



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

McNae, Rachel

Liderazgo estudiantil en las escuelas secundarias: La influencia del contexto escolar en las  
percepciones de liderazgo de las mujeres jóvenes

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 4,  
septiembre, 2014, pp. 227-244

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

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688011>

- 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

## **Liderazgo estudiantil en las escuelas secundarias: La influencia del contexto escolar en las percepciones de liderazgo de las mujeres jóvenes**

### **Student leadership in secondary schools: The influence of school context on young women's leadership perceptions**

Rachel McNae\*

University of Waikato

La influencia del contexto escolar en la práctica del liderazgo se está convirtiendo en un área muy documentada en el campo del liderazgo educativo. Sin embargo, gran parte de la investigación en este creciente cuerpo de literatura se centra la práctica de liderazgo de los adultos. Este artículo examina la influencia del contexto de la escuela secundaria en las creencias y concepciones de liderazgo de las mujeres jóvenes. Se realizó un estudio cualitativo de investigación-acción colaborativa con 12 estudiantes de doce años de una escuela secundaria católica y femenina de Nueva Zelanda. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales para determinar las creencias y percepciones de las mujeres jóvenes sobre el liderazgo antes de su aportación en el co-diseño y participación de un programa de desarrollo de liderazgo con el investigador. Este artículo informa acerca de los hallazgos relacionados con las creencias y percepciones que los jóvenes tienen antes de participar en el programa. Los resultados indican que la escuela es un lugar de influencia significativa en las creencias y concepciones de liderazgo de dichas mujeres.

**Descriptor:** Liderazgo de las mujeres, Escuela secundaria, Nueva Zelanda.

The influence of school context on leadership practice is becoming a well documented area in the field of educational leadership. However, much of the research in this growing body of literature focuses on adults and their leadership practice. This article examines the influence of the secondary school context on young women's leadership beliefs and understandings. A qualitative collaborative action research study was conducted with twelve Year 12 students from a New Zealand Catholic Girls' secondary school. Semi-structured interviews and focus groups were used to ascertain the young women's beliefs and perceptions about leadership prior to their involvement in co-designing and participating in a leadership development program with the researcher. This article reports on the findings related to the beliefs and perceptions that the young women held prior to participating in the program. The findings indicated that the school was a site of significant influence on the young women's beliefs and understandings of leadership. The Catholic culture of the school permeated the leadership practices of the young women and shaped not only the leadership actions and dialogue of the students, but also their perceived opportunities to learn about and practise leadership.

**Keywords:** Women's leadership, Secondary school, New Zealand.

---

\*Contacto: [r.mcnae@waikato.ac.nz](mailto:r.mcnae@waikato.ac.nz)

**Agradecimientos:** El autor desea agradecer el apoyo y la orientación de la profesora Noeline Alcorn y profesor Jan Robertson en todo el diseño, realización y documentación de esta investigación. Asimismo, el autor desea agradecer a Profesor Asociado Jane Strachan por su ayuda en proporcionar retroalimentación constructiva y apoyo durante todo el proceso de investigación.

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista *Leading & Managing* en el año 2011, volumen 17, número 2. Traducido por Haylen A. Perines Véliz.*

## Introducción

La influencia del contexto escolar en la práctica del liderazgo se está convirtiendo en un área bien documentada en el campo del liderazgo educativo. Sin embargo, gran parte de la investigación en este creciente cuerpo de literatura se centra en las prácticas de liderazgo de los adultos, dejando de lado las investigaciones sobre el impacto del contexto escolar en la comprensión práctica del liderazgo juvenil; la cual requiere mayor atención. Con los estudiantes vistos cada vez más como una parte integral de una concepción auténtica de liderazgo escolar distribuida (Lizzio, Dempster y Neumann, 2011:85), hay una llamada de los investigadores a examinar cómo los contextos escolares impactan en las comprensiones y acciones de los estudiantes (Dempster y Lizzio, 2007; Fertman y Van Linden, 1999; Libby, Sedonaen y de Bliss, 2006).

El contexto de la escuela secundaria es diverso, dinámico y supuestamente sensible a las necesidades de sus estudiantes. Más importante aún, es una fuerza poderosa en la conformación de las comprensiones que los jóvenes tienen de sí mismos, sus prácticas de liderazgo y sus acciones en el mundo que les rodea. Harris (2003) cree que el liderazgo tiene diferentes significados para diferentes personas, y estos significados dependen en última instancia de contexto. Osborn, Hunt y Jauch (2002) enfatizan la naturaleza contextual del liderazgo, “el liderazgo está involucrado en su contexto. Se construye socialmente en y desde un contexto en que los patrones en el tiempo deben ser considerados; donde la historia también importa” (p. 789).

Debido a esta naturaleza contextualizada, la comprensión de liderazgo de las diferentes perspectivas de los jóvenes es difícil, muy compleja y, a veces problemática (McNae, 2010). Como el contexto escolar es una parte importante de la vida de muchos de los jóvenes, es un aspecto esencial a considerar en la investigación de liderazgo juvenil.

La última década ha visto un aumento en el área de investigación de liderazgo juvenil. Los estudios sobre las percepciones de los estudiantes acerca del liderazgo y enfoques de aprendizaje de los estudiantes están saliendo a la luz ya que los investigadores luchan con visiones de déficit de equilibrio de los jóvenes y enfoques de desarrollo juvenil positivos (véase Arendt y Gregoire, 2006; Berro et al, 2001; Funk, 2002). Dempster y Lizzio (2007) se preguntan si este aumento del enfoque se debe a que la literatura de liderazgo está saturada con estudios centrados en los adultos. Proponen que “el área del liderazgo de los estudiantes puede proporcionar un nuevo punto de entrada para los investigadores interesados “en nuevas ideas” (p. 276), y es una nueva vía para acercarse a otras áreas de investigación sobre liderazgo.

Un pequeño número de estudios señala el impacto que puede tener el contexto en las formas en que los jóvenes ven en general al liderazgo (por ejemplo, Archard, 2009;

Conner y Strobel, 2007; Dempster y Lizzio, 2007; Komives, 1994; Lizzio, Dempster y Neumann, 2011). Sin embargo, a pesar de que esta investigación nos puede informar acerca de los enfoques del desarrollo de liderazgo y el currículo, hay una llamada de los estudiantes en las escuelas e investigadores (Fertman y Van Linden, 1999; Libby, Sedonaen y Bliss, 2006) para que el liderazgo aprenda a ser más relevante para las vidas de los jóvenes y en el caso de esta investigación, para las mujeres jóvenes. Muchos académicos que investigan el área de la voz del estudiante creen que si los estudiantes participan en los enfoques de toma de decisiones de la escuela y son vistos como agentes activos del cambio, amplían sus funciones más allá de una función consultiva, que pueden ser más propensos a participar en las conversaciones sobre el aprendizaje y en cómo las escuelas pueden satisfacer mejor sus necesidades de aprendizaje como el desarrollo de líderes (Hargreaves, 2006; Mitra, 2003; Rudduck y Flutter, 2004; Saunders, 2005).

Por lo tanto, es imperativo que las percepciones de liderazgo de los jóvenes sean examinadas y tomadas en cuenta en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje de liderazgo.

## **1. El foco de esta investigación**

Durante la última década, la investigación y la publicación en el ámbito de la dirección de la juventud y el desarrollo del liderazgo ha aumentado lentamente. Sin embargo, gran parte de esta literatura se centra en los jóvenes en la universidad o colegio (por ejemplo, Cress et al., 2001; Logue, Hutchens y Hector, 2005), lo que resulta en una escasez de investigación centrada en el contexto de la escuela secundaria y más específicamente, en las mujeres jóvenes.

La investigación para el desarrollo de liderazgo se dirige con frecuencia a los administradores educativos, directores y profesores de alto nivel (Sergiovanni, 1999; Wallin, 2003) y los jóvenes están notablemente ausentes de las conversaciones educativas de liderazgo (Libby, Sedonaen y Bliss, 2006; MacNeil, 2006; Ricketts y Rudd, 2002; Schneider, Holcome-Ehrhart y Ehrhart, 2002). Un número de investigadores llaman a que se preste más atención a las formas en que los jóvenes aprenden sobre liderazgo. Dentro de este entorno hay muchos que siguen argumentando que en general el liderazgo juvenil en el entorno escolar sigue siendo una noción descuidada con una confusa y variada red de definiciones y prácticas (Karnes y Stephens, 1999; Ricketts y Rudd, 2002).

El creciente cuerpo de investigación que se centra en el liderazgo de los jóvenes ha contribuido a una nueva agenda de investigación que hace hincapié en la importancia de involucrar a los jóvenes en la planificación del desarrollo de liderazgo. La investigación presentada en este artículo responde a una llamada de Mullen y Tutan (2004) que creen que, si bien es necesario que haya más investigaciones en el área de liderazgo de los jóvenes, hay una necesidad urgente de que los investigadores se centren en las mujeres jóvenes y su liderazgo para hacer “una determinación precisa de la situación actual del liderazgo femenino adolescente” (p. 315). Esta investigación explora las percepciones de liderazgo de mujeres jóvenes y examina los factores que inciden en estas. Una pregunta clave que guía un aspecto particular de la presente investigación es: ¿Cuáles son las creencias de liderazgo de las mujeres jóvenes y cómo están estos influenciados por

factores contextuales en la escuela secundaria? y ¿cómo influyen en estas creencias los factores contextuales de la escuela secundaria?.

## **2. Contexto de la investigación y metodología**

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria católica femenina de Nueva Zelanda durante un período de nueve meses. La escuela pertenece a un decil ocho (alto nivel socioeconómico) que comprende la educación secundaria estatal integrada con clases de 9 a 13 años. Este contexto dio la oportunidad de tener una visión única de la influencia de la Iglesia Católica sobre el liderazgo estudiantil. 12 mujeres jóvenes participan en esta investigación las que tenían entre 15 y 17 años y fueron seleccionados al azar de un grupo de voluntarios. Como consecuencia de ello, esta investigación no es representativa de todas las mujeres jóvenes, sino que ofrece una visión de las interpretaciones de liderazgo de un grupo de mujeres jóvenes dentro de este contexto específico de la escuela secundaria.

Se realizaron entrevistas a grupos focales para determinar la opinión de las jóvenes acerca del liderazgo y conocer sus percepciones y creencias acerca de lo que significa ser un líder. Hubo nueve grupos focales en total y cada estudiante participó en tres de ellos. Las entrevistas de grupos focales tuvieron aproximadamente 40 minutos de duración. Durante estos grupos focales se utilizó un programa de entrevistas para hacer preguntas clave que abordaran el tema del liderazgo dentro de la escuela y lo que significa ser un líder dentro de su contexto escolar.

Las estudiantes también participaron en dos entrevistas individuales. Estas entrevistas oscilaron entre 30 y 60 minutos de duración. Cada entrevista fue transcrita literalmente y se publicaron de nuevo a los estudiantes para que hicieran comentarios para confirmar, eliminar o modificar lo que habían dicho. La primera entrevista se centró en las percepciones que los jóvenes tienen de liderazgo y cuáles son las cualidades que pensaban que tenía un buen líder; también reflexionaron sobre sus propios atributos de liderazgo y las áreas que sintieron que tenían que desarrollar. Compartieron las formas en que les gustaba aprender sobre liderazgo y también hablaron de las experiencias de liderazgo que tenían dentro de la escuela y fuera de la escuela. La segunda entrevista se llevó a cabo inmediatamente después de que los alumnos se matricularon en un programa de liderazgo que tenían co-construido con el investigador. Esta entrevista exploró el impacto del programa de desarrollo de liderazgo en su entendimiento de liderazgo y sus experiencias de estar involucrado en el proceso de co-construcción –para una descripción detallada del proceso de co-construcción ver McNae (2010)–.

## **3. Resultados**

### ***3.1. La influencia del contexto escolar en las creencias y comprensión del liderazgo***

Los puntos de vista de liderazgo de las mujeres jóvenes eran variados y se extendieron desde los más básicas hasta los más complejos. Los resultados ilustran que el contexto de la escuela católica era influyente en la conformación de acuerdos de liderazgo de las mujeres jóvenes. Grace (2002) comenta que no es de extrañar que las estructuras de liderazgo en muchas escuelas católicas sigan reproduciendo las estructuras jerárquicas

de la iglesia. La poderosa naturaleza del contexto histórico alienta un fuerte énfasis en la autoridad y los resultados autocráticos.

Muchas de las mujeres jóvenes compartían creencias de liderazgo que fueron informadas por estas estructuras tradicionales y los sistemas patriarcales dentro de la iglesia. A través de muchos de los eventos en su vida escolar diaria, tales como asistir a las asambleas escolares, oportunidades de culto masivo en la comunidad (donde los hombres llevan a cabo funciones de liderazgo) y a través de la observación de la composición de los equipos de liderazgo escolar (tanto el personal y los estudiantes), las mujeres jóvenes se sumergieron en las estructuras de liderazgo y en los sistemas de la escuela que profesan abiertamente los valores de la iglesia. En consecuencia, estas observaciones y experiencias (entre otras) informaron lo que pensaban las jóvenes acerca del liderazgo. Temas emergentes acerca de las creencias de los jóvenes líderes incluidos son: el liderazgo está vinculado a posiciones de liderazgo formales; el liderazgo implica ritos de paso y control de acceso; el liderazgo estaba sirviendo a otros; el liderazgo crea beneficios personales; el liderazgo sostenía el poder; el liderazgo fue una parte importante de la preparación para el futuro, pero también fue visto por algunos como algo insignificante.

### ***3.2. El liderazgo era una posición formal***

Los puntos de vista acerca del liderazgo de las mujeres jóvenes fueron influenciados por las estructuras escolares existentes, tales como la forma en que el liderazgo se presenta a los estudiantes y las oportunidades disponibles para que los estudiantes demuestren su liderazgo. Por ejemplo, el liderazgo se presentó con frecuencia a las mujeres jóvenes con cargos formales. Esto dio lugar a muchas de las mujeres jóvenes creyeran que el liderazgo estaba vinculado a un papel formal. Las posiciones de liderazgo como una chica cabecilla, capitana cultural y líder de carácter especial fueron posiciones muy buscadas por muchas estudiantes. La posición del líder fue un tema central en las descripciones de liderazgo de los participantes y se cree el liderazgo requiere un título y con el título llegan ciertas responsabilidades y reconocimiento. La mayoría de las mujeres jóvenes, por lo tanto, veían al liderazgo como la realización de tareas para ayudar con el buen funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, Tania dice:

*El liderazgo está guiando a otros a dónde tú estás. Quiero decir, se te ha dado esa posición porque te lo mereces y tienes las habilidades... la gente te mira hacia arriba cuando eres un líder... la escuela no podría funcionar si nosotros no hacemos nuestra parte.*

No es de extrañar que los estudiantes crean que un liderazgo efectivo se demuestra a través de la realización exitosa de las tareas alineadas con puestos clave dentro de la escuela. Algunas de las posiciones formales de liderazgo en la escuela, incluso tenían una descripción del trabajo delineando las tareas "que se asociaron con la posición en lugar de las funciones y responsabilidades que el cargo conllevaba". Mere observa estos hechos en la acción y declara:

*Tú sabes que los buenos líderes son así porque las cosas se hacen. Al igual que para el desarrollo social, realmente estábamos muy apurados y cosas se quedaron fuera, porque no había ninguna planificación y ella [la chica cabecilla] no nos condujo correctamente.*

Las acciones que la escuela tomó por el liderazgo y que define únicamente a través de la presentación de las posiciones de liderazgo formales, reforzaron la importancia de la estructura de los roles de liderazgo formales dentro de esta escuela y muchos estudiantes no describieron el liderazgo que existe fuera de estas funciones. La oportunidad de tener

un papel de liderazgo formal dentro de la escuela proporciona vías para la visibilidad y el reconocimiento externo dentro de la comunidad escolar. Muchos de los estudiantes sentían que su liderazgo era más valioso cuando era visible y recibían recompensas como tarjetas de identificación, certificados y tomar el té por la mañana. Estas acciones forman parte de la creencia que tenían los estudiantes de que quienes los rodean valoran lo que hacen. El reconocimiento y las recompensas eran factores de motivación claves para algunos, por ejemplo, Catherine, habló sobre su búsqueda de liderazgo siendo “alimentada por mercancía” e insignias que deseaba para su chaqueta de la escuela. Otras medidas que también refuerzan este discurso fueron las formas en que el liderazgo fue reconocido por la escuela, por ejemplo, las contribuciones en los boletines de la escuela que ofrece una jerarquía de los líderes estudiantiles actuales.

Ciertos privilegios fueron otorgados a las personas que ocupaban cargos de liderazgo formal y estos tenían una correlación directa con la posición formal reconocida dentro de la escuela. Ejemplos de ello fueron las invitaciones y disposición de los asientos en funciones tales como las asambleas escolares, reuniones de la iglesia y el acceso y la escritura en la revista de la escuela. Los estudiantes y el personal a que se refiere el grupo de individuos seleccionados como los líderes de la escuela dejaban pocas oportunidades percibidas por los demás para mostrar su liderazgo fuera de estos roles. Tal hallazgo no fue sorprendente y puede que no sea un aspecto que sea exclusivo de este contexto específico. Sin embargo, el comentario también podría ser que la jerarquía de estas posiciones de liderazgo refleja las estructuras dentro de la Iglesia Católica, haciendo hincapié en una jerarquía de roles de liderazgo y sistemas que restringían el liderazgo a sólo un determinado algunos. Por ejemplo, había una regla dentro de la escuela que se indica que sólo una chica católica podría ocupar el cargo de líder.

Aunque esta visión restringida de liderazgo representa muchas de las creencias de las jóvenes, Avolio (1999) cuestiona la noción de las posiciones de liderazgo formal. En su estudio de cómo aprenden y muestran liderazgo los jóvenes, se encontró que la juventud puede optar por mostrar su liderazgo en una variedad de configuraciones y arreglos sociales y descarta la idea de que la juventud debe tener una posición oficial en el liderazgo con el fin de desarrollar las capacidades de un líder. Avolio (1999) encontró que a través del aprendizaje sobre el liderazgo a través de una gran variedad de contextos, los jóvenes fueron capaces de desarrollar un enfoque más amplio para trabajar junto a los demás y, a través de la elección de actividades en las que influyeron en otros, los jóvenes también fueron capaces de continuar desarrollando sus habilidades de liderazgo de manera más efectiva en la etapa posterior.

La escuela alienta el liderazgo entre los estudiantes, pero aquel liderazgo con el fin de realizar funciones específicas y para reflejar la creencia católica de servicio a los demás. Tras una investigación más profunda y un análisis de resultados queda reflejado que las pocas oportunidades disponibles para que los estudiantes practiquen el liderazgo fueron a través de iniciativas pastorales que apuntaban a la socialización de los nuevos estudiantes en el nivel del año 9 en el entorno escolar. Estos programas se dirigen a la enseñanza de las estructuras existentes de la escuela, los procesos escolares, los reglamentos y valores compartidos de la escuela. Podríamos especular que el papel de los estudiantes de más edad era transmitir las ideas tradicionales del contexto escolar para los estudiantes más jóvenes, inculcando una vez más las estructuras tradicionales de la escuela y, en consecuencia, la Iglesia Católica. Tal hallazgo pone de manifiesto cómo se posicionan los estudiantes dentro de las estructuras escolares existentes para

reproducir las culturas tradicionales de la escuela. Este hallazgo vincula estrechamente a la labor de Zacharakis y Flora (2005) que investigaron el papel de los programas de desarrollo comunitario. Llegaron a la conclusión de que en lugar de ampliar las oportunidades de liderazgo más allá de la posibilidad existente de líderes, muchas oportunidades de liderazgo y programas de desarrollo tienden a reproducir las estructuras y culturas de liderazgo existentes.

### ***3.3. Liderazgo involucrado en los ritos de acceso y en las puertas de entrada***

La mayoría de los puestos formales de liderazgo estaban al final de la vía de la escolarización en el año 13 (último año de la escuela). Las mujeres jóvenes de la investigación miraron este liderazgo como un rito de paso en lugar de ver el liderazgo como un fenómeno que podría ser mostrado por todos. Por lo tanto, no es sorprendente que los estudiantes de esta investigación perciban mínimas oportunidades de liderazgo disponibles para ellos hasta que llegaron al último año y final de la escuela. Por ejemplo, Amy comentó: “Cada uno de nosotros tenemos la oportunidad de ser líderes y jefes alrededor de un cambio... He esperado por esto desde el año 9”. Los resultados indicaron que, como resultado de los comentarios de los estudiantes, el director se puso en conocimiento de la falta de oportunidades formales de liderazgo disponibles para ellos. Como un intento de hacer que el liderazgo sea más accesible a la población estudiantil creó un número de nuevos puestos de liderazgo para representar mejor el cuerpo estudiantil y el aumento de la diversidad de los estudiantes dentro de la escuela –por ejemplo, ha sido creado el liderazgo del Pacífico y Maorí (Maorí son el pueblo indígena de Aotearoa Nueva Zelanda)–. Sin embargo, aunque bien intencionadas, sus acciones refuerzan una vez más que el liderazgo estaba ligado a la obtención de una posición de liderazgo formal y muchos de estos puestos eran sólo para estudiantes del último año.

Muchas de las mujeres jóvenes reconocieron la falta de oportunidades formales de liderazgo para los estudiantes en la escuela, pero que una vez que este rito de acceso alcanzado por ellas mismas en sus últimos años de escolaridad, y donde actuaban como guardianes, lo hacían para mantener el estatus dentro de la escuela y no tratar de cambiar el número de oportunidades de liderazgo formales disponibles o las formas en que el liderazgo era visto. Se observó un ejemplo de esto cuando los estudiantes que habían completado el programa de desarrollo de liderazgo planeaban compartir el programa con otro grupo de estudiantes al año siguiente.

El decidir que podían estar involucrados como participantes era permitido sólo a los estudiantes mayores de la escuela, y los estudiantes más jóvenes “no habían cumplido” con su tiempo aún y alegremente se restringía la entrada sólo a los estudiantes mayores. Es evidente que, aun cuando se les da la oportunidad de involucrar a otros en el liderazgo y la formación de líderes, este rito de acceso fue una poderosa influencia.

A través de los años mucha literatura ha cubierto la cultura masculina de las organizaciones que refuerza el papel de los varones como guardianes de las oportunidades de liderazgo para las mujeres (Acker, 1994; Bagilhole y White, 2008; Blackmore, Thomson y Barty, 2006; Brooking, 2005; Coleman, 2002; Shakeshaft, 1989; Strachan y Saunders, 2007). Los comentarios de las mujeres jóvenes relacionados con su rito de acceso destacaron temas similares a esta literatura, e indicaron la poderosa influencia de estas progresiones ritualizadas en liderazgo y muestran cómo las mujeres jóvenes se posicionan como guardianas de las oportunidades de liderazgo.



Los ejemplos de esto en la investigación se hace evidente cuando los alumnos mayores se posicionaron en los comités escolares (como el grupo de teatro y cultura) que estaban abiertos a todos los estudiantes, pero restringieron el acceso a los roles formales, como presidente y secretario sólo a las estudiantes mayores. Podría ser útil para dibujar la imagen de tal comportamiento el síndrome de la abeja reina; una frase llamada por Staines, Tavris y Jayaratne (1974) para describir un fenómeno general en el que las mujeres que habían tenido éxito individual en contextos dominados por los hombres eran menos propensas a apoyar a otras mujeres en la obtención de experiencias similares (Mavin, 2008). Además, a pesar de que estas mujeres de éxito a menudo están en puestos de alto rango y tienen la capacidad de tomar decisiones para eliminar las barreras para otras mujeres, no lo hacen, y con frecuencia niegan que exista algún tipo de discriminación contra la mujer (Rindfleish, 2000). Aunque este concepto se relaciona principalmente con las mujeres que trabajan en organizaciones, estos aspectos eran útiles en la interpretación de los hallazgos de esta investigación en el contexto escolar.

El contexto de esta investigación no sólo estaba dominado por los hombres en cuanto a estar presentes y ocupar puestos clave de liderazgo dentro de la escuela; sino que más aún los discursos patriarcales quedaban reflejados en las estructuras de liderazgo escolar que generaban pocas oportunidades de liderazgo disponibles para el grupo de estudiantes. Cuando se observa el contexto en el que las mujeres jóvenes de este estudio practicaban su liderazgo, fue clara su visión de liderazgo como un rito de acceso. Sin embargo, a pesar de que vieron esta situación como una barrera potencial para el liderazgo estudiantil, cuando se les da la oportunidad de eliminar esta barrera, no lo hacen. Ellas creían que las otras mujeres jóvenes en la escuela tenían que “obtener su tiempo” al igual que ellas, una vez más refuerza otra barrera para el liderazgo, sino también el mantenimiento de la estructura de liderazgo tradicional y destacando sus funciones como “Abejas Reinas” dentro de la población estudiantil. Reconociendo el concepto de “Abejas Reinas”, Mavin (2008) hace hincapié en cómo los sistemas de género que están insertos en organizaciones sociales “construyen e impactan el comportamiento de las mujeres hacia otras mujeres...” (p.83). Tal hallazgo pone de manifiesto la importancia de examinar críticamente el contexto más amplio en el que las mujeres jóvenes practican y modelan su liderazgo, y no sólo las interrelaciones entre las mujeres jóvenes dentro de la escuela.

#### ***3.4. El Liderazgo estaba sirviendo a otros***

Las mujeres jóvenes en esta investigación practican su liderazgo dentro de un cierto contexto –la Escuela Secundaria Católica– un contexto que defiende puntos de vista católicos y exige ciertas características del individuo, tales como poner a otros antes que uno mismo, ser bondadoso y compasivo, primero siendo un servidor y luego un líder y que tiene un compromiso por el bien común (Crippen, 2004). Las mujeres jóvenes indican una disposición a servir a los demás y mostrar liderazgo para el bien de los demás. El liderazgo fue visto como un deber mientras las estudiantes permanecían y se movían en la escuela.

Muchos de los participantes creían que el liderazgo estaba cumpliendo un papel de servir a los demás y, en este contexto, se presentó la oportunidad de servir o dar algo a cambio a la escuela. Cuando describen el liderazgo en un grupo, las ideas de lo que es el liderazgo a menudo están centradas en el trabajo por el bien de otros y la creación de beneficios para la comunidad escolar. Para la mayoría de los participantes, la idea de

llevar a otros a un lugar mejor, creando algo o ayudar a la gente era de vital importancia. Describieron un buen líder como alguien que proporciona una vía para que otros hablen por ellos y que cree un siguiente líder. Por ejemplo, Mere comentó:

*He estado aquí desde la tercera forma y amo a mi escuela y disfruté de mi estancia aquí... por ser un líder, yo les estoy sirviendo, es como un gran agradecimiento a ellos, una manera de devolver algo. Te hace sentir bien.*

En los grupos, la mayoría de los participantes compartieron la importancia de ofrecer beneficios para los demás. Tal hallazgo no fue necesariamente sorprendente dentro de este ambiente de la escuela católica, donde se alienta el poner las necesidades de los demás antes que las propias. En esta escuela que era importante mostrar que lo que hiciste ayuda y sirve a otras personas y, como tal, muchos de los valores descritos en la documentación de la escuela enfatiza frecuentemente la expectativa de que los estudiantes participen en actividades que sirvieran a otros. Jenny habló de la necesidad de dedicar su liderazgo a un determinado aspecto de la escuela, tales como la oración, el carácter especial y crear un “siguiente” líder cuando afirmó:

*Bueno, yo solía pensar que el liderazgo era más que una tarjeta de identificación, en el fondo, pero ahora me doy cuenta de tipo de liderazgo es sólo tener la habilidad de ser capaz de tener la gente le sigue y el tipo de ser personas fuertes y que tienen apoyo en ti, en cierto modo.*

Investigaciones recientes realizadas por Dempster y sus colaboradores (2010) compartieron sus conclusiones preliminares sobre las opiniones de liderazgo de los adolescentes y de manera similar encontró que algunos adolescentes veían un buen liderazgo involucrado cuando adoptaba un papel de promoción. La noción de promoción, asistencia y servicio a los demás es un tema fuerte en el liderazgo como propone Greenleaf (1991). Involucrada dentro de este paradigma de liderazgo está la importancia de ayudar a otros y asegurar que las necesidades de los demás están antes que uno mismo. Algunos investigadores proponen que el área de liderazgo de servicio que Dios reconoce el desinterés; según afirma Frick (1998:354) “el líder siervo es aquel que es primero siervo y actúa con integridad, la previsión, la intuición, y una dedicación a un consenso”. Sin embargo, curiosamente, las nociones de las mujeres jóvenes acerca de un liderazgo de servicio, presentan a los líderes como personas que trabajan y conducen desde el frente, de manera evidente en su trabajo. También retratan a los líderes exitosos como ídolos y personas hasta admirables. Podría sugerirse que muchos de los modelos a seguir para las mujeres jóvenes se encontraban en posiciones de liderazgo y visibles en posiciones de autoridad. Cook (2001) hace hincapié en la importancia de contar con líderes visibles dentro del contexto de la escuela católica y afirma:

*Héroes y heroínas personifican los valores compartidos de la escuela. Como modelos, los santos son fáciles para las personas relacionarse y con quienes los estudiantes se pueden identificar. Los santos proporcionan norma para las que nos esforzamos. Los estudiantes de todas las edades necesitan modelos a seguir. Quién selecciona los modelos escolares a seguir, junto con lo que es recompensado proporcionan información sobre lo que valora realmente la escuela... (p. 31).*

Aunque estas creencias tal vez reflejan la estructura de liderazgo de la Iglesia, esto también podría poner de relieve un conflicto entre los discursos de liderazgo de servicio que incluyen la humildad y los valores de la escuela católica. Con una mayor investigación puede ponerse de manifiesto una tensión entre la retórica de la escuela y las acciones de los participantes. Curiosamente, hubo un nivel de disonancia entre la retórica que las jóvenes hacen pública cuando se habla en estos grupos de discusión y en

lo que ellos hicieron hincapié cuando hablaban individualmente. Los resultados revelaron el discurso de beneficiar a los demás y que el beneficio de sí mismos no fue consistente entre las observaciones individuales y discusiones en grupo. Sin embargo, lo interesante fue que cuando se investigan de forma individual, muchas de las mujeres jóvenes describieron el liderazgo de ser reconocidas líderes ante los demás, que se tradujo en beneficios personales.

La investigación de Youngs (2007) sobre el liderazgo de servicio hace uso de una metáfora del árbol para ilustrar los factores internos y externos de este tipo de liderazgo. Los factores externos –representados por el árbol sobre el suelo– representa las prácticas de liderazgo visibles. Sin embargo, “las raíces de los árboles por debajo de la superficie de la tierra representan el paisaje interior personal o el corazón de un verdadero líder servidor” (p. 103). Los hallazgos de esta investigación coinciden con esta metáfora. En parte, sin embargo, la parte visual del árbol se representa a menudo en la retórica de los estudiantes y la escuela y no necesariamente quedan retratados en la práctica. Por ejemplo, los resultados ilustran que el tema dominante de servir a los demás era frecuente cuando las mujeres jóvenes estaban hablando en frente de otros, sin embargo, cuando sólo estaban “uno a uno” conmigo, las percepciones de liderazgo involucraban aspectos de las recompensas extrínsecas y, finalmente, los beneficios creados por ellos mismos. La metáfora del árbol, por lo tanto puede haber sido representado en la práctica con una base de la raíz muy profunda en algunos casos, para algunos de los estudiantes, porque esos aspectos visibles por encima del suelo tenían una mayor importancia en los resultados que los de abajo.

### ***3.5. Liderazgo creado beneficios personales***

El liderazgo de servicio que defiende la necesidad de ayudar y servir a los demás fue el modelo deseado representado por la escuela, sin embargo, muchos de los participantes fueron motivados por los beneficios externos que recibirían a cambio y dijera desde sus propios labios los aspectos que el personal de la escuela quería oír.

La escuela estaba tratando de inculcar valores y creencias sobre el liderazgo en las chicas pero la estructura que proporcionaron para hacer esto no permite el acceso a los beneficios deseados que motiven a las estudiantes. Esta incongruente práctica crea un propósito de liderazgo discrepante entre la escuela y los estudiantes.

La mayoría de las mujeres jóvenes creía que había muchos beneficios asociados con mostrar liderazgo dentro de la escuela. Se utilizó la frase mostrando liderazgo, y al igual que en las discusiones de grupo se hizo evidente que muchos de los participantes vieron el liderazgo como una habilidad o un accesorio que se mostrará cuando sea necesario, en lugar de una parte integral de sus acciones o comportamientos cotidianos. El liderazgo es algo que ellos eligieron para mostrar activamente en situaciones donde se ser reconocidos como líderes (por ejemplo, la organización de un día diferente (día de libre vestuario) o una jornada deportiva.

Sin embargo, más allá de estas situaciones, cuando no podían ver beneficios asociados a la práctica de liderazgo, el comportamiento de liderazgo desapareció. Los beneficios personales asociados con la realización de liderazgo reemplazaban los comentarios anteriores hechos en grupo de servir al alumnado. Este punto de vista menos público reforzó que las jóvenes creían que el liderazgo crea beneficios para las personas y se podría especular que la atracción de ganar algo era para ellos un motivador clave para

involucrarse en el liderazgo. Los beneficios percibidos asociados con el liderazgo incluyen recompensas extrínsecas, como una tarjeta de identificación para la chaqueta de la escuela, un té de la mañana de fin de año con el director y conseguir un propio asiento en la asamblea. Algunas posiciones formales de liderazgo implicaban la formación continua y las mujeres jóvenes vieron esto como días de descanso de la escuela o como oportunidades de conocer gente de otras escuelas. Por ejemplo, Catherine dijo:

*Al igual que, a la vez la cabecilla [mujer] y diputada llega a ir al día el liderazgo en Auckland. Todos los prefectos son allí como AGS [Auckland Grammar School] y St Kents [Universidad de San Kentigen]. Las chicas buscan verse bien [guapas] y conseguir que los inviten a su escuela, si tienes suerte.*

Del mismo modo, Chelsea reconoció los beneficios de mostrar liderazgo en la escuela y cree que cuando la gente muestra liderazgo, otros la tratan de manera diferente, declarando:

*Al igual, ellos [los docentes] te tratan más como un adulto. Tú obtienes más libertad y puede ir a la ciudad para almorzar... las chicas del año 9 son admirables.*

Los participantes consideraron que el liderazgo es un concepto deseable que ayudó a elevar su perfil entre otros estudiantes de la escuela. Era una mercancía y se utiliza como una forma de moneda social entre compañeros y el personal. Neumann, Dempster y Skinner (2009) llaman nuestra atención sobre el impacto que el liderazgo posicional puede tener sobre los capitanes de la escuela secundaria y comparten que los alumnos que ocupan puestos de capitán creían que su papel ha mejorado su afiliación con el personal y que experimentaron relaciones más fuertes con los otros estudiantes.

Muchas de las mujeres jóvenes conectaban el liderazgo con beneficios para ellas mismas dentro del contexto escolar. Este hallazgo plantea el mayor cuestionamiento de: si era evidente que los participantes involucrados en las oportunidades de liderazgo tenían una comprensión más compleja del liderazgo, ¿era porque tenían una experiencia más amplia, y esta experiencia afectaba estas comprensiones?

¿O fue porque estas comprensiones les piden ir más allá de la escuela para encontrar oportunidades de mostrar liderazgo? Cuando algunas de las estudiantes habían participado en las oportunidades de liderazgo fuera del contexto escolar, experimentaron un nivel de frustración debido a la naturaleza limitada de la estructura de liderazgo y la falta de oportunidades de liderazgo dentro de la escuela. Esto animó a algunos de ellos a buscar activamente el liderazgo fuera de la escuela como una forma de mostrar su descontento con la forma en que la escuela aborda el tema.

### **3.6. El liderazgo estaba teniendo el poder**

Cuando Sergiovanni discute el concepto de liderazgo de servicio de Greenleaf, pretende señalar que el liderazgo de servicio está estrechamente relacionado con el liderazgo moral de Greenfield (2004). Sin embargo, el liderazgo de servicio no se trata de convertirse en un líder para ganar poder sobre la gente, sino de tener poder para servir (Sergiovanni, 2000:280). La noción de poder se puso de relieve en las percepciones defendidas por muchas de las mujeres jóvenes de muchas maneras. Sin embargo, a pesar de que muchas de las mujeres jóvenes se habían sumergido en la cultura de la escuela durante casi cuatro años, sus creencias iniciales sobre el liderazgo todavía enfatizaron tener poder sobre los demás, como parte importante del liderazgo. Por ejemplo, Emma asocia el poder con el liderazgo y declaró:

*Sí, como con el liderazgo que tiene el poder, si lo piensas bien, el liderazgo está cerca de la dirección, al igual que la orquesta. Tú [conductor] tienes que conseguir que [los músicos] toquen juntos. En realidad no tiene un instrumento, pero lo hacen. Tú puedes organizarlos.*

Mucha literatura se ha dedicado a la investigación del poder y la autoridad dentro de la Iglesia Católica. Dentro del contexto de Nueva Zelanda, Collins (2005) y Spencer (2005) dan cuenta en profundidad del contexto único de la Escuela Católica y señalan al poder y la autoridad como dimensiones importantes. Del mismo modo, Grace (2002) también destaca el aspecto de poder dentro del contexto de la escuela católica y cree que “la jerarquía de la Iglesia Católica representa una agencia de considerable poder y los obispos católicos han usado este poder para desarrollar, modelar y controlar la educación católica de manera específica” (p.30).

Los resultados indicaron que la cultura escolar era un poderoso forjador de la retórica de liderazgo del estudiante y de lo que creían que el liderazgo debería y podría ser. Esto podría haber atribuido al deseo personal de las mujeres jóvenes a tener poder sobre los demás, que se manifestaron como una parte significativa de su entendimiento de liderazgo inicial.

### ***3.7. El aprendizaje del liderazgo fue la preparación para las responsabilidades futuras***

El liderazgo fue descrito por los participantes como una orientación hacia el futuro y se ve como algo que todavía tenían que hacer o mostrar, o como algo que aún no se les ha otorgado. Este fue el caso incluso si estaban mostrando actualmente el liderazgo en sus vidas. Amy habló de liderazgo con una orientación hacia el futuro, cuando afirmó, “no puedo esperar hasta entonces [año 13] para llegar a ser líderes”. Del mismo modo, Rochelle, que ejercía su liderazgo en su iglesia como un líder de grupo juvenil, habló de sus deseos de “demostrar su liderazgo” el año que viene. Rochelle describió su capacidad para ejercer liderazgo con una orientación hacia el futuro, como si lo que actualmente no fuese liderazgo:

*El año que viene, si llego a ser un líder, será tan divertido, porque, como he esperado serlo desde el año 9. Siempre solía mirar a las líderes, como a esta chica cabecilla que teníamos, [nombre], ella era tan buena, que tenía un buen liderazgo, voy a ser así, así será como mostraré liderazgo.*

Otros participantes refuerzan este punto de vista, ya que se describen a sí mismos como líderes del futuro. Emma Jane, declara: “ellos necesitan que seamos buenos en temas de liderazgo cuando nos llegue la hora”. Este tema es compatible con una investigación de Nueva Zelanda que compara puntos de vista de liderazgo a través de las generaciones, en los que Levy et al. (2005) encuentran que la mayoría de la generación de jóvenes nacidos entre 1978 y 1994 se identifican a sí mismos como líderes en espera (p. 21). Curiosamente, estas opiniones fueron restringidas a aquellos que, en sus entrevistas, se centran principalmente en el contexto de la escuela cuando se habla de liderazgo. El pequeño número de mujeres jóvenes que hablaban de liderazgo fuera del contexto de la escuela fueron más propensas a identificarse a sí mismos como líderes actuales, como refleja Tania:

*Sí, soy un líder; tenemos un grupo para el que hacemos cosas, al igual que los juegos y la recaudación de fondos. Es un liderazgo donde somos modelos de conducta y tratamos de marcar una diferencia.*

A pesar de que muchas de las comprensiones de los participantes están restringidas al contexto escolar, era evidente que las oportunidades de liderazgo actuaron como un ensayo general para los eventos después de salir de la escuela. El liderazgo en la escuela era una forma de practicar habilidades para la vida real y las oportunidades de liderazgo proporcionados por la escuela permite a los estudiantes practicar para los papeles en el futuro. Como Anna comentó:

*Lo que acá sucede, es más sobre lo que aprendiste acerca de ti mismo mientras lo hiciste. Esperas haber aprendido algo, tal vez algunas habilidades que te ayuden con un trabajo real más tarde, cuando te vas.*

Similar es la opinión de Jenny:

*No es realmente acerca de lo que has hecho ... como chica cabecilla ni nada ... se trata de cómo lo hizo y las lecciones que ha aprendido ... qué es esto que nos ayudará cuando salimos de la escuela.*

Las mujeres jóvenes creen que el liderazgo era una cualidad que los futuros empleadores valoran y que manteniendo una posición de liderazgo, sería más probable conseguir un trabajo cuando salieran de la escuela. Tania habló del futuro y comentó que tras haber participado en “la formación de liderazgo”, o de que “éste registrado en un informe de la escuela” parece bueno para futuros jefes, lo que significa que será visto favorablemente al ser seleccionada para un futuro empleo. Otra participante, Rochelle, estaba tratando de ser supervisora en su trabajo a tiempo parcial y cree que la participación en esta formación podría ser útil para ayudarla a lograr esa promoción. Del mismo modo, Catherine dijo:

*Sería justo también que me ayudará a partir de ahora y que se viera bien en mi currículum y me siento como sí... habilidades para la vida, sí, habilidades para la vida que he ganado.*

La inversión personal en el liderazgo para el beneficio futuro no está únicamente localizada en los paradigmas de liderazgo de las mujeres jóvenes. En su investigación del examen de los documentos públicos de 10 escuelas secundarias de Nueva Zelanda y Australia, Archard (2009) encuentra que un 23% de las escuelas hacen referencia a que sus alumnos desarrollen la capacidad de liderazgo y el impacto que esto tendría en su futuro una vez que hayan abandonado la escuela. Curiosamente, los documentos de la escuela en esta investigación revelaron que el liderazgo era visto como un medio para acceder a los beneficios una vez que los estudiantes habían dejado la escuela en lugar de desarrollar la capacidad de liderazgo en el futuro.

### ***3.8. El liderazgo era una búsqueda superficial***

No todos los puntos de vista de liderazgo fueron positivos. El liderazgo también se percibía como haciendo trabajos para los profesores y, como resultado, algunos estudiantes evitan activamente el liderazgo en el contexto escolar. En una hoja de trabajo de grupo, cuando se le preguntó por describir el liderazgo estudiantil en su escuela, un participante dijo que el liderazgo era... “falso... los docentes hablando a través de las chicas”. Otro participante escribió: “parece que hay que un cambio pero nada sucede realmente. Del mismo modo, Anna describe el liderazgo como... “no deja de ser un grupo de estudiantes haciendo trabajos para los profesores y lo que es más fácil para ellos”. Con el fin de diseñar el programa, Chelsea reconoció a través de sus propias experiencias de liderazgo como líder de la clase, la trivialidad de algunas oportunidades de liderazgo y declaró:

*Bueno, no es como los líderes de la clase en la que ir a buscar los avisos y leerlos. Tengo algunas rebanadas de menta al final del año para hacer eso... había sólo cuatro niñas de todo el año, por lo que yo era uno de cuatro ... una cuarta parte de un líder.*

Sin embargo, en lugar de entender que el liderazgo puede ser compartido y distribuido entre un grupo de personas, Chelsea vio el hecho de compartir como una debilidad personal y como evidencia de que una persona no estaba completando correctamente su trabajo. Se puso de manifiesto que algunos estudiantes de la escuela se retiraron del liderazgo escolar y como reconoció Anna, ella tomó una decisión de no participar en el liderazgo en la escuela señalando que los roles de liderazgo fueron creados para aquellos que estaban más seguros, abiertos y populares. Anna señaló que el liderazgo en la escuela era para los que ya eran líderes. Sintió que todo el proceso de obtener un papel de liderazgo estaba dirigido a un grupo determinado, y que esto a menudo desestimaba a aquellos que querían aprender sobre el liderazgo en lugar de ser arrojados sin preparación.

Los resultados revelaron que la mayoría de las mujeres jóvenes que estuvieron involucradas en el liderazgo fuera del contexto escolar tenían comprensiones complejas de liderazgo. Muchas de estas jóvenes creían que muchos estudiantes ingresan a la escuela secundaria desde escuelas intermedias y primarias donde antes eran estudiantes mayores, y a menudo cumplían roles de liderazgo dentro de dichas escuelas. A la llegada a la escuela secundaria, ellas creían que esta identidad de liderazgo era eliminada al caer en las estructuras tradicionales de liderazgo de la escuela y perciben pocas oportunidades para liderar.

Este hallazgo refuerza los aspectos del trabajo de Macbeath (1998), quien también señala que los estudiantes querían escuelas que puedan proporcionar un mayor acceso a las oportunidades de liderazgo que lo que estaba actualmente ofreciendo, y la mayoría de las respuestas de los estudiantes defendieron la participación de los estudiantes en el liderazgo de la escuela, independientemente de la edad (p. 84). Dicha solicitud desafía las vías tradicionales de liderazgo estudiantil dentro de la escuela, donde el liderazgo está reservado para estudiantes mayores. Este hallazgo es de importancia ya que las vías tradicionales actuales para el diseño de experiencias de aprendizaje de liderazgo prestan poca atención al nivel de aprendizaje que los estudiantes traen consigo, o su participación en el liderazgo más allá de las puertas de la escuela.

También hay poca consideración de los conocimientos previos del liderazgo o la capacidad de liderazgo actual. En cambio, el liderazgo se enseña como un enfoque único para todos. Por otra parte, en la literatura hay muy poco sobre el nivel de comprensión de liderazgo, sobre la complejidad del liderazgo como habilidad transaccionales y sobre las cualidades de un líder que ayuden en la realización de las tareas de los jóvenes. Este enfoque transaccional de liderazgo se considera por algunos (por ejemplo, Leithwood y Jantzi, 1998) como obsoleto, no-sostenible y, en muchos contextos educativos esta creencia ha sido sustituida por la noción de liderazgo transformacional.

#### **4. Conclusiones e implicaciones finales**

Esta investigación contribuye a la pequeña pero creciente literatura centrada en el desarrollo del liderazgo de las mujeres jóvenes en las escuelas secundarias. La investigación presenta los resultados que ilustran la variedad de percepciones y entendimientos que las mujeres jóvenes tienen sobre el liderazgo, destacando un nivel de

complejidad y sofisticación con frecuencia pasada por alto o no vista por los adultos en los centros escolares. Este estudio pone de relieve la poderosa influencia del contexto de la escuela católica en las creencias y concepciones de las mujeres jóvenes y el contexto escolar de liderazgo se ha destacado por ser una consideración fundamental cuando se aproxima al desarrollo de liderazgo entre las mujeres jóvenes.

Al igual que en una buena enseñanza en el aula, donde los docentes se esfuerzan por reconocer y utilizar lo que el alumno trae con ellos, yo creo que es importante hacer lo mismo para el desarrollo y la práctica del liderazgo. Reconocer que las mujeres jóvenes pueden tener experiencias de liderazgo fuera del contexto escolar puede contribuir a validar este conocimiento, lo que les permite extraer de ello una gama de contextos considerados muy importantes por Denner, Meyer y Bean (2005). Es vital reconocer el liderazgo en una variedad de contextos, para así obtener una comprensión de la variedad de contextos en los que las mujeres jóvenes se han conducido y en la actualidad llevan en sus vidas fuera de la escuela. Debido al contexto de significativa influencia que puede tener sobre los jóvenes la comprensión de liderazgo de las mujeres y las prácticas como líderes de la educación, creo que las escuelas tienen la obligación de criticar las estructuras tradicionales de liderazgo que se presentan a los estudiantes. Esto implicará la investigación sobre cómo las escuelas preparan a las jóvenes a asumir roles de liderazgo dentro de la escuela y en la comunidad. Involucradas en este proceso también podría haber oportunidades para que todos los involucrados reflexionen críticamente sobre la cultura de liderazgo de la escuela y los procesos que permiten e impiden que las jóvenes líderes participen en las oportunidades de desarrollo de liderazgo.

Bennis y Goldsmith (1997:71) señalan que “con el fin de transformarnos a nosotros mismos como líderes, debemos reconocer y cambiar el paradigma a través del cual vemos el liderazgo en sí”. Creo que es importante alentar a los que están dentro del contexto escolar (por ejemplo, los docentes, los directores y los de la comunidad de la Iglesia en general) a reflexionar sobre su propia comprensión y creencia de liderazgo. Profundizar en el conocimiento del impacto que puede tener en el contexto escolar más amplio y los individuos dentro del contexto puede aumentar la posibilidad de cambiar la forma en que el liderazgo es percibido por los estudiantes en el contexto escolar. Las escuelas pueden entonces estar mejor posicionadas para hacer frente a las barreras que enfrentan las jóvenes para aprender y practicar el liderazgo. Las escuelas y las jóvenes por igual deben reconocer la necesidad de derribar las fronteras entre estas estructuras tradicionales de la escuela y las necesidades de liderazgo de las mujeres jóvenes. Este implica ir más allá de los roles de liderazgo formal, y el cambio de liderazgo para superar las barreras de edad y estructuras escolares tradicionales patriarcales. Sólo cuando estos límites se desglosan veremos un aumento en la participación de las mujeres jóvenes que las llevan más allá de las puertas de la escuela, preparadas y dispuestas a compartir sus voces y jugar un papel activo en la comunidad, tanto a escala local, nacional y global.

## Referencias

- Acker, S. (1994). *Gendered Education: Sociological reflections on women, teaching, and feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Archard, N. (2009). Leadership understanding and practice in girls' schools: A review of web-based public documents. *Leading and Managing*, 15(2), 16-30.



- Arendt, S.W. y Gregoire, M.B. (2006). Group work and leadership: Perception of FCS students, *Journal of Family and Consumer Science*, 98(3), 32-39.
- Avolio, B.J. (1999). *Full Leadership Development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bagilhole, B. y White, K. (2008). Towards a gendered skills analysis of senior management positions in UK and Australian universities. *Tertiary Education and Management*, 14(1), 1-12.
- Bennis, W. y Goldsmith, J. (1997). *Learning to Lead: A workbook on becoming a leader*. Londres: Brealey.
- Blackmore, J., Thomson, P. y Barty, K. (2006). Principal selection: Homosocibility, the search for security and the production of normalized principal identities. *Educational Management Administration y Leadership*, 34(3), 297-317.
- Brooking, K. (2005). Boards of trustees selection of primary principals in New Zealand. *Delta*, 57(1-2), 117-140.
- Coleman, M. (2002). *Women as Headteachers: Striking the balance*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Collins, J. (2005). Revisiting the Foucauldian account of power: Constraints and opportunities in the leadership experience of Dominican teachers. *Delta*, 57(1-2), 89-102.
- Conner, J. y Strobel, K. (2007). Leadership development: An examination of individual and programmatic growth. *Journal of Adolescent Research*, 22(3), 275-297.
- Cook, T.J. (2001). *Architects of Catholic Culture: Designing and building Catholic culture in Catholic schools*. Washington, DC: National Catholic Educational Association.
- Cress, C.M., Astin, H.S., Zimmerman-Oster, K. y Urkhardt, J.C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, 42(1), 15- 27.
- Crippen, C. (2004). Servant leadership as an effective model for educational leadership and management. *Management in Education*, 18(11), 11-16.
- Dempster, N. y Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276-285.
- Dempster, N., Lizzio, A., Keeffe, M., Skinner, J. y Andrews, D. (2010). The contributions of research design and process facilitation in accessing adolescent views of leadership. *Leading and Managing*, 16(2), 77-89.
- Denner, J., Meyer, B. y Bean, S. (2005). Young women's leadership alliance: Youth-adult partnerships in an al female after-school program. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 87-100.
- Fertman, C.I. y Van Linden, J.A. (1999). Character education: An essential ingredient for youth leadership development. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 83 (609), 9-15.
- Frick, D.M. (1998). Understanding Robert K. Greenleaf and servant leadership. En L.C. Spears (Ed.), *Insights on Leadership Service, Stewardship, Spirit and Servant Leadership* (pp. 353-358). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Funk, R.C. (2002). Developing leaders through high school junior ROTC: Integrating theory with practice. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 43-53.
- Grace, G. (2002). *Catholic School: Mission, markets, and morality*. Londres: Routledge Falmer Press.

- Greenfield, W. (2004). Moral Leadership in Schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196.
- Greenleaf, R. (1991). *The Servant as Leader*. Indianapolis, IN: The Robert K. Greenleaf Center.
- Hargreaves, D. (2006). *A New Shape for Schooling*. Londres: Specialist Schools and Academies Trust.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Karnes, F.A. y Stephens, K.R. (1999). Lead the way to leadership education. *The Education Digest*, 64(8), 62-65.
- Komives, S. (1994). Women student leaders: Self-perceptions of empowering leadership and achieving style. *NASPA*, 31(2), 102-112.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1998). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Levy, L., Carroll, B., Francoeur J. y Logue, M. (2005). *The Generational Mirage? A pilot study into the perceptions of leadership of generations X and Y*. Sydney: Hudson Global Resources.
- Libby, M., Sedonaen, M. y Bliss, S. (2006). The mystery of youth leadership development: The path to just communities. *New Directions for Youth Development*, 109, 13-25.
- Lizzio, A., Dempster, N. y Neumann, R. (2011). Pathways to formal and informal student leadership: The influence of peer and teacher-student relationships and level of school identification on students' motivations. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 85-102.
- Logue, C.T., Hutchens, T.A. y Hector, M.A. (2005). Student leadership: A phenomenological exploration of postsecondary experiences. *Journal of College Student Development*, 46(4), 393-408.
- Macbeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to change*. Londres: Paul Chapman.
- Macneil, C.A. (2006). Bridging generations: Applying adult leadership theories to youth leadership development. *New Directions for Youth Development*, 109, 27-43.
- Mavin, S. (2008). Queen Bees, wannabees and afraid to bees: No more "best enemies" for women in management? *British Journal of Management*, 19(1), 75-84.
- McNae, R. (2010). Young women and the co-construction of leadership. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 677-688.
- Mitra, D.L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304.
- Mullen, C.A. y Tuten, E.M. (2004). A case study of adolescent female leadership: Exploring the light of change. *The Journal of Educational Thought*, 38(3), 291-320.
- Neumann, R. Dempster, N. y Skinner, J. (2009). The impact of positional leadership on secondary school captains. *Leading and Managing*, 15(2), 1-15.
- Osborn, R.N. Hunt, J.G. y Jauch, L.R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837.
- Ricketts, J.C. y Rudd, R.D. (2002). A comprehensive leadership education model to train, teach, and develop leadership in youth. *Journal of Career and Technical Education*, 19(1), 1-15.

- Rindfleish, J. (2000). Senior management women in Australia: Diverse perspectives. *Women in Management*, 15(4), 172-183.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2004). *How to Improve your School: Giving pupils a voice*. Londres: Continuum.
- Saunders, R. (2005). Youth leadership: Creating meaningful leadership programmes for young women through a process of co-construction. *Journal of Educational Leadership*, 20(2), 15-30.
- Schneider, B., Holcombe-Ehrhart, K. y Ehrhart M.G. (2002). Understanding high school student leaders: Peer nominations of leaders and their correlates. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 275-299.
- Sergiovanni, T. (1999). The story of community. En J. Retaillick, B. Cocklin y K. Coombe (Eds.), *Learning Communities in Educational Contexts* (pp. 9-25). Londres: Routledge.
- Sergiovanni, T.J. (2000). Leadership as stewardship: Who's serving Who? En M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 269-286). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Spencer, A.E.C.W. (2005). *The Organisation of Catholic Education in New Zealand*. Somerset: Russell-Spencer Ltd.
- Staines, G. Tavis, C. y Jayaratne, T.E. (1974). The queen bee syndrome. *Psychology Today*, 7(8), 55-60.
- Strachan, J. y Saunders, R. (2007). Ni Vanuatu women and educational leadership development. *Journal of Educational Leadership*, 22(2), 37-48.
- Wallin, D. (2003). Student leadership and democratic schools: A case study. *National Association of Secondary School Principals NAASSP Bulletin*, 87(636), 55-78.
- Youngs, H. (2007). There and back again: My unexpected journey into "servant" and "distributed" leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 39(1), 97-109.
- Zacharakis, J. y Flora, J. (2005). Riverside: A case study of social capital and cultural reproduction and their relationship to leadership development. *Adult Education Quarterly*, 55(4), 288-307.