestra» y se les asignan papeles y sentimientos en función de este modelo, los maestros y directores son considerados personas con mayor capacidad de control, orden, autoridad, etc. Estas concepciones generan un modelo negativo de dirección, en el que las maestras se sienten minusvaloradas porque no encajan con su estereotipo.

En cuanto a los principales resultados encontrados en la dimensión de condicionantes en el acceso a la dirección, podemos decir que éstos nos llevan a pensar que las docentes encuestadas no consideran que ascender en el trabajo sea más importante que dedicar tiempo a la familia. El conflicto de roles, más que una barrera externa, es una consecuencia percibida de sus prioridad vitales. En el trabajo de Carrasco (2002) se pone de manifiesto que desempeñar la dirección es para muchas profesoras un tercer empleo porque entienden que iría en detrimento de los hijos.

No perciben como negativas las actitudes de la comunidad educativa y creen que las directoras tienen el mismo reconocimiento y respeto que los directores. La falta de información no se considera un condicionante, pues creen estar igual de informadas que los varones, aunque tienden a ver que éstos planifican mejor sus carreras.

En nuestra opinión, y a modo de reflexión sobre los resultados, las profesoras de primaria e infantil muestran cierta resistencia a declarar que existe discriminación para acceder a la dirección escolar. En su opinión, no existen barreras que condicione a la mujer para desempeñar este cargo y, aunque les parece que el número de directoras es bajo, lo atribuyen a que este colectivo tiene responsabilidades familiares y otras prioridades vitales. Es importante destacar que las profesoras vienen a manifestar con su opinión que no son directoras porque han preferido ser madres, es decir, no se trata de que alguien les niegue el acceso a la dirección, sino que ellas mismas han optado por desarrollar y atender otras prioridades vitales. Es una elección personal y, por tanto, no se sienten excluidas ni discriminadas. Como hemos indicado anteriormente, en todo caso, se trataría de una barrera autoimpuesta.

Su visión de la discriminación por razón de sexo es, si puede decirse así, un tanto inmadura, en tanto que todo lo que no sea una negación tajante, un obstáculo «visible», no es una discriminación (por eso, insisten en que manejan la misma información que los varones, que están igual de capacitadas que ellos, etc.). Se «naturaliza» la discriminación, en tanto que esta parece normal, fruto de elecciones y trayectorias personales voluntarias, y se obvia de esta forma los condicionamientos socioculturales. Cuestionar por qué son sólo las mujeres quienes han de optar entre la vida familiar y el ascenso profesional; por qué sus preferencias profesionales son como son y no de otra manera, o por qué, simplemente, hay un desfase tan grande entre el número de profesoras de primaria e infantil que ejercen la dirección y el número de profesores varones que lo hacen, son factores que por el momento no se muestran como posibles indicios de desigualdades entre mujeres y hombres.

Notas

¹ Este artículo es un trabajo parcial de la investigación «La mujer en la dirección de los centros escolares: análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar», financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Plan Nacional de I+D+I (BOE, 15 enero de 2002).

² Las respuestas a esta variable sólo provienen del 24% de los docentes que contestaron afirmativamente a la pregunta sobre si existe discriminación por razón de sexo para acceder a la dirección.

Referencias bibliográficas

- ASPLUND, G. (1998). *Women managers. Changing organizational cultures*. Manchester: John Wiley & Sons.
- BALL, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BARQUÍN, J. y MELERO, M. A. (1994). Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo, *Investigación en la escuela*, 22: 25-34.
- CARRASCO, M. J. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- CIANNI, M. y ROMBERGER, B. (1995). Interactions with seniors managers: perceived differences by race/ethnicity and by gender, *Sex Roles*, 32(5-6): 353-373.
- 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.
- FITZGERALD, L. F. y WEITZMAN, L. M. (1992). Women's career development: theory and practice from a feminist perspective, en LEA, H. D. y LEIBOWITZ, Z. B. (eds.), *Adult career development*. Alexandria, V. A.: The National Career Development Association: 124-160.

- GARCÍA GÓMEZ, T. (2006). La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras del cargo de dirección, *Bordón*, 58(1): 33-50.
- GRAÑERAS, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España, *Organización y Gestión Educativa*, 3: 15-20.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1993). Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea, *Organización y Gestión Educativa*, 3: 26-31.
- O'LEARY, V. E. (1974). Some attitudinal barriers to occupational aspirations in women, *Psychological Bulletin*, 87: 809-816.
- PADILLA, M. T. (2005). Procedimiento para el análisis de la validez de contenido de una escala sobre condicionantes en el acceso a la dirección escolar, *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna: 1196-1203.
- RICHARDSEN, A. M.; MIKKELSEN, A. y BURKE, R. J. (1997). Work experiences and career and job satisfaction among professional and managerial women in Norway, *Scandinavian Journal of Management*, 13(2): 209-218.
- ROMERO, S. (1998). Una metodología de orientación como proceso de desarrollo personal, profesional y social: hacia una orientación desde la diferencia sexual, en ALCALÁ, M. S. P et al., *Hacia una orientación profesional no sexista*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura: 91-113.
- RUSSELL, J. E. A. y BURGESS, J. R. D. (1998). Success and women's career adjustment, *Journal of Career Assessment*, 6(4): 365-387.
- SÁNCHEZ-APELLÁNIZ, M. (1999). Tendencias de las mujeres en su desarrollo profesional, *Reis*, 85: 67-83.
- SWANSON, J. L. y WOITKE M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: assessment and interventions regarding perceived barriers, *Journal of Career Assessment*, 5(4): 443-462.

Fuentes electrónicas

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (dir.) (2004). La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección. Madrid: Instituto de la Mujer <http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/630.pdf>.

Abstract

Access to school management of Early and Primary female teachers: barriers and opportunities

This work presents the process and the results of a research that aimed to describe the barriers that hinder women access to school management in early years and primary education. Through a several-stages method (which combines a random stratified procedure with a cluster-sampling design), a sample of 622 female teachers from the eight Andalusian counties was selected. Data was collected through an ad-hoc-made questionnaire containing three types of questions: questions about professional and personal information; questions about opinion and experiences with regard to the school management; and items of a scale named *Barriers in the access to school management*, whose dimensions reflected possible barriers to the career development, such as role-conflict, self-esteem, success expectations, etc.. Results show that a majority of respondents think there is not discrimination against women in the access to the school management.

Despite of this, they recognise that family responsibilities and having another priorities in life are behind the fact that women do not aspire to or develop the school management.

Key words: *Access to school management, Barriers to the career development of women, Women and educational organization, Survey.*

Perfil profesional de la autora

María Teresa Padilla Carmona

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla y profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de dicha universidad. Sus líneas de investigación giran en torno al desarrollo profesional, al análisis del sexismo en el ámbito educativo y a la evaluación del aprendizaje en la universidad.

Correo electrónico de contacto: tpadilla@us.es