



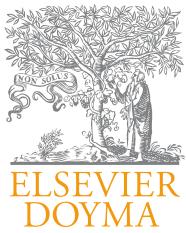
Suma de Negocios
ISSN: 2215-910X
Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Zuluaga Goyeneche, David; Moncayo Orjuela, Bibiana Carolina
Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración
Suma de Negocios, vol. 5, núm. 11, 2014, Julio-Diciembre, pp. 86-95
Fundación Universitaria Konrad Lorenz

DOI: 10.1016/S2215-910X(14)70023-0

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=609965019011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Suma de Negocios

www.elsevier.es/sumanegocios

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración*

David Zuluaga Goyeneche
Bibiana Carolina Moncayo Orjuela

Investigadores Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá Colombia.

Recibido el 15 de octubre de 2014
Aceptado el 30 de octubre de 2014

Palabras clave
liderazgo educativo,
mujeres académicas,
obstáculos y
estrategias

Resumen

En las últimas tres décadas ha adquirido particular relevancia el rol del administrador educativo como constructor del liderazgo académico. El tratamiento que recibe el fenómeno es diverso, y ello se deja entrever en los distintos estudios descriptivos respecto a directivos en las instituciones de educación superior. El objetivo central del presente trabajo es explorar desde una perspectiva global los avances alcanzados en estudios sobre el acceso de mujeres a cargos de administración educativa. También se encamina a socializar los avances parciales del estudio que se adelanta actualmente sobre las características de liderazgo de mujeres académicas en cargos directivos, a la luz de variables sociales y demográficas en las universidades de Bogotá-Colombia. La presente exploración es una revisión bibliográfica realizada mediante fuentes secundarias de base científica, que entre sus resultados presenta una reflexión del conglomerado de perspectivas sobre: obstáculos internos/externos que reproducen la discriminación de ámbitos tradicionalmente masculinos, el planteamiento de tácticas que han permitido a las mujeres evadir estas barreras y el ejercicio del liderazgo femenino en la administración educativa. En conclusión se obtiene un abanico de temáticas que orientan análisis de la situación femenina en el liderazgo de la educación superior, y ponen en evidencia un fenómeno de índole internacional que amerita ser estudiado para el mejoramiento y la estimulación de la participación femenina en el liderazgo educativo.

Key words
educational leadership,
academe women,
barriers and strategies

* Producto derivado del proyecto INV ECO 1217 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UMNG - Vigencia 2014.

Introducción

Los planteles de educación superior tienen un rol fundamental en la estructura de la sociedad, debido a su alto compromiso no solo en la formación de profesionales, sino en la creación de conocimiento. Por ello deben ser entes sólidos tanto en el ámbito académico-científico, como en su capacidad de gerenciar; ofreciendo así capital humano y competente con los más altos estándares de calidad. Estas instituciones deben contar con personas eficaces para la gestión, administración y promoción de la competitividad en un mercado global de constante producción intelectual.

El papel del administrador en los planteles de educación superior se reconoce como primordial para el liderazgo educativo, dado que es la labor de quien orienta la institución hacia la consecución de una visión compartida (Riveros-Barrera, 2012). Las funciones desempeñadas por estos, resultan fundamentales para el logro académico de los educandos y el progreso de los docentes bajo su supervisión (Sandoval, Camargo, Vergara, Quiroga, Pedraza, & Halima, 2008; Edmonds, 1979). Por esta razón, y considerando las nociones de liderazgo que se utilizarán en la presente investigación, el cargo directivo será foco de atención gracias a su facultad para gestionar, ejecutar y lograr metas institucionales.

A finales del siglo XX el administrador educativo pasó de ser un profesor experimentado a convertirse en un individuo con un perfil polifacético y altas exigencias “performativas” según United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2009). Estos administradores han tenido que aprender a desarrollar tareas de índole: administrativa, gerencial y coordinativa; por ello la literatura los cataloga como líderes (Weber, 1971; Maureira, 2004; Garbanzo & Orozco, 2010), gestores de cambio (Tejada, 2005; García, 1999) y modelos para la comunidad (Durante, s.f.; Shapira, Arar, & Azaiza, 2011).

Con base en lo anterior, la presente investigación busca incluir la noción del género en medio de la estrecha relación entre liderazgo y la administración educativa. Es decir, se explorarán aquí las tendencias y repercusiones de los últimos en la división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000), con suma atención a la tradición masculina en cargos de liderazgo. Asimismo se considerará la reciente incorporación de la mujer en la esfera académica, y el supuesto de una participación rezagada en propuestas de dirección educativa (Sánchez, 2009).

Vincular la temática del género y el liderazgo educativo, desde el bosquejo de diversos estudios ayudará a comprender globalmente las condiciones profesionales y personales de esta actividad. Y también arrojará un refuerzo a resultados para la superación de los retos continuos que enfrentan, tanto las mujeres, como los administradores en la educación superior.

1. Fundamentos teóricos

La temática estudiada, se vislumbra desde la triangulación de tres perspectivas: el liderazgo, el género y la administración de planteles de educación superior. Se exponen entonces de manera general los postulados teóricos más re-

presentativos de cara a las barreras de acceso a cargos de administración educativa femenina, estrategias de acceso a los mismos y estilos de liderazgo entre mujeres.

1.1. Estilos de liderazgo: el liderazgo educativo

De acuerdo a la teoría, los tipos de liderazgo están clasificados respecto a: cualidades del individuo (autoritarios, democráticos, *laissez-faire*) (Bass & Avolio, 1994); conforme a las condiciones del contexto (teorías ambientalistas/ contingenciales y/o modelo de Fiedler (1967)); y más recientemente teorías que definen el liderazgo como un fenómeno que asocia la persona con la situación del proyecto compartido (una propuesta que retoma las dos primeras y las conjuga en una clasificación diferente) (Lorenzo, Sola & Cáceres, 2007; Leithwood, 1994; Noer, 1997). Esta última particularmente ha tenido amplia aco-gida en las instituciones educativas, porque efectivamente logra separar al líder del liderazgo, y expone variables intrínsecas como: el líder, el grupo de seguidores/ colaboradores, la situación o contexto problemático y el proyecto compartido.

Para finales del siglo XX la organización educativa adopta constructos de liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994), que perciben a los directivos educativos como agentes de cambio con capacidades transformadoras (Sánchez, 2009). De momento esta postura ha llegado a ser denominada como “postransformacional”, ya que retoma la tendencia “transformacional” e incluye ve-hemente la distribución de las capacidades alrededor de la organización. Se reconoce también como “liderazgo distribuido” (Riveros-Barrera, 2012) pues allí el logro de metas compartidas depende en gran medida de la participación colectiva en la toma de decisiones y la existencia del liderazgo en diferentes niveles jerárquicos.

A pesar de lo anterior el verbo liderar no ha sido claramente diferenciado con el verbo gerenciar, en la medida el liderazgo se entiende como un conocimiento, capacidad, habilidad o destreza adquirida para alcanzar un buen nivel de desempeño. El concepto resulta estar idealizado en el sentido que tiene calidad de figura imprescindible y fórmula recetaria, con escaso rigor en su fundamentación.

La popularidad del liderazgo ha favorecido nuevas tendencias mesiánicas del liderazgo, donde se concibe que a través del mismo se dé solución a todos los problemas organizacionales (Bolman & Deal, 1995). Esto significa que es necesario tomar cuidado con aquellas concepciones que figuren significados nebulosos, míticos, y confundidos con la dirección; que a su vez conlleven a la conveniencia personal, al relativismo y al salvacionismo (Lorenzo, 2005).

Lorenzo (2005) propone concibir el liderazgo educativo dentro de una visión poliédrica con diferentes imágenes y metáforas para designar estilos de liderazgo, que logre abarcar un mundo de contenidos en el universo semántico de herramientas pedagógicas. La definición en síntesis, es la siguiente: “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p. 371).

1.2. La identidad y el género

Teniendo en cuenta la referencia que se utiliza para la presente reflexión sobre la condición femenina en el liderazgo educativo es necesario remitir la configuración social del hombre/mujer a partir de los avances planteados al respecto. Aquí se resaltará la preeminencia de los estudios de género en el análisis de los procesos identitarios, en tanto asocian la conciencia corporal con la definición personal y su reconocimiento entre los grupos de socialización. La configuración social del género explicará y corresponderá a un sistema de vínculos simbólicos y comunicativos que serán esenciales en el contexto a revisar.

Las ciencias sociales, a comienzos de los años sesenta, sitúan la identidad como un proceso extenso y circunstancial, que sienta sus bases en la socialización primaria del sujeto. Aquí el sujeto se define mediante la transmisión de la cultura, el lenguaje y más adelante su identidad sexual; tres elementos transversales a la adquisición de una conciencia corporal colectiva (por ejemplo la noción de hombres o mujeres). Adicionalmente a través de los mismos se hará el reconocimiento ante los grupos de socialización y la interiorización de un sistema de símbolos por medio del cual el sujeto va a comunicarse con los otros.

Bajo esta perspectiva, y según Johnson (1965) la configuración de la identidad sexual tendría dos momentos claves: la identificación con el igual y la diferenciación con el otro. Es decir, la identificación de los hombres con su padre y la diferenciación con su madre, y la situación contraria en el caso de las mujeres. Una vez suceda esto, el resultado de estos procesos conduce a otras circunstancias identitarias que se desenvuelven en fases distintas de la socialización.

Posteriormente surgen nuevas posturas antiesencialistas, que de manera alternativa rompen con la lógica dicotómica de la construcción social del género; y desvirtúan la validez del simple proceso de identificación y diferenciación. Se plantea que las divergencias entre hombres y mujeres no son objetivas, sino que por el contrario son creadas "performativamente" a través de procesos culturales que se proclaman y se elaboran; teniendo la posibilidad de ser alteradas, desaparecidas e inclusive declinadas.

En ese sentido autores como Scott (1996) explican que las relaciones sociales contienen un elemento basado en el género, que permea relaciones de poder y símbolos. O autores como Fraser (1995) exponen que existe la posibilidad de deconstruir analíticamente la noción de género, en tanto que las identidades y las diferencias son construcciones discursivas ligadas a cada sujeto. La masculinidad o feminidad no necesariamente devienen de la condición sexual, sino que conjugan una cantidad de factores socio-culturales y contextuales alrededor de la pertenencia a un género.

Por esta razón Butler explica:

Antes que un performance, el género sería performativo. (...) Decir que el género es un performance no es del todo incorrecto, si por ello entendemos que el género es, en efecto, una actuación, un hacer, y no un atributo con el que contarían los sujetos aun antes de su "estar actuando". (...) Hablar de performatividad del género implica que el género es una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas

sociales que nos exceden. La actuación que podamos encarnar con respecto al género estará signada siempre por un sistema de recompensas y castigos. La performatividad del género no es un hecho aislado de su contexto social, es una práctica social, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de género se negocia. En la performatividad del género, el sujeto no es el dueño de su género, y no realiza simplemente la "performance" que más le satisface, sino que se ve obligado a "actuar" el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye. En esta tensión, la actuación del género es el efecto de una negociación con esta normativa (Sabsay, 2009, p. 4)

En la teoría sociológica contemporánea, Giddens (1989), insiste en la preponderancia del proceso de aprendizaje que la familia y los medios de comunicación transmiten a los roles de género. En las mujeres particularmente, desde muy temprana edad, la socialización alienta las competencias que favorecen la ejecución de roles maternales y maritales. Generalmente los imaginarios de hombre y mujer son definidos y patrocinados por normas sociales que ejercen fuerte sugerencia en la crianza infantil y plantean presiones frente al cumplimiento de los estereotipos de género. En las mujeres particularmente, desde muy temprana edad, la socialización alienta las competencias referentes a roles maternales y maritales.

Bourdieu (2000) por su parte, explica que con base en las diferencias biológicas se naturalizan los comportamientos que construyen el esquema de pensamiento de hombres y mujeres. Expone también la existencia de un modelo legítimo androcéntrico, donde el orden social reafirma constantemente la dominación masculina desde las instituciones. Aparece así una suerte de "violencia simbólica" que con acciones discriminatorias, casi naturales, fomenta la escasa representación femenina en posiciones de poder.

A grandes rasgos puede afirmarse que la identidad sexual es un pacto social, que opera en los sujetos de manera contundente. La persistencia y legitimidad del género es culturalmente constituida y constituyente; y mientras las instituciones reproduzcan estas dinámicas la masculinidad y la feminidad seguirán siendo retroalimentadas por lógicas de poder inherentes.

1.3. Género y liderazgo

Aunque las nociones más recientes del liderazgo esbozan modelos benévolos respecto a la participación femenina, definiéndolo como un proceso de transformación simbólica más que una transacción formal (es decir "poder con" y no "poder sobre"); hasta el momento no se ha logrado replantear efectivamente lo que Lavié (2009) denomina "la gramática masculina del liderazgo".

El conflicto entre género y liderazgo ha sido afrontado apenas desde las últimas dos décadas, poniendo en relieve el sesgo masculino del liderazgo organizacional. Sin embargo dentro de los más recientes estudios organizacionales, el género se ha quedado frecuentemente estancado en visiones simplistas de diferencias categóricas hombre/mujer; donde se entiende el género como lo femenino: una categoría no problemática y homogénea. No sorprende que las áreas más

prolíficas en los estudios sobre género y organización se encuentren en el liderazgo y la gestión, debido a que permiten reducir las diferencias del estilo de liderazgo a la función del sexo (Sánchez, 2009). La pregunta allí se queda estancada en saber si los hombres y las mujeres que ocupan puestos de liderazgo se comportan de modo distinto.

Varios autores explican que los estudios educativos organizacionales han perfilado un carácter ideológico sin una base empírica sólida ni resultados confluientes (Alimo-Metcalfe, 1995; Butterfield & Grinnell, 1999; Riehl & Lee, 1996; Eagly & Johnson, 1990); sesgados en la idealización del liderazgo femenino. Blackmore (1996) señala que el debate debe trascender a preguntas sobre ¿cómo el bagaje relacionado con las prescripciones de rol de género se ve afectado por las disposiciones derivadas del rol organizativo? De modo que las investigaciones de género y liderazgo, cuestionen las asunciones y principios de la categoría de liderazgo, antes de acomodarse a los esquemas interpretativos dominantes, y la dinámica de relaciones binarias y estereotipadas (Sánchez, 2009).

Es decir, es necesario abandonar la búsqueda constante de diferencias de género en el ejercicio de liderazgo y explorar más bien la manera en que las normas del género regulan el comportamiento organizacional y la contribución de los distintos tipos de liderazgo a la construcción de masculinidades y feminidades en culturas organizativas (Alvesson & Billing, 1992). Esto teniendo en cuenta que evidentemente el imperante liderazgo masculino en la universidad y la ausencia o exclusión femenina, es la respuesta a una tradición en la construcción social de la propia institución (Sánchez, 2009).

Lavie (2009) añade al respecto una creciente idealización o exaltación del liderazgo femenino, que tiene como resultado la instrumentalización femenina como respuesta ante las crisis organizacionales. En otras palabras, explica que algunos estudios con mujeres directivas han ganado popularidad en tanto plantean una ilusión salvacionista en momentos de tensión organizacional y coyuntura educativa en la universidad; sin argumentos que trasciendan la dicotomía hombre/mujer.

Resulta entonces vano hablar de un liderazgo de hombres y un liderazgo de mujeres, asociándolos a estereotipos masculinos (competitividad, agresividad, determinación y autoritarismo) y femeninos (pasividad, emotividad y sensibilidad) (Andruskiw, 1980). Admitir que los hombres personifican un estilo de liderazgo masculino mientras que las mujeres asumen un tipo de liderazgo femenino, es apresurado; pues cualquiera de los dos estilos puede ser, sino ejercido, adoptado tanto por hombres como por mujeres. Es necesario distanciarse de esa lectura esencialista que promueve juicios peyorativos sobre el comportamiento referido a los atributos sexuales, reproduciendo finalmente la misma noción dicotómica hombre/mujer que critica.

Cuando se habla de un liderazgo femenino o masculino, es pertinente recordar que existe un estrecho vínculo con la situación y el contexto en que la misma se inserta y articula con la institución (Oplatka, 2006). Particularmente en el liderazgo asociado a la mujer, no sorprende que la socialización femenina hacia el cuidado de la familia y el hogar y su escasa experiencia directiva (tanto biográfica como histórica en estos cargos) inciten a esta a buscar aprobación a través de modelos flexibles y amigables hacia sus subordinados.

No obstante también es cierto que las tendencias del liderazgo femenino han sido efectivas y han logrado posicionarse entre las entidades de educación superior. Éstas instituciones enfrentan un momento difícil de demandas externas, donde las mujeres repetidamente ofrecen alternativas y propuestas organizacionales más democráticas, participativas, y basadas en la ética del cuidado; que resultan ser mejores que los esquemas masculinos tradicionales en declive asociados al autoritarismo, la ambición y la búsqueda del poder (Sánchez, 2009).

2. Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica y sistemática de 51 textos en literatura especializada en diversas publicaciones científicas. Se incluyeron trabajos de tipo empírico y teórico desde los criterios temáticos: a) noción conceptuales sobre el género, b) estudios organizacionales en la administración educativa y c) perspectivas del liderazgo en la educación.

Con base en lo anterior, y efectuando discusiones minuciosas sobre la bibliografía, se realizaron síntesis de todas las referencias bibliográficas en torno a perspectivas internacionales sobre el liderazgo femenino en la administración educativa.

Posteriormente, se categorizó la información en 6 temáticas: 1) “perfiles sociodemográficos del liderazgo educativo”, 2) “educación, liderazgo y género”, 3) “liderazgo y estilos de liderazgo en la educación”, 4) “mujer, trabajo y sociedad”, 5) “liderazgo y género” y 6) “educación y género” tal y como se observa en la siguiente gráfica:

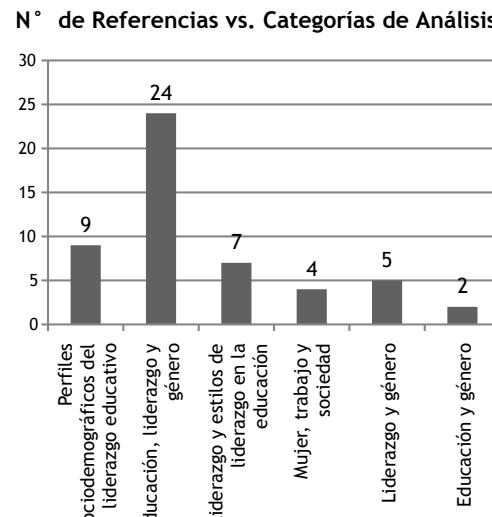


Figura 1.

Fuente: Elaboración propia

Mediante la gráfica se puede destacar la preeminencia que otorga el presente trabajo a las primeras 3 temáticas, por su pertinencia en la triangulación de conceptos como liderazgo, administración educativa y género. Particularmente en estas categorías se ejecutó una selección de lite-

ratura con miras a la observación retrospectiva, en la que se identificaron los textos más relevantes de la temática.

Las herramientas utilizadas fueron tanto bibliotecas locales/internacionales, como bases de datos científicas (Academic Search Complete, Redalyc, Emerald, Jstor, Taylor & Francis, Dialnet, Gestión Humana, Social Science Journals, Scielo y Casos Harvard Business School).

A su vez, se optó por un criterio de interdisciplinariedad, con el interés de abordar la problemática desde un ángulo holístico. Se incluyeron producciones académicas realizadas desde las ciencias administrativas, políticas, pedagógicas, la economía, la sociología y la historia. Asimismo, tal y como se muestra en la siguiente tabla se combinaron los productos académicos locales e internacionales (Colombia, Argentina, USA, Inglaterra, Suecia, Israel, Corea, España, Vietnam, Australia, Costa Rica, Irlanda, Canadá, Ecuador, Turquía, Austria entre otros); a partir artículos en español e inglés, procurando entender el fenómeno en diferentes contextos y situaciones.

Allí se puede percibir evidentemente la preeminencia de las investigaciones referentes al género en la administración y el liderazgo educativo en países como España, Inglaterra y Estados Unidos, un tema que será explicado más adelante por su preeminencia en las posturas epistémicas del fenómeno.

Finalmente cabe mencionar también que el presente trabajo hace parte de la reflexión sobre la investigación “Características de Liderazgo de las Mujeres Directivas a la Luz de Variables Sociales y Demográficas: Un estudio en las universidades acreditadas de Bogotá”; y es un avance parcial de los avances en la investigación práctica del contexto Bogotano.

3. Resultados

Con el ánimo de contextualizar la problemática aquí abordada vale la pena considerar algunos puntos claves de la bibliografía que conjuga: género, educación y liderazgo.

La mujer, habiendo obtenido acceso a la educación formal, ha demostrado efectivamente algunas mejorías en el ingreso a puestos de dirección empresarial y gubernamental. El nivel de participación femenina general en estos cargos oscila entre el 20% y el 40% en 48 de 63 países incluidos en la muestra del período 2000-2002 según la Organización Internacional del trabajo (OIT, 2004). El Informe: “Las mujeres en puestos de dirección” una versión que tiene como objetivo actualizar “Romper el techo de cristal: las mujeres en puestos de dirección” (Wirth, 2001) y elaborado a partir de los datos citados, afirma lo siguiente:

Los hombres son mayoría entre los directivos, altos ejecutivos, y en los niveles superiores de los empleos profesionales, mientras que las mujeres permanecen aún concentradas en las categorías inferiores de los puestos directivos. Se han establecido reglas a la vez visibles e invisibles en torno a la norma “masculina” a la que las mujeres a veces encuentran difícil adaptarse: los colegas masculinos y femeninos y los clientes no consideran automáticamente a las mujeres como iguales de los hombres, las mujeres deben generalmente trabajar mucho más duramente que los hombres para probarse a sí mismas, y en ocasiones deben adaptarse más que lo necesario a los estilos y actitudes “masculinos” de trabajo. Además, las mujeres tienden a ser excluidas de las redes informales dominadas por los hombres dentro de las empresas, que son esenciales para el desarrollo de la carrera profesional. El problema se ve exacerbado por la suposición de los empleadores que las mujeres, inversamente a los hombres, no son capaces de consagrar toda su energía y su tiempo al trabajo remunerado debido a sus responsabilidades familiares. Por consiguiente, las mujeres no disponen de las mismas oportunidades que los hombres para ejercer los empleos de responsabilidades más altas, y que favorecen el progreso en sus carreras profesionales. Se constata, no obstante, que una vez que las mujeres alcanzan los niveles superiores de dirección, las actitudes hacia ellas no difieren mayormente de aquellas dirigidas a los hombres (OIT, 2004, pág. 2).

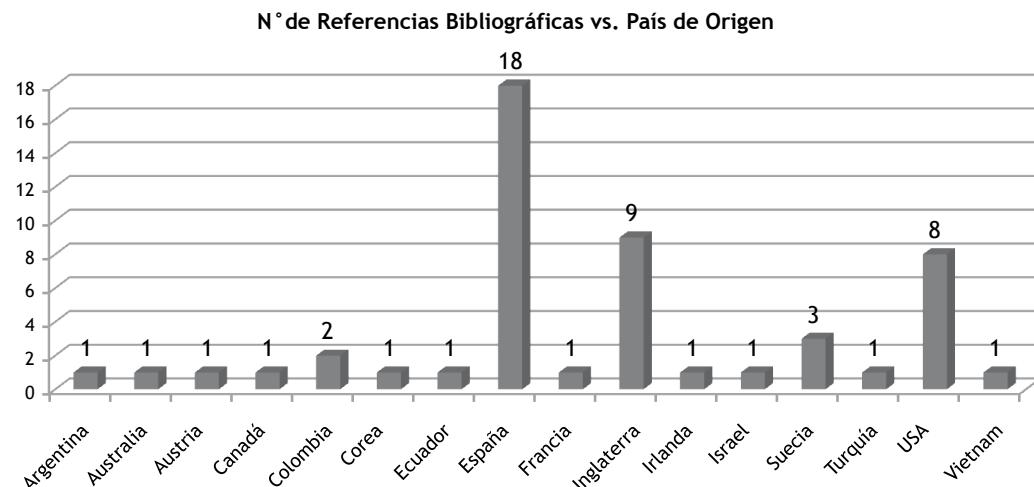


Figura 2.

Fuente: Elaboración propia

A pesar que desde comienzos del siglo XXI las mujeres ocupan en un espacio significativo en el aprendizaje y la enseñanza universitaria, en la dirección en la educación superior se observa que los cargos de poder y liderazgo se mantienen rígidos ante esta nueva apertura. Bajo dicha consideración la UNESCO (2002) sostiene que a nivel mundial en la educación superior los hombres superan 5 a 1 a las mujeres en cargos medios y 20 a 1 en cargos altos.

Con base en lo anterior el tema del acceso de mujeres en cargos directivos en educación superior se ha popularizado. Tal y como se observó entre la bibliografía abordada, existe una preeminencia de investigaciones de origen hispánico y anglosajón frente al fenómeno abordado, que de alguna forma ha sentado una tendencia "homogeneizante" en los enfoques investigativos al respecto (Oplatka, 2006).

Por esta razón la presente reflexión reconoce la calidad de los estudios en países latinoamericanos, africanos y asiáticos; en tanto resultan ser de gran apoyo para evitar asunciones generalizadas de perspectivas y realidades de países de larga y ancha tradición en la producción académica al respecto. Por medio de estos nuevos contextos de estudio se logra una re-exploración de la temática, donde nuevos ángulos desafían las fórmulas metodológicas que ignoran la divergencia contextual (Optlaka, 2006) (Oplatka, 2006). Y aunque hasta el momento no se han logrado desafiar completamente dichos modelos, resulta evidente que la formulación de nuevos estudios ha llegado a denominadores comunes que permitirán abordar la temática con menor sesgo.

En la mayoría de los estudios revisados existe concordancia respecto al exponencial crecimiento de mujeres estudiantes y/o profesoras (Acereda, 2010; Acker, 2005; Alonso, 2000; Carrasco, 2004; Cubillo & Brown, 2003; DINIECE, 2004; Domínguez, 2009; Kim & Kim, 2005; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007; Sánchez, 2009; UNESCO, 2002). Tanto así que la situación ha sido conceptualizada como la "feminización de la matrícula" (Correa, 2005), un fenómeno que aparece a mediados de la segunda mitad del siglo XX, y está caracterizada por un porcentaje de mujeres estudiantes y profesoras superior al masculino. Países como: España, México, Colombia, USA, Nueva Zelanda,

China, Taiwán, Australia y Argentina entre otros evidencian este fenómeno estadísticamente (Sánchez, 2009; Correa, 2005; Glazer-Raymo, 1999; Kim & Kim, 2005; Airini, 2008; DINIECE, 2004).

Sin embargo existe también una evidente noción respecto a la relación inversamente proporcional entre la presencia femenina y los niveles más altos de la educación. Es decir, mientras más se asciende en la jerarquía de los niveles educativos, menor es la presencia femenina (Carrasco, 2004); dejando entrever, curiosamente, la correspondencia de la mujer en los niveles de la educación con menor estatus (preescolar y primaria) y la correspondencia de los hombres con los niveles de educación de mayor estatus (pregrado y posgrado).

La situación en las jerarquías laborales de estos niveles educativos no es muy diferente, datos de países como China y Corea del Sur demuestran que hasta el momento las mujeres no han logrado permear los cargos altos, ya que la presencia de los hombres en la dirección escolar supera el 85% (Su, Adams & Mininberg, 2000). Y datos de países como Australia y España demuestran que la media de hombres en el mismo tipo de dirección está alrededor del 60% (Su, Gamage, & Minberg, 2003). En lo referente a contextos de educación superior, la tendencia de asignar cargos directivos preferiblemente a hombres permanece y puede ser aún mayor en razón a las distintas disciplinas y facultades (Lorenzo, Sola, & Cáceres, 2007).

Posteriormente es preciso destacar que por la dificultad en el acceso a datos y estadísticas de la temática abordada; las metodologías implementadas en los trabajos (explicadas en la gráfica a continuación) han tenido un papel clave en la apropiación de la temática y la interpretación de resultados.

La gráfica deja entrever la preeminencia de estudios de reflexión teórica, que en general han estado muy vinculados con corrientes feministas y estudios de género. Sin embargo llama la atención particularmente el origen de las metodologías cualitativas y cuantitativas; pues en gran medida dependen de las estadísticas oficiales del país y de la concepción cultural del género.

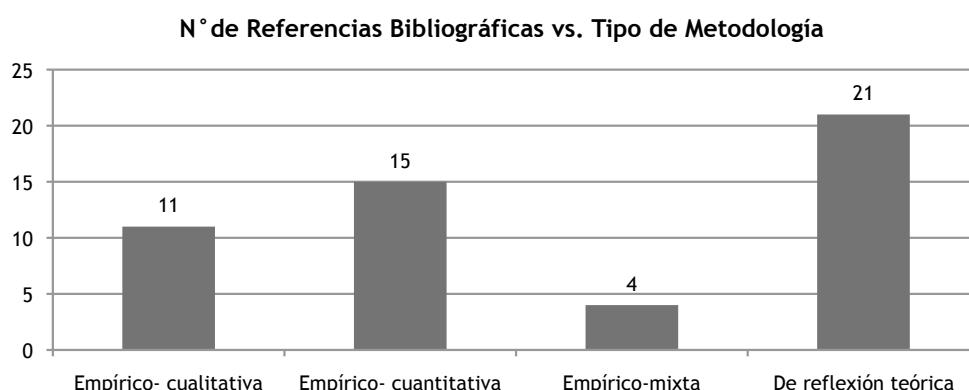


Figura 3.

Fuente: Elaboración propia

Es decir, entre los estudios cuantitativos se encuentra la preponderancia de estudios de origen español (Sánchez, 2009; Carrasco, 2004; Castaño, 2010; Lorenzo, Sola, & Cáceres, 2007; Alonso, 2000; Acereda, 2010; Tomás & Guillamón, 2009; García de Cortazar & García de León, 1997) y de origen estadounidense (Glazer-Raymo, 1999; Morley, 1980; Maden, 2006; Andruskiw, 1980). Estos dos países cuentan con la ventaja del acceso a estudios estadísticos nacionales como “*Académicas en Cifras*” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007), el Anuario Andaluz de las Mujeres 2002 (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2001), y “*Digest of educational statistics and integrated Post secondary education data system (IPEDS) Completions Surveys*” desarrollado por el -US department of education data bases- (Glazer-Raymo, 1999).

España especialmente es el país que arroja la mayoría de los estudios con metodología mixta; pues contando con la ventaja de una información estadística consolidada recientemente, ha profundizado a través de herramientas cualitativas la problemática. El país ibérico alcanza los mayores resultados respecto a la temática en idioma español, durante los últimos 10 años.

Los estudios cualitativos por su parte demuestran investigaciones generalmente desarrolladas en lugares con una reducida población de administradoras educativas, ofreciendo la respectiva posibilidad de individualización de los perfiles. Particularmente se han realizado en países asiáticos como Corea (Johnsrud, 1995) Vietnam (Nguyen, 2013) China, Chipre, Indonesia, Singapur, Nepal y Macao (Oplatka, 2006) a causa de normas socio-culturales explícitas, en contra de la participación femenina en liderazgo educativo y la reducida participación de las mismas. No obstante, en países occidentales como España (Alonso, 2000), Costa Rica (Twombly, 1998), Inglaterra (Cubillo & Brown, 2003) USA (Maden, 2006) y Nueva Zelanda (Airini, 2008) se encuentra el mismo tipo de metodología en menor medida.

Ahora bien, en cuanto a los desarrollos temáticos de los resultados estudiados, se encuentran tres grandes categorías de estudio: “*barreras para el ascenso profesional femenino*”, “*estrategias de las mujeres para acceder a cargos de liderazgo*” y “*estilos de liderazgo de las directivas educativas*”.

Entre las *barreras para el ascenso profesional femenino* se observa que predominan: la discriminación de género, baja autoestima de las mujeres, y conflicto roles hogar-trabajo. En general las tres emergen de la prevalencia de una estructura social bifurcada por figuras y patrones masculinos y femeninos (Bourdieu, 2000); que desarrollan normas sociales rígidas (Çarikci, Antalyali, & Oksay, 2000; Oplatka, 2006).

Estos obstáculos se categorizan así:

1) “*barreras internas*” (o culturales) que se encuentran arraigadas a la esfera cultural y se caracterizan por una baja tolerancia al cambio. Allí se perciben nociones con un estricto contenido tradicionalista como: la poca dedicación femenina a la planeación profesional, los excesivos compromisos femeninos en el hogar que desincentivan la asunción de otros compromisos, y la tensión que implican en el hogar los roles laborales (aparentemente “secundarios”) entre otros (Swanson & Witke, 1997; Hawley McWhirter, Torres, & Rasheed, 1998). También se reconocen las sanciones sociales a mujeres

(reducción en la posibilidad de formar familias) que implican el acceso a posiciones de liderazgo (Cubillo & Brown, 2003; Nguyen, 2013; Castaño, 2010; Morley, 1980; Tomás & Guillamón, 2009). Estas categorías se originan en un nivel profundo, y mediante su existencia reiteran fundamentos ideológicos y religiosos; que inciden drásticamente en la construcción de la feminidad (por ejemplo en función del matrimonio, del cuidado del hogar y de la crianza de los hijos).

2) “*barreras externas*” que funcionan como des-estímulos directos o indirectos en razón del sexo, y generalmente considerados como discriminación. Entre ellos se reconocen por ejemplo: falta de mentorazgo, la abierta obstaculización del ascenso por parte de otros miembros, cuota laboral femenina (o quórum), hostigamiento, diferencias salariales de género y/o ausencia de modelos femeninos a replicar entre otros. Aquí se reconoce también el fenómeno denominado homosociabilidad (Grummel, Dymna, & Lynch, 2009), mediante el cual estas barreras se manifiestan sutilmente. Es decir una situación de incompatibilidad de las aspirantes con la tradición del liderazgo y administración educativa; que permite a los hombres, por su cercanía con los perfiles del cargo de dirección, acabar sobreponiéndose a los perfiles femeninos (tal y como se demuestra en estudios en Paquistán, Uganda, China, Turquía) (Brown and Ralph, 1996; Su et al., 2000; Celikten, 2005).

En relación al posicionamiento directivo de las mujeres en instituciones educativas se ha manejado ampliamente la metáfora del “techo de cristal” (Diez, Terrón & Anguita, 2009); un entramado de obstáculos invisibles, que no permite que las mujeres calificadas lleguen a posiciones de poder dentro de las organizaciones (Roldán, 2012). Sin embargo es importante resaltar aquí que no es únicamente el techo de cristal que está reteniendo a las mujeres, es toda la estructura organizacional: “su origen, sus paredes, su armazón y su propio aire” (Bendl & Schmidt, 2010, p. 613).

La metáfora del “techo de cristal” no se refiere al sujeto, y tiene un sentido claramente imperativo. De cierta forma la figura literaria proyecta un entendimiento de la discriminación como una noción estática, que desconoce varios desarrollos contemporáneos en cuanto a barreras internas en la investigación de género y en la práctica organizacional.

Por esta razón se considera la metáfora del “firewall”, enfocada en la discriminación femenina antes que en las estructuras; que además reconoce la democracia, el empoderamiento y la flexibilidad de las nuevas organizaciones (Bendl & Schmidt, 2010). Firewall implica más “hacer” que “ser”; y captura la noción de discriminación en un contexto actuado y reproducido que acaba estructuralizado. Firewall tiene dos significados, el primero corresponde a las paredes de seguridad utilizadas en caso de incendio para evitar la propagación del fuego en las estructuras, y el segundo tiene una connotación informática que se refiere a un tipo de antivirus que depura la información antes de permitir el acceso al sistema. Por consiguiente, y a diferencia de la metáfora del cristal, el “firewall” se asocia más a una acción que permite o deniega el acceso. Justamente lo citado explica una situación de discriminación, que está sujeta a condiciones no solo contextuales sino también de carácter interno.

Sin embargo no se propone abandonar la metáfora del techo de cristal, se plantea en cambio, saber el momento

adecuado y el contexto en el que cada figura se debe aplicar. La metáfora del techo de cristal es un antecedente decisivo en el campo de estudio referido, y ha sido proveedor de importantes resultados que actualmente encaminan la investigación.

Posteriormente, otro grueso temático se encarga de *las estrategias de las mujeres para acceder a cargos de liderazgo*, donde se resalta que sin importar los obstáculos, las mujeres se sobreponen a muchas circunstancias y se destacan en áreas tradicionalmente masculinas.

Se conciben aquí factores que pudieron haber incidido entre las administradoras educativas para la superación de barreras en el acceso al cargo ocupado. Por ejemplo en lugares como España, Israel y Kenia, la familia, y particularmente el padre; representan un rol fundamental en la trayectoria profesional y el liderazgo de sus hijas. Lo anterior se comprueba por el reconocimiento que le otorgan las mujeres al apoyo patriarcal durante el inicio de sus carreras y la continuidad de las mismas (García de Cortazar & García de León, 1997; Cubillo & Brown, 2003; Olser, 1997; Schultz, 1998).

Entre las administradoras educativas españolas la presencia paternal se configura como modelo a seguir (Sánchez, 2002) y a través del patrón patriarcal se inculcan valores masculinos, socialmente acordes con la gerencia. "Podríamos decir que son mujeres que han introyectado un arquetípico -súper-ego masculino- batallador, exigente y arriesgado" (Sánchez, 2002, pág. 473).

Entre otros factores que promueven e incentivan el acceso de mujeres a cargos directivos, está la mencionada homosociabilidad (Grummel, Dympha, & Lynch, 2009) (está vez en un sentido inverso) (Gardiner, Tiggemann, Kearns, & Marshall, 2007; Morley, 1980). Mediante relaciones, recomendaciones y referencias de los padres, esposos u otros hombres, las mujeres académicas avanzan en su trayectoria profesional (García de Cortazar & García de León, 1997) y consiguen adentrarse en espacios tradicionalmente masculinos.

El mentorazgo también resulta clave en tanto ha sido y continúa siendo un proceso informal de la educación superior, donde tanto el mentor como el "mentorado" crean una relación con el propósito de asistir el desarrollo y las habilidades académicas. Para las mujeres es relevante, ya que siendo excluidas de estas alianzas, pierden privilegios asociativos y por ende espacios de poder en la academia (Gardiner et. al. 2007).

Finalmente la categoría referente a *estilos de liderazgo de las administradoras educativas* enfrenta una importante polémica. Aunque como se dijo anteriormente, se deben evitar posiciones reduccionistas y homogeneizadoras del género, las mujeres en el liderazgo universitario han perfillado aportes interesantes en las demandas de las nuevas coyunturas universitarias; dado que a pesar de su minoritaria presencia se caracterizan por ser innovadoras (Airini, 2008; Funnell & Dao, 2013; Nguyen, 2013; Twombly, 1998; Maden, 2006; García de Cortazar & García de León, 1997; Gardiner, et al., 2007) y por generar altos niveles de satisfacción para sus compañeros (Acker, 2005; Erkut, 2001; Sánchez, 2009).

La incorporación femenina adquirió tal relevancia, porque constituye un "banco de pruebas" (Sánchez, 2009) para nuevas teorías organizacionales (Airini, 2008; Lorenzo, Sola, & Cáceres, 2007; Andruskiw, 1980; Cubillo & Brown, 2003). En otras palabras, a pesar que el género se haya quedado estan-

cado en numerosas ocasiones dentro de visiones simplistas de diferencias categóricas hombre/mujer; las mujeres en cargos de poder han podido desarrollar respuestas creativas y alternativas según el contexto. Y bien sea que las mujeres sean o no superiores en la dirección, las instituciones no están en condiciones de desperdiciar talento humano que puebla aportar al mejoramiento organizacional.

Entre ellas se han demostrado excelentes capacidades para analizar asuntos desde diferentes perspectivas, óptimo desenvolvimiento social, e íntegra visión de futuro a largo plazo (Acereda, 2010; Lorenzo, Sola & Cáceres, 2007). Asimismo se les reconoce un manejo organizacional más intuitivo que racional, mediante el cual se consigue un acercamiento estrecho con el equipo de trabajo. La singularidad de los estilos de mujeres líderes recae en la conjugación de características tanto femeninas como masculinas del liderazgo. Entre las directivas aquella situación emerge de la interiorización de valores masculinos dominantes para liderar (o también llamada homosociabilidad) en paralelo con las necesidades y habilidades personales (socialmente desarrolladas desde temprana edad) (Oplatka, 2006).

Casos como el de Trinidad y Tobago demuestran que en general las administradoras educativas se preocupan por el equilibrio de las relaciones entre el personal, pues le consideran clave para la realización de una imagen institucional íntegra y el logro de un estilo colaborativo que sobrepuja el trabajo en equipo al esfuerzo individual (Morris, 1999). En Turquía y en Singapur por ejemplo, se observa un consenso sobre la -comprensión femenina- como herramienta para subir la moral de los profesores, desde actitudes moderadas y tolerantes; ajenas al autoritarismo y la hostilidad masculina (Celikten, 2005; Çarikcil et. al., 2000).

Indudablemente las mujeres han aparecido en el campo de investigación organizacional y estudios de género formulando un estilo de liderazgo participativo, donde el proceso de toma de decisiones es inclusivo con otros miembros del equipo de trabajo y de la propia institución (Morris, 1999) (Oplatka, 2006). Y aunque no se puede asumir que todas las mujeres que ocupen un cargo directivo tengan un desempeño sobresaliente, de excelencia e innovación administrativa, sí es posible analizar las causas que las motivan hacia esa tendencia organizacional, y con ello poder replicar el modelo femenino.

Conclusiones

Se valora y reconoce en cada estudio de contexto, una pieza fundamental en el robustecimiento de información para entender integralmente la participación y el ascenso femenino en cargos de administración educativa. Desde aquí se favorece, tanto la implementación de mayores y mejores oportunidades académico-profesionales en el liderazgo educativo, como la estimulación en las aspiraciones y logros dentro del mismo campo.

La investigación sobre mujeres está en un momento decisivo, en tanto que la atención brindada a los estudios de género juega a favor del alcance de resultados significativos y efectivos para el mejoramiento de la comunidad académica y la coyuntura universitaria (valiéndose, claro está,

de nuevas temáticas, metodologías y perspectivas teóricas) (Alonso, 2000). Por esta razón generar un impacto para que las futuras investigaciones cuenten con datos y resultados sólidos (de nivel nacional e internacional), que empoderen el liderazgo femenino para su inclusión genuina en la gestión y administración de la educación superior; es una tarea en curso, a la cual el presente texto busca apoyar.

Resulta evidente que promoviendo la reflexión en las lógicas del gobierno y toma de decisiones de las instituciones de educación superior, se podrán formular estrategias y modelos de liderazgo que se adapten a las condiciones del contexto. Partiendo de un respaldo y una perspectiva que revise de entrada elementos como las barreras internas y externas, estrategias para acceder a cargos de liderazgo educativo y los estilos femeninos de liderazgo; se podrán visualizar las dimensiones globales del reducido acceso de las mujeres a los cargos de liderazgo. Y con ello poner en marcha de soluciones a la problemática no sólo de oportunidades de género, sino también de coyuntura institucional educativa.

Referencias Bibliográficas

- Acereda, A. (2010). *Mujeres, Toma de Decisiones y Liderazgo en las Organizaciones*. Recuperado el 16 de abril de 2014, de Doctas, Doctoras y catedráticas: Cien años de acceso libre de la mujer a la universidad. Generatilat de Catakunya/ Consell Interuniversitari de Catalunya: http://portal.uned.es/portal/page?_page_id=93,25625084&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Acker, S. (2005). Gender, Leadership, and Change in Faculties of Education in Three Countries. En J. Collard, & C. Reynolds, *Leadership, Gender, and Culture in Education: Male and female perspectives*. Maidens-head: Open University Press.
- Airini, C. S. (2008). Learning to be leaders in higher education: What helps women develop as leaders in universities? *paper presented at The European Conference on Educational Research ECER*. 8 - 9 September 2008.
- Alimo-Metcalfe, B. (1995). An Investigation of Female and Male Constructs of Leadership and Empowerment. *Women in Management*, 10 (2), 3-8.
- Alonso, M. (2000). Las Académicas: Profesorado universitario y género. *Revista Educación*, (328), 465-475.
- Alvesson, N., & Billing, Y. (1992). Gender and Organization: Towards a differentiated understanding. *Organization Studies*, 13 (12), 73-102.
- Andruskiw, O. H. (1980). Dispelling a Myth: That Stereotypic Attitudes Influence Evaluations of Women as Administrators in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 51 (5), 475-496.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bendl, R., & Schmidt, A. (2010). From Glass Ceilings to Firewalls: Different Metaphors for describing discrimination. *Gender, Work and Organization*, 17 (5), 612-634.
- Blackmore, J. (1996). Breaking the Silence: Feminist Contributions to Educational Administration and Policy. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart, *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bolman, C., & Deal, T. (1995). *Organización y Liderazgo*. Wilmington: Adisson Wesley .
- Bourdieu, P. (2000). *La Domincación Masculina*. Barcelona : Anagrama.
- Butterfield, D., & Grinnell, J. (1999). "Reviewing" Gender, Leadership and Managerial Behavior. *Do three decades of research tell us anything? Handbook of Gender and Work*, Thousands Oaks: Sage.
- Brown, M., & Ralph, S. (1996). Barriers to Women Managers: Advancement in education in Uganda. *International Journal of Educational Management*, 10(6), 18-23.
- Çarıkçıl, I., Antalyali, Ö., & Oksay, A. (2000). *Gender Differences in Work Family Conflict among Managers in Turkey: A non-western perspective*. Recuperado el 28 de abril de 2014, de Epoka: <http://ecs.epoka.edu.al/index.php/icme/icme2008/paper/viewFile/347/238>
- Carrasco, M. (2004). Análisis de los Estilos Directivos de las Mujeres en Centros Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (3), 1-13.
- Castaño, C. M. (2010). Barreras Invisibles y Mujeres Directivas en España. *Revista Internacional del Trabajo*, (129), 379-396.
- Celikten, M. (2005). A Perspective on Women Principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (3), 207-221.
- Çarıkçıl, I., Antalyali, Ö., & Oksay, A. (2000). *Gender Differences in Work Family Conflict among Managers in Turkey: A non-western perspective*. Recuperado el 28 de abril de 2014, de Epoka: <http://ecs.epoka.edu.al/index.php/icme/icme2008/paper/viewFile/347/238>
- Correa, M. (2005). *La Feminización de la educación Superior y las Implicaciones en el Mercado Laboral y los Centros de Decisión Política*. Recuperado el 25 de 05 de 2014, de Ministerio de Educación : http://mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-92159_archivo_pdf.pdf
- Cubillo, L., & Brown, M. (2003). Women into Educational Leadership and Management: International Differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278-291.
- Diez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2009) Percepción de las mujeres sobre el 'techo de cristal' en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 23(1), 27-40.
- DINIECE. (2004). *El Perfil de los Directores de Escuela en la Argentina: Una revisión de los datos del censo nacional de docentes 2004*. Recuperado el 21 de abril de 2014, de Temas de Educación: http://dinece.me.gov.ar/content/section/5/10/lang,es_AR/
- Domínguez, M. (2009). Equidad de Género en la Educación ¿Qué Hemos Logrado las Mujeres Colombianas? *Cuaderno del Centro de Estudios Sociales*, (13), 3-20.
- Durante, R. (s.f.). Valores y Virtudes Necesarias en el Perfil del Administrador Educativo de Hoy y del Administrador del Nuevo Milenio: Una perspectiva axiológica de la calidad. *Ponencia, II Encuentro Internacional de Administradores*. Universidad de Costa Rica.
- Eagly, A., & Johnson, B. (1990). Social Role of the Theory of Sex Differences and Similarities: A current appraisal. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 233-256.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-18.
- Erkut, T. (2001). *Inside Women's Power: Learning from leaders*. Boston: Center for Research on Women, Wesley College y Winds of Change Foundation.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fraser, N. (1995). *Multiculturalidad y Equidad de los Género: Un nuevo exámen de los debates en torno a la diferencia en EE.UU.* Recuperado el 28 de marzo de 2014, de Mujeres en Red: http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/Multiculturalidad_y_equidad_entre_los_generos.pdf
- Funnell, R., & Dao, H. (2013). Journeys to the Top: Women university rectors in Vietnam. *Gender in Management: An international Journal*, 28(5), 299-312.
- Garbanzo, G., & Orozco, H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.

- García, T. (1999). Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos. *Kikiriki/ Cooperación Educativa*, (53), 24-28.
- García de Cortazar, M., & García de León, M. (1997). *Mujeres en Minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de Universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gardiner, M., Tiggemann, M., Kearns, H., & Marshall, K. (2007). Show me the Money! An empirical analysis of mentoring outcomes for women in academia. *Higher Education Research and Development*, 26 (4), 425-442.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Glazer-Raymo, J. (1999). *Shattering the Myths: Women in academe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Grummel, B., Dympna, D., & Lynch, K. (2009). Appointing Senior Managers in Education: Homosociality, local logics and authenticity in the selection process. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 329-349.
- Hawley McWhirter, E., Torres, D., & Rasheed, S. (1998). Assessing Barriers to Women's Career Adjustment. *Jornal of Career Assessment*, 6 (4), 449-479.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2001). *Anuario Andaluz de las Mujeres 2001*. Recuperado el 28 de 04 de 2014, de Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/anuarioMujer/anuarioMujer01/>
- Johnson, H. (1965). *Sociología, una introducción sistemática*. Buenos Aires: Paidos.
- Johnsrud, L. (1995). Korean Academic Women: Multiple roles, multiple challenges. *Higher Education*, 30, 17-35.
- Kim, S., & Kim, E. (2005). Profiles of School Administrators in South Korea. A Comparative Perspective. *Management Administration & Leadership*, 33 (3), 289-310.
- Lavié, J. (2009). El Liderazgo a Debate: Nuevas perspectivas sobre un viejo conocido. En M. Sánchez, *Mujeres Dirigentes en la Universidad: Las texturas del Liderazgo* (59-77). Zaragoza: Colección Sagardiana.
- Leithwood, K. (1994). El Liderazgo para la Reestructuración de las Escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Lorenzo, M. (2005). El Liderazgo en las Organizaciones Educativas. *Revista Española de Pedagogía*, (232), 367-388.
- Lorenzo, M., Sola, T., & Cáceres, M. (2007). El Liderazgo Femenino en los Cargos Directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educ. Educ.*, 10 (2), 177-194.
- Maden, S. (2006). *Women University Presidents: Career paths and educational backgrounds*. Recuperado el 28 de 04 de 2014, de Utah Valle University: http://works.bepress.com/susan_madsen/18
- Maureira, O. (2004). El Liderazgo, Factor de Eficacia Escolar: Hacia un modelo causal. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 2 (1), 1-20.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2007). *Académicas en Clases*. Madrid: MEC-Unidad de Mujeres y Ciencia.
- Morley, M. (1980). Women Administrators in Higher Education: An Endangered Species Journal of Black Studies. *Higher Education, Psychology, and the Black American*, 295-310.
- Morris, J. (1999). Leadership Stereotypes and Styles of Female Singaporean Principals. *Compare*, 29 (2), 191-202.
- Nguyen, T. (2013). Barriers and Facilitators of Females Deans' Career Advancement in Higher Education: An exploratory study in Vietnam. *Higher Education*, 66 (1), 123-138.
- Noer, D. (1997). *El Cambio en las Organizaciones*. México: Prentice May.
- OIT Ginebra. (2004). *Romper el Techo de Cristal: Las mujeres en puestos de dirección*. Recuperado el 04 de julio de 2014, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/cont/descargas/documento6323.pdf?pg=cont/descargas/documento6323.pdf>
- Olser, A. (1997). Teachers Biographies and Educational Development: A kenyan case study. *International Journal of Educational Development*, 17(4), 361-371.
- Oplatka, I. (2006). Women in Educational Administration within Developing Countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, 44 (6), 604-624.
- Riehl, C., & Lee, V. (1996). Gender Organizations and Leadership. *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La Distribución del Liderazgo como Estrategia de Mejoramiento Institucional. *Educación Educación*, 15 (2), 289-301.
- Roldán, E. (2012). Segregación Laboral y Techo de Cristal. Recuperado el 27 de marzo de 2014: http://www.academia.edu/6490614/Segregacion_laboral_y_techo_de_cristal_en_trabajo_social_analisis_del_caso_espanol
- Sabsay, L. (8 de Mayo de 2009). *Judith Butler para Principiantes: Entrevista a Judith Butler la Mujer que Revolucionó el Modo de Entender el Sexo y la Sexualidad...* Recuperado el 24 de Marzo de 2014, de Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>
- Sánchez, E. (2002). *El harén Pedagógico: Perspectiva de Género en la Organización Escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sánchez, M. (2009). *Mujeres Dirigentes en la Universidad: las texturas del liderazgo*. Zaragoza: Colección Sagardiana.
- Sandoval, L. Y., Camargo, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. & Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11 (2), 11-48.
- Scott, J. (1996). El Género una Categoría Útil para el Análisis Histórico. En M. Lamas, *El Género: la construcción cultural de la división sexual*. (265-302). México: PUEG.
- Shapira, T., Arar, K., & Azaiza, F. (2011). They Didn't Consider Me and No-one Even Took Me into Account': Female School Principals in the Arab Education System in Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (1), 25-4.
- Schultz, L. (1998). Being and Becoming a Women Teacher: Journey through Nepal, the path taken. *Gender and Education*, 10 (2), 163-183.
- Su, Z., Adams, J., & Mininberg, E. (2000). Profiles and Preparation of Urban School Principals: A comparative study in the United States and China. *Education and Urban Society*, 32(4): 455-480.
- Su, Z., Gamage, D. & Mininberg, E. (2003). Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4 (1), 42-59.
- Swanson, J., & Witke, M. (1997). Theory into Practice in Career Assessment for Women: Assessment and interventions regarding perceived barriers. *Journal of Career Assessment*, 5(5), 443-462.
- Tejada, J. (2005). El papel de los directivos ante la innovación. Innovando. *Revista del área de innovaciones educativas*, (35), 3-10.
- Tomás, M., & Guillamon, C. (2009). Las Barreras y los Obstáculos en el Acceso de las Profesoras Universitarias a los Cargos de Gestión Académica. *Revista de Educación*, (350), 253- 275.
- Twombly, S. (1998). Women Academic Leaders in a Latin American University: Reconciling the paradoxes of professional lives. *Higher Education*, 35 (4), 367-397.
- UNESCO. (2002). *Women and Management in Higher Education: A good practice Handbook*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2009). *The New Roles of Secondary School Headteachers*. Recuperado el 21 de 04 de 2014, de Secondary Education in the 21st Century: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057e.pdf>
- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Wirth, L. (2001). *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*. Ginebra: OIT.