



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Moorosi, Pontso

Carrera profesional de las directoras en Sudáfrica: Comprendiendo la brecha de género en la
dirección escolar

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 4,
septiembre, 2014, pp. 209-224

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688010>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Carrera profesional de las directoras en Sudáfrica: Comprendiendo la brecha de género en la dirección escolar

South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management

Pontso Moorosi*

Institute of Education, University of Warwick, Coventry

Este artículo presenta los resultados del estudio de las experiencias vividas por directoras de centros educativos de Secundaria en Sudáfrica durante su carrera profesional. Las experiencias de las directoras se estudian dentro de un marco analítico que identifica 3 fases dentro de la carrera profesional de los directores: anticipación, adquisición y desarrollo. Nuestros resultados sugieren que las experiencias vividas en la carrera profesional por las directoras contiene más obstáculos que las de sus compañeros varones, además, durante las tres fases de la carrera profesional de las directoras, éstas se ven influenciadas por factores personales, organizativos y sociales que se manifiestan tanto fuera como dentro de las escuelas. La revisión de las experiencias que se aporta refleja la existencia de una norma masculina por apropiarse de los puestos de dirección escolar en Secundaria.

Descriptor: Carrera profesional, Género, Participación, Dirección, Prácticas sociales.

This article reports on data from a larger scale study exploring female principals' experiences of their career route to the principalship of secondary schools in South Africa. To understand these experiences, the study used an analytical framework that identifies three phases principals go through on their career route, namely: anticipation, acquisition and performance. The framework suggests that women experience more obstacles than men on their career route and their experiences are influenced by personal, organizational and social factors. These factors manifest in social practices within and outside schools and affect women across the three phases of the career route. Central to these experiences, is the underlying male norm of who is more appropriate for secondary school principalship.

Keywords: Career paths, Gender, Participation, Principalship, Social practices.

Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista Educational Management Administration & Leadership en el año 2010, volumen 38, número 547. Traducido por Cynthia Martínez-Garrido.

*Contacto: p.c.moorosi@warwick.ac.uk

Introducción

Gran cantidad de estudios han investigado las razones por las que existen diferencias de género en los puestos de dirección escolar en Secundaria mostrando una amplia cantidad de factores que afectan, en concreto, a la participación de las mujeres. Investigaciones internacionales como la de Coleman (2005) y Blackmore y otros (2006), demuestran que se prefiere que el puesto de director escolar sea ocupado por hombres. En Sudáfrica, Mahlase (1997) estudió la situación y las experiencias de profesoras de raza negra y subrayó que la raza, cultura y la etnia son los elementos que afectan y definen las experiencias de las profesoras, y en particular, las experiencias de las directoras. La investigación de Mahlase concluye apuntando que las profesoras de raza negra están profundamente afectadas por controles estatales así como por la relación patriarcal construida en la educación Bantu; la falta de uso del uniforme en la escuela, y la presencia de estereotipos culturales aparecen como elementos en contra de la promoción profesional de la mujer y su contratación. Por su parte, el estudio de Wolpe y otros (1997) titulado *“Gender Equity Task Team Report”* demuestra cómo las políticas democráticas actuales trabajan por reducir la brecha de género existentes en los puestos de dirección escolar. Si bien analizar el logro alcanzado por estas políticas va más allá del alcance de este artículo, este hecho puede ser revisado en el estudio realizado por Moorosi (2006). Estudios más recientes llevados a cabo en Sudáfrica, como los de Chisholm (2001), Greyvenstein (2000), Mathipa y Tsoka (2001) y Van Deventer y van der Westhuizen (2000), se han encargado de estudiar la brecha de género existente en los puestos de dirección educativa desde la época del apartheid hasta el momento.

Los investigadores coinciden en señalar que la discriminación por género no surge como resultado del apartheid, pero que, así mismo, ésta no puede entenderse sin considerar el contexto histórico, y tanto los prejuicios de raza como étnicos. Estas injusticias provocan enormes cargas culturales en contra de la mujer, y más aún, de las aquellas que alcanzan el puesto de directoras escolares. La investigación realizada en Sudáfrica ha puesto de manifiesto que la brecha de género en los puestos de dirección escolar se debe a las barreras que las mujeres enfrentan en el acceso al puesto de trabajo (Mathipa y Tsoka, 2001); sin embargo, según Chisholm (2001) se trata de estudios que ignoran por completo la fase de adquisición y que se enfocan, mínimamente, en la fase de desarrollo. Este artículo presenta el diálogo con las directoras de centros educativos de Secundaria enmarcados dentro del contexto surafricano. Se ha asumido un enfoque holístico para estudiar la problemática multifacética de la disparidad de género en los puestos de dirección educativa.

Dada la complejidad del problema de género en el contexto surafricano, es necesario establecer una aproximación comprensiva de la inequidad (Greyvenstein, 2000). En este contexto, las mujeres tienen reconocido, teóricamente, igualdad de derechos e igualdad de acceso al empleo y promoción. A modo de ilustración, la Ley de Derechos de 1996 garantiza a todos los ciudadanos un tratamiento igualitario, junto con la Ley de Igualdad de Empleo de 1998 que garantiza la igualdad de oportunidades de empleo y promoción. Sin embargo, el día a día muestra realidades diferenciadas entre los hombres y las mujeres. Las leyes no reflejan ni los estereotipos, ni las prácticas discriminatorias que sufren las mujeres tanto en el entorno de trabajo como en casa. Los resultados de este estudio muestran evidencias de la discriminación que sufren las mujeres para alcanzar puestos de dirección escolar en Secundaria tanto a nivel de preparación, de acceso, como después de haber sido contratadas.

1. Modelo de análisis de la carrera profesional

El marco analítico para interrogar la naturaleza de la desigualdad de género en las trayectorias profesionales de las directoras es el modelo de gestión adaptado por Van Eck et al. (1996). El modelo de gestión ha sido seguido anteriormente como marco de análisis de las políticas de gestión educativa en cuanto al género en el trabajo desarrollado por Moorosi (2006). Este modelo identifica tres fases que determinan las trayectorias profesionales de los directores educativos, y en todas ellas, son las mujeres las que encuentran más obstáculos frente a los hombres. La primera fase es la denominada “fase de anticipación”, que prepara a las mujeres para los puestos de dirección. En esta fase, la atención se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades que se necesitan para el puesto. La formación, la asistencia a talleres, así como la participación en las redes informales son elementos cruciales para preparar a las mujeres en el plano personal para los puestos de dirección. A nivel organizativo, la posibilidad de apoyar en la gestión y asistir a las reuniones escolares permite a las mujeres prepararse para las funciones que desarrollarán en el cargo de directoras. Sin embargo, la mayoría de los directores en ejercicio prefiere distribuir este tipo de oportunidades con sus predecesores varones.

La segunda fase es la llamada “fase de adquisición”, está centrada en el acceso y entrada a los puestos de dirección. Esta es la fase en la que las mujeres están buscando activamente su nombramiento para el puesto de directoras escolares. Para esta fase resulta muy importante que la futura directora haya desarrollado previamente habilidades relativas a la búsqueda de empleo, al desarrollo de redes y de búsqueda de patrocinadores informales que le servirán de apoyo. Puede decirse que la fase de adquisición es la fase en la que es más importante la política, pero también que es la fase en la que más se producen las actuaciones discriminatorias hacia la mujer (Coleman, 2005; Blackmore et al., 2006). La “norma masculina” impuesta en los cargos de dirección escolar, es decir, el hecho de que la mayoría de los puestos de dirección de las escuelas secundarias estén en manos de los hombres sabotea las oportunidades disponibles para las mujeres (en términos de ser candidatas igualmente idóneas y aceptables para ocupar el puesto de directoras escolares). Dentro de la fase de adquisición los criterios de selección, los procedimientos preestablecidos y los reglamentos públicos para la selección de los candidatos juegan un papel crucial. Así mismo, resulta imprescindible que los miembros de los órganos de gobierno de la escuela junto con los funcionarios del distrito que realizan el proceso de selección de los candidatos estén formados y sensibilizados con la existencia de una brecha de género en los puestos de dirección educativa.

La tercera fase es la llamada “fase de ejecución”. Durante esta fase se lleva a cabo el cargo de dirección de las escuelas de secundaria. Es en esta fase donde la brecha de género se pone de claramente de manifiesto. Durante toda esta fase, continúan siendo importantes el trabajo en red de las directoras y la búsqueda de apoyos entre sus compañeros.

El estudio realizado por Van Eck et al. (1996) señala que las directoras escolares que se encuentran en ejercicio se ven influenciadas por factores de carácter personal, organizacional y social. Estos factores también han sido identificados por Cubillo y Brown (2003) como categorías de análisis que demuestran los diferentes niveles en los que la participación de las directoras se ve afectada. En el marco de Cubillo y Brown, el nivel personal (micro) refleja la lucha de las mujeres con respecto a problemas internos (experiencias profesionales, aspiraciones, ambiciones y su propia confianza), Tallerico

(2000) denomina a este primer nivel como “la acción individual”. Cuando las mujeres carecen de esta acción, reflejan una falta de autoestima que impide que se desarrollen adecuadamente en el plano profesional. A nivel organizacional (meso) se encuentran las estructuras jerárquicas y culturales (estereotipos de género) que delimitan quién puede, y quien no, alcanzar los puestos de dirección escolar. La presencia de estas diferencias de género, influidas a su vez por las normas culturales y las creencias, forman parte del nivel social de la escuela y el contexto escolar (macro). Este contexto muestra que son los hombres los que ocupan puestos de dirección escolar y por lo tanto, perpetúa la desventaja a las mujeres .

El marco analítico presentado destaca la complejidad de los factores que determinan la situación de la mujer en los puestos de dirección escolar. También muestra la falta de ascensos profesionales a los que pueden optar las maestras. Según Ely y Meyerson (2000) esta –falta de ascensos- se atribuye a la interacción entre los factores de nivel personal, social y organizacional, que a su vez, se reproducen a lo largo de las tres fases de la carrera profesional de las directoras limitando su participación en los puestos de dirección escolar.

2. Metodología

Este artículo analiza los resultados hallados en un estudio más amplio que explora las experiencias profesionales vividas por las directoras de escuelas de etapa Secundaria en Sudáfrica. La muestra del estudio se conforma por 28 directoras, 10 funcionarios del Departamento de Educación (DoE) y 10 presidentes del Departamento de Administración escolar (SGB). Los participantes fueron deliberadamente seleccionados para trabajar con aquellas directoras que fueron nombradas como directoras escolares tras el año 1994 (en el año 1994 se impusieron nuevas normativas por lo que seleccionar a las directoras tras ese año significaba que todas ellas se hubieran beneficiado de los cambios impuestos); y con aquellos SGB que participaron en el nombramiento de las directoras. Para seleccionar a las directoras se envió un cuestionario a todas las directoras de las escuelas secundarias de la provincia de acuerdo a la información proporcionada por el DoE. El objetivo del cuestionario es tanto recabar datos biográficos como conocer si las directoras están dispuestas a participar en el estudio. En base a la disponibilidad y disposición para participar en el estudio, la muestra final del estudio la conforman 28 mujeres directoras (dos de raza blanca, dos de origen indio y 24 originarias de África). Siguiendo con el objetivo principal de este estudio, las directoras participantes narraron las experiencias vividas a lo largo de su carrera profesional hasta hacerse con el puesto de dirección. Así mismo, se preguntó a los presidentes SGB y a los funcionarios del DoE sobre sus observaciones, prácticas y perspectivas en relación al nombramiento y la participación de la mujer en los puestos de dirección escolar en Secundaria. El estudio se desarrolla en una de las nueve provincias de Sudáfrica y sus participantes provienen de diferentes distritos provinciales.

El análisis realizado se enmarca dentro de un enfoque feminista cuantitativo que pone de manifiesto cuáles son las experiencias vividas por las directoras escolares con el fin de entender la complejidad de los retos que enfrentan –ellas- a lo largo de su carrera profesional. Aunque los investigadores feministas no siempre están de acuerdo sobre lo que constituye la metodología de investigación feminista, esta investigación refleja elementos comunes a ellos en cuanto al compromiso fiel por alcanzar el cambio de rol que juega la mujer en la sociedad. De acuerdo con Lather (1995) este compromiso se

explicita a través del reflejo de las experiencias de sometimiento vividas por las mujeres dentro de una sociedad dominada por hombres, y ayuda a abrir vías para que las mujeres hablen y compartan sus experiencias a través de sus propios relatos. Este estudio utiliza entrevistas semiestructuradas con todos los participantes y pseudónimos con el fin de proteger la identidad de los participantes. El marco analítico seguido en este estudio permite organizar los hallazgos en tres grandes bloques: i) anticipación, ii) acceso, y iii) desempeño.

2.1. La anticipación

Las directoras del estudio comenzaron sus carreras profesionales como maestras, de manera idéntica a todos los directores de Sudáfrica. El acceso a los puestos de maestras, y posteriormente a los puestos de dirección educativa, se realiza a través de un certificado o diploma en Educación. Gupton y Slick (1996) identifican la preparación como uno de los principales requisitos previos que posibilita ascender a puestos de dirección escolar, aunque, no lo garantiza.

2.1.1. Capacitación para la dirección

En todos los casos estudiados las credenciales académicas de las participantes fueron o títulos universitarios, o de formación profesional en enseñanza. En todos los casos las participantes muestran un claro interés por poseer un título universitario, 25 de las 28 participantes cuentan con, al menos, un título universitario en el momento de la entrevista.

Sin embargo, los funcionarios del DoE destacaron que estar en posición de un título universitario no es un requisito oficial para acceder a los puestos de dirección escolar. Al igual que sucede en otros países del continente africano nunca ha habido una calificación específica para optar a los puestos de dirección escolar, excepto, estar en posesión de un título en enseñanza (Bush y Oduro, 2006). Según Bush y Oduro (2006), en África los directores son nombrados en base a su éxito como maestros. En el momento en que se desarrolló este estudio Sudáfrica participaba en un estudio piloto que obligaba a contar con un Certificado Avanzado en Educación (ACE) para poder acceder a los puestos de dirección escolar.

El énfasis de las directoras sobre las cualificaciones no incluyó formación en gestión educativa. Tan sólo siete de las directoras participantes estaban en posesión de un título formativo sobre gestión y dirección en Educación, que, en la mayoría de los casos, fue adquirido tras alcanzar alguno de los puestos de dirección intermedios previos al cargo de directoras escolares (jefe de departamento o director adjunto). Tan sólo en algunos casos esta titulación se obtuvo una vez accedido al puesto de dirección escolar. Durante el desarrollo del estudio cuatro de las participantes se registraron para la obtención de un título de gestión y dirección en Educación. Resulta evidente que para estas mujeres la cualificación no juega un papel preparatorio.

El DoE lleva a cabo un programa de formación para los futuros directores en forma de talleres que duran entre un día y dos semanas. Esta formación permite la promoción hacia los puestos de jefe de departamento o directores adjuntos que, a su vez, sirven de preparación para acceder finalmente al puesto de dirección escolar. Sin embargo, la utilidad global y el impacto provocado por este tipo de formación aportada por el DoE es cuestionable. McLennan (2000) señala que "a menudo esta formación está mal organizada o resulta irrelevante" (p. 305). Los resultados encontrados reflejan que las directoras se beneficiaron de este tipo de formación:

Asistí durante dos semanas al programa de formación que ofrecía el DoE cuanto ocupaba uno de los puestos de dirección intermedia en la escuela...Se trataba de una especie de orientación para el puesto de trabajo. Me ayudó lo que aprendí en esas dos semanas...sobre la gestión y liderazgo de la escuela, incluso me ayudó cuando accedí al puesto de directora escolar dado que la mayoría de las cosas ya las había aprendido en mi puesto anterior.
(Lungi)

No todas las participantes del estudio contaron con formación en gestión y dirección en Educación antes de solicitar puestos como directoras, para las que sí asistieron al programa de formación, el entrenamiento recibido fue considerado como útil. Para la mayoría de las participantes recibir este tipo de formación sobre gestión y dirección en Educación hizo posible alcanzar puestos de dirección intermedios, y en la mayoría de los casos, también alcanzar posteriormente el cargo como directoras escolares en Secundaria. Tan sólo el 25% de los participantes contaron con esta formación cuando alcanzaron el cargo de directoras escolares. Puede decirse, por tanto, que durante la fase de anticipación la formación juega un papel invertido dado que en la mayoría de los casos las participantes no estaban formadas para los puestos de dirección.

Son muchos los investigadores que apoyan la necesidad de formación y preparación para desempeñar los puestos de dirección educativa (Bush y Jackson, 2002; Tekleselassie, 2002; Mestry y Singh, 2007). Mathibe (2007) sostiene que seleccionar candidatos sin una formación en gestión y dirección en Educación supone dejar la dirección de las escuelas en manos de personal técnicamente no cualificado. Las razones que las directoras participantes argumentan sobre no contar con este tipo de preparación son: la falta de aspiración por convertirse en directoras, o alcanzar la gestión educativa "...no era mi intención llegar a ser directora" (Hally). Para otras, esa falta de aspiración proviene de una exposición tardía a los puestos de dirección. Este hecho hizo que las maestras ni pensaran en ascender hacia puestos de dirección educativa. Las participantes señalan no conocer modelos de conducta previos:

Fui preparada como profesora de instituto y durante aquel tiempo, tan sólo los hombres eran vistos como directores...de los institutos" (Lungi).

Varias investigaciones (Van Eck et al., 1996; McClay y Brown, 2001) reflejan que la formación en la dirección educativa genera confianza, y que es sólo cuando se ha desarrollado esta confianza cuando las mujeres buscan activamente la promoción profesional. Si bien la capacitación es esencial para todos los aspirantes a los puestos de dirección educativa (sin importar el género), las mujeres se benefician particularmente de este tipo de formación que es sensible a la situación de las mujeres en el país. Sin embargo, según el punto de vista de las mujeres, es necesario que se trabaje también por que los puestos de dirección sean "visibles" como una opción profesional.

2.1.2. Experiencia previas en gestión

Las directoras participantes en el estudio afirmaron que contar con experiencia previa en la dirección de los centros educativos es un elemento muy importante para su preparación. Esta preparación experiencial juega un papel importante tanto en la mejora de la confianza de las mujeres, como para impulsar su candidatura a directoras escolares cuando el puesto se queda vacante. Tan sólo dos de las directoras participantes tuvieron la ambición de convertirse en directoras escolares antes de contar con experiencia en puestos de gestión y dirección intermedios. La mayoría de las participantes nunca aspiraron a convertirse en directoras hasta que no fueron expuestas a la dirección real en niveles inferiores. Como hemos señalado, el ascenso a los puestos de dirección se ha producido cuando éstos se quedaban vacantes, porque, para todas las participantes, su

ascenso se debió a que ninguno de sus compañeros (hombres) en puestos de gestión intermedia decidió proponerse como candidato a director.

Sin embargo, la formación recibida durante los puestos de dirección y gestión intermedios preparó a las candidatas para desempeñar los puestos de dirección escolar:

La exposición al trabajo me preparó para hacer de directora. Creo que fui expuestas porque el director de aquel momento solía delegar demasiado en mí...él solía quedarse dormido en la oficina, era muy mayor. (Fundí)

. . . No se si fue desafortunado o qué por que yo solía hacer la mayoría del trabajo del director incluso antes de llegar a ser director. Los directores solían encargarme a mí todo el trabajo que hacer. El primer director...decía que el sabía que yo era buena con la documentación y que era muy ordenada. El me solía pedir que hiciera esas cosas por él, y yo también porque yo también quería saber que era lo que él hacía. Yo siempre contestaba Si a todo por lo que terminaba encargándome de absolutamente todo. No tuve dificultades cuando ascendí al puesto de dirección escolar porque ya estaba familiarizada con la mayoría de las cosas. (Thandi)

Es evidente que la experiencia de Thandi en tareas de carácter administrativo le prepararon claramente para su promoción como directora. Al igual que se refleja en el estudio de Grogan (1996), las cualidades de Thandi son muy valoradas para la redacción de informes y organizar archivos. Sin embargo, estas experiencias significaron mucho más que eso, la prepararon y reforzaron su confianza para solicitar el puesto dirección escolar cuando este quedó vacante. En otros de los casos estudiados, la preparación obtenida a través de la experiencia se ha producido sólo de manera indirecta, y en muchos casos involuntariamente. Incluso por pura casualidad:

...Creo que la oportunidad llegó cuando yo ocupaba un puesto de dirección intermedio y el director murió. Por lo que, como yo era la única persona que ocupaba puestos de gestión y dirección en la escuela yo fui automáticamente ascendida. (Lungi)

Efectivamente, Lungi alcanzó su puesto como directora a través de su ya logrado puesto como jefa de departamento. Este hecho supuso no sólo una inyección de confianza para sí misma, sino que hizo además ayudó a visibilizar frente a otras compañeras que los puestos de dirección son también una alternativa para todas ellas.

Otras de las participantes señalan haber sido engatusadas para llevar a cabo el trabajo tal y como lo llevarían a cabo los directores (hombres), también se les solicitó que ayudaran de la siguiente manera:

Cuando yo aun era profesora el director de ese momento me recomendó como su primera asistente. Y desde entonces yo acudía a las reuniones en su nombre. (Sile)

Cuando llegué a la escuela, el director me nombró primera asistente por alguna razón que desconozco. Trabajé como asistente de la dirección sin recibir salario durante años...no tuve ningún problema cuando me hice directora. (Thully)

Aunque parezca mentira, esta forma de ayudar en tareas que no eran expresamente las que debían realizar en sus puestos de dirección intermedios, sirvieron de formación previa a todas las participantes y les mostró la oportunidad de dar el salto hacia el puesto de dirección. Aunque, quizá, debamos pensar que hubo algunas buenas intenciones entre los directores anteriores en querer formar a sus predecesores antes de tiempo. La formación informal previa recibida alentó a las mujeres a participar en la gestión y solicitar el puesto como directora escolar en cuanto éstos estuvieron disponibles. Según Gold (1996) las mujeres necesitan ser animadas a participar en puestos de dirección escolar. Sin este estímulo muchas mujeres no son capaces de descubrir su potencial. Es por eso que resulta recomendable que se creen redes y

programas de tutoría que ayuden a las mujeres tanto en la fase de anticipación como en la fase de adquisición.

Lo planteado en este apartado refleja una relación directa entre la fase de anticipación y la fase de adquisición posterior. La vivencia anticipada (Van Eck et al., 1996), por la que pasan las mujeres, incluso sin contar con la formación requerida, sitúa a las mujeres como posibles candidatas para los puestos de dirección escolar. A través de la preparación recibida se fomenta la confianza, y se favorece que las mujeres se reconozcan a sí mismas como potenciales candidatas para el puesto de directoras.

2.2. La adquisición

El acceso a la dirección escolar es la etapa más problemática en carrera profesional de los directores, especialmente para las mujeres. Esto es debido, posiblemente, a que la mayoría de las mujeres no han recibido la suficiente formación para los puestos de gestión y dirección escolar y, también debido a la constante preferencia por que sean los hombres los que cubran este tipos de puestos de liderazgo en las escuelas (Coleman, 2005). La existencia de esta norma masculina en los puestos de dirección y gestión juega en contra de reducir la brecha de género en los puestos de gestión dentro de las escuelas de etapa Secundaria.

2.2.1. Selección: los criterios ocultos

Hay muchos factores que determinan la designación definitiva de los directores escolares. Entre aquellos responsables de la contratación de los futuros directores sigue presente el planteamiento de que los directores (varones) son los mejores candidatos para el puesto, lo cual es de por sí, una desventaja sistemática para las mujeres. Durante la fase de adquisición, la norma de que el hombre es mejor candidato se manifiesta claramente bajo los propios criterios del proceso de selección de los candidatos.

2.2.2. El liderazgo es para “hombres fuertes”

Aunque la experiencia vivida por las participantes del estudio ha sido claramente exitosa a la hora de acceder a los puestos de dirección, algunas de ellas denuncian haber sufrido episodios de discriminación en los primeros momentos del proceso. En algunos casos, la discriminación es tan evidente como refleja la siguiente cita:

... en una de las escuelas ellos incluso llegaron a decirme que aunque yo era buena, desafortunadamente ellos estaban buscando un hombre por lo que no podía contratarme.
(Lindi)

Evidencias aportadas por los funcionarios del DoE muestran que las mujeres continúan sufriendo las mismas actitudes prejuiciosas dentro de los comités de selección:

... a la hora de seleccionar a un director, ellos quiere un hombre. Tienen gran cantidad de excusas que abalan que necesitan a un hombre fuerte. Y en realidad, yo aún no sé a qué se referían cuando decían “fuerte”. (Funcionario DoE)

... tratamos de hablar con los encargados pero como he dicho ellos señalaban la necesidad de buscar a un hombre fuerte. (Funcionario DoE)

Aunque podría parecer que esta norma del director masculino es propia de las zonas rurales, la discriminación por género también fue experimentada por las directoras de las escuelas urbanas. En concreto para una de las participantes, un compañero (varón) mucho más joven que ella se clasificó para puesto de dirección en vez de ella. Sin embargo, no está claro si la fuerza (fuerte en autoridad o fuerte disciplina) son los verdaderos criterios de selección. Lo que sí es evidente es que las mujeres están en desventaja en las comunidades en las que la “fuerza” está ligada al estereotipo masculino.

Más grave es aún que aquellos encargados de seleccionar a los futuros candidatos tengan este estereotipo, pues, son esta clase de planteamientos de fondo los que afectan y restringen la entrada de la mujer a los puestos de dirección escolar. Y por supuesto, repercuten en la actitud cultural sobre las mujeres y su verdadero papel en la sociedad.

2.2.3. La experiencia y la familiaridad

Otro conjunto de criterios estudiados en las entrevistas se refiere a la experiencia en tareas de gestión y dirección. Al comienzo del artículo señalamos que contar con esta experiencia es un elemento problemático para las mujeres pues éstas, en su mayoría, no han tenido la oportunidad de haber recibido formación en tareas de gestión o haber desempeñado el puesto de administradores de escuela. La familiaridad de los candidatos con la comunidad escolar y, en cierto modo, su edad son factores que complican aún más la adquisición del cargo de directoras. Cuanto mayor sea el candidato, mayor será su experiencia (sobre todo en cuanto a experiencia docente) y probablemente mayor será su formación en tareas de gestión escolar.

Uno de los funcionarios que participaron en el estudio afirmó categóricamente que “la selección de los candidatos está influenciada por su cualificación, por su experiencia, y por su lugar de origen”. Otro de ellos dijo:

El uso de frases como “hijo de la tierra” o “raza local” prevalece cuando quieren seleccionar antes de tiempo a los candidatos, ellos buscan a una persona de la comunidad porque asumen que entenderá mejor la escuela. (Funcionario DoE)

La perspectiva del SGB también confirmó esta opinión:

Nosotros no podíamos seleccionar a nadie mejor que a la maestra Dladla. Nadie era mejor para llevar esta escuela. Ella había estado en ella durante muchos años y conocía la comunidad muy bien. (SGB)

En este caso la familiaridad supuso una ventaja para Dladla, así como para el resto de participantes del estudio. Si bien es cierto que es necesario que el futuro candidato conozca la comunidad escolar para la que va a trabajar, no es menos cierto que los intereses sexistas pueden limitar las oportunidades de promoción interna y sabotear especialmente la carrera profesional de las mujeres. Además, las mujeres tienden a desempeñar roles de crianza y cuidado dentro la escuela, el criterio neutral de la familiaridad puede, por tanto, ralentizar el ascenso de las mujeres en su profesión (Madikizela, 2009). Efectivamente, la preferencia por contar con directores varones y que conozcan en cierto modo la comunidad educativa son criterios tácitos frecuentes que se utilizan para la selección de los candidatos. Se trata de prácticas perjudiciales promulgadas dentro del marco de políticas destinadas, precisamente, para dar preferencia a las candidatas adecuadas y aptas. Este hecho limita los esfuerzos de la políticas por lograr la paridad de género en los puestos de gestión.

La literatura que aborda la relación entre el género y los cargos de gestión refleja que la variable género tiene un gran impacto sobre el acceso y la entrada de las mujeres a los puestos de alta dirección escolar (Blackmore et al., 2006; Coleman, 2005). Las mujeres siguen siendo discriminadas y ven obstaculizadas sus carreras profesionales hacia la dirección educativa a pesar de contar con políticas que establecen marcos preferenciales por el género femenino dada su falta de preparación administrativa.

Los resultados encontrados ponen de manifiesto la existencia de percepciones con respecto al género a la hora de acceder al puesto de dirección, a su vez que muestran la existencia de barreras para la participación de las mujeres en los cargos de gestión y dirección educativa. Así mismo, factores de carácter cultural con respecto al género

afectan sustancialmente al desarrollo de leyes en contra de la discriminación. Concepciones como la del “hombre fuerte” o “familiaridad con la comunidad educativa” no debería estar relacionados con criterios de selección de los directores escolares, sin embargo, son cuestiones culturales que afectan a la aplicación de las políticas anti-discriminatorias y que deben ser abordados con el fin de alcanzar una mejor situación de las mujeres en los puestos de gestión y dirección escolar. Meyerson y Fletcher (1999) señalan que, la promoción de las directoras son “pequeñas victorias” hacia la reducción completa de la brecha de género.

2.3. El desempeño

La fase de desempeño se refiere aquellos factores que impiden que las mujeres desempeñen funciones de gestión dentro de la escuela tras su nombramiento como directoras (Ely y Meyerson, 2000). Barreras como la actitud negativa de sus propios compañeros y de otros miembros de la comunidad educativa, junto con la falta de apoyo institucional y profesional inciden directamente en la forma que las directoras llevan a cabo sus funciones dentro de la escuela.

2.3.1. Actitudes tradicionales y culturales

Las participantes reflejaron que aunque habían alcanzado su puesto, los problemas aún continuaban. Según señalan los compañeros dejaban patente su descontento en cuanto a su selección:

...Venían a visitarme al despacho y decirme “tú mujer deja la escuela, necesitamos un hombre aquí”, “esta es una gran escuela, necesitamos un hombre, uno fuerte, no una mujer como tu”. (Nandi)

Esto refleja las actitudes tradicionales estereotipadas que las directoras de las escuelas de secundaria de gran tamaño padecían. Efectivamente, no todas las mujeres son capaces de sobrevivir a este tipo de tratamiento, así lo señala Nandi “Quería demostrarles que podía hacerlo”

Un número significativo de mujeres directoras se sometieron a insubordinación de sus compañeros (tanto hombres como mujeres) que no aceptaron su autoridad. Uno de los participantes dijo sin rodeos que “no puedo estar liderado por una mujer”. Otras participantes señalaron que sus compañeros (varones) desafiaban su autoridad y que sin embargo, éstos respondían positivamente a la autoridad de direcciones adjuntos de sexo masculino:

A veces cuando teníamos una reunión yo explicaba uno de los puntos del día y ellos se enfrentaban a mi abiertamente. Yo me ponía nerviosa y lo explicaba de nuevo y ellos seguían diciendo que no lo estaba explicando con claridad, y entonces yo le pedía a mi adjunto (hombre) que lo explicara y ellos lo decían entenderle. (Fundi)

Las mujeres también fueron sometidas a la falta de respeto por parte de los miembros de su comunidad educativa, tanto mujeres como hombres. Algunos las consideraban demasiado jóvenes, otras reflejan que tenían que ganarse día a día el respeto y la aceptación de sus compañeros.

Cuando llegué a ser directora...había una tendencia de pomenorizar la escuela por que estaba siendo liderada por una mujer. Entonces cuando yo comencé a renovar la escuela y a hacerla mejor, fue entonces cuando comenzaron a darse cuenta de que era una mujer la que estaba trabajando allí. (Sindi)

Lo que pone de manifiesto este apartado es la falta de aceptación en las áreas más pobladas de las mujeres en el cargo de directoras escolares. Las evidencias mostradas señalan la existencia de estereotipos culturales machistas en relación a que las mujeres

lideren las escuelas, estos estereotipos también aparecen en la fase de adquisición. Otros estudios (Chisholm, 2001) sugieren que la mayoría de las mujeres no pueden soportar la falta de apoyo y las actitudes irrespetuosas. Por ello, las directoras tienen a abandonar los cargos de liderazgo dentro de las escuelas. Según el autor, el número de mujeres que accede a puestos de dirección escolar es el mismo a número de mujeres que lo abandona.

2.3.2. Apoyo profesional y familiar

Las directoras indicaron la falta de apoyo profesional e institucional vivida:

. . . nosotras no recibimos ningún curso. Nunca he recibido una formación en gestión y dirección escolar. Creo que lo aprendí todo en el trabajo. (Shervanni)

Algunas directoras asistieron a cursos de iniciación ofrecidos por el DoE, mientras que otras no fueron ni invitadas y otras no acudieron. Las directoras se quejaron especialmente por la falta de apoyo ofrecido por parte de las oficinas de distrito, queja que fue también respaldada por parte de los propios funcionarios. Los funcionarios afirman que no hacían lo suficiente para ayudar a las mujeres a adaptarse a ambientes hostiles dominados por los hombres. El apoyo ofrecido es diferente entre las regiones y distritos. Las diferencias dentro de los departamentos tienen consecuencias similares tanto para los hombres como para las mujeres que ostenten en puesto de directores. Sin embargo, son las mujeres quienes sufren más dado que también tienen que luchar por la aceptación de la comunidad educativa.

El apoyo que las mujeres recibieron fue importante, influyó para su satisfacción hacia el trabajo, y significó un elemento de ayuda para retenerlas en sus puestos de trabajo. Cuanto mayor apoyo recibían las directoras, más a gusto se sentían con el cargo. Aquellas que experimentaron problemas tras su nombramiento parecían haber perdido el gusto por la dirección escolar. Se les preguntó si consideraban el cargo como directoras escolares con una nueva oportunidad, algunas de las respuestas fueron "ser director es un infierno" (Fundi), "tengo que abandonar" (Xoli).

Sin embargo, no todas las mujeres odiaban su cargo como directoras. Muchas de ellas disfrutaban de su trabajo, a pesar de todas las dificultades encontradas. Otras opiniones sobre la oportunidad de ser directoras reflejaban sentimientos de sobrecarga de trabajo administrativo, estrés y falta de tiempo para ejercer tareas relativas a la docencia.

Las diferentes experiencias vividas por las directoras revelan "repercusiones sobre su rendimiento a largo plazo y un efecto negativo en la conservación de las directoras dentro de las escuelas secundarias". Con respecto al apoyo, algunas directoras recibieron apoyo institucional y también formaron parte de algunas redes informales:

Recibí el apoyo del personal y de los directores vecinos. Cuando accedí al puesto de directora, la directora de la escuela vecina también fue ascendida. Por lo que solíamos salir y compartir información de otras personas, generalmente del personal de la escuela. (Lizie)

La creación de redes que señala Lizie ocurrió en una escuela rural. Molly por su parte es directora de una gran escuela situada en un contexto urbano y menciona que pertenecer a una asociación de directores les había unido. Sin embargo, algunas directoras denunciaron la ausencia de redes en las que poder aprender de sus compañeros y compartir experiencias:

Envidio a quienes tienen acceso a redes... tan sólo sueño con el día en el que las directoras de las zonas rurales podamos ocupar nuestro lugar. (Thandi)

La creación de redes ha sido identificada como una herramienta útil para el progreso de las directoras escolares y, en general, para todos aquellos que aspiran a los puestos de

dirección. Quinlan (1999) afirma que la creación de redes con otras compañeras de profesión genera apoyo psicológico y social que resulta vital para la supervivencia de las directoras en un campo profesional dominado por los hombres.

Otro elemento importante que afecta al rendimiento directoras es el relativo a sus responsabilidades familiares y domésticas. Es necesario hacer hincapié en que tener este tipo de responsabilidades personales lo hace todo aún más complicado si además, las directoras no cuentan con apoyos. La diferencia más significativa se encuentra en función de la edad de las directoras. Y es que, para el caso de las directoras más jóvenes, de ellas se espera que realicen el papel de madre y esposa tradicional, además de sus responsabilidades profesionales. Algunas de las participantes recibieron apoyo de sus madres, hermanas y hermanos, así como del personal doméstico, y en menor medida de sus cónyuges. Para aquellas participantes con más edad, éstas cuentan con menos cargas domésticas y reciben más apoyo de sus parejas. Aunque este elemento influye directamente sobre el desempeño de las directoras en su puesto de trabajo, según Moorosi (2007) tampoco debe exagerarse. El problema principal de las directoras durante la fase en la que ya han accedido al puesto de trabajo es que los obstáculos para su desarrollarse persisten y aparecen de diferentes maneras (Ely y Meyerson , 2000).

Aunque la imagen de la preferencia del hombre en los puestos de dirección educativa afecta a la participación de las mujeres en los puestos de gestión y dirección escolar, las participantes también sufrieron la carga de sus asuntos personales durante las tres fases. Puede decirse que los problemas personales se vieron influenciados, a su vez, por las expectativas sociales asociados a las mujeres y hombres. Es evidente que las mujeres se enfrentan todavía a una gran cantidad de desafíos para su progreso en su carrera profesional. Investigaciones previas señalan que las mujeres directoras acceden y dejan la profesión en las mismas cifras que ellas acceden debido a la falta de apoyo profesional e institucional (Van Eck et al., 1996;. Chisholm, 2001). Tal y como señalan Meyerson y Fletcher (1999), las barreras para el progreso no sólo se deben al hecho de ser mujeres, sino también, a la propia estructura organizacional y cultural.

3. Comprendiendo la carrera profesional: Discusión

Con el objetivo de comprender cuáles son los desafíos que enfrentan las mujeres en sus carreras profesionales hasta convertirse en directoras escolares, este artículo ha encontrado factores que afectan a la participación de las mujeres en los puestos de gestión en Educación. Estos factores se manifiestan en muchos niveles diferentes haciendo, de por sí, el problema más complejo. Para las participantes, la falta de experiencia y falta de exposición a actividades de gestión se vieron además agravadas por las normas sociales, culturales y por las propias expectativas asociadas al rol del hombre y de la mujer. Puede decirse que sus experiencias son el resultado de la imposición de una hegemonía masculina en los ámbitos social/macro, la cultura patriarcal y clima tradicional dentro de las escuelas (Cubillo y Brown, 2003). Dado que los prejuicios con respecto al género suceden de manera global, éstos afectan directa e indirectamente a la iniciativa de las mujeres por participar en el ascenso a los puestos de dirección escolar. Se trata de prejuicios que dictan lo que puede y no hacer la mujer.

Los factores personales, aunque tienen mayor impacto en la fase de anticipación, también afectan a las mujeres a lo largo de las tres fases de su carrera profesional. Las participantes muestran una falta de confianza en sí mismas con respecto al cargo de dirección escolar que tan sólo parecen disminuir a medida que las directoras se

familiarizaban con las tareas asociadas al puesto. Gupton y Slick (1996) advierten a las mujeres que deben creer en sí mismas y en su potencial para llevar a cabo correctamente su papel como líderes escolares. La falta de acción individual por parte de las mujeres sugiere un factor intrínseco que afecta el progreso de la mujer y que la lleva a su subrepresentación dentro de los puestos de dirección educativa. Blackmore (1999) y Cubillo y Brown (2003) argumentan que esta supuesta falta de confianza en las mujeres es un simple miedo a lo desconocido ya que la gestión ha sido visto, tradicionalmente, como territorio masculino en que las mujeres no tenían acceso.

Los resultados muestran que los directores (varones) ofrecieron oportunidades para ganar experiencia a sus predecesoras contradiciendo investigaciones previas que señalan que la formación experiencial se ofrece a los hombres. La realización de este tipo de prácticas refuerza la confianza de las mujeres. Mientras que otros investigadores como Capasso y Daresh (2001) destacan los problemas derivados de que el hombre sea el que tutoriza a la mujer, Quinlan (1999) sugiere que, para que las mujeres continúen avanzando en sus carreras profesionales tienen que ser “legitimadas” (p. 32) por hombres con experiencia en el campo (de la gestión y dirección educativa). Aunque este artículo no trabaja la naturaleza problemática de la formación entre género y la relación que se desarrolla entre aquel con más experiencia y aquel con menor experiencia, si se puede concluir que la formación informal juega un papel importante en las fases de anticipación y adquisición; sin ella las mujeres pueden no descubrir sus capacidades. La formación no se realiza en la fase de desarrollo.

El trabajo en red es un componente esencial para la participación de las mujeres en los puestos de dirección escolar durante las tres fases (Van Eck et al., 1996), pero no es muy común en los relatos aportados por las participantes del estudio. El trabajo elaborado por Gardiner y otros (2000) sostiene que las mujeres han sido marginadas en las redes pues estos están dominados por hombres. En el caso de las mujeres de este estudio, la creación de redes entre sus pares no se produce en la preparación. Van Eck et al (1996) sugiere que la participación en redes y el apoyo recibido por los mentores permite a las maestras adquirir un perfil más alto, que permite su promoción a puestos de dirección escolar. Las colaboración en red es un considerada como una forma de preparación y apoyo para los aspirantes a directores por lo que supone una clara desventaja para aquellas mujeres que no tienen acceso a ello.

El desarrollo profesional de las mujeres también se ve limitado por el planteamiento de querer buscar al “mejor candidato”. En Sudáfrica hay elementos implícitos y explícitos que intervienen en la selección del mejor candidato. La creencia del SGB de que los hombres son mejores candidatos es la práctica discriminatoria más evidente dentro del proceso de selección de candidatos. El estudio de Blackmore y otros (2006) refleja que el proceso de selección está plagado de sesgos y prejuicios que desfavorecen a las mujeres. Según Blackmore y otros (2006:311), la selección del “mejor candidato para el trabajo” se basa en “mérito” y “refleja las experiencias de aquellos que ya están trabajando y quienes lo definen”, en este caso los hombres. Según este apunte el género no estaría relacionado con alcanzar el puesto de director escolar (Tallerico, 2000); frente a ello, las políticas de acción positivas reconocen las diferencias de tratamiento entre hombres y mujeres. Es decir la realidad muestra que los candidatos más comunes son hombres y que las mujeres se ven relegadas ante la necesidad de lo que hemos denominado “el hombre fuerte”. Por lo tanto, aun contando con políticas destinadas a la reducción de la brecha de género, el género es un factor que afecta a nivel organizacional, tanto a través de la cultura de la escuela como a través de los procesos de selección de candidatos.

Las barreras sociales en forma de estereotipos de género, y las diferentes influencias políticas, tradiciones e históricas tienen un impacto incluso más negativo sobre el desarrollo profesional de la mujer dado que están arraigadas a la sociedad y a la cultura institucional y son difíciles de erradicar. Blackmore (1989) plantea que, en un momento histórico determinado, los patrones tradicionales de comportamiento prescriben y es entonces cuando las funciones relativas a hombres y mujeres se ajustan. Es por eso que, por ejemplo, frente a posturas anteriores en las que la crianza y el cuidado de los hijos estaba tan vinculado a la figura de la mujer, ahora mismo, las mujeres tienen un papel fundamental en la economía de las familias y alcanzan puestos de gestión. Sin embargo, la realidad de Sudáfrica es compleja y este tema necesita ser abordado en profundidad como parte de los discursos culturales.

4. Conclusión

En este artículo se ha puesto de manifiesto que las experiencias de las mujeres se ven a menudo limitadas por los sistemas de valores culturales tradicionales y por el propio sistema de organización interna dentro de las escuelas. Las participantes del estudio reflejan las problemáticas vividas durante su carrera profesional por ser mujer. En lugar de dedicar sus energías, tanto emocionales como intelectuales, al trabajo como directoras escolares, las participantes reflejan continuar la lucha contra las actitudes sexistas presentes en sus comunidades y su escuela. Las normas sociales y las creencias culturales impregnan el contexto escolar ayudando a perpetuar la idea de que los puestos directivos deben estar ocupados por hombres. Tal y como uno de los funcionarios DoE participante en el estudio comentó “todo el sistema necesita cambio”. Este cambio debe comenzar por las actitudes y las formas de pensar de los miembros de la comunidad educativa alrededor de las escuelas.

Esta investigación destaca que la carrera profesional hacia la obtención del puesto de directores escolares a menudo no es planeada por las mujeres. La política en cuanto a la reducción de la brecha de género en Sudáfrica es bastante avanzada, sin embargo parece que éstas aún no están impactando lo suficiente sobre la cultura, las normas sociales y las actitudes de los ciudadanos. El artículo también demuestra que se están haciendo esfuerzos por que las mujeres accedan a los puestos de dirección escolar, sin embargo, no parece ser aún suficiente para que se creen un grupo de posibles candidatas a la dirección, ni tampoco para asegurar una equidad sostenible. Aunque sí son un punto de partida, los esfuerzos de las políticas públicas no son aún suficientes para erradicar las tradiciones socioculturales con respecto al género que tan negativas resultan para la mujer.

Referencias

- Blackmore, J. (1989). Educational leadership: a feminist critique and reconstruction. En J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp. 93–103). Londres: The Falmer Press.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Blackmore, J., Thomson, P. y Barty, K. (2006). Principal selection: homosociability, the search for security and the production of normalized principal identities. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 297–315.

- Bush, T. y Jackson, D. (2002). Preparation for school leadership: international perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417–429.
- Bush, T. y Oduro, G. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359–375.
- Capasso, R. y Daresh, J. (2001). *The School Administrator Internship Handbook*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chisholm, L. (2001). Gender and leadership in South African educational administration. *Gender and Education*, 13(4), 387–399.
- Coleman, M. (2005). Gender and secondary school leadership. *International Studies in Educational Administration*, 33(2), 3–20.
- Cubillo, L. y Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278–291.
- Ely, R.J. y Meyerson, D.E. (2000). Theories of gender in organisations: a new approach to organisational analysis and change. *Research in Organisational Behaviour*, 22, 103–151.
- Gardiner, M.E., Enomoto, E. y Grogan, M. (2000). *Coloring Outside the Lines: Mentoring Women into School Leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Greyvenstein, L.A. (2000). The untapped human resource: an overview of women in educational management in South Africa. *South African Journal of Education*, 20, 30–33.
- Gold, A. (1996). Women into educational management. *European Journal of Education*, 31(4), 419–433.
- Grogan, M. (1996). *Voices of Women Aspiring to the Superintendency*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gupton, S.L. y Slick, G.A. (1996). *Highly Successful Women Administrators: The Inside Stories of How They Got There*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lather P (1995) Feminist perspectives on empowering research methodologies. En J. Holland, M. Blair y S. Sheldon (Eds), *Debates and Issues in Feminist Research and pedagogy* (pp. 209–307). Clevedon: Open University,
- Madikizela, Y.N. (2009). *Factors influencing the under-representation of women in top management positions in education district offices: A case study in the Eastern Cape*. Trabajo inédito. Universidad de KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.
- Mahlase, S. (1997). *The Careers of Women Teachers under Apartheid*. Harare: SAPES Books.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3), 523–540.
- Mathipa, E.M. y Tsoka, E.R. (2001). Possible barriers to the advancement of women in positions of leadership in the education profession. *South African Journal of Education*, 21, 324–330.
- McClay, M. y Brown, M. (2001). Preparation and training for school leadership: case studies of nine women head-teachers in the secondary independent sector. *School Leadership and Management*, 21(1), 101–115.
- McLennan, A. (2000). *Education governance and management in South Africa*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Liverpool.
- Mestry, R. y Singh, P. (2007). Continuing professional development for principals: a South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3), 477–490.
- Meyerson, D.E. y Fletcher, J.K. (1999). *A modest manifesto for shattering the glass ceiling*. Boston, MA: Harvard Business Review.

- Moorosi, P. (2006). Towards closing the gender gap in education management: a gender analysis of educational management policies in South Africa. *Agenda*, 69, 58–70.
- Moorosi, P. (2007). Creating linkages between private and public: challenges facing women principals in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 507–521
- Quinlan, K.M. (1999). Enhancing mentoring and networking of junior academic women: what, why and how. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(1), 31–42.
- Tallerico, M. (2000). *Accessing the Superintendency: The Unwritten Rules*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tekleselassie, A. (2002). The de-professionalisation of school principalship: Implications for reforming school leadership in Ethiopia. *International Studies in Educational Administration*, 30(3), 57–64.
- Van Deventer, I. y Van der Westhuizen, P.C. (2000). A shift in the way female educators perceive intrinsic barriers to promotion. *South African Journal of Education*, 20(3), 235–241.
- Van Eck, E., Volman, M. y Vermuelen, V. (1996). The management route: analysing the representation of women in educational management. *European Journal of Education*, 34(4), 403–418.
- Wolpe A, Quinlan, O. y Martinez, L. (1997). *Gender Equity in Education: A report by the Gender Equity Task Team*. Pretoria: Department of Education.