

Mujeres

en cargos de representación
del sistema educativo II

CNIIIE/INSTITUTO DE LA MUJER
| Mujeres en la Educación |

Mujeres

en cargos de representación

del sistema educativo II

CNIEE/INSTITUTO DE LA MUJER

2011

Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado
<http://publicacionesoficiales.boe.es>

© Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad)
CNIIE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
<http://www.educacion.gob.es/cniie>

Edita: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad)
Condesa de Venadito, 34
28027 Madrid

Autoría del estudio cualitativo

M^a TERESA RABAZAS ROMERO
PATRICIA VILLAMOR MANERO
INMACULADA EGIDO GÁLVEZ
MIRIAM PRIETO EGIDO

Autoría del estudio cuantitativo

MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA
NATALIA GIL NOVOA
MONTSERRAT BOIX TERUEL
MARÍA VAÍLLO RODRÍGUEZ (BECARIA)
MARI CARMEN PASTOR ANTEQUERA (BECARIA)
YOLANDA BETETA MARTÍN (BECARIA)

Coordinación:

MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA
NATALIA GIL NOVOA

Diseño:

CHARO VILLA

Imprime:

ESTILO ESTUGRAF IMPRESORES, S.L.
Pol. Ins. Los Huertecillos, nave 13. 28350 Ciempozuelos (Madrid)

Nipo: 685-12-018-1

Nipo: 030-12-353-1

Dep. Legal: M-37419-2012

Impreso en papel reciclado libre de cloro.

INTRODUCCIÓN

La Colección de estudios “Mujeres en la Educación” forma parte de una serie de actuaciones que, en colaboración con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, realiza el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, incorporando la igualdad de oportunidades en el proceso educativo. El objetivo último de esta colección es el de recabar, analizar y difundir la situación de las mujeres y los hombres en el Sistema Educativo.

Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo II, parte de un estudio previo que, bajo el mismo título, (*Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo, 2004*), constituyó el número 3 de la Colección “Mujeres en la Educación”. Dicha publicación ofrecía, por un lado, datos cuantitativos de la presencia y participación de las mujeres en los cargos de representación en educación en España, completándose con el análisis cualitativo de las posibles pautas explicativas de la escasa representación femenina en determinados cargos y funciones en este ámbito profesional donde la presencia de las mujeres es mayoritaria.

Este nuevo trabajo, supone una actualización de la mencionada publicación, a través de la cual se pretenden difundir los datos más recientes obtenidos sobre la participación de las mujeres en cargos de responsabilidad en el sistema educativo español, así como comparar esa situación actual con la que se daba en España en el curso 2000/01.

Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo II, se divide en dos partes diferenciadas. La primera de carácter cuantitativo, consta de cinco capítulos, además de unas conclusiones e índices de gráficos y tablas, en los que se analiza la participación de las mujeres en los Equipos Directivos; el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares Autonómicos; la Inspección Educativa; las Administraciones Educativas (altos cargos a partir del nivel 26); y los cuerpos docentes y altos cargos universitarios con el fin de obtener una panorámica descriptiva completa sobre la presencia de las mujeres en los cargos de responsabilidad en el sistema educativo español. La metodología utilizada ha tenido como base la explotación de los datos estadísticos disponibles así como la obtención de datos primarios en aquellas variables de las que no se dispone de estadísticas para actualizar. Los datos utilizados proceden de diversas fuentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

La segunda parte, de carácter cualitativo, se centra en el estudio de las diferencias de género en la dirección escolar. Se inicia con una revisión bibliográfica de los estudios sobre género y dirección escolar tanto a nivel internacional como nacional para plantear, desde este marco teórico y sobre la base de las ideas más relevantes que aportan las investigaciones realizadas, los objetivos y el diseño del estudio estructurado en dos ámbitos temáticos: el acceso al cargo por un lado, y el ejercicio de la dirección y los estilos de liderazgo por otro. La metodología de trabajo se ha desarrollado en dos fases. En la *primera fase* se elaboró un cuestionario partiendo de los aspectos destacados en la revisión de la literatura sobre género y dirección escolar. Dicho cuestionario fue enviado a Centros de Educación Infantil y Primaria con la finalidad de recoger información relacionada con el acceso y desempeño del puesto de dirección, así como estilos de liderazgo. Aunque el objeto de estudio son las mujeres que desempeñan el cargo de directora, en esta fase se recogieron también las respuestas de los hombres que ejercen como directores, con el fin de contrastar

la existencia de posibles diferencias entre ambos grupos. Durante la *segunda fase* se realizó una entrevista semiestructurada a una muestra de 21 mujeres del total de directoras que respondieron al cuestionario, con la finalidad de profundizar en dos grupos de variables: los pasos seguidos hasta llegar a la dirección (sistema de acceso, procedimiento de selección, constitución del equipo directivo, etc.) y la vivencia subjetiva del proceso (motivaciones para presentarse, objetivos planteados al inicio del ejercicio, dificultades encontradas en el proceso, etc).

Aunque la selección de las directoras entrevistadas se llevó a cabo pretendiendo que la muestra reflejase la máxima variabilidad de situaciones posible, los resultados de las entrevistas no pretenden generalizar los datos ni establecer conclusiones definitivas. Se trata de un estudio exploratorio que permite analizar los puntos de coincidencia y/o divergencia en las opiniones de las mujeres que desempeñan cargos de dirección escolar, ampliando conocimientos en el ámbito de los estudios sobre género y dirección, y aportando herramientas que pueden sugerir nuevos proyectos y líneas de trabajo con objeto de continuar avanzando hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito educativo.

Índice de contenidos

Estudio I

El acceso de las mujeres a los puestos de representación del sistema educativo

1. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ..	11
1.1. LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	14
1.2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	16
1.3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	21
2. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO Y LOS CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS	26
2.1. DISTRIBUCIÓN DE LA COMPOSICIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO Y LOS CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS SEGÚN SEXO	26
2.2. DISTRIBUCIÓN DE LA COMPOSICIÓN SEGÚN SEXO DE LAS CATEGORÍAS DE REPRESENTACIÓN DE LOS CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO	30
2.2.1. Presidencia, vicepresidencia y secretaría	31
2.2.2. Profesorado	32
2.2.3. Madres y padres	33
2.2.4. Alumnado	35
2.2.5. Personal de administración y servicios	36
2.2.6. Titularidad de los centros privados	38
2.2.7. Administración educativa autonómica	39
2.2.8. Administración educativa local	40
2.2.9. Personalidades de reconocido prestigio	42

2.2.10.	Federación de municipios	43
2.2.11.	Colegios profesionales	45
2.2.12.	Consejos de juventud	46
2.2.13.	Centrales sindicales	47
2.2.14.	Universidades	49
2.2.15.	Asociaciones empresariales	50
2.2.16.	Movimientos de renovación pedagógica y colectivos pedagógicos	51
3.	PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA INSPECCIÓN EDUCATIVA	53
3.1.	PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA ALTA INSPECCIÓN	53
3.2.	PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA INSPECCIÓN EDUCATIVA ..	55
4.	PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS	58
4.1.	PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN ALTOS CARGOS DE REPRESENTACIÓN DENTRO DE MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (ACTUAL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE)	58
4.1.1.	Órganos con nivel de Dirección y Subdirección General dependientes de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional	61
4.1.2.	Órganos con nivel de Dirección y Subdirección General dependientes de la Secretaría General de Universidades .	65
4.1.3.	Órganos con nivel de Dirección y Subdirección General dependientes de la Subsecretaría de Educación	69
4.1.4.	Otro órgano de representación a nivel de Dirección General: el Gabinete del Ministro	72
4.2.	PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN CARGOS DE REPRESENTACIÓN EN LAS CONSEJERÍAS Y DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN DE LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS	73
5.	LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS CUERPOS DOCENTES Y ALTOS CARGOS UNIVERSITARIOS. PROFESORAS, RECTORAS, VICERRECTORAS, DECANAS Y VICEDECANAS	78
5.1.	MUJERES Y DOCENCIA UNIVERSITARIA. PROFESORAS	79
5.2.	MUJERES Y ALTOS CARGOS UNIVERSITARIOS. RECTORAS, VICERRECTORAS, DECANAS Y VICEDECANAS	96
6.	CONCLUSIONES	108
7.	ÍNDICE DE GRÁFICOS	110
8.	ÍNDICE DE TABLAS	116

Estudio II

Género y dirección escolar: acceso, ejercicio y estilos de liderazgo

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	119
1.1. MARCO TEÓRICO: LA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO Y DIRECCIÓN ESCOLAR	119
1.1.1. La presencia de las mujeres en puestos directivos	120
1.1.2. Obstáculos para el acceso y ejercicio de la dirección	123
1.1.3. Género y estilos de dirección	125
1.2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	127
1.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	130
1.3.1. Estudio cuantitativo: directores y directoras que responden al cuestionario	130
1.3.2. Estudio cualitativo: directoras participantes en las entrevistas	133
2. LAS MUJERES EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR: ACCESO	133
2.1. SISTEMA DE ACCESO A LA DIRECCIÓN	133
2.2. MOTIVACIONES Y OBJETIVOS EN EL ACCESO A LA DIRECCIÓN	137
2.3. ASPECTOS QUE DIFICULTAN/FACILITAN EL ACCESO A LA DIRECCIÓN.....	140
2.3.1. Equipo directivo	141
2.3.2. Formación	144
2.3.3. Género	149
3. EJERCICIO Y ESTILOS DE LIDERAZGO	154
3.1. PERCEPCIÓN DEL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN	154
3.1.1. Percepción y ejercicio del trabajo en equipo	154
3.1.2. Cualidades personales consideradas importantes en el buen ejercicio de la dirección	157
3.2. VARIABLES Y DIFICULTADES QUE INFLUYEN EN EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN	163
3.2.1. Variables que influyen en el ejercicio de la dirección	163
3.2.2. Dificultades profesionales experimentadas en el ejercicio de la dirección	166

3.2.3.	Dificultades personales experimentadas en el ejercicio de la dirección	170
3.3.	BENEFICIOS PROFESIONALES Y PERSONALES OBTENIDOS EN EL DESEMPEÑO DE LA DIRECCIÓN	173
3.3.1.	Beneficios profesionales	173
3.3.2.	Beneficios personales	176
3.4.	PERJUICIOS CAUSADOS POR EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN	177
3.5.	FUNCIONES DE LA DIRECCIÓN	179
3.5.1.	Función pedagógica	181
3.5.2.	Función burocrática	182
3.5.3.	Función de mediación y relación	184
3.6.	ESTILOS DE DIRECCIÓN	186
3.6.1.	Liderazgo pedagógico versus liderazgo administrativo	188
3.6.2.	Liderazgo colegiado versus liderazgo unipersonal	190
3.6.3.	Percepción del estilo de dirección según el género	193
4.	CONCLUSIONES	198
4.1.	ACCESO AL CARGO DE DIRECCIÓN	198
4.2.	EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN Y ESTILOS DE LIDERAZGO	200
4.3.	PROPUESTAS	201
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202

| Estudio I

El acceso de las mujeres
a los puestos
de representación
del sistema educativo |

1. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Una de las conclusiones más reseñables del anterior estudio sobre la presencia de las mujeres en cargos de representación del sistema educativo (Mañeru & Grañeras, 2004) fue la desproporción que guardaban los datos relativos a la representatividad femenina en los órganos de dirección escolar, en comparación con el alto número de profesoras que imparten docencia en todos los niveles educativos.

El objetivo de las siguientes páginas es avanzar en el conocimiento de esa realidad, y comprobar de que manera los sesgos de género en la dirección escolar han ido evolucionando en los últimos años. Para ello, se mostrarán datos sobre la presencia de las mujeres en los cargos de directoras, secretarías y jefas de estudio de los centros educativos de Régimen General. Los datos se presentarán en función de tres variables fundamentales: sexo, tipo de cargo y nivel educativo, si bien en ocasiones se incorporan variables como la titularidad del centro.

Como nota metodológica, cabe aclarar que la información contenida en este capítulo procede de las estadísticas elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En el estudio anterior (Mañeru & Grañeras, 2004), los datos no aparecían desagregados por sexo en las estadísticas oficiales, sino que se solicitaron directamente a las Administraciones Educativas. Por este motivo la consideración de las variables ha sido ligeramente distinta, la presentación de los datos que aquí se ofrecen ha variado con respecto a la versión anterior de la presente publicación. En los casos en que ha sido posible, se ha procurado guardar la similitud con el modelo expositivo precedente. No obstante, cuando la presentación de la información se realiza de manera diferente o posee ciertas peculiaridades, se han incluido notas explicativas sobre la procedencia de los datos.

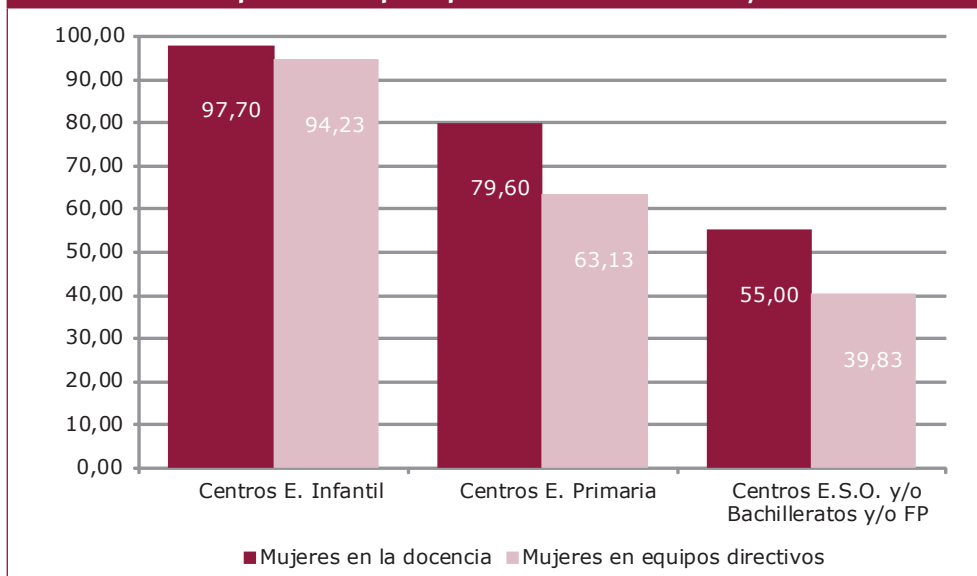
A modo de introducción, se ofrecen en las siguientes líneas una serie de gráficos que muestran la participación de las mujeres en los equipos directivos y la evolución de los datos con respecto a los registrados en el curso 2000/01. El objetivo es trazar un mapa general de la presencia femenina en tales puestos, antes de pasar a tratar más exhaustivamente los patrones de la distribución por cada tipo de centro (centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria), que ocuparán los sucesivos epígrafes.

El primero de los gráficos apunta ya tendencias que aparecerán a lo largo de todo el capítulo. En los tres tipos de centros considerados (centros de Educación Infantil, Educación Primaria y centros de Educación Secundaria y/o Bachilleratos y/o Formación Profesional) el porcentaje de profesoras es superior al porcentaje medio de mujeres en los equipos directivos. La diferencia entre ambas participaciones resulta menor en el caso de los centros de Educación Infantil, donde el porcentaje medio de mujeres en equipos directivos es superior al resto de centros y sólo inferior al de profesoras en tan sólo 3,5 puntos porcentuales. Por el contrario, en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, tal distancia crece hasta los 17 y los 15 puntos, respectivamente.

Un panorama aproximativo más completo es el que ofrece el gráfico 1.2, donde se recogen los datos relativos a la participación de las mujeres en los equipos directivos de los diferentes tipos de centros, desagregados en función del puesto que ocupan (directoras, secretarías y jefas de estudio). El primer rasgo, que aparece con independencia del tipo de centro apunta que, de forma sistemática, el menor porcentaje de participación femenina se da en el cargo de dirección. Por otro lado, la tendencia a la que han apuntado anteriores estudios, consistente en una mayor presencia de jefas de estudio que de secretarías, comienza a experimentar algunos cambios, pues ambas cifras han llegado a adquirir valores muy próximos. Este

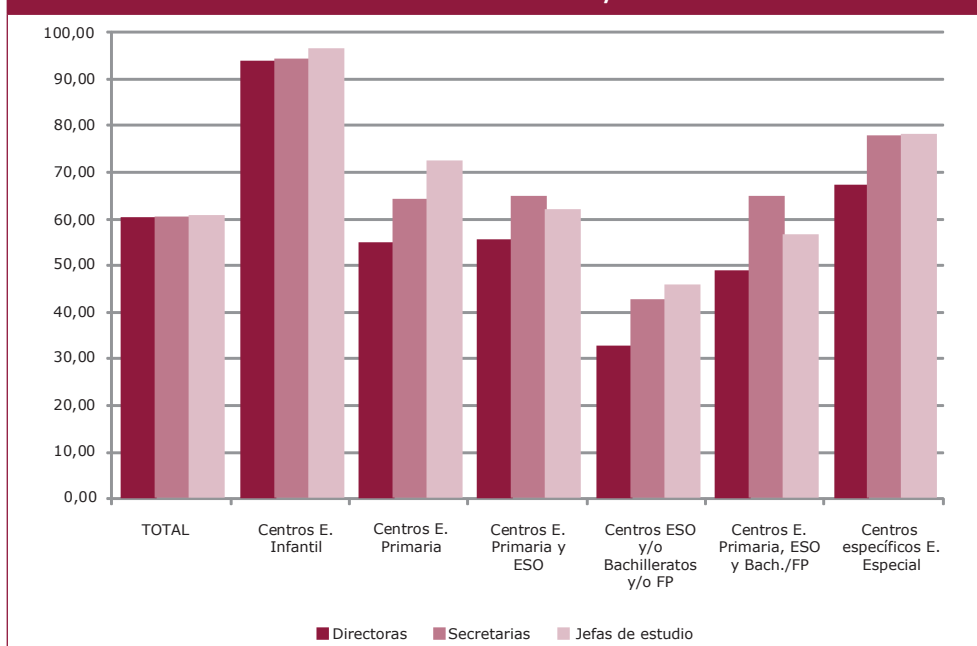
patrón presenta algunas excepciones, como el caso de los centros de Educación Primaria, donde existe un mayor porcentaje de jefas de estudio, y los centros de Educación Primaria, Eso y Bachillerato/Formación Profesional donde las secretarías representan una clara mayoría. En los centros de Educación Infantil, la presencia de mujeres en los tres puestos considerados es bastante similar.

Gráfico 1.1. Porcentaje medio de mujeres en los Equipos Directivos y en el Cuerpo Docente por tipo de centro. Curso 2009/10¹.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

Gráfico 1.2. Porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos según cargo y tipo de centro. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

¹ Ha sido necesario recurrir al cálculo del porcentaje medio, en tanto que los datos estadísticos disponibles sólo suministran información relativa a la presencia de las mujeres en cada uno de los cargos de los equipos directivos. El porcentaje medio de mujeres en los equipos directivos se ha calculado obteniendo la media de la participación femenina en los cargos de Directoras, Secretarías y Jefas de Estudio.

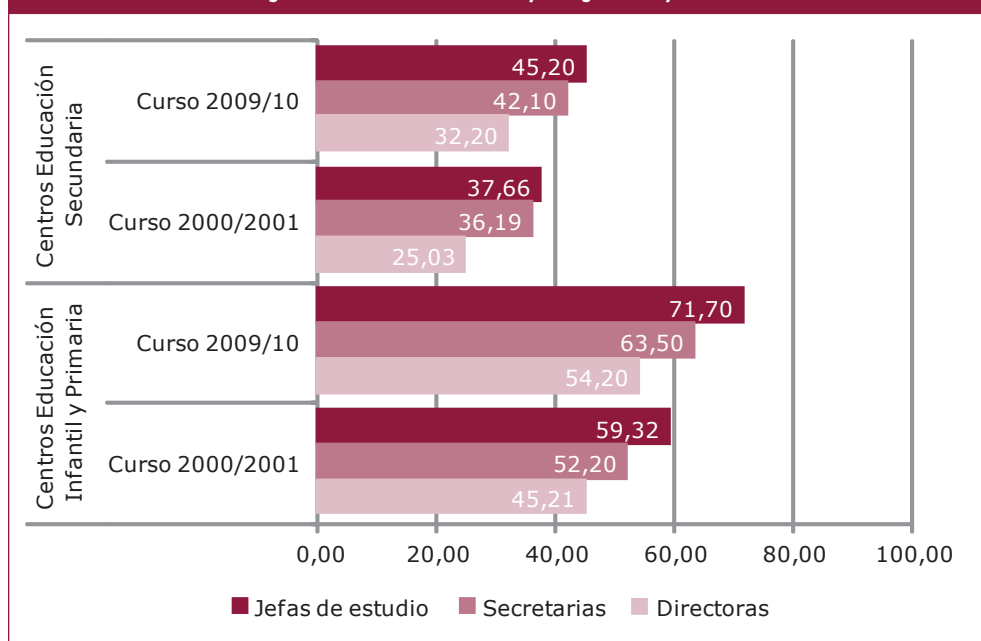
Tabla 1.1. Número de mujeres en los equipos directivos según cargo y tipo de centro. Curso 2007/08.

Tipo de centro	Directoras	Secretarias	Jefas de Estudio
Centros de E. Infantil	3414	498	513
Centros de Primaria	4236	4656	4310
Centros de E. Primaria y ESO	1288	1031	1384
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP	1165	1674	2490
Centros de E. Primaria, ESO y Bach/FP	833	712	854
Centros de E. Especial	255	198	179

Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos proporcionados por la oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Al comparar los datos actuales con los resultantes del estudio anterior (Mañeru & Grañeras, 2004), referidos al curso 2000/01, las cifras apuntan a un incremento en el porcentaje de mujeres que ejercen puestos en los equipos directivos. La representación femenina, de hecho, se ha incrementado para todos los tipos de centros y puestos considerados, aunque con diferente grado de intensidad.

Gráfico 1.3. Porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos, por tipo de cargo y centro. Cursos 2000/01 y 2009/10².



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

² Para el cálculo del porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos de los Centros de Educación Infantil y Primaria se han utilizado los datos relativos a los centros de Educación Primaria, es decir, aquellos centros con alumnado de Educación Primaria que pueden tener asimismo alumnado de Educación Infantil.

Para el cálculo del porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos de los Centros de Educación Secundaria se han considerado los datos relativos a los centros de Educación Secundaria y/o Bachilleratos y/o Formación Profesional, es decir, centros con alumnado de una o varias de las enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional. No se incluyen en esta categoría las escuelas de Arte que imparten Bachillerato.

Tomados en su conjunto, los centros en los que más ha crecido la participación de las mujeres a lo largo de los últimos nueve cursos académicos han sido los de Educación Infantil y Primaria, pues en ellos la presencia de mujeres ha aumentado invariablemente por encima de la registrada en los centros de Educación Secundaria. En los mismos, los porcentajes que han experimentado un mayor crecimiento han sido los relativos a la participación de las mujeres como secretarías y jefas de estudio, que superan al registrado en el curso 2000/01 hasta en más de diez puntos. Menor ha sido el incremento de las directoras, a pesar de que se aproxima a los ocho puntos porcentuales.

En los centros de Educación Secundaria, la presencia de las mujeres en todos los puestos considerados ha crecido de manera bastante similar, aumentando por encima de los cinco y seis puntos en relación a las estadísticas correspondientes al curso 2000/01.

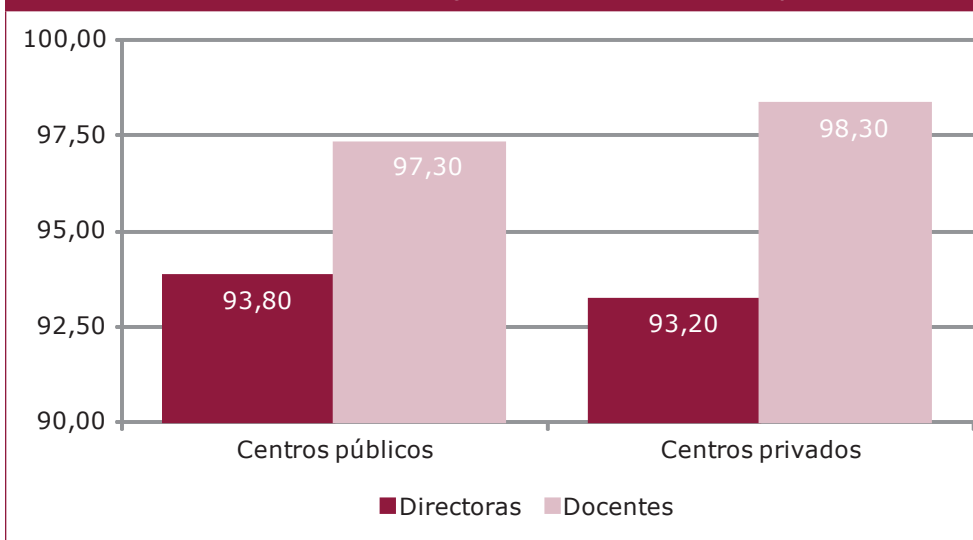
En general, el cargo más ocupado por las mujeres es el de jefas de estudio junto con el del de secretarías y en último lugar, ocupan el cargo de directoras. Dependiendo del tipo de centro, esta tendencia presenta ligeras desviaciones: por ejemplo, en la Educación Infantil la presencia de mujeres en los tres cargos es muy similar.

En los epígrafes posteriores se realizará una aproximación a la presencia de las mujeres en los diferentes cargos de los equipos directivos atendiendo al tipo de centro en que realizan su labor. A lo largo del recorrido se considerarán los centros de Educación Infantil, los centros de Educación Primaria y los centros Educación Secundaria y/o Bachilleratos y/o Formación Profesional.

1.1. La participación de las mujeres en los equipos directivos de los centros de educación infantil

Tomando como referencia la nomenclatura de centros ofrecida en las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se entiende por centros de Educación Infantil aquellos que imparten exclusivamente enseñanza de este nivel. El porcentaje de mujeres directoras en los equipos directivos de dichos centros se sitúa en torno a un 93%, con independencia de la titularidad de los mismos. Al poner en relación tales datos con los relativos a las mujeres docentes se constata una elevadísima feminización del profesorado en este nivel, que se sitúa por encima del 97% en el caso de los centros de Educación Infantil de titularidad pública y un punto por encima en los centros de este mismo nivel de titularidad privada (gráfico 1.4).

Gráfico 1.4. Porcentaje de mujeres directoras y de mujeres docentes en Centros de Educación Infantil según titularidad. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

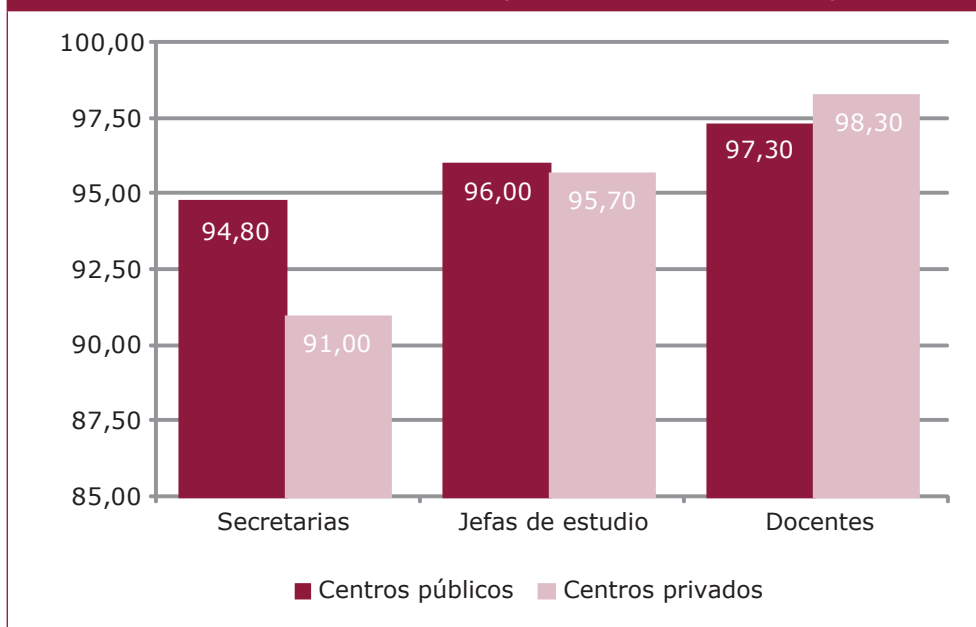
Tabla 1.2. Número de personas en los equipos directivos de los centros de educación infantil según cargo, sexo y comunidad autónoma. Curso 2007/08.

Comunidad Autónoma	Director/a		Secretario/a		Jefe/a de estudios		Total	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Andalucía	327	25	84	16	78	5	489	46
Aragón	176	6	21	1	15	0	204	7
Asturias	54	2	9	1	7	0	70	3
Baleares	67	4	19	0	11	0	97	4
Canarias	27	2	10	0	4	0	41	2
Cantabria	33	5	9	1	7	2	49	8
Castilla y León	121	12	13	1	9	0	143	13
Castilla-La Mancha	21	3	5	1	2	0	28	4
Cataluña	1039	29	152	5	84	1	1275	34
C. Valenciana	-	-	-	-	-	-		
Extremadura	25	2	5	0	3	1	33	3
Galicia	194	16	22	2	14	0	230	18
Madrid	1186	129	121	5	257	31	1564	165
Murcia	118	9	25	2	18	0	161	11
Navarra	7	1	1	0	2	0	10	1
País Vasco	-	-	-	-	-	-		
La Rioja	10	0	2	0	2	0	14	0
Ceuta	2	0	0	0	0	0	2	0
Melilla	7	0	0	0	0	0	7	0
Total	3414	241	498	35	513	40	4.425	316
Porcentaje	93,40	6,60	93,43	6,57	92,77	7,23	93,33	6,66

Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos proporcionados por la oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Con respecto al porcentaje de mujeres secretarías y docentes según la titularidad de los centros, los datos muestran una elevada presencia femenina, que en todos los casos supera el 90%, así como muy ligeras diferencias asociadas a la variable titularidad de los centros. Sólo en el caso de las secretarías, la distancia entre ambas participaciones supera los dos puntos porcentuales (gráfico 1.5).

Gráfico 1.5. Porcentaje de mujeres secretarías, jefas de estudio y docentes en Centros de Educación Infantil según titularidad. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

La participación de las mujeres como docentes se eleva, en los centros de Educación Infantil, a cifras superiores al 97%. De la misma forma, su presencia como directoras, secretarías y jefas de estudio se mantiene siempre por encima del 90%, independientemente de la titularidad de los centros.

1.2. La participación de las mujeres en los equipos directivos de los centros de educación primaria

A medida que se comienzan a considerar los datos de centros que ofrecen niveles más elevados de enseñanza, la participación de las mujeres en puestos de representación desciende considerablemente. Esta premisa se cumple tanto al respecto de la participación como docentes como en relación a su presencia en los equipos directivos.

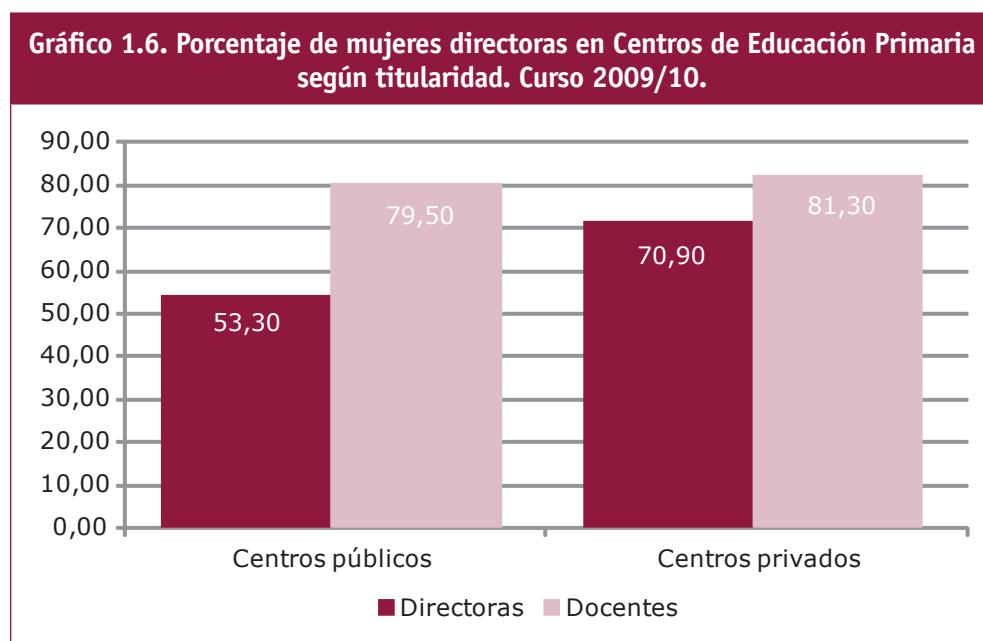
En este apartado se recoge información relativa a los centros de Educación Primaria, entendiéndose por éstos aquellos que además de alumnado de la etapa de Educación Primaria, pueden escolarizar alumnado de la etapa de Educación Infantil.

Con respecto al porcentaje de mujeres en la docencia, en comparación con los centros que ofrecen exclusivamente las enseñanzas de Educación Infantil, las cifras descienden, independientemente de la titularidad de los mismos, en torno a los 18 puntos.

En comparación con los datos de los centros que imparten exclusivamente enseñanzas de Educación Infantil, los porcentajes de mujeres directoras decrecen muy intensamente: 40 puntos en los centros de titularidad pública, y 22 en los de titularidad privada.

Al contrastar las cifras relativas a las directoras con las de las profesoras se observa que el número de directoras es claramente inferior en proporción al número

de mujeres docentes. La diferencia entre ambos porcentajes es mayor en el caso de los centros de titularidad pública, frente a los de titularidad privada. Mientras que en los primeros la participación de las directoras se sitúa 26 puntos por debajo de la de las docentes, en los centros privados la cifra desciende en 10 puntos (grafico 1.6).



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

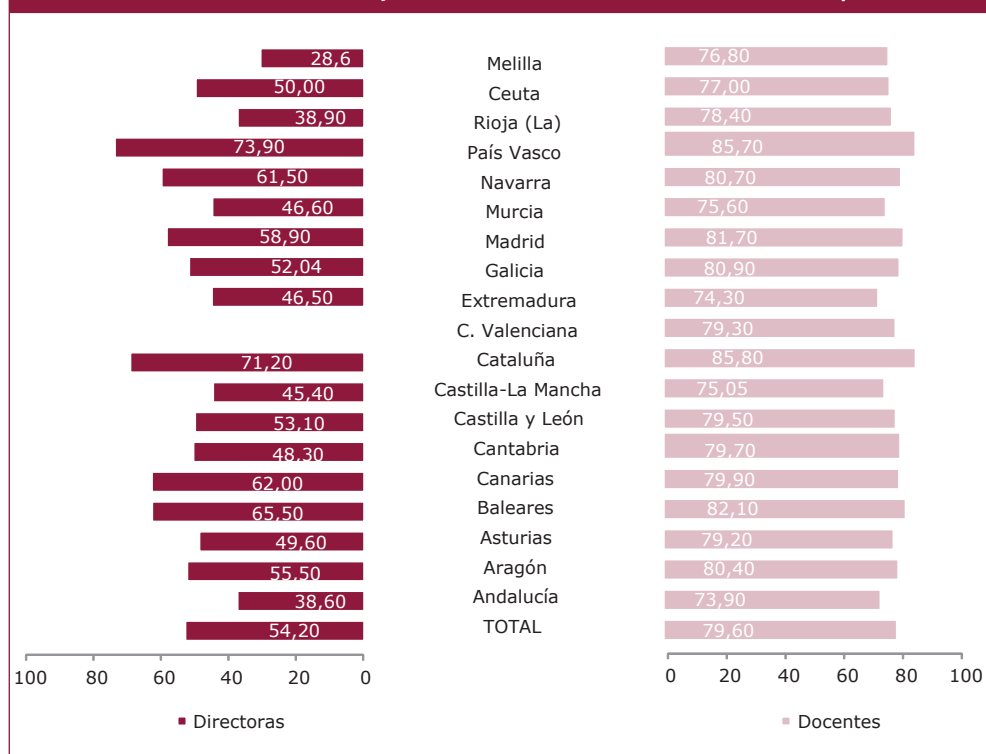
Tabla 1.3. Número de personas en los equipos directivos de los centros de educación primaria según cargo, sexo y comunidad autónoma. Curso 2007/08.

Comunidad Autónoma	Director/a		Secretario/a		Jefe/a de estudios		Total	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Andalucía	613	1090	783	794	899	619	2295	2503
Aragón	142	134	136	99	143	60	421	293
Asturias	107	126	111	72	91	52	309	250
Baleares	131	78	129	49	141	34	401	161
Canarias	389	238	268	144	270	86	927	468
Cantabria	71	73	66	45	69	27	206	145
Castilla y León	291	297	272	206	254	130	817	633
Castilla-La Mancha	299	360	298	255	302	215	899	830
Cataluña	869	417	1196	324	851	139	2916	880
C. Valenciana	-	-	-	-	-	-	-	-
Extremadura	185	218	153	161	146	123	484	502
Galicia	362	321	327	175	331	124	1020	620
Madrid	490	370	612	212	486	335	1588	917
Murcia	163	209	181	155	207	107	551	471
Navarra	95	82	82	36	74	42	251	160
País Vasco	-	-	-	-	-	-	-	-
La Rioja	17	37	29	24	31	20	77	81
Ceuta	7	9	6	9	9	6	22	24
Melilla	5	9	7	6	6	7	18	22
Total	4236	4068	4656	2766	4310	2126	13202	8960
Porcentaje	51,01	48,99	62,73	37,27	66,97	33,03	59,57	40,42

Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos proporcionados por la oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Al desagregar los datos de directoras en función de la Comunidad Autónoma se obtiene un primer rasgo significativo, en comparación con las cifras relativas a los centros de Educación Infantil: la participación de las mujeres en este tipo de cargos es siempre inferior al porcentaje de mujeres en la docencia. A este respecto, los porcentajes muestran una gran oscilación, fluctuando desde cifras cercanas al 30% hasta prácticamente el 74%. Las menores tasas de participación femenina en puestos de dirección se obtienen en la Comunidad de Melilla, con un 28,60%. Mientras, País Vasco supera esa cifra en más de 45 puntos, situando la presencia de las mujeres en el 73,90%. La distancia entre la participación de las mujeres en los puestos de dirección y en la docencia se incrementa considerablemente con respecto a los centros que imparten exclusivamente la etapa de Educación Infantil. En ninguna de las Comunidades Autónomas (salvo en el País Vasco) la diferencia entre ambas participaciones se sitúa por debajo de los 14 puntos. De hecho, los totales nacionales hablan de un alejamiento entre ambas puntuaciones en torno a los 25 puntos. Esa misma distancia llega a alcanzar sus máximos en Comunidades como La Rioja o la Ciudad Autónoma de Melilla, donde se sitúa en los 39 y 48 puntos, respectivamente (gráfico 1.7).

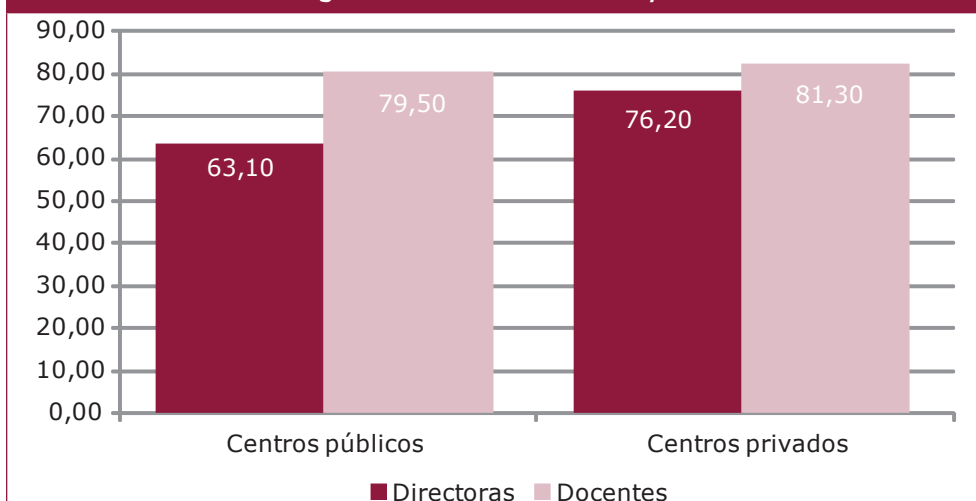
Gráfico 1.7. Porcentaje de mujeres directoras y docentes en Centros de Educación Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

Con respecto al porcentaje de mujeres secretarias en centros de Educación Primaria se pone de manifiesto una mayor participación en relación a los porcentajes de mujeres directoras en este tipo de centros. Además, aparece de nuevo la tendencia vislumbrada en el caso de las directoras: las cifras sobre participación en los centros de titularidad privada superan hasta en 13 puntos las de los centros de titularidad pública, es decir, hay considerablemente más mujeres secretarias en centros privados que en centros públicos, a pesar de que los porcentajes relativos a la presencia de las mujeres como docentes son bastante semejantes (gráfico 1.8).

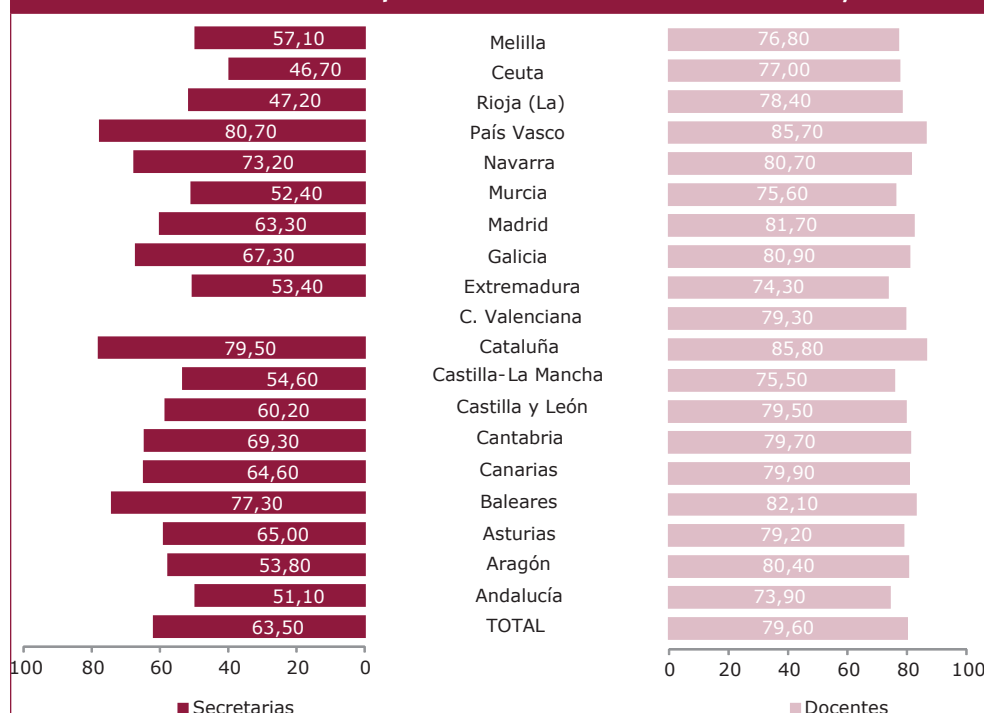
Gráfico 1.8. Porcentaje de mujeres secretarias en Centros de Educación Primaria según titularidad. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

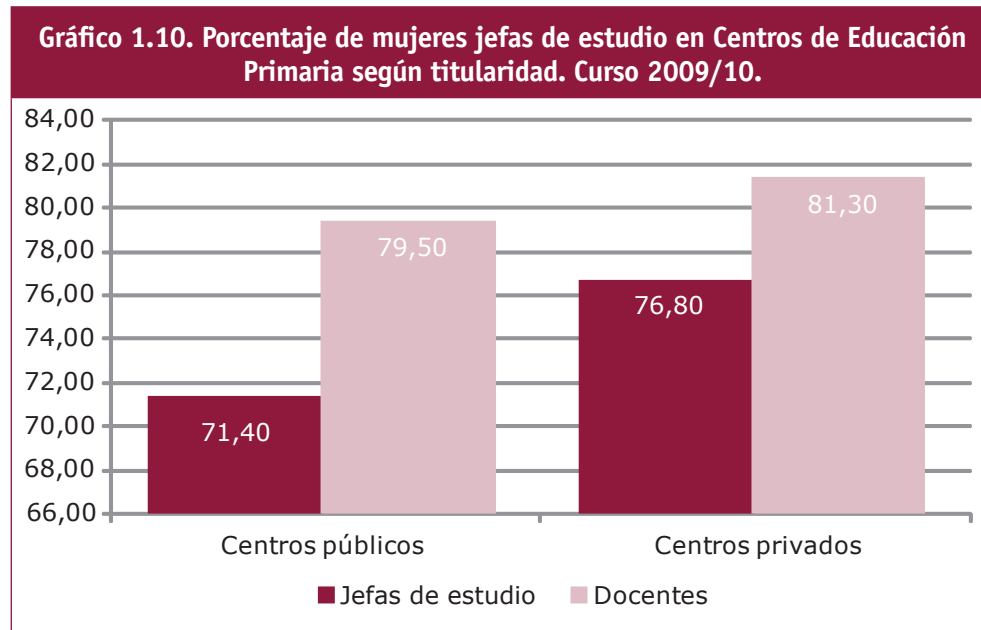
Al desagregar los datos en función de la Comunidad Autónoma se observan intensas oscilaciones en la participación de las mujeres como secretarias, que fluctúan desde el 47% que representan en Ceuta hasta el 80% registrado en País Vasco. Teniendo en cuenta los datos totales del conjunto de las participaciones del estado español se obtiene que la presencia de las mujeres como secretarias es inferior a la de docentes en una media de algo más de 16 puntos. Tal diferencia llega a atenuarse en los casos de Cataluña, País Vasco y Baleares, donde la distancia entre ambas cifras gira en torno a los 5 puntos, y a intensificarse en Comunidades como La Rioja y Ceuta, donde supera los 30 puntos porcentuales. De hecho, hasta en un total de doce Comunidades y Ciudades Autónomas el porcentaje de secretarias disminuye por encima de los 20 puntos con respecto al de mujeres docentes (gráfico 1.9).

Gráfico 1.9. Porcentaje de mujeres secretarias y docentes en Centros de Educación Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

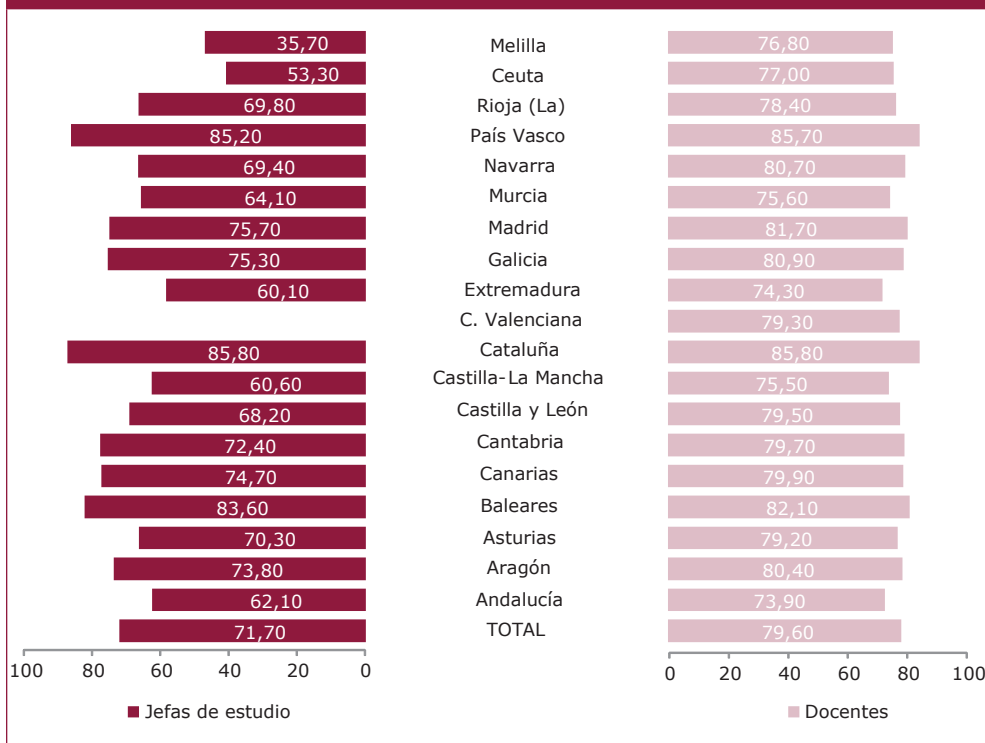
En sintonía con los datos sobre secretarías aparecen los referidos a jefas de estudio. Mientras que en los centros privados la participación de ambas se presenta equiparada, en los públicos las mujeres participan en mayor medida como jefas de estudio (hasta 8 puntos por encima del porcentaje de mujeres secretarías). De nuevo, las cifras se engrosan en los centros de titularidad privada, donde la presencia de mujeres jefas de estudio es superior a la que aparece en los centros de titularidad pública (los datos hablan de un 76,80% frente a un 71,40%) (gráfico 1.10).



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

Las cifras relativas a la participación de las mujeres como jefas de estudio desagregada por Comunidades Autónomas vuelven a ser dispares, aunque se sitúan por encima de las referidas a la presencia de secretarías. De este modo, los datos disponibles muestran porcentajes mínimos del 35,70%, registrado en Melilla, y máximos de 85,80%, que representan las mujeres jefas de estudio en Cataluña. Baleares es la única Comunidad Autónoma en la que las mujeres adquieren mayor presencia como Jefas de estudio que como docentes (83,60%). Para el resto de Comunidades, nuevamente se obtienen diferencias dispares entre la participación femenina como docentes y como jefas de estudio. Los porcentajes de mujeres jefas de estudio son siempre inferiores a los de mujeres docentes, y a pesar de que la media nacional baja (en comparación con los datos comentados anteriormente sobre directoras y secretarías) hasta una diferencia de 8 puntos, pueden encontrarse Comunidades donde esta distancia es mínima. Así sucede en el caso de País Vasco y Cataluña, donde la participación de las docentes supera a la de las jefas de estudios en menos de un punto porcentual. En el resto de Comunidades Autónomas la distancia entre ambos datos suele situarse en torno a los 6-15 puntos, salvo en los casos de Ceuta y Melilla, que superan esta barrera, con diferencias de 24 y 41 puntos, respectivamente (gráfico 1.11).

Gráfico 1.11. Porcentaje de mujeres jefas de estudio y docentes en Centros de Educación Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

A medida que se consideran niveles más elevados de enseñanza, la participación de las mujeres en cargos de representación desciende de forma considerable. En los centros de Educación Primaria de titularidad pública la presencia de mujeres directoras desciende hasta el 53,3%, mientras que la cifra de secretarías y jefas de estudio se mantiene ligeramente superior, en torno al 60 y 70%, respectivamente. La titularidad del centro supone una variable más a considerar, pues en los centros de carácter privado la participación femenina es, para todos los perfiles considerados (docentes, directoras, secretarías y jefas de estudio), ligeramente superior.

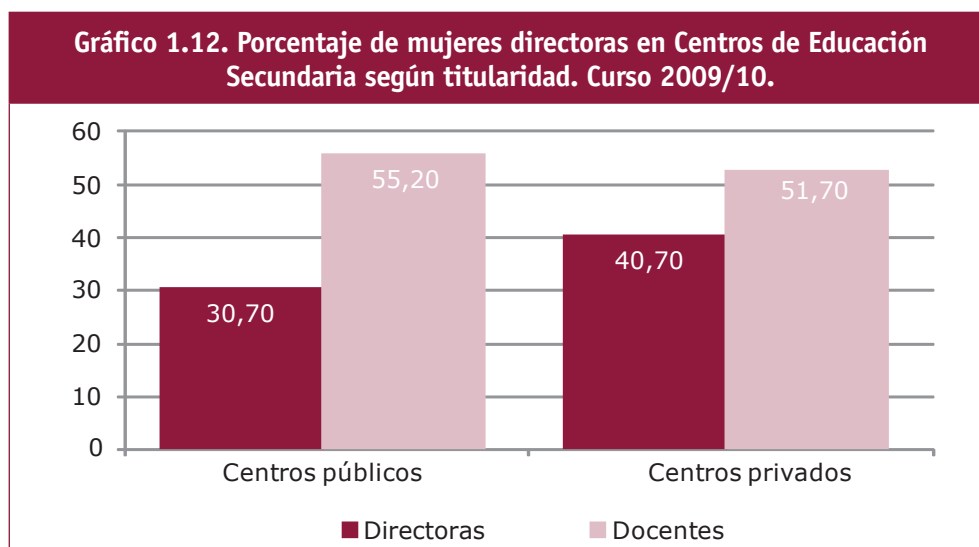
1.3. La participación de las mujeres en los equipos directivos de los centros de educación secundaria

En este epígrafe se analiza la participación de las mujeres en los equipos directivos en los centros de Educación Secundaria, entendiéndose por éstos, los que imparten una o varias de las enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de FP. No se incluyen en esta categoría las Escuelas de Arte que imparten Bachillerato.

Como ya se avanzó en el epígrafe sobre la presencia de las mujeres en los Equipos Directivos de los centros de Educación Primaria, los porcentajes de participación de las mujeres disminuyen a medida que se asciende en el nivel educativo. Continuando con esa premisa, y tal como apuntan los datos, la participación de las mujeres en los Equipos Directivos de los centros de Educación Secundaria se reduce considerablemente al respecto de los centros que ofrecen las etapas inmediatamente anteriores. No obstante, como se ha venido haciendo en el resto de epígrafes, es importante, de cara al análisis, poner esta cifra en relación con las tasas de mujeres en la docencia. Al realizar tal comparación aparecen sensibles interpretaciones sobre la participación femenina, ya que se constata que, en el caso de los centros

de Educación Secundaria, si bien el porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos desciende, también lo hace el relativo a su presencia como docentes.

Los datos ofrecen cifras de un 55,20% de mujeres docentes en los centros de titularidad pública, frente al ligeramente inferior 51,70% registrado en los centros de titularidad privada. En cuanto a su participación como directoras, en los centros de titularidad privada la presencia de directoras llega a situarse hasta 10 puntos por encima de la registrada en los centros de titularidad pública (gráfico 1.12).



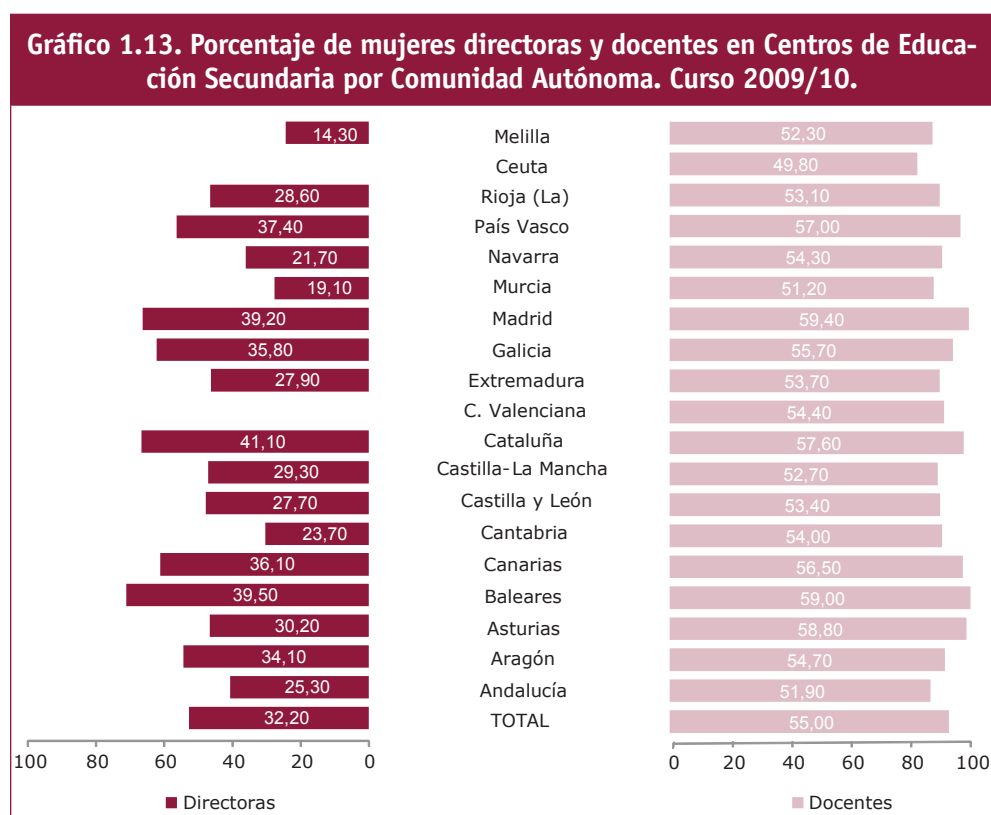
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

Tabla 1.4. Número de personas en los equipos directivos de los centros de educación secundaria según cargo, sexo y comunidad autónoma. Curso 2007/08.

Comunidad Autónoma	Director/a		Secretario/a		Jefe/a de estudios		Total	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Andalucía	225	736	269	613	336	609	830	1958
Aragón	41	92	60	65	110	168	211	325
Asturias	28	76	37	54	120	118	185	248
Baleares	28	42	33	35	105	85	166	162
Canarias	75	144	103	113	146	142	324	399
Cantabria	11	45	15	38	67	76	93	159
Castilla y León	77	209	96	172	238	323	411	704
Castilla-La Mancha	64	172	76	153	226	310	366	635
Cataluña	237	377	312	294	380	474	929	1145
C. Valenciana	-	-	-	-	-	-	-	-
Extremadura	40	108	50	93	133	202	223	403
Galicia	130	206	123	184	173	227	315	617
Madrid	164	261	428	423	210	225	802	909
Murcia	19	99	28	85	167	232	224	416
Navarra	16	57	32	37	36	57	84	151
País Vasco	-	-	-	-	-	-	-	-
La Rioja	8	19	9	17	22	47	39	83
Ceuta	1	5	1	5	8	15	10	25
Melilla	1	6	2	4	13	17	16	27
Total	1165	2654	1674	2385	2490	3327	5329	8366
Porcentaje	30,51	69,49	41,24	58,76	42,81	57,19	38,91	61,08

Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos proporcionados por la oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los datos sobre porcentajes de mujeres directoras en las diferentes Comunidades Autónomas muestran una media nacional ligeramente superior al 30%, si bien esta cifra varía considerablemente en función de la Comunidad Autónoma considerada. De este modo, la participación femenina en la dirección es inferior al 20% en los casos de Melilla y Murcia, y en torno al 40% en Madrid, Cataluña y Baleares. Al contrastar tales cifras con las relativas a las mujeres docentes se comprueba que, en todos los casos, la distancia entre uno y otro dato es superior a los 16 puntos. En Asturias, Navarra, Murcia, Cantabria, Melilla y Ceuta la diferencia entre el porcentaje de mujeres directoras y el de docentes oscila entre los 30 y los 49 puntos porcentuales (gráfico 1.13).

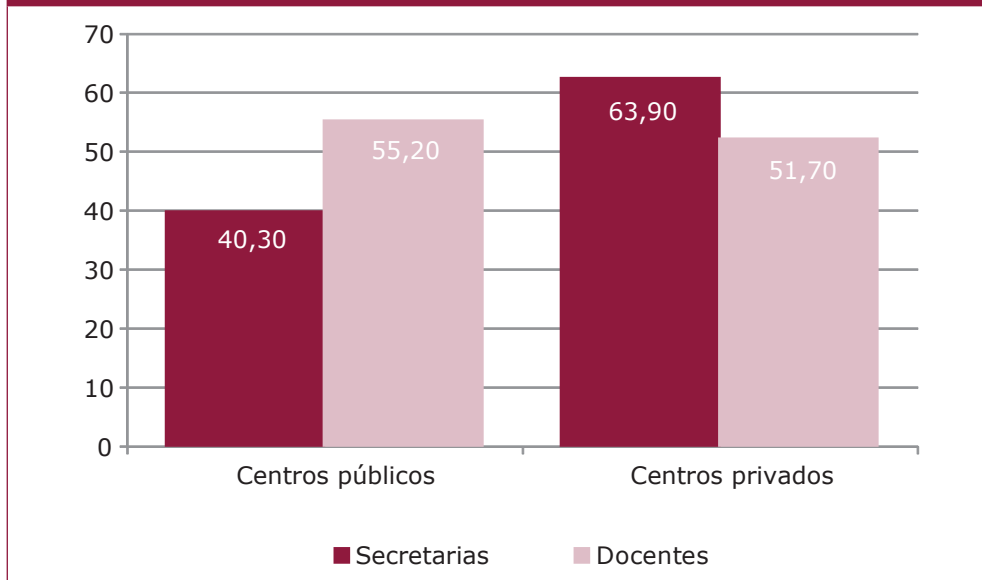


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

Mayores cotas de participación se observan al considerar el porcentaje de mujeres secretarías en los centros de Educación Secundaria. Nuevamente, las cifras concluyen una mayor presencia de las secretarías en centros de titularidad privada, con una diferencia de más de 23 puntos respecto al mismo dato en los centros de titularidad pública (gráfico 1.14).

Tomada en su conjunto, la presencia de mujeres secretarías en centros de Educación Secundaria asciende al 42,10%. En torno a este número se abren grandes rangos de variación, desde el caso de Murcia, donde la presencia de mujeres en este tipo de cargos se sitúa por debajo de un 23%, hasta aquellas comunidades en las cuales las cotas de representación se elevan por encima o están muy cercanas al 50% (condición que se cumple únicamente en los casos de Aragón, Baleares, Canarias, Cataluña, Madrid y País Vasco).

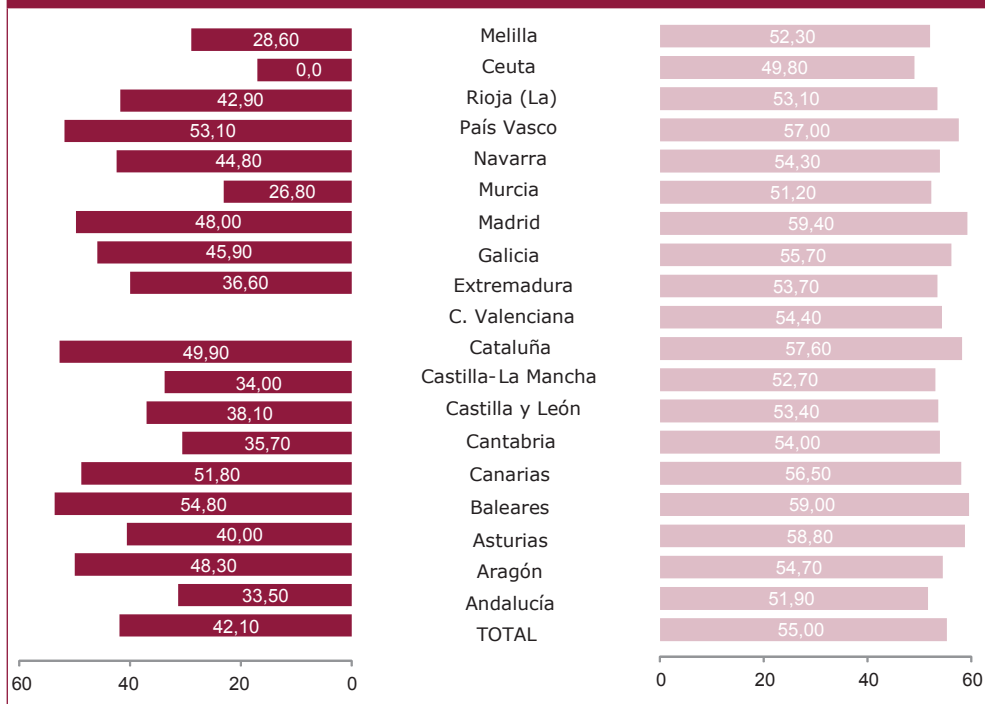
Gráfico 1.14. Porcentaje de mujeres secretarías en Centros de Educación Secundaria según titularidad. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

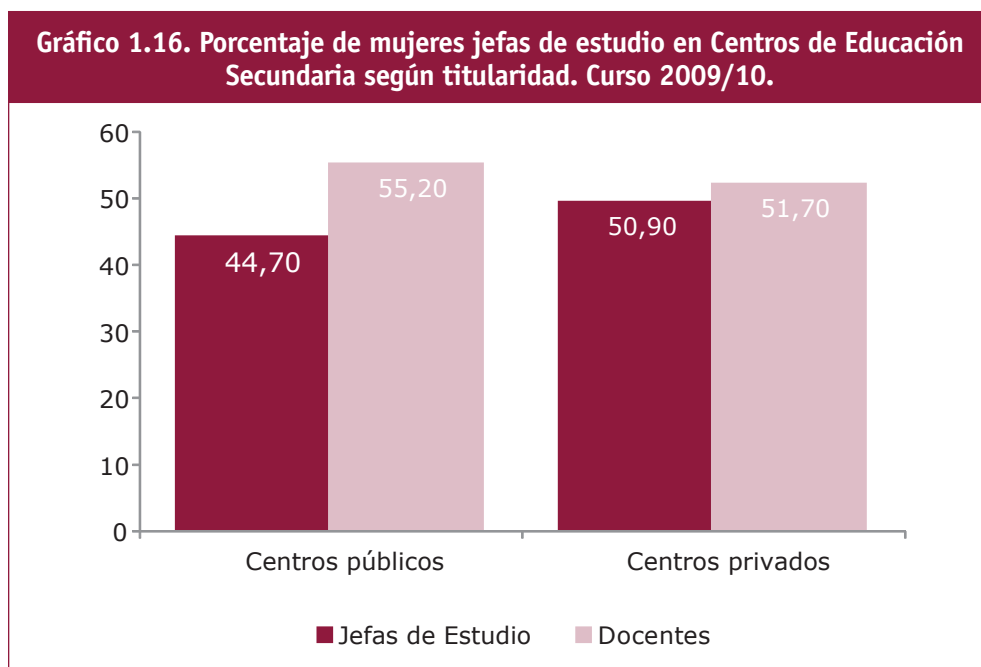
Al comparar los porcentajes relativos a la participación de las mujeres como docentes y como secretarías se obtienen siempre diferencias a favor de las primeras, atenuadas en función de la Comunidad Autónoma considerada. Así, mientras que en algunos casos los porcentajes de mujeres en la docencia se sitúan hasta 20-30 puntos por encima de los relativos a las mujeres secretarías (caso de Murcia, Ceuta y Melilla), en otras ocasiones se sitúan en torno a cinco puntos (tal y como sucede en Aragón, Baleares, Canarias y País Vasco) (gráfico 1.15).

Gráfico 1.15. Porcentaje de mujeres secretarías y docentes en Centros de Educación Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

Por lo que respecta a las jefas de estudio, los datos muestran porcentajes superiores al 40%, tanto en centros de titularidad pública como en los de titularidad privada, si bien la participación de las mujeres en los segundos aumenta en algo más de seis puntos porcentuales con respecto a los centros de Educación Secundaria de carácter público (gráfico 1.16).



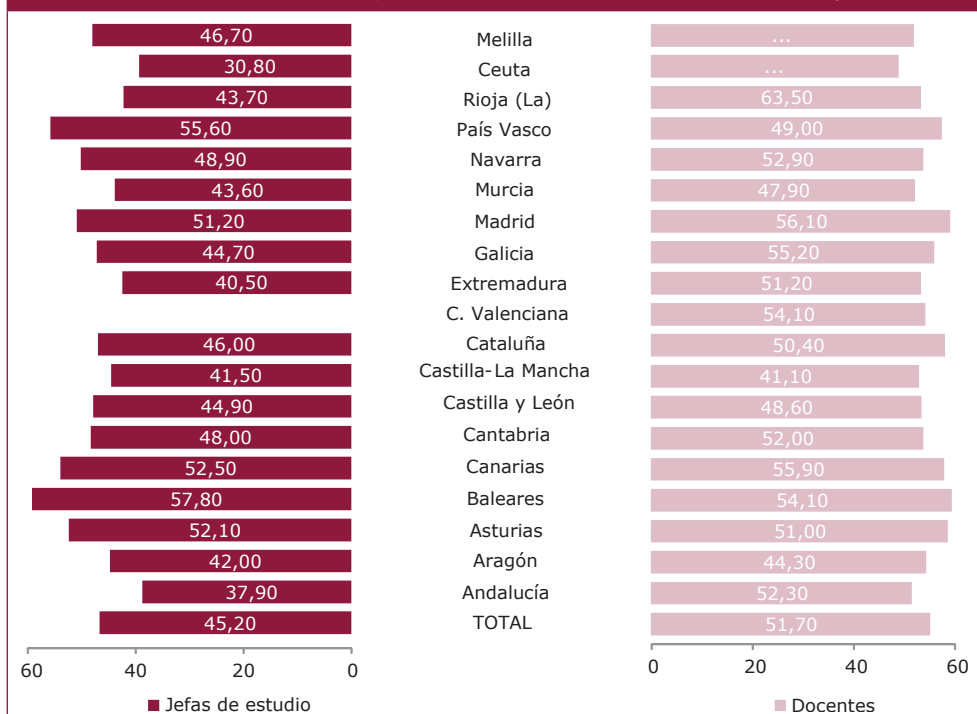
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

Al desglosar la información por Comunidades Autónomas se observa que, en algunas ocasiones, los porcentajes de jefas de estudio superan el 50%, como es el caso de Baleares (que, con un 57,80%, se sitúa a la cabeza en cuanto a tasas de participación femenina en este tipo de cargo), Asturias, Canarias, Madrid y País Vasco.

Por último, la distancia entre las mujeres docentes y las que ostentan el cargo de jefas de estudio se minimiza, manteniéndose aproximada o inferior a los cinco puntos en Comunidades como Asturias, Canarias, Baleares, Navarra, País Vasco y Melilla. En el resto de autonomías se registran diferencias a favor de la participación de las mujeres docentes en torno a los 10-14 puntos porcentuales (gráfico 1.17).

En la etapa de Educación Secundaria, se reduce el porcentaje de mujeres en los equipos directivos, pero también su presencia como docentes. Las mujeres suponen algo más del 50% del profesorado, aunque sólo un 30% de ellas asumen la dirección de los centros. Los porcentajes de participación como secretarías y jefas de estudio se elevan por encima de esta cifra, aproximándose al 45%. En los centros de titularidad privada, el número de mujeres que asumen cargos directivos supera al de los centros públicos, directoras (41%) y secretarías (64%).

Gráfico 1.17. Porcentaje de mujeres jefas de estudio y docentes en Centros de Educación Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de Las Cifras de la Educación en España (edición 2012).

2. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO Y LOS CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS

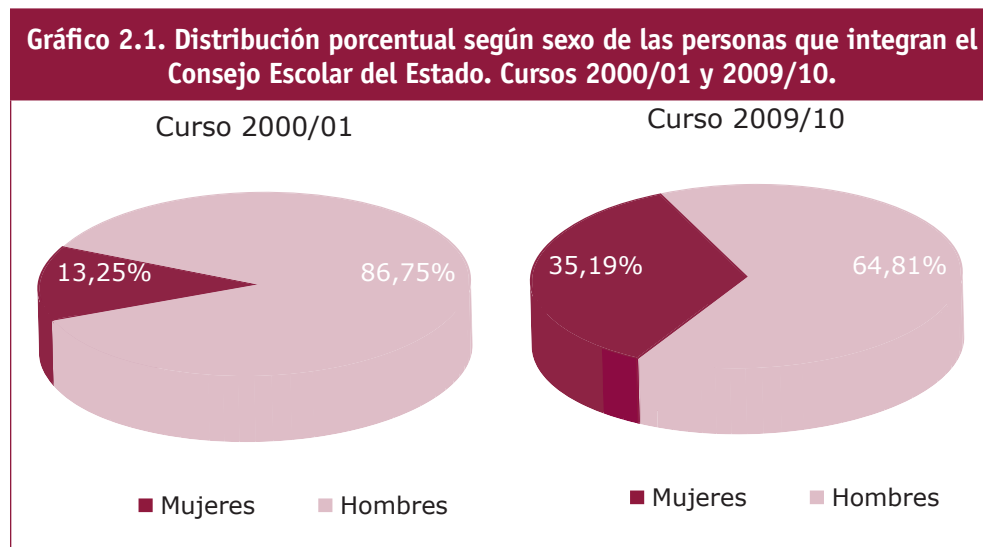
La comparación sobre la participación de las mujeres en los distintos Consejos Escolares Autonómicos se ha visto dificultada por el hecho de que, al ser Administraciones con competencias en materia educativa y disponer de su propio marco legislativo, las categorías de representación difieren entre sí. Por ello, se han tenido en cuenta las categorías susceptibles de ser comparadas, y no aquéllas donde el análisis comparativo se reducía a muy pocas Comunidades. Asimismo, es importante tener en cuenta que en algunas de las categorías de representación los datos totales son escasos, hecho que dificulta el análisis respecto a la participación de hombres y mujeres en esas categorías.

El número total de mujeres en las diversas categorías de representación es notablemente inferior al de hombres, aunque su evolución respecto a los datos del curso 2000/01 es favorable. La representación de las mujeres experimenta un incremento en la mayoría de los cargos. En once de las dieciséis categorías analizadas, la participación de las mujeres alcanza o supera el 25% de la representación total y en tres de ellas supera el 40%.

2.1. Distribución de la composición del consejo escolar del estado y los consejos escolares autonómicos según sexo

En el Consejo Escolar del Estado se observa una notable diferencia porcentual por sexos en el curso 2009/10, con casi un 65% de hombres frente a algo más

de un 35% de mujeres, independientemente del cargo y modalidad de representación que desempeñan en el mismo (gráfico 2.1). No obstante, si comparamos los datos con los obtenidos en el curso 2000/01, la presencia de las mujeres se ha incrementado en cerca de 22 puntos porcentuales. Estos datos generales se observan también en los Consejos Escolares Autonómicos donde se advierte una representación desigual entre mujeres y hombres en cada cargo pero con un destacado incremento de la presencia femenina respecto a los datos del curso 2000/01.



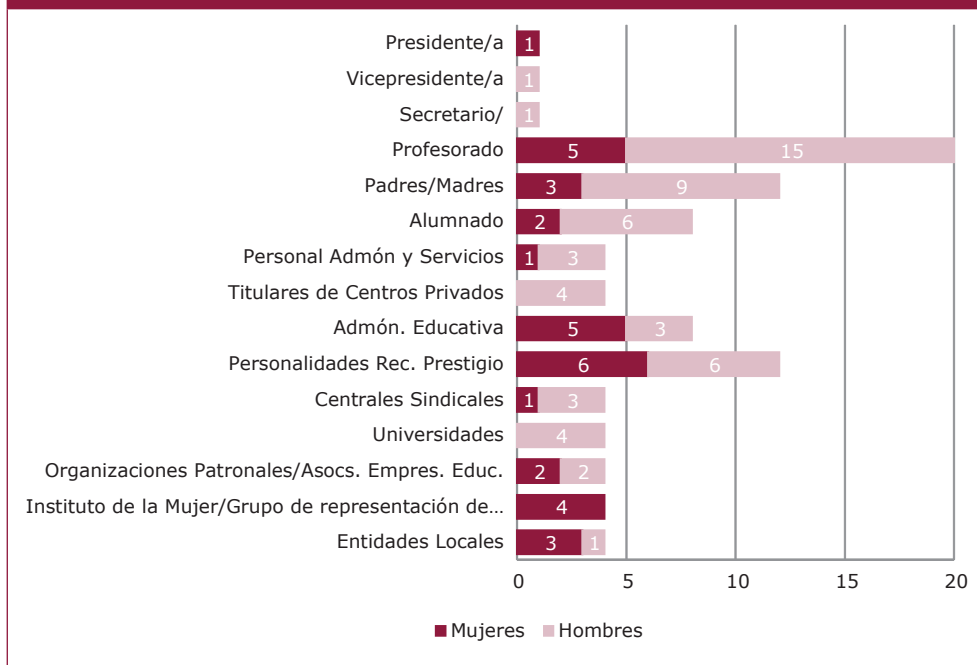
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación.

Desagregando la información según el sector de participación en el Consejo Escolar del Estado (gráfico 2.2), se observan una serie de aspectos a considerar acerca de la presencia de las mujeres y su evolución respecto a los datos del curso 2000/01:

- El dato más destacado es el incremento de mujeres en casi todas las categorías de representación.
- Respecto a los cargos unipersonales (Presidencia, Vicepresidencia y Secretaría) se mantiene la representatividad masculina excepto en la Presidencia que, en el curso 2009/10 objeto de estudio, está representada por una mujer.
- La distribución entre hombres y mujeres en los cargos de Personalidades de Reconocido Prestigio y Asociaciones Patronales y Empresariales es equitativa.
- La representación de Titulares de Centros Privados y de Universidades se ha invertido respecto al estudio 2000/01. Si ésta estaba constituida solo por hombres, en el estudio actual se ha visto integrada solo por mujeres.

No obstante, y pese a la baja presencia de mujeres en el mayor órgano de representación del sistema educativo, la visibilidad de las mujeres en el Consejo Escolar del Estado es mayor a la observada en el curso académico 2000/01, donde la presencia de las mujeres era prácticamente inexistente en cualquiera de los cargos de representación.

Gráfico 2.2. Distribución por sexo de las personas que integran el Consejo Escolar del Estado. curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

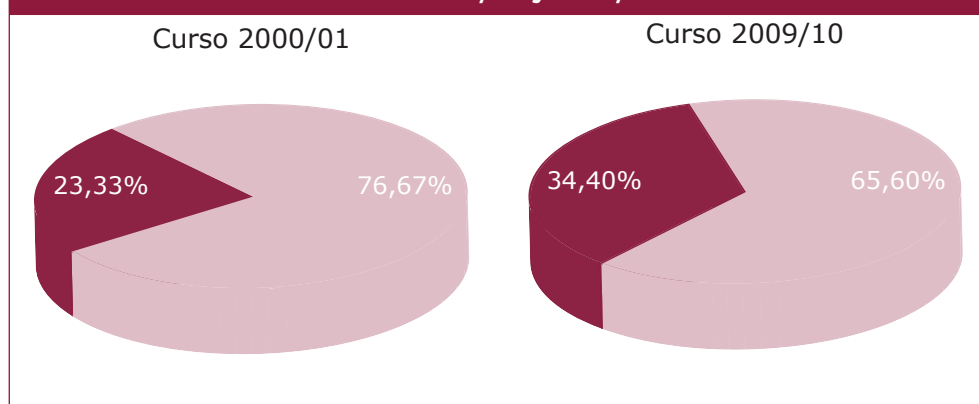
Los datos del Consejo Escolar del Estado marcan la tendencia seguida a nivel autonómico en la mayoría de las categorías de representación. En el Consejo Escolar del Estado se observa una notable diferencia porcentual con casi un 65% de participación masculina frente a poco más de un 35% de participación femenina, independientemente del cargo y modalidad de representación que desempeñan en el mismo. No obstante, la presencia de las mujeres se ha incrementado en cerca de 22 puntos porcentuales respecto a los datos del curso 2000/01. El incremento de mujeres se produce en todas las categorías de representación excepto en los cargos de Vicepresidente/a y Secretario/a. Uno de los datos más significativos es la entrada de una mujer en la Presidencia.

En relación al Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares Autonómicos, los datos recogidos confirman el mapa diferencial por sexo que se ofrece a continuación.

2.2. Distribución de la composición según sexo de las categorías de representación de los consejos escolares autonómicos y el consejo escolar del estado

A nivel global, los datos porcentuales de todos los Consejos Escolares, Autonómicos y del Estado, constatan un notable desequilibrio entre ambos sexos (gráfico 2.3). Pese a que el porcentaje de mujeres se ha incrementado en un 11,07% respecto a los datos del curso 2000/01, la diferencia entre hombres y mujeres es de algo más de cuarenta puntos porcentuales a favor de la participación masculina. De cada cien miembros de los Consejos Escolares, 66 son hombres frente a 34 mujeres.

Gráfico 2.3. Distribución porcentual según sexo de las personas que integran los distintos Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.

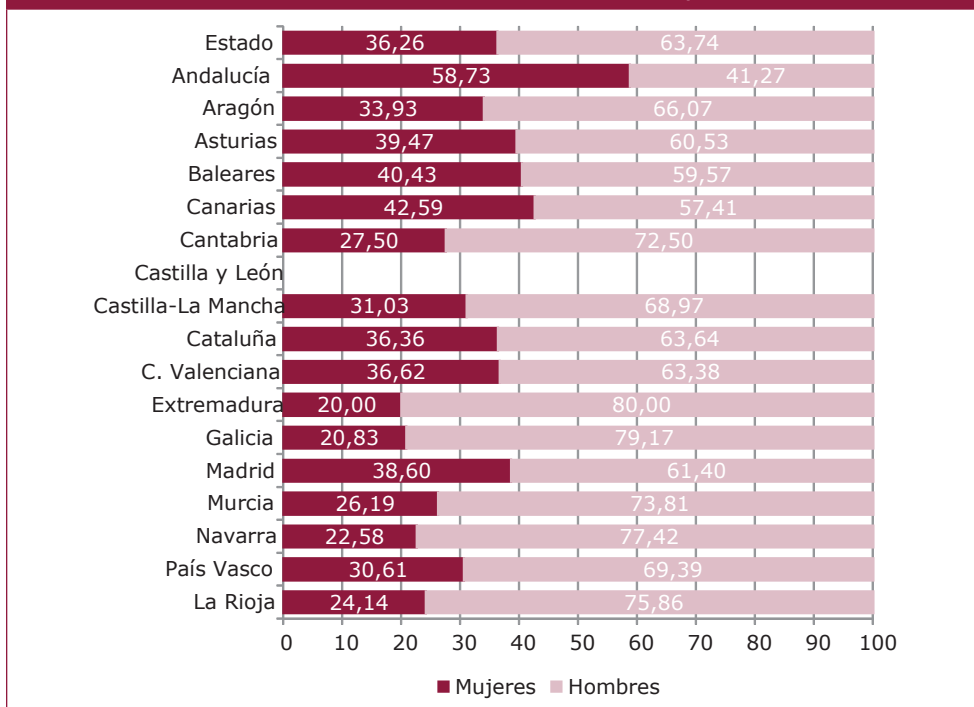


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La distribución comparativa según sexo y Comunidad Autónoma de los distintos Consejos Escolares favorece significativamente la representación masculina destacando, especialmente, Extremadura, donde la representación de las mujeres es de un 20% (gráfico 2.4). La escasa presencia de mujeres en los Consejos Autonómicos es igualmente notable en las Comunidades de Galicia (20,83%), Navarra (22,58%), La Rioja (24,14%) y Cantabria (27,50%). No obstante, el desequilibrio por sexo ha descendido notablemente respecto a los datos del año 2000/01, excepto en las Comunidades Autónomas de Cataluña, Murcia, Navarra y País Vasco donde se observa un leve retroceso de las mujeres de entre 2 y 5 puntos porcentuales. La mayor representación de mujeres en los Consejos Escolares Autonómicos se observa en Andalucía con una presencia del 58,73% lo que supone un crecimiento de más de 40 puntos porcentuales respecto a los datos del año 2000/01. Esta tendencia favorable se observa en Canarias, Baleares y Asturias con una participación de las mujeres igual o superior al 39%.

Una vez analizada la situación general, se van a ir describiendo progresivamente cada una de las categorías de representación dentro de los Consejos Escolares ya que se aprecian diferencias significativas entre ellas. No todos los Consejos Autonómicos mantienen la misma estructura, por lo que algunos cargos no disponen de representación en todas las Comunidades Autónomas. La distribución total de los mismos se observa en la tabla presentada anteriormente (tabla 2.1).

Gráfico 2.4. Distribución porcentual según sexo de las personas que integran los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.

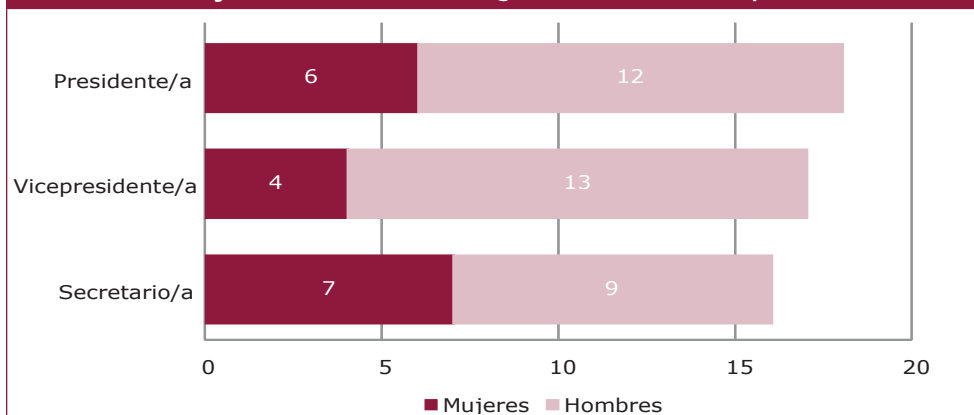


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2.2.1. Presidencia, vicepresidencia y secretaría

En el ejercicio de los cargos directivos de los Consejos Escolares, se mantiene la tendencia observada con carácter general de mayor representación masculina. El desequilibrio entre mujeres y hombres es significativo especialmente en los cargos de Presidencia y Vicepresidencia, donde los hombres duplican y triplican a las mujeres respectivamente (gráfico 2.5). Sólo seis de los dieciocho Consejos Escolares tienen a una mujer al frente de la Presidencia, y únicamente Andalucía, Baleares, Galicia y Canarias cuentan con una vicepresidenta. Estas diferencias se reducen notablemente en el cargo de Secretaria/o con una representación más equitativa, 7 mujeres frente a 9 hombres.

Gráfico 2.5. Número de personas que integran el cargo de Presidente, Vicepresidente y Secretario en el total de los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

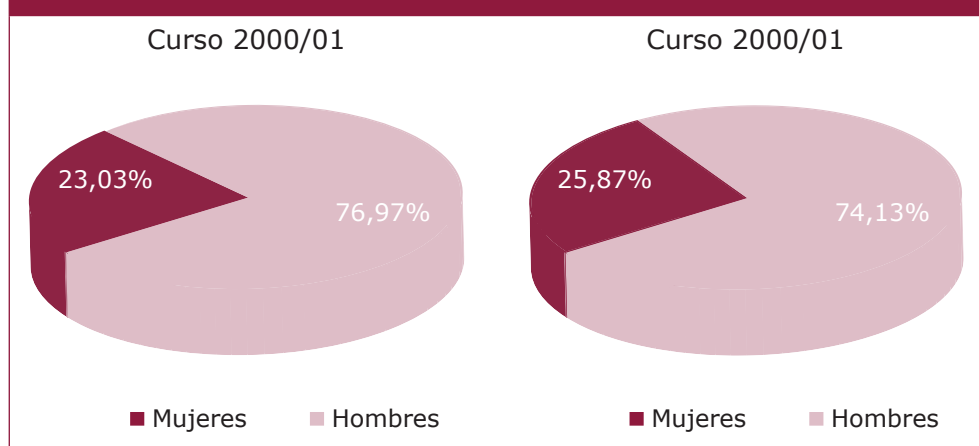
Respecto a los datos del curso 2000/01, se produce un incremento significativo del número de mujeres. El análisis de los mismos manifiesta un notable desequilibrio de género en el organigrama de los Consejos Escolares, desequilibrio favorable a una mayor participación de los hombres en los principales cargos de representación frente a la menor presencia de las mujeres.

Los datos de los Consejos Escolares Autonómicos constatan un desequilibrio de género aunque se ha incrementado notablemente la representación de las mujeres respecto a los datos del curso 2000/01 en un 11,07%. En las categorías de Presidencia, Vicepresidencia y Secretaría los hombres ocupan mayoritariamente los cargos de representación de las dos primeras mientras que las mujeres ven incrementada su presencia en el cargo de Secretario/a.

2.2.2. Profesorado

La categoría de profesorado en los Consejos Escolares mantiene esta desigualdad con una distribución porcentual según sexo de un 25,87% de profesoras frente a un 74,13% de profesores (gráfico 2.6). Respecto a los datos del curso escolar 2000/01, se observa que el grado de representación de mujeres se ha incrementado en sólo un 2,84%.

Gráfico 2.6. Distribución porcentual según sexo de la totalidad de los representantes del Profesorado en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.

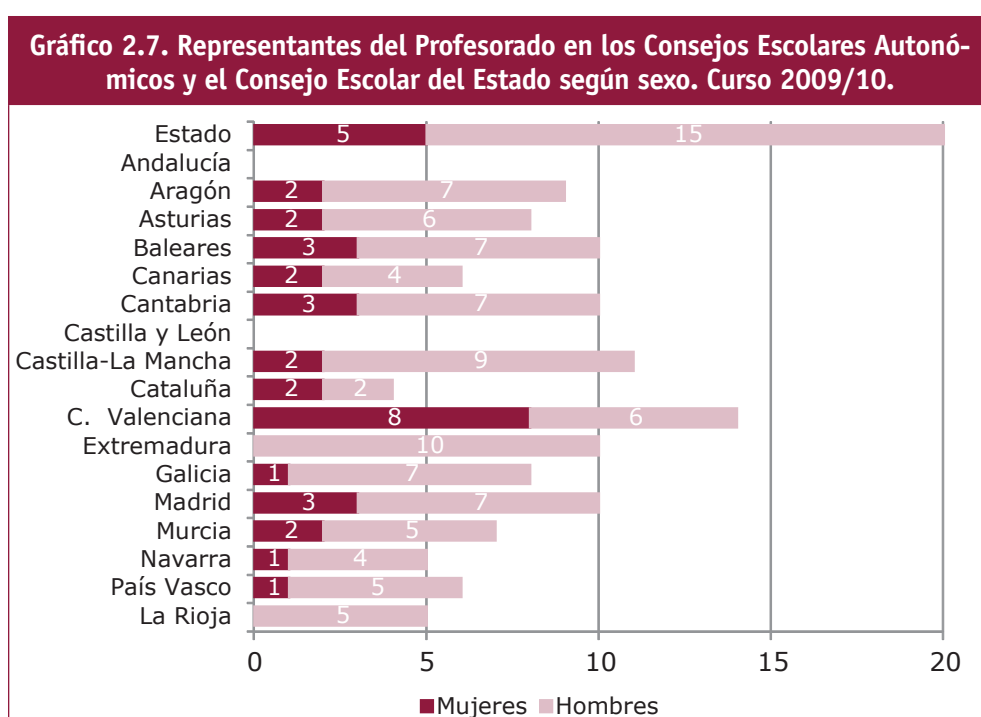


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Al desagregar los datos por Comunidad Autónoma, se observa que la escasa representatividad de las mujeres en el Consejo Escolar del Estado es extrapolable a la casuística autonómica (gráfico 2.7). El Consejo Estatal muestra un fuerte desequilibrio con una representación de 5 mujeres y 15 hombres. Todos los Consejos Autonómicos muestran esta tendencia excepto la Comunidad Valenciana donde el número de mujeres supera al de los hombres (8 mujeres y 6 hombres). Respecto a las demás Comunidades Autónomas, destacan Extremadura y La Rioja sin representación femenina, y Galicia, Navarra y País Vasco donde el profesorado se ve representado sólo por una mujer frente a 7, 4 y 5 hombres respectivamente.

En relación a los datos del curso 2000/01 se observa que:

- La Comunidad Valenciana que era la más equitativa en términos de género (7 hombres y 7 mujeres) mantiene y mejora dicha tendencia (6 hombres 8 mujeres).
- Comunidades como Asturias, Cataluña, Navarra, País Vasco han visto reducido el número de mujeres especialmente Galicia que, de estar representada por 4 mujeres y 4 hombres, en el curso 2009/10 solo participa una mujer del total de 8 personas que representan al profesorado en el Consejo Escolar Autonómico.
- En Aragón y Canarias, donde no había representación femenina, en el curso 2009/10 participan 2 mujeres frente a 7 y 4 hombres respectivamente.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

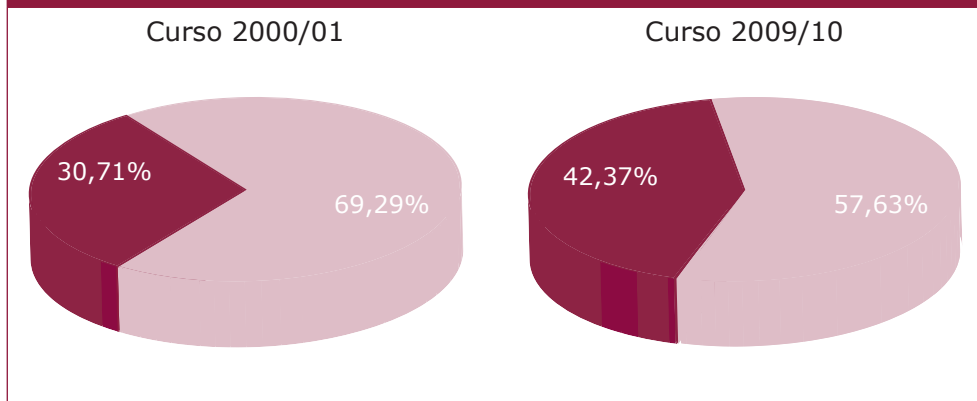
La categoría de profesorado en los Consejos Escolares mantiene una distribución porcentual desigual según sexo con un 25,87% de profesoras frente a un 74,13% de profesores. Respecto a los datos del curso escolar 2000/01, las mujeres han incrementado sus niveles de representatividad en sólo un 2,84% siendo este cargo uno de los más masculinizados. Este crecimiento, casi imperceptible, no es homogéneo en todas las Comunidades Autónomas donde se observan importantes excepciones como es el caso de la Comunidad Valenciana con 8 mujeres y 6 hombres.

2.2.3. Madres y padres

La distribución porcentual según sexo de los representantes de madres y padres en los Consejos Escolares subraya que los hombres continúan desempeñando mayoritariamente la representación familiar fuera del ámbito meramente escolar con un 57,63% frente a un 42,37% de madres (gráfico 2.8). No obstante, la representa-

ción de las madres se ha incrementado un 11,66% respecto a los datos del curso 2000/01.

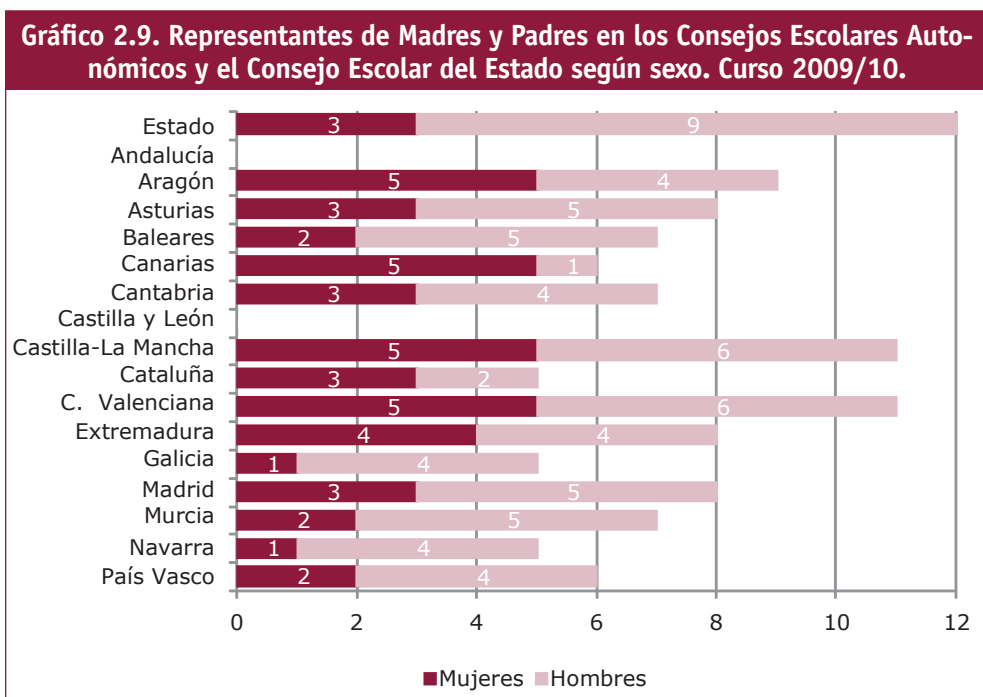
Gráfico 2.8. Distribución porcentual según sexo de la representación de Madres y Padres en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Esta categoría es una de las que cuenta con mayor presencia de mujeres debido probablemente a la mayor participación de las madres en las AMPAS, espacio éste donde se elige la representación en los Consejos Escolares Autonómicos. Sin embargo, los hombres mantienen una mayor representatividad a nivel general. Esta mayor representación de los padres se manifiesta en el Consejo Escolar del Estado que con una presencia de 3 mujeres frente a 9 hombres vuelve a marcar el desequilibrio que reproducen los Consejos Autonómicos (gráfico 2.9). Salvo Aragón (5 mujeres y 4 hombres), Canarias (5 mujeres y 1 hombre) y Extremadura (distribución equitativa con 4 mujeres y 4 hombres), las demás Comunidades Autónomas cuentan con una representación desigual que favorece a los padres. No obstante, la mayoría de los Consejos Escolares, a excepción de Galicia, Madrid y Navarra, han incrementado la representación femenina respecto a los datos del curso 2000/01 entre una y dos madres en cada comunidad.

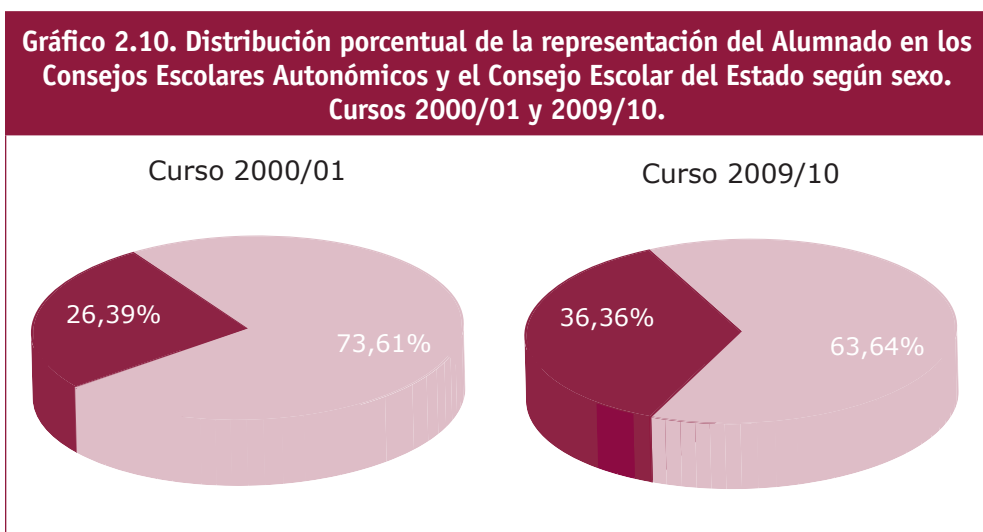
La categoría de Madres y Padres cuenta con mayor presencia de mujeres respecto al curso académico 2000/01 debido probablemente a la participación de las madres en las AMPAS, espacio de participación donde se elige la representación en los Consejos Escolares Autonómicos. Sin embargo y pese al incremento del 11,66% de representación femenina, los hombres continúan manteniendo una mayor presencia a nivel general salvo excepciones como Aragón, Canarias y Extremadura.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2.2.4. Alumnado

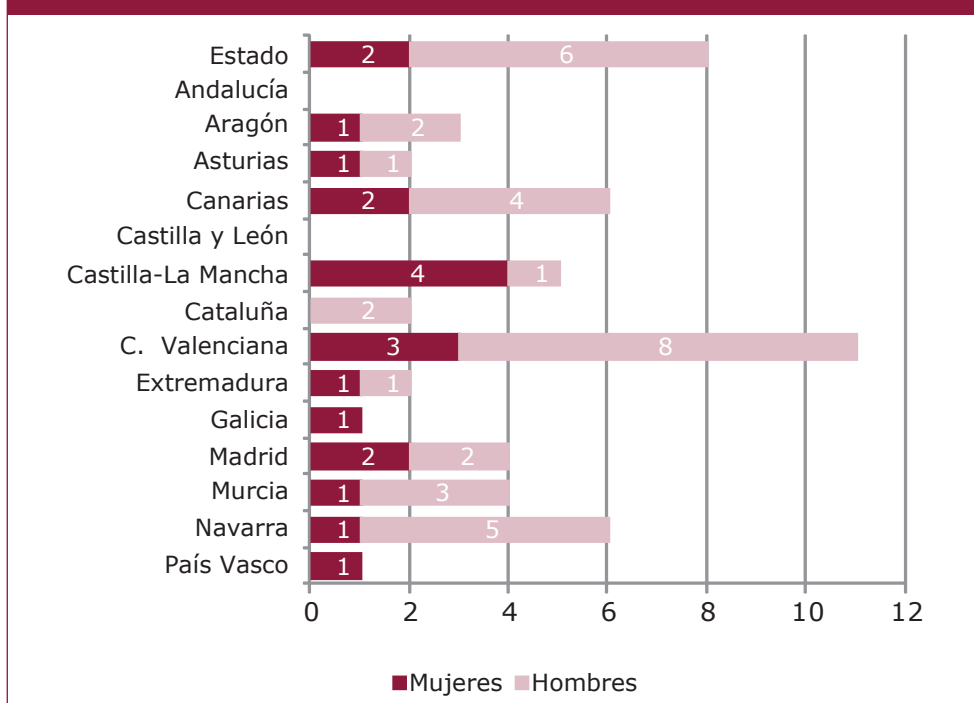
En la categoría de alumnado también existe una mayor representación de hombres constituyendo una categoría mayoritariamente masculina (gráfico 2.10). Dada la juventud de los representantes de esta categoría, no cabría atribuir las diferencias entre mujeres y hombres a condicionantes generacionales que determinen su elección, pero los datos subrayan que existe algún tipo de condicionante que incide en la baja representación de las alumnas. La distribución porcentual revela que los alumnos continúan liderando mayoritariamente esta categoría con un 63,64% de hombres frente a un 36,36% de mujeres. No obstante, las mujeres han incrementado su presencia en un 9,97% respecto a los datos del curso escolar 2000/01.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Desagregando los datos por Consejos Escolares Autonómicos, se observa un incremento generalizado de la presencia de las alumnas en los órganos de representación respecto a los datos del curso 2000/01 (gráfico 2.11). De nuevo, el Consejo Escolar del Estado marca las pautas de la representación autonómica. Canarias, Castilla-La Mancha, Madrid, Galicia y La Rioja experimentan un crecimiento del número de alumnas (una en el caso de Galicia y La Rioja y dos en el resto). Es significativo que en el curso 2000/01 la presencia de las mujeres en estas Comunidades Autónomas, exceptuando Canarias e incluyendo el Consejo Escolar del Estado, no contaba con representación de alumnas. Sólo en la Comunidad Valenciana, Murcia y el País Vasco se invierte esta tendencia al reducir el número de mujeres respecto al curso 2000/01. Madrid, Extremadura y Asturias alcanzan una relación equitativa entre mujeres y hombres y destaca notablemente el caso de Castilla-La Mancha, donde las mujeres ocupan 4 de los 5 cargos en esta categoría de representación.

Gráfico 2.11. Representantes del Alumnado en los Consejos escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.



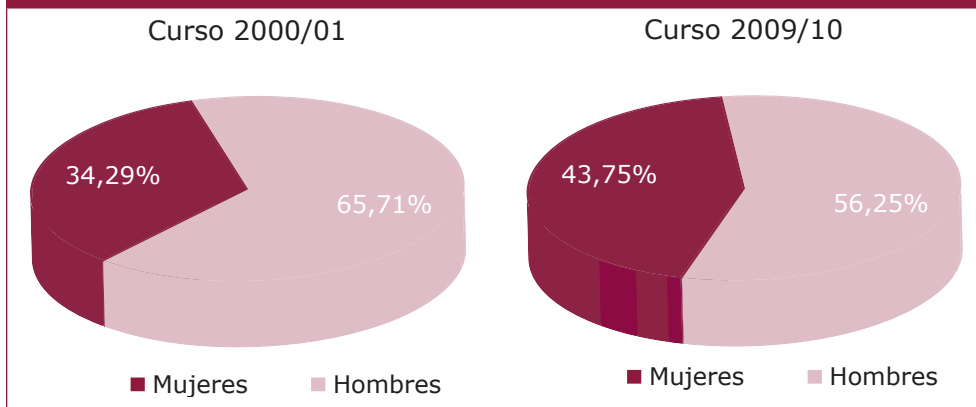
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la categoría de alumnado también existe una mayor representación de hombres. Los datos inciden en la poca presencia de alumnas con un 63,64% de hombres frente a un 36,36% de mujeres. No obstante, las alumnas han incrementado su representatividad con un crecimiento del 9,97% respecto a los datos del curso escolar 2000/01.

2.2.5. Personal de administración y servicios

En la categoría de personal de administración y servicios se observa que, aunque se mantiene la misma distribución desigual que favorece una mayor representatividad masculina, ésta se reduce notablemente con un 56,25% de hombres frente a un 43,75% de mujeres (gráfico 2.12). Estos datos suponen un aumento notable respecto a la distribución porcentual por sexos del curso 2000/01 en la medida en que el número de mujeres se incrementa un 9,46% y se convierte en una de las categorías con mayor representatividad femenina.

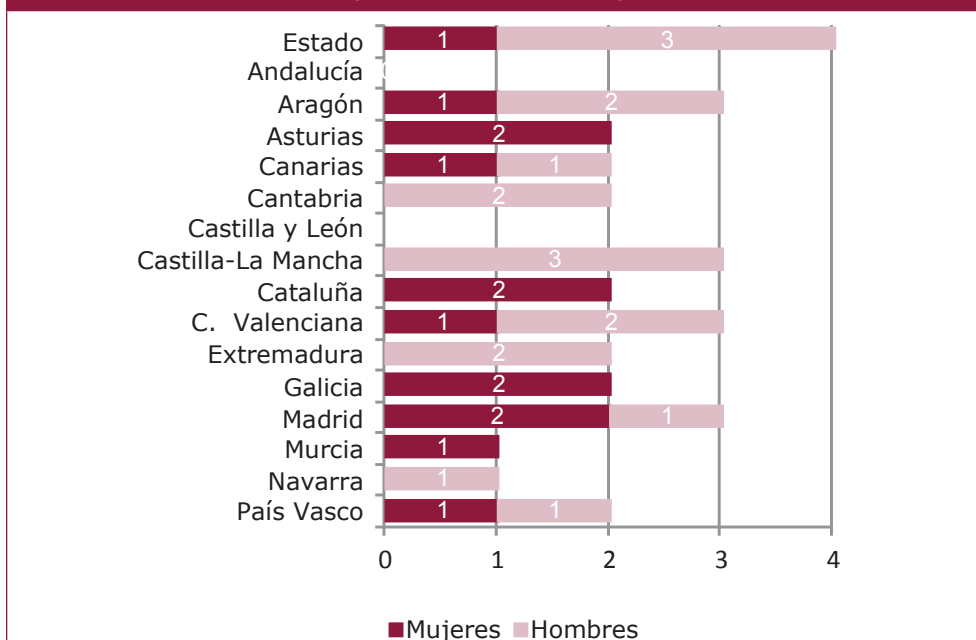
Gráfico 2.12. Distribución porcentual según sexo de la representación del Personal de Administración y Servicios en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A nivel autonómico, al contrario que en otras categorías de representación, los datos del Consejo Escolar del Estado no marcan una tendencia generalizada en los Consejos Autonómicos (gráfico 2.13). El mayor desequilibrio se observa en Castilla-La Mancha, Cantabria y Extremadura que no cuentan con representación de mujeres, seguido del Consejo Escolar del Estado (1 mujer y 3 hombres), Aragón y la Comunidad Valenciana (1 mujer y 2 hombres cada una de ellas). Sin embargo, son mayoría las Comunidades Autónomas que mantienen una mayor presencia femenina o una representación equitativa. Destacan especialmente Asturias, Cataluña, Galicia y Murcia donde la representación recae exclusivamente en las mujeres. Las mujeres han incrementado su presencia de una manera notable respecto al curso 2000/01 donde no existía representación femenina en seis de los dieciocho Consejos Escolares.

Gráfico 2.13. Representantes del Personal de la Administración y Servicios en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.



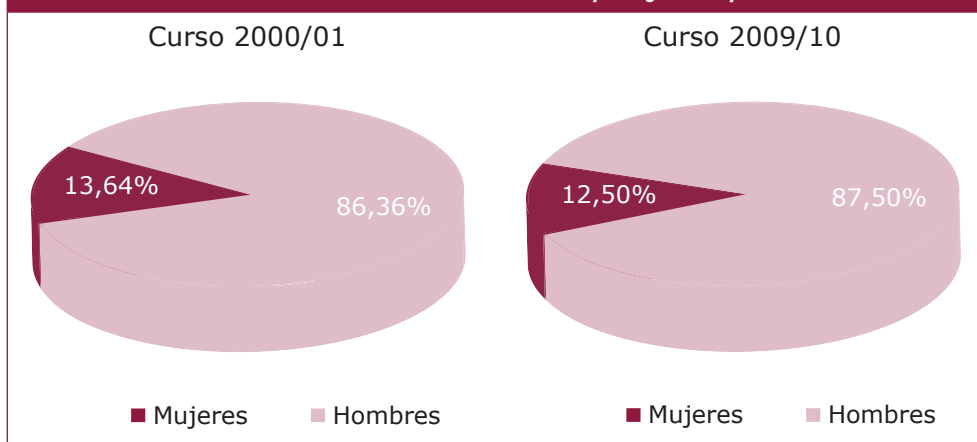
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la representación del personal de administración y servicios se observa que, aunque se mantiene una distribución desigual a favor de los hombres, esta diferencia se reduce notablemente con un 56,25% de hombres frente a un 43,75% de mujeres respecto a los datos del curso 2000/01. El incremento de mujeres convierte esta categoría en una de las de mayor representatividad femenina.

2.2.6. Titularidad de los centros privados

La representación de los titulares de los centros privados es una de las categorías con mayor presencia de hombres que de mujeres, junto a los cargos de Representantes de Asociaciones Empresariales y de los Colegios Profesionales. Respecto a los datos del curso 2000/01, las mujeres han visto reducida su presencia en un 1,14% (gráfico 2.14), de modo que en el curso 2009/10 la representación de mujeres se sitúa en 12,50% frente al 87,50% de hombres.

Gráfico 2.14. Distribución porcentual según sexo de la representación de Centros Privados (Titulares) en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.

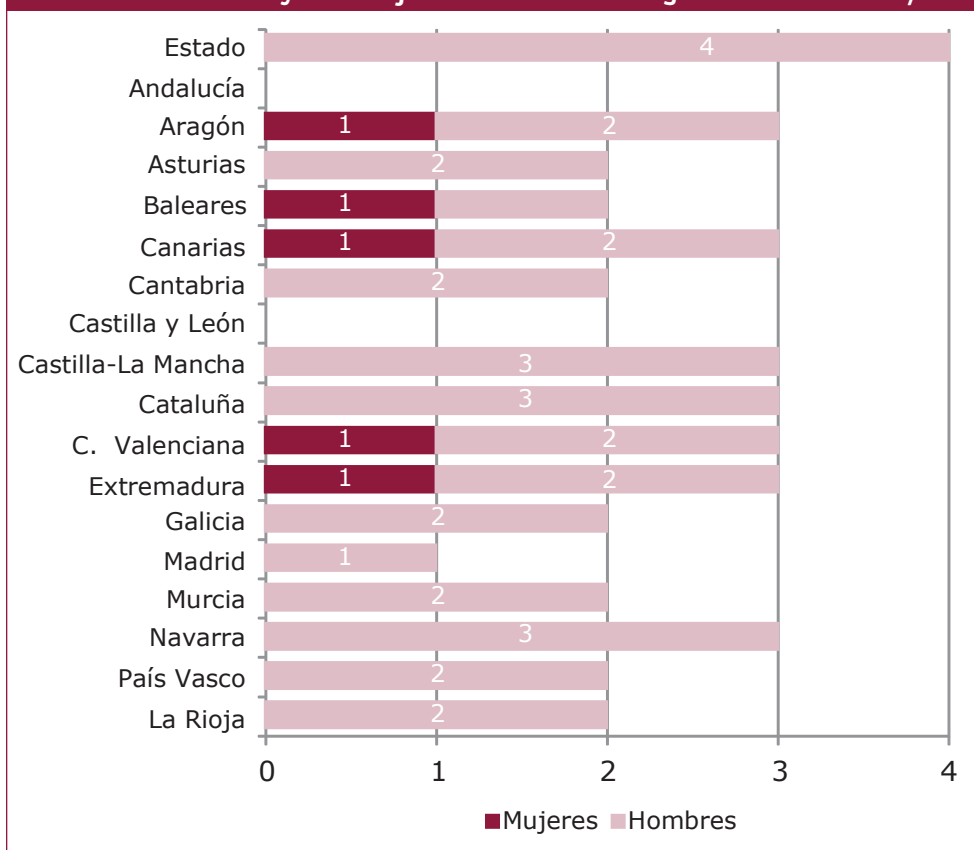


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la desagregación autonómica de los datos se observa, de igual modo, una mayor representación de hombres que de mujeres (gráfico 2.15). No existe representación femenina de esta categoría en el Consejo Escolar del Estado, y a nivel autonómico sólo Aragón, Baleares, Canarias, la Comunidad Valenciana y Extremadura cuentan con una mujer en este cargo de representación. Este déficit de presencia femenina no supone ningún avance respecto a los datos del curso 2000/01, donde 10 Comunidades Autónomas no contaban con representación de mujeres en esta categoría.

En el Consejo Escolar del Estado no existe representación femenina en la categoría de titulares de los centros privados. A nivel autonómico, el número de mujeres en este cargo de representación es también inexistente salvo en Aragón, Baleares, Comunidad Valenciana y Extremadura en las que una de las personas que ostenta este cargo de representación es mujer.

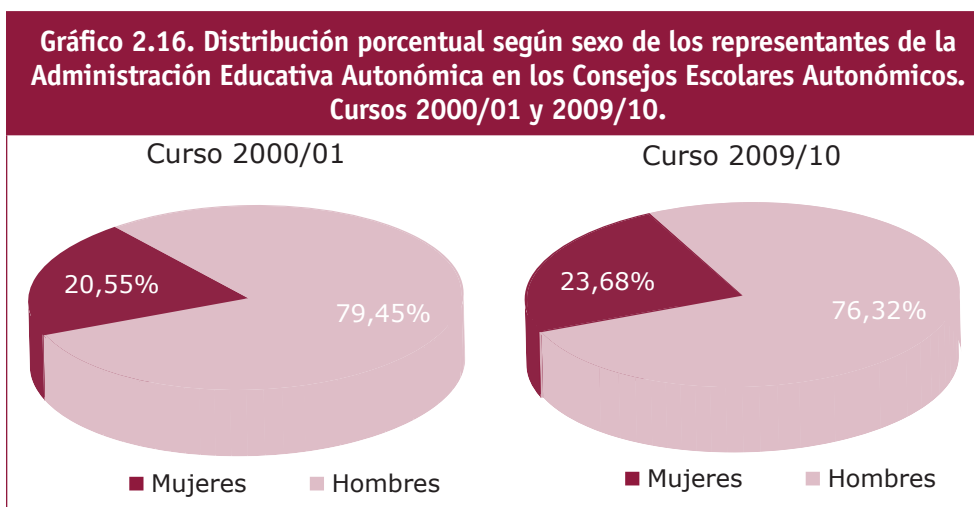
Gráfico 2.15. Representación de los Centros Privados (Titulares) en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2.2.7. Administración educativa autonómica

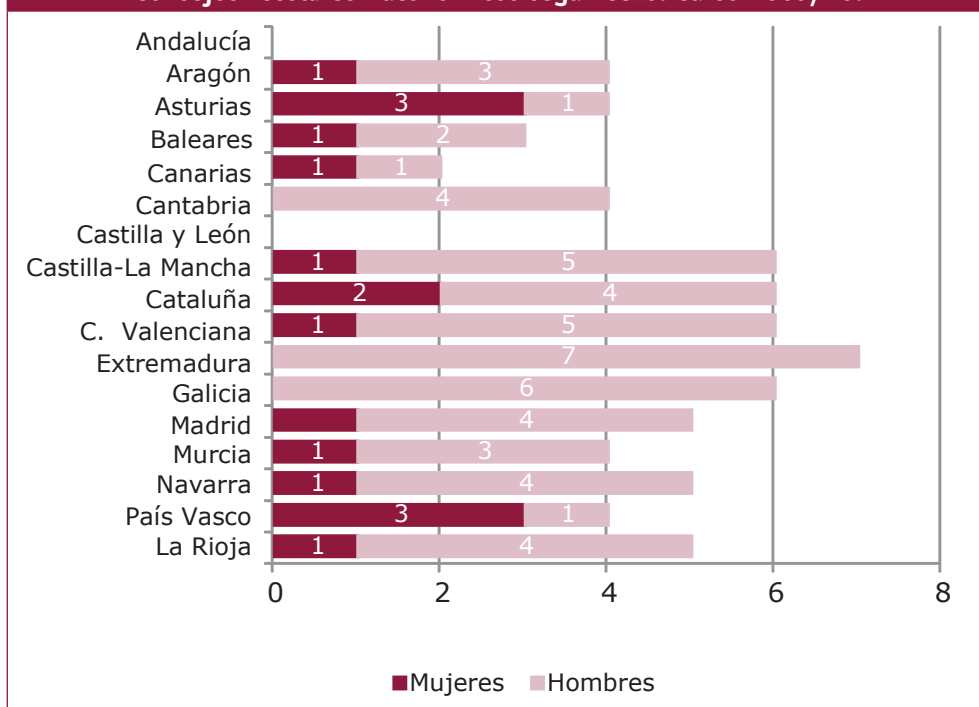
En cuanto a la representación de la Administración Educativa Autonómica en los Consejos Escolares se observa que el 23,68% son mujeres frente a un 76,32% de hombres (gráfico 2.16). Respecto a los datos del curso académico 2000/01, las mujeres han incrementado su índice porcentual de representatividad en tan sólo 3,13 puntos.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A nivel autonómico se observa un mayor número de hombres que de mujeres en esta categoría de representación. Salvo los casos de Asturias y País Vasco (3 mujeres y 1 hombre), en el resto de Consejos Autonómicos la representación masculina es notablemente superior llegando incluso a quintuplicar la presencia de las mujeres. En comunidades como Cantabria, Galicia y Extremadura no existe representación femenina. Destaca especialmente esta última donde de los 7 representantes (es el Consejo Autonómico con mayor representación en este cargo) no hay ninguna mujer (gráfico 2.17).

Gráfico 2.17. Representantes de la Administración Educativa Autonómica en los Consejos Escolares Autonómicos según sexo. Curso 2009/10.



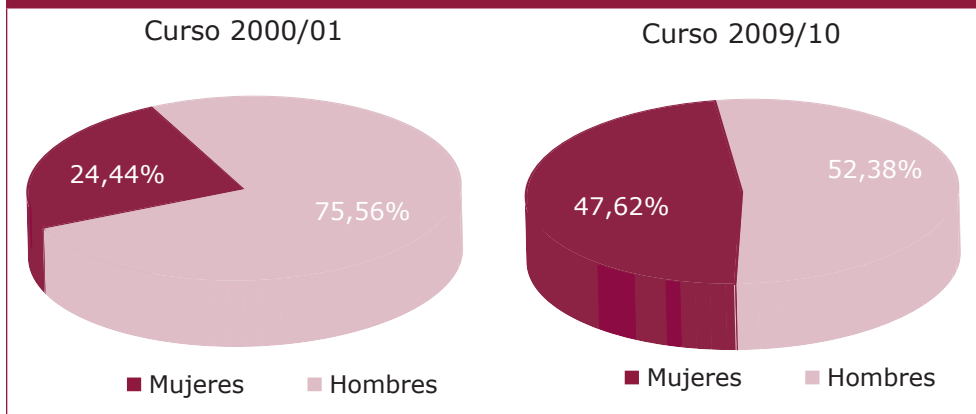
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El porcentaje de mujeres en la categoría de representantes de las Administraciones Educativas Autonómicas alcanza el 23,68% del total, lo que supone un incremento de 3,13 puntos porcentuales respecto a los datos del curso 2000/01. Destaca la ausencia de mujeres en varias Comunidades Autónomas frente a la presencia de hombres que en algún caso llega a quintuplicar el número de mujeres en esta categoría de representación.

2.2.8. Administración educativa local

Aunque la categoría Administración Educativa Local sólo existe en ocho Comunidades Autónomas, los datos revelan que la presencia de las mujeres se ha incrementado notablemente hasta el punto de alcanzar una distribución cercana al 50% frente al 24,44% obtenido en el curso 2001 (gráfico 2.18).

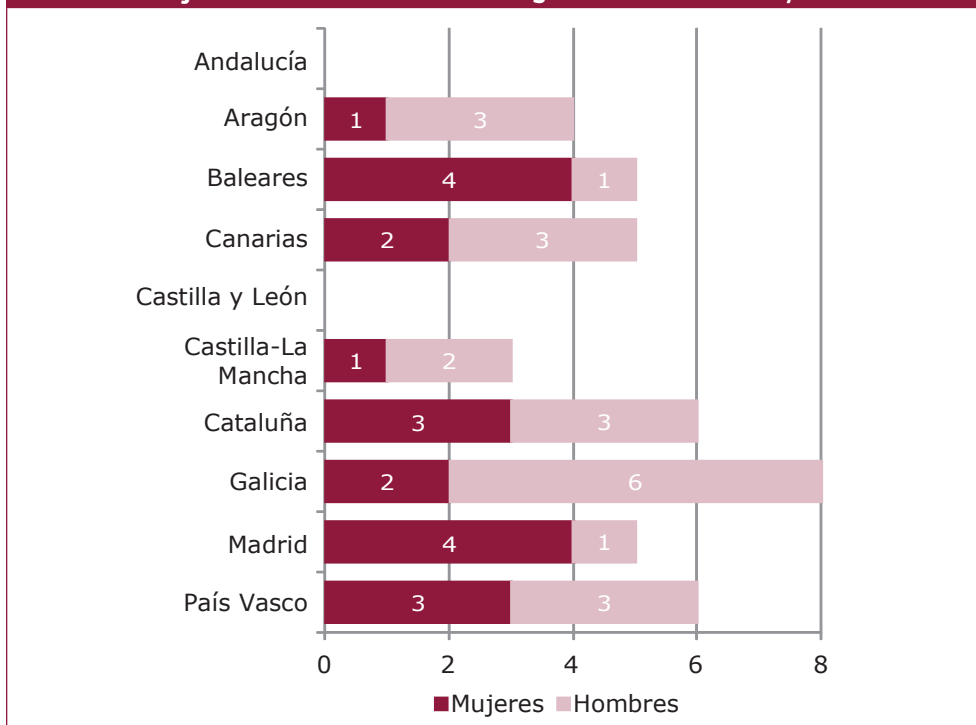
Gráfico 2.18. Distribución porcentual según sexo de la representación de la Administración Educativa Local en los Consejos Escolares Autonómicos. cursos 2000/01 y 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por lo que respecta a los datos autonómicos, la mayoría de los Consejos Escolares Autonómicos tienen una mayor presencia de mujeres que de hombres a excepción de Aragón, Castilla-La Mancha y Galicia (ésta última representa el mayor desequilibrio con 2 mujeres y 6 hombres) (gráfico 2.19). La equidad entre mujeres y hombres se manifiesta en Cataluña y País Vasco (3 mujeres y 3 hombres), pero los datos más relevantes se obtienen en los Consejos de Baleares y Madrid donde el número de mujeres cuadruplica al de hombres (4 mujeres y 1 hombre). Respecto a los datos del curso académico 2000/01, Galicia continúa siendo la Comunidad con menor representación femenina (se mantiene en 2 mujeres y 6 hombres) seguida de Aragón que no ha experimentado cambios en su distribución.

Gráfico 2.19. Representantes de la Administración Educativa Local en los Consejos Escolares Autonómicos según sexo. curso 2009/10.

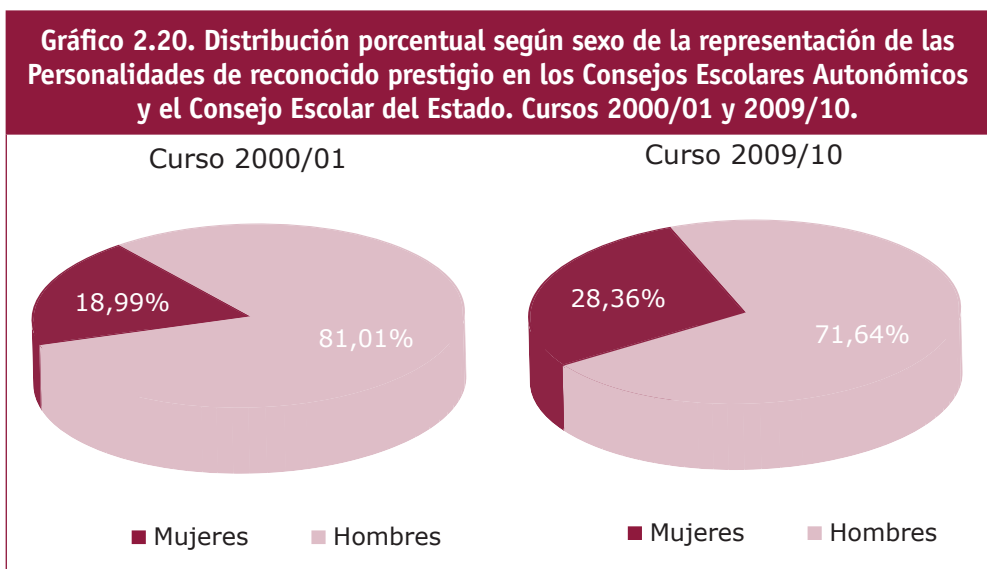


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la categoría Administraciones Educativas Locales, la presencia de las mujeres se ha incrementado notablemente hasta alcanzar una distribución cercana al 50% frente al 24,44% obtenido en el curso 2000/01. Este aumento convierte a esta categoría en la de mayor representación femenina de los Consejos Escolares Autonómicos.

2.2.9. Personalidades de reconocido prestigio

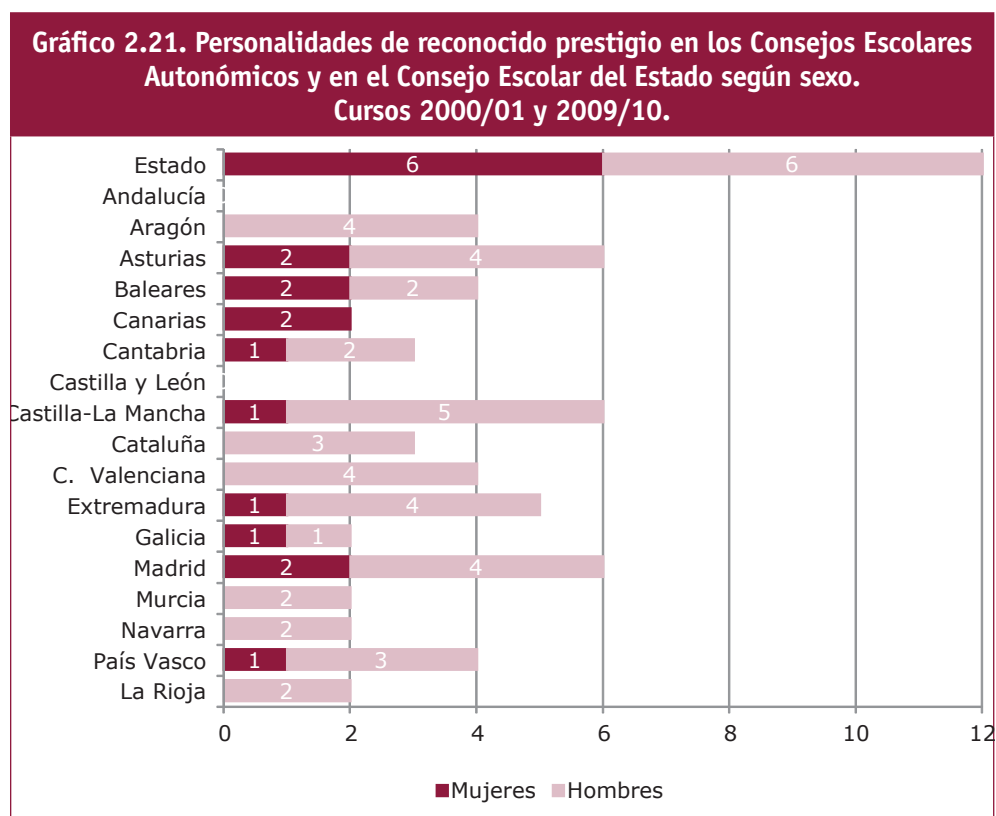
Al referirnos a las personalidades de reconocido prestigio, cuyos representantes en los Consejos Escolares son designados por el Ministro de Educación, Cultura y Deporte en el caso del Consejo Escolar del Estado, y por la autoridad educativa competente en el caso de las Comunidades Autónomas, se observa un incremento de la representación de las mujeres de casi 10 puntos y medio respecto a los datos del curso académico 2000/01 (gráfico 2.20). La distribución porcentual por sexos muestra que las mujeres sólo obtienen algo más de una cuarta parte de la representación en este cargo.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los datos autonómicos reflejan un número elevado de hombres en esta categoría de representación (gráfico 2.21). La composición del Consejo Escolar del Estado invierte la tendencia general, con respecto al resto de categoría analizadas, al mantener una distribución equitativa de 6 mujeres y 6 hombres. A nivel autonómico, sólo Baleares (2 mujeres y 2 hombres) y Galicia (1 mujer y 1 hombre) muestran una composición equitativa. En el resto de Comunidades, y sobre todo en aquellas en las que existe un mayor número de representantes, la diferencia es más notable como es el caso de Castilla-La Mancha donde existe una mujer en ese cargo de representación frente a cinco hombres. En Aragón, Cataluña, Valencia, Murcia, Navarra y La Rioja esta categoría está representada únicamente por hombres. Comparando estos datos con los obtenidos en el curso 2000/01, el mayor avance en la consecución de una representatividad igualitaria entre hombres y mujeres se produce en el Consejo Escolar del Estado cuya evolución avanza desde una distribución de 2 mujeres y 10 hombres a una composición equitativa. En los Consejos Escolares Autonómicos el incremento de la participación femenina es notablemente menor llegando incluso a reducirse la presencia de las mujeres en los Consejos de Aragón, la Comunidad Valenciana

y La Rioja (pérdida de una representante femenina en cada Consejo). El mayor equilibrio se observa en el Consejo Escolar Balear que presenta una composición igualitaria frente a la ausencia de mujeres en el curso 2000/01 (4 hombres y ninguna mujer).



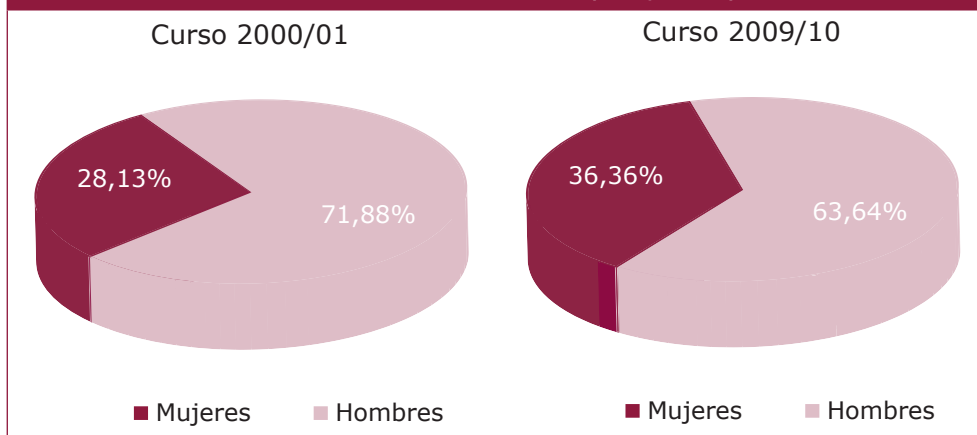
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la categoría de Personalidades de Reconocido Prestigio se observa un incremento de la representación de las mujeres de casi 10 puntos y medio respecto a los datos del curso académico 2000/01. Pese a que sigue siendo una distribución desigual en la que las mujeres sólo obtienen algo más de una cuarta parte de la representación, el avance es significativo si se tiene en cuenta que en el curso 2000/01 esta categoría era la menos representada por mujeres ya que el 81,01% eran hombres.

2.2.10. Federación de municipios

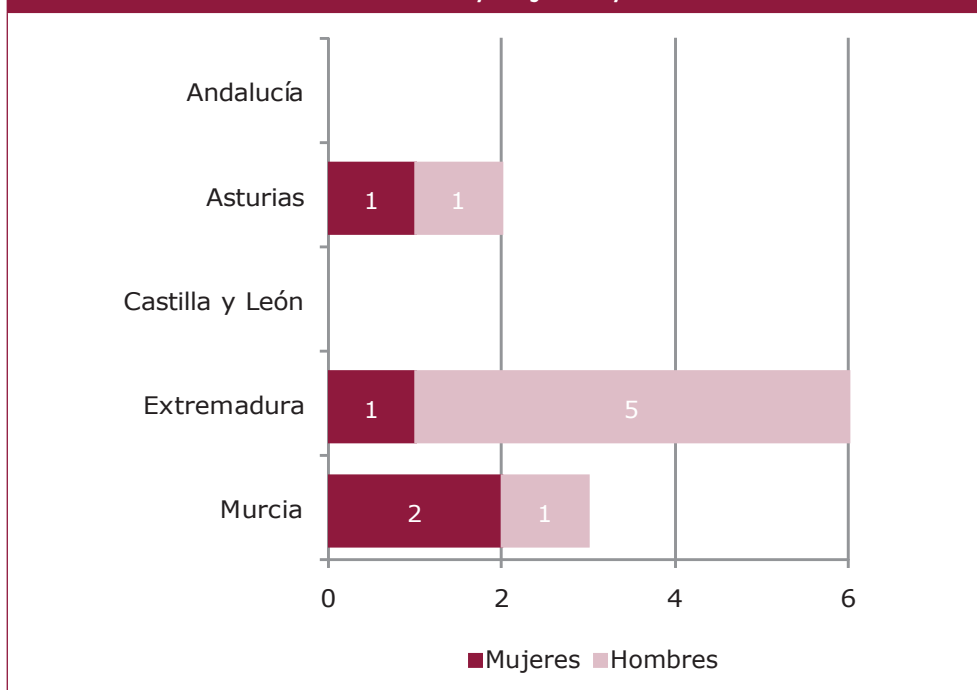
Entre las personas que integran la categoría de Federación de Municipios en los Consejos Escolares se observa, en el curso 2009/10, una diferencia de casi treinta puntos en la distribución según sexo (gráfico 2.22). Respecto a los datos del curso 2000/01, la representación femenina se incrementa en algo más de ocho puntos con una distribución actual de un 36,36% frente a un 63,64% de hombres. No obstante, la escasez de datos de representación en esta categoría, sólo se dispone de los datos de tres Comunidades Autónomas (gráfico 2.23), impide realizar un análisis detallado que permita afirmar que se ha producido un incremento considerable de mujeres en esta categoría así como extraer alguna de las causas que han favorecido ese incremento.

Gráfico 2.22. Distribución porcentual según sexo de la representación de la Federación de Municipios en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gráfico 2.23. Representantes de la Federación de Municipios en los Consejos Escolares Autonómicos y en el Consejo Escolar del Estado según sexo. Cursos 2000/01 y 2009/10.

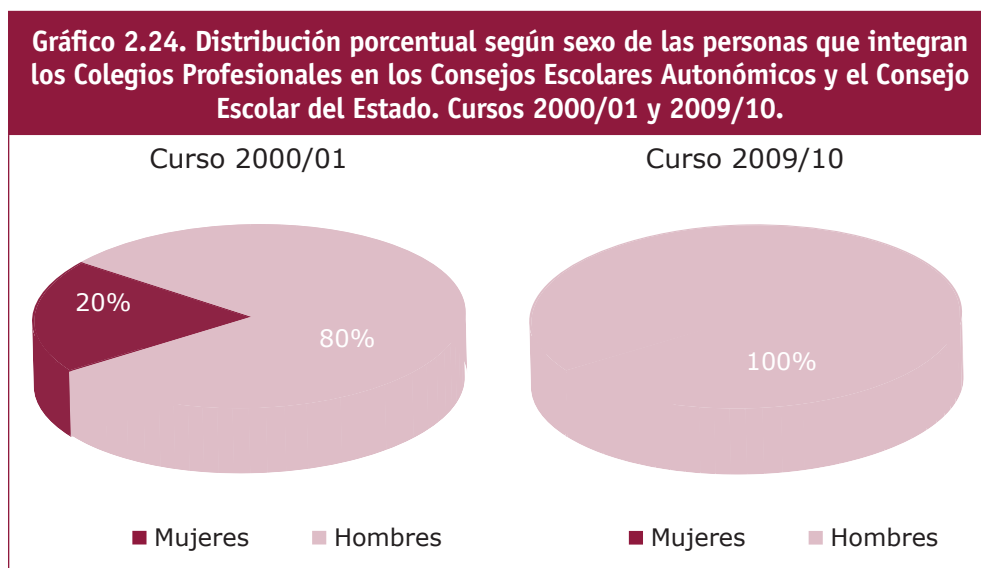


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La Federación de Municipios mantiene la tendencia general de una mayor presencia masculina con una diferencia de casi treinta puntos en la distribución según sexo. Respecto a los datos del curso 2000/01, las mujeres incrementan su representación en algo más de ocho puntos hasta alcanzar una representación de 36,36%.

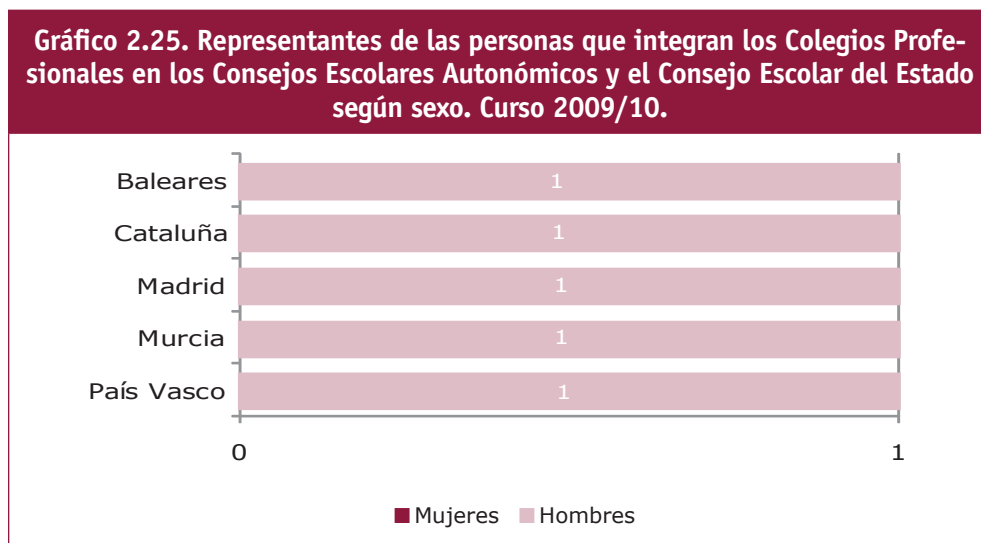
2.2.11. Colegios profesionales

En la categoría de Colegios Profesionales en los Consejos Escolares, la representación masculina ocupa el 100% del total de la distribución porcentual por sexo (gráfico 2.24). Este dato supone un retroceso de un 20% de la participación femenina respecto a los datos del curso académico 2000/01, donde las mujeres ocupaban una quinta parte de la representación total.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A nivel autonómico, de las 17 comunidades sólo cinco tienen representación en esta categoría (Baleares, Cataluña, Madrid, Murcia y País Vasco). En ellas se constata la ausencia absoluta de mujeres debido a que la distribución porcentual de la participación masculina es de un 100% del total (gráfico 2.25). Respecto a los datos del curso académico 2000/01, la participación femenina ha perdido la única mujer que ostentaba un cargo (1 mujer frente a 4 hombres en el Consejo Escolar de Cataluña).

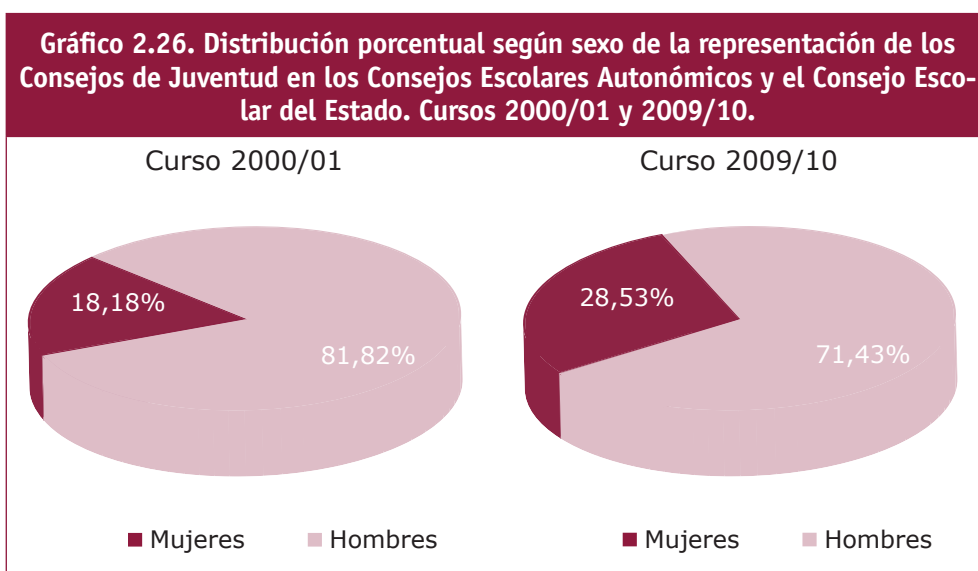


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El 100% de representantes en la categoría de Colegios Profesionales está compuesta por hombres. Este dato supone, con respecto a los datos del curso académico 2000/01, un retroceso de un 20% en la participación de mujeres que ocupaban entonces la quinta parte de la representación total.

2.2.12. Consejos de juventud

En la categoría de Consejos de Juventud, la participación de las mujeres alcanza el 28,57% de la distribución total (gráfico 2.26). Respecto a los datos del curso académico 2000/01, las mujeres han visto incrementada su presencia en algo más de diez puntos porcentuales. No obstante, los hombres mantienen la mayor parte de la representación con una participación del 71,43%.

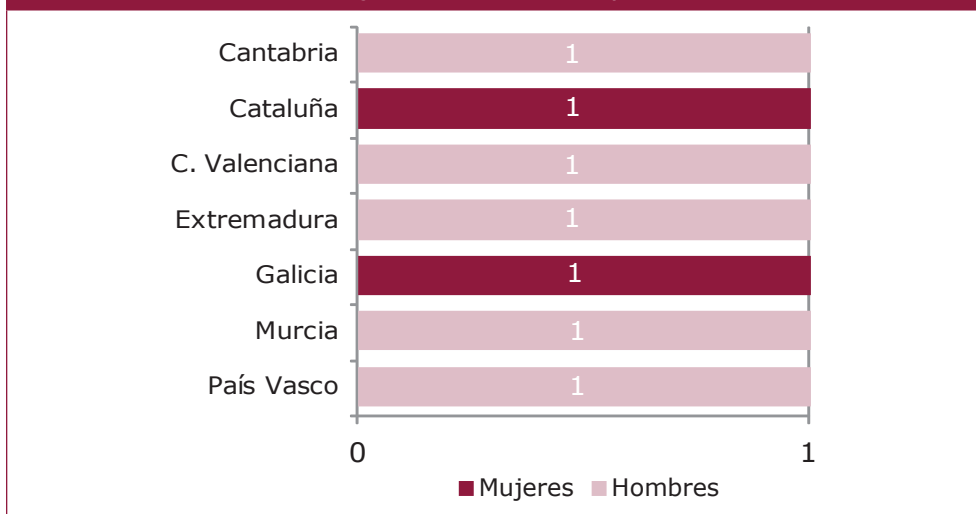


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Desagregando los datos por Comunidades Autónomas, se observa que, de las siete comunidades con cargos de representación en esta categoría, sólo dos de ellas, Cataluña y Galicia, cuentan con representación femenina (gráfico 2.27). Las demás comunidades, Cantabria, C. Valenciana, Extremadura, Murcia y País Vasco, únicamente cuentan con participación masculina. Respecto a los datos del curso 2000/01, el País Vasco ha perdido la única mujer que ostentaba este cargo de representación (1 mujer frente a ningún hombre) mientras que Cataluña y Galicia han invertido la situación al incorporar a una mujer frente a la presencia de 1 hombre y ninguna mujer en el curso 2000/01.

La categoría Consejos de Juventud cuenta con un 28,57% de representación femenina lo que supone algo más de una cuarta parte de la representación total. Las mujeres han visto incrementada su presencia en algo más de diez puntos porcentuales respecto a los datos del curso académico 2000/01. No obstante, los hombres mantienen la mayor parte de la representación con una participación del 71,43% y sólo las Comunidades de Cataluña y Galicia cuentan con representación femenina.

Gráfico 2.27. Representación de las personas que integran los Consejos de Juventud de los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.

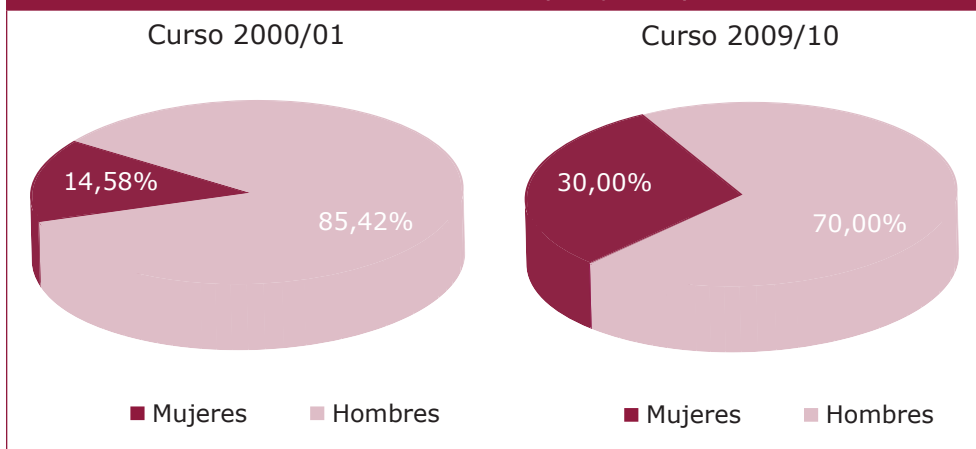


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2.2.13. Centrales sindicales

Respecto a la categoría de Centrales Sindicales en los Consejos Escolares, la diferencia entre mujeres y hombres alcanza un 40% (gráfico 2.28). Pese a que las mujeres han incrementado su presencia hasta el 30% de la representación porcentual, los hombres continúan ocupando casi las tres cuartas partes de esta categoría con una presencia del 70%. Respecto a los datos del curso académico 2000/01, las mujeres han incrementado su representación en un 15,42%.

Gráfico 2.28. Distribución porcentual según sexo de los representantes de las Centrales Sindicales en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.

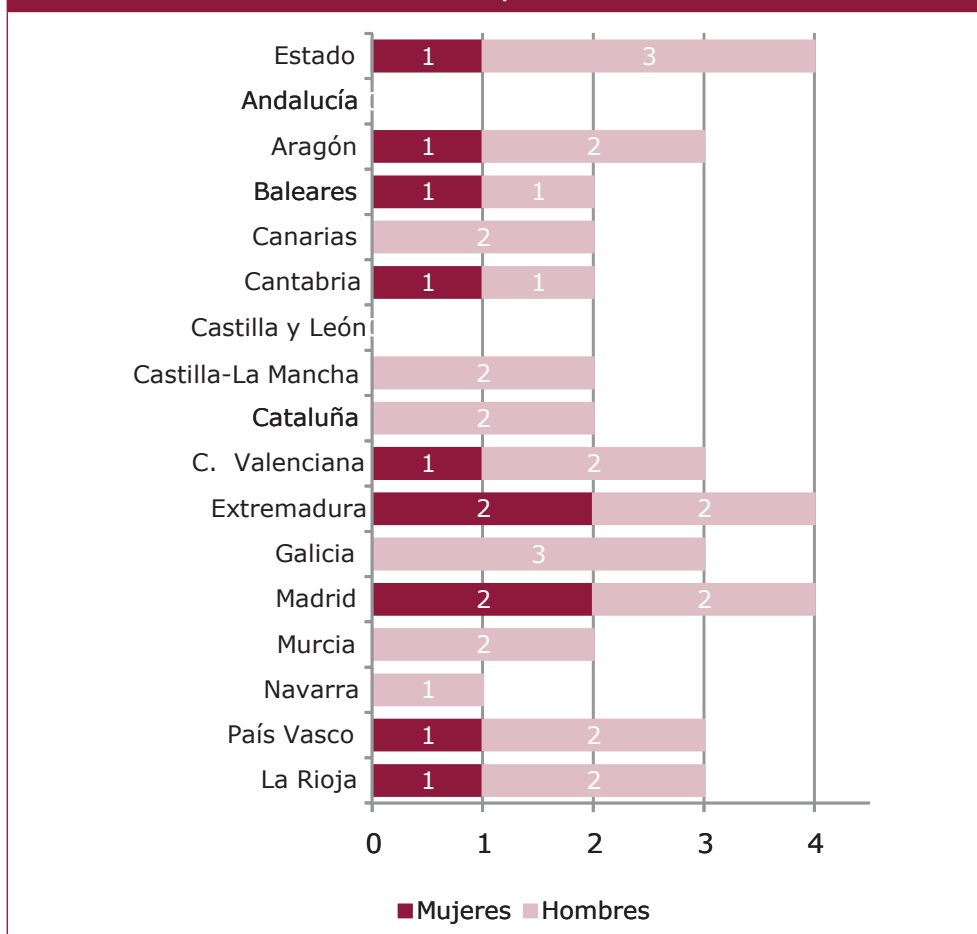


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Analizando los datos por Comunidades Autónomas, se observa cómo, a excepción de Baleares, Cantabria, Extremadura y Madrid donde la representación de mujeres y hombres es equitativa, en el resto de las Comunidades Autónomas y

en el Consejo Escolar del Estado ésta es más favorable a los hombres (gráfico 2.29). De las once Comunidades Autónomas que cuentan con mayor presencia de hombres, seis de ellas no tienen ninguna mujer en el cargo de representación. Respecto a los datos del curso académico 2000/01, las mujeres acceden a dos puestos de representación en los Consejos de Extremadura y Madrid y a un puesto en el País Vasco, Comunidad Valenciana y La Rioja. En los restantes Consejos Autonómicos, las mujeres mantienen los mismos datos de baja representación excepto en Castilla-La Mancha y Navarra donde pierden la única representante femenina que tenían en el curso 2000/01.

Gráfico 2.29. Representantes de las Centrales Sindicales en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado según sexo. cursos 2000/01 y 2009/10.

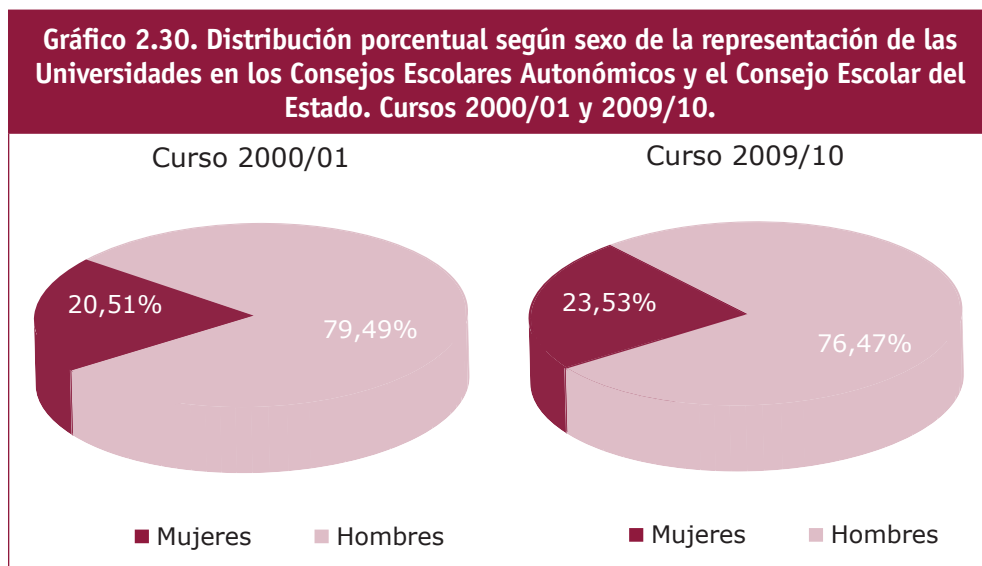


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las Centrales Sindicales tienen una distribución desigual con una diferencia de un 40% favorable a los hombres. Pese a que las mujeres han incrementado su presencia hasta llegar a un 30% de la representación total, los hombres continúan ocupando casi las tres cuartas partes de esta categoría. A excepción de Baleares, Cantabria, Extremadura y Madrid donde la representación es equitativa, en el resto de las Comunidades Autónomas ésta es favorable a los hombres.

2.2.14. Universidades

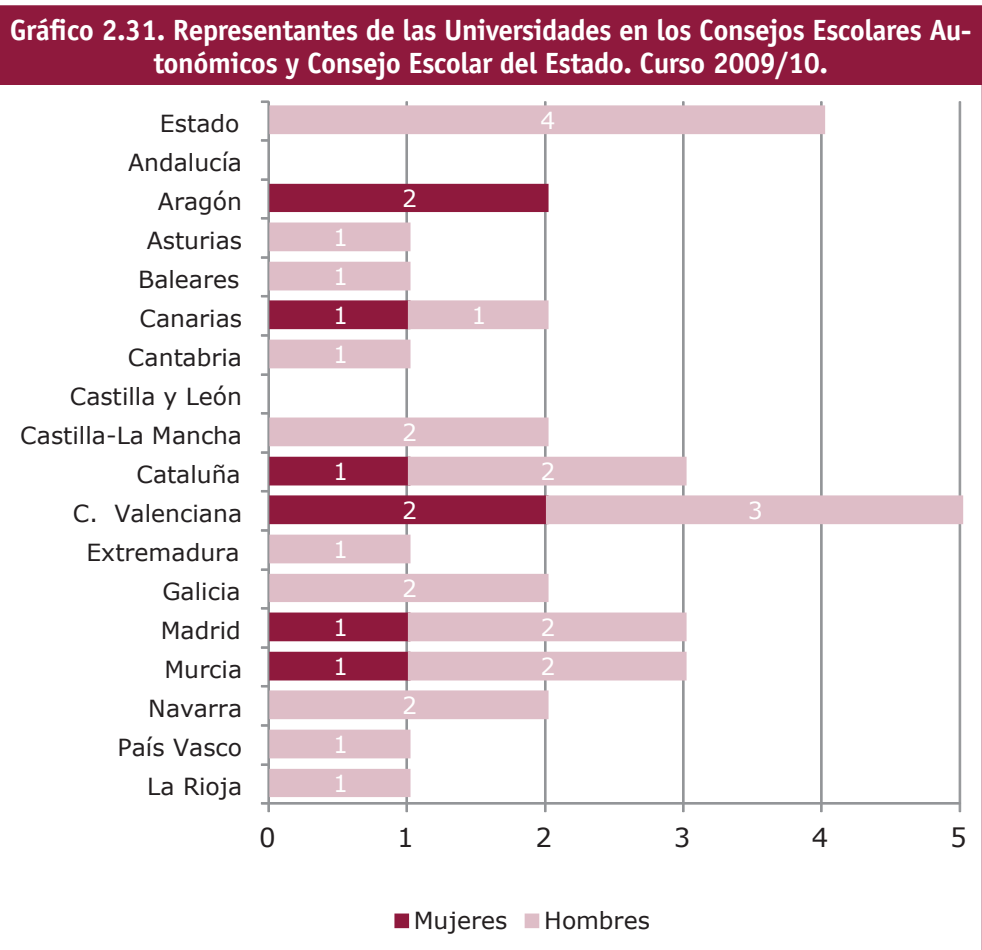
Respecto a la categoría de representantes de las Universidades en los Consejos Escolares, la desigualdad entre mujeres y hombres se ha reducido tímidamente en un 3,02% respecto a los datos del curso académico 2000/01, a favor de las mujeres (gráfico 2.30). Los hombres continúan representando poco más de las tres cuartas partes de la distribución por sexo en esta categoría con un 76,47% frente al 23,53% de mujeres.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Al comparar los datos entre los distintos Consejos Autonómicos, se observa que sólo la Comunidad Autónoma de Aragón está representada exclusivamente por mujeres (gráfico 2.31). Los restantes Consejos Escolares, a excepción de Canarias que mantiene una distribución equitativa, tienen una composición mayoritariamente masculina. Diez de los dieciséis Consejos Escolares contabilizados en esta categoría, incluido el Consejo Escolar del Estado, no tienen ninguna mujer en el cargo. Respecto a los datos del curso académico 2000/01, no se observa un aumento sustancial. Sólo Canarias, Cataluña, Murcia, Aragón y la Comunidad Valenciana manifiestan una evolución favorable, siendo esta última Comunidad la que incorpora más mujeres en el cargo (2 mujeres frente a la ausencia de representación femenina en el curso 2000/01).

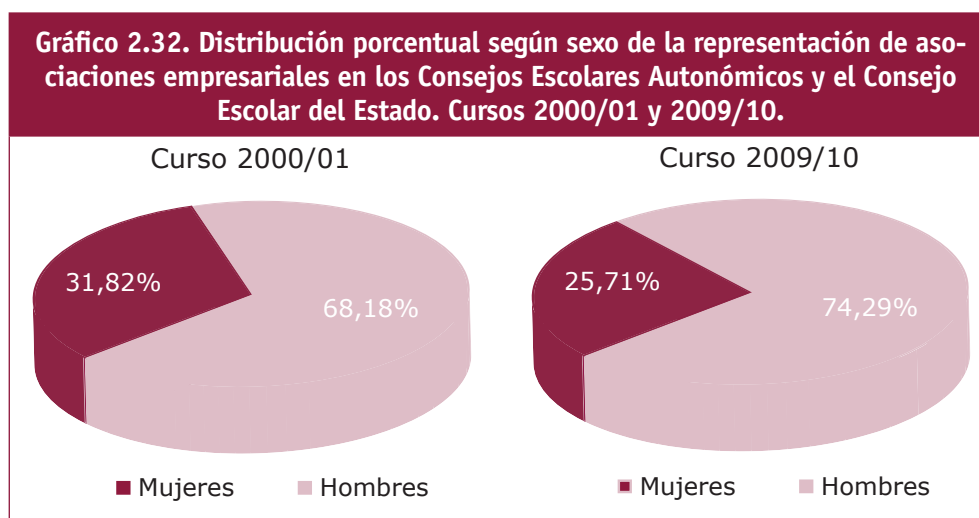
La categoría de Universidades ha visto reducida tímidamente la desigualdad entre mujeres y hombres en un 3,02% respecto a los datos del curso académico 2000/01. Los hombres continúan representando poco más de las tres cuartas partes de la distribución por sexo en esta categoría con una distribución porcentual de 76,47% frente al 23,53% de mujeres. Destaca la representación exclusivamente femenina del Consejo Escolar de Aragón y la distribución equitativa del Consejo de Canarias.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

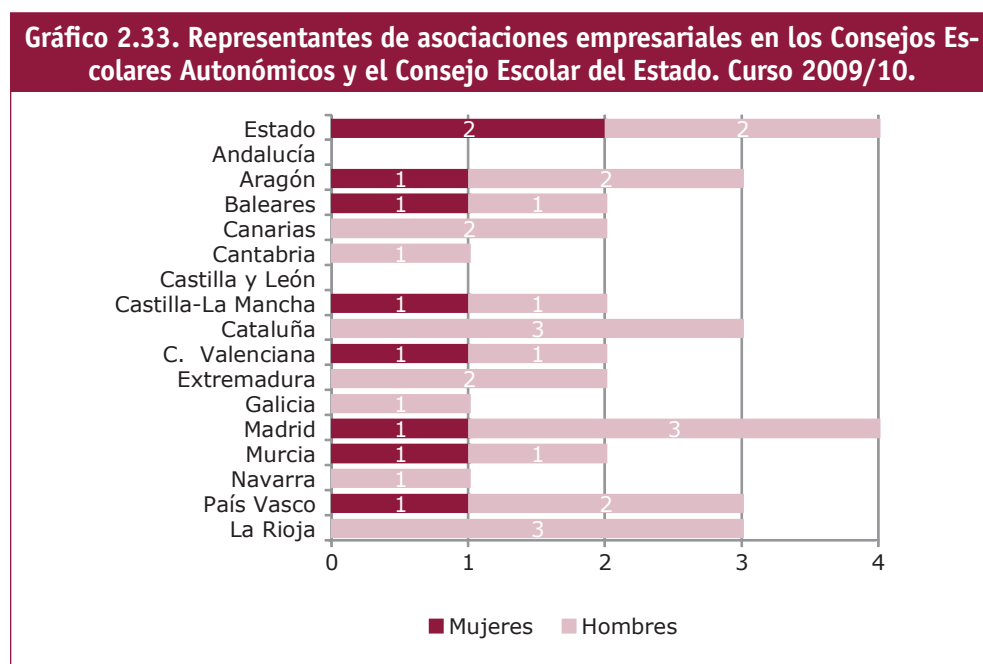
2.2.15. Asociaciones empresariales

En la categoría de Asociaciones Empresariales en los Consejos Escolares, la participación femenina se reduce en algo más de seis puntos porcentuales hasta llegar al 25,71% respecto a los datos analizados en el curso 2000/01 (gráfico 2.32).



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los datos autonómicos subrayan una mayor presencia de hombres que de mujeres en el cargo de representación empresarial en los Consejos Escolares (gráfico 2.33). La Rioja y Cataluña lideran los Consejos que tienen exclusivamente representación masculina (3 hombres en cada una), seguidos de Canarias y Extremadura (2 hombres) y finalmente Cantabria, Navarra y Galicia (un hombre respectivamente). Los demás Consejos Escolares tienen representación femenina pero el número de mujeres es inferior al de hombres, excepto en el caso del Consejo Escolar del Estado, Baleares, Castilla-La Mancha, C. Valenciana y Murcia donde la distribución es equitativa.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

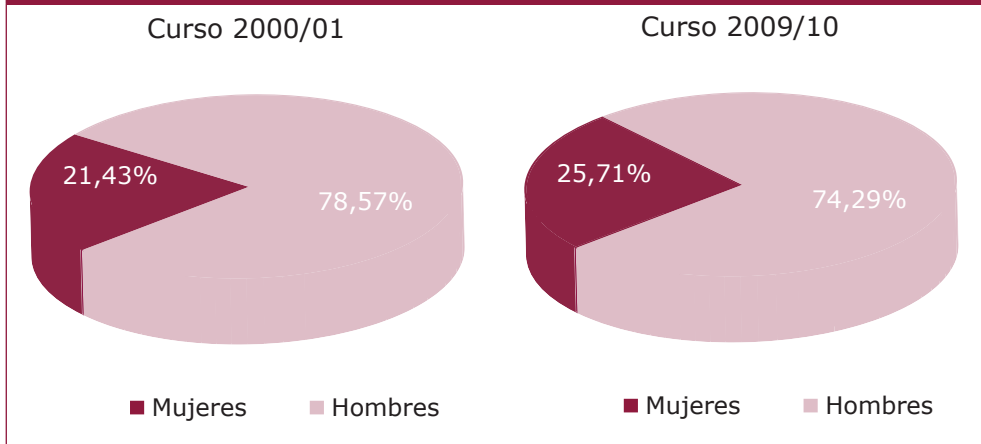
En las Asociaciones Empresariales la participación femenina se reduce en algo más de seis puntos porcentuales hasta llegar al 25,71% respecto a los datos analizados en el curso 2000/01.

2.2.16. Movimientos de renovación pedagógica y colectivos pedagógicos

La categoría de Movimientos de Renovación Pedagógica y Colectivos Pedagógicos muestra una participación femenina de un 25% lo que supone una cuarta parte de la representación global (gráfico 2.34). Respecto a los datos del curso académico 2000/01, la participación de las mujeres se ha incrementado un 3,57%. Es un leve aumento que mantiene la tendencia general observada en la mayoría de las categorías de representación.

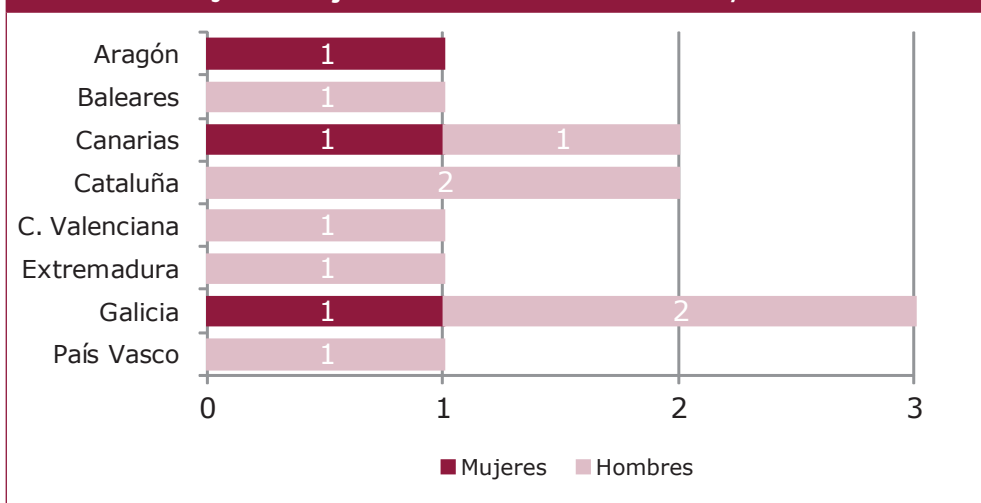
El análisis de los datos a nivel autonómico subraya la elevada presencia de hombres en esta categoría de representación pese al incremento de las mujeres respecto al curso 2000/01 (gráfico 2.35). De las ocho Comunidades de las que se dispone de datos al respecto de este cargo de representación, sólo tres cuentan con participación femenina: Aragón y Galicia, que incorporan a una mujer, y Canarias que mantiene la misma distribución que en el curso 2000/01. Las demás Comunidades cuentan con una participación exclusivamente masculina que mantiene la tendencia observada en el curso académico 2000/01. Sorprende el caso de Cataluña donde, de las dos personas que ocupan ese cargo de representación, en el curso 2000/01 eran dos mujeres y en el 2009/10 están ocupados por dos hombres.

Gráfico 2.34. Distribución porcentual según sexo de la representación de los Movimientos de Renovación Pedagógica y Colectivos Pedagógicos en los consejos escolares autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gráfico 2.35. Representación de los movimientos renovación pedagógica y colectivos pedagógicos en los consejos escolares autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La representación de los Movimientos de Renovación Pedagógica y Colectivos Pedagógicos muestra una participación femenina de un 25% lo que supone una cuarta parte de la representación global y un incremento del 3,57% respecto a los datos del curso 2000/01. Pese a este incremento sólo tres Consejos Autonómicos tienen representación femenina: Aragón, Canarias y Galicia.

En definitiva, se mantiene la mayor presencia masculina en todas las categorías de representación que componen tanto el Consejo Escolar del Estado como los Consejos Escolares Autonómicos que se detectó en el estudio del curso académico 2000/01. La evolución general de los datos manifiesta no obstante, que la presencia de las mujeres en los órganos de representación experimenta un avance favorable en la ma-

yoría de las categorías analizadas, salvo en las de Titularidad de Centros Privados, Asociaciones Empresariales y Colegios Profesionales donde se observa un retroceso de 1, 6 y 20 puntos porcentuales respectivamente.

En diversas Comunidades Autónomas, algunas categorías de representación cuentan con un porcentaje más elevado de mujeres. Pero, cuando ocurre este hecho, la proporción de la desigualdad no llega a aproximarse a los márgenes que se observan en el caso inverso. Es destacable la creación de una nueva categoría de representación femenina, Instituto de la Mujer/Grupo de representación de la mujer, que en el curso académico 2009/10 cuenta con una participación exclusivamente femenina con cuatro mujeres en el Consejo Escolar del Estado y una mujer en el Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

En resumen, el número total de mujeres en cargos de representación en los órganos más altos de participación educativa es notablemente inferior al de hombres, aunque su evolución respecto a los datos del curso 2000/01 señala una tendencia hacia una mayor participación de mujeres. En once de las categorías de representación analizadas, la participación femenina alcanza o supera el 25% de la representación total, superando el 40% en tres de ellas (Padres y Madres, Personal de Administración y Administración Educativa Local con un 42,37%, 43,75% y 47,62% respectivamente). El porcentaje más bajo de mujeres se observa en las categorías de Colegios Profesionales, con una participación masculina del 100%, y de Titulares de Centros Privados, con un 12,50% de representación femenina. El porcentaje más alto se observa en la Administración Educativa Local, con un 43,75%.

Estos datos revelan un notable desequilibrio, aunque en menor medida que en el curso 2000/01, en lo que se refiere a la presencia de mujeres y hombres en estos órganos de participación democrática del sistema educativo.

A modo de conclusión, la mayor presencia masculina en todas las categorías de representación que componen el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares Autonómicos subraya la tendencia general de masculinización que se detectó en el estudio del curso académico 2000/01. La evolución general manifiesta, no obstante, que la presencia de las mujeres en los órganos de representación experimenta un avance favorable en la mayoría de las categorías y es destacable la creación de la categoría "Instituto de la Mujer/Grupo de representación de la mujer" que, aunque sólo tiene representación en el Consejo Escolar del Estado y el Consejo Autonómico de Castilla-La Mancha, cuenta con una participación exclusivamente femenina.

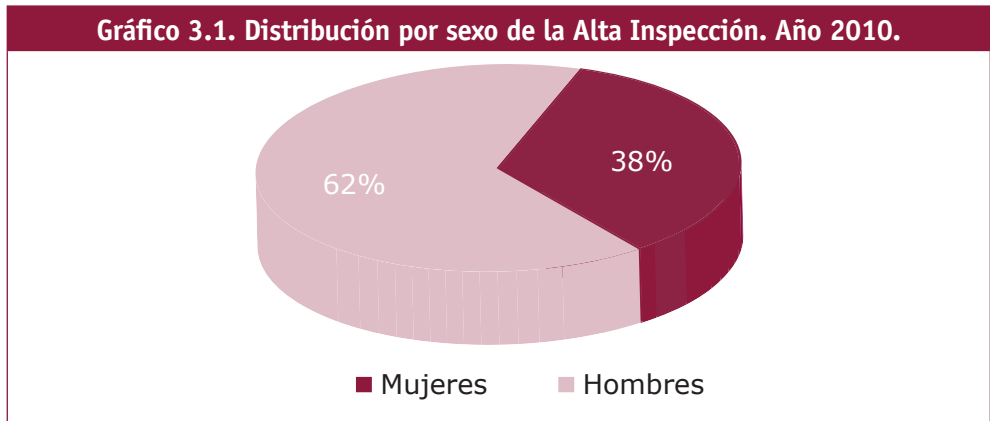
3. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

3.1. Participación de las mujeres en la alta inspección

La Alta Inspección, tal como indica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* (LOE), es competencia del Estado, y tiene como misión garantizar el cumplimiento de las facultades que éste tiene atribuidas en materia educativa. Asimismo, se le encomienda garantizar la observancia de los principios y normas constitucionales y las demás normas básicas que desarrolla el artículo 27 de la Constitución, relativo al derecho a la educación. Entre las competencias de la Alta Inspección cabe señalar la atención a los requisitos establecidos por el Estado en lo relativo a la ordenación general del sistema educativo, así como a los aspectos básicos del currículo y a las condiciones para la obtención de los títulos correspondientes. De

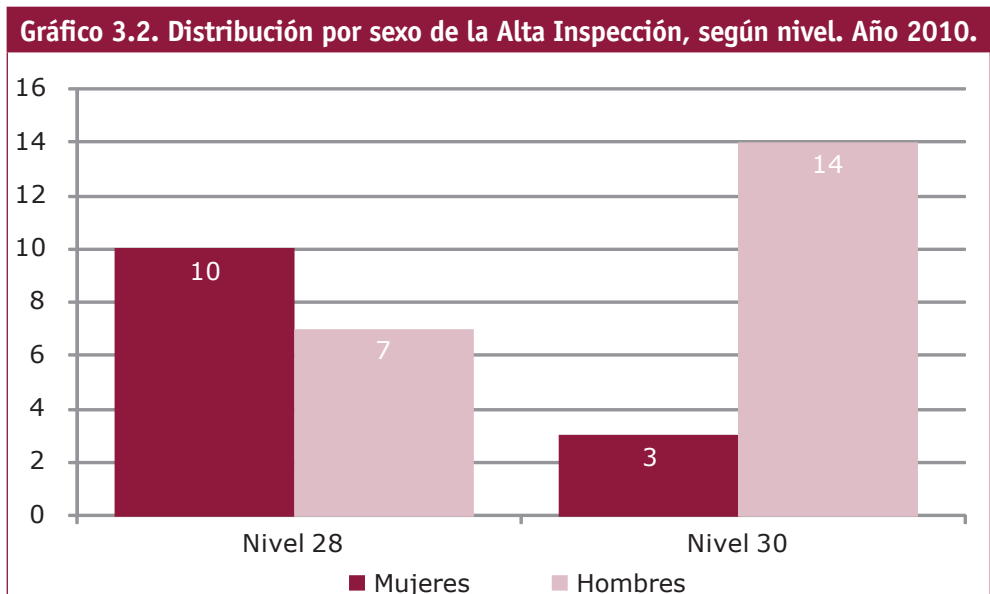
igual forma, a la Alta Inspección se le atribuye la función de velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad en materia educativa y de verificar la adecuación de la concesión de subvenciones y becas.

La participación de las mujeres en este órgano del Estado ascendió, en el año 2010, a cerca de un 40% (gráfico 3.1). Esta cifra, que como se verá en páginas sucesivas, se ha engrosado significativamente con respecto a la registrada en el año 2002, supone un avance al respecto de los datos anteriores, aunque puede matizarse al realizar análisis pormenorizados (gráfico 3.2).



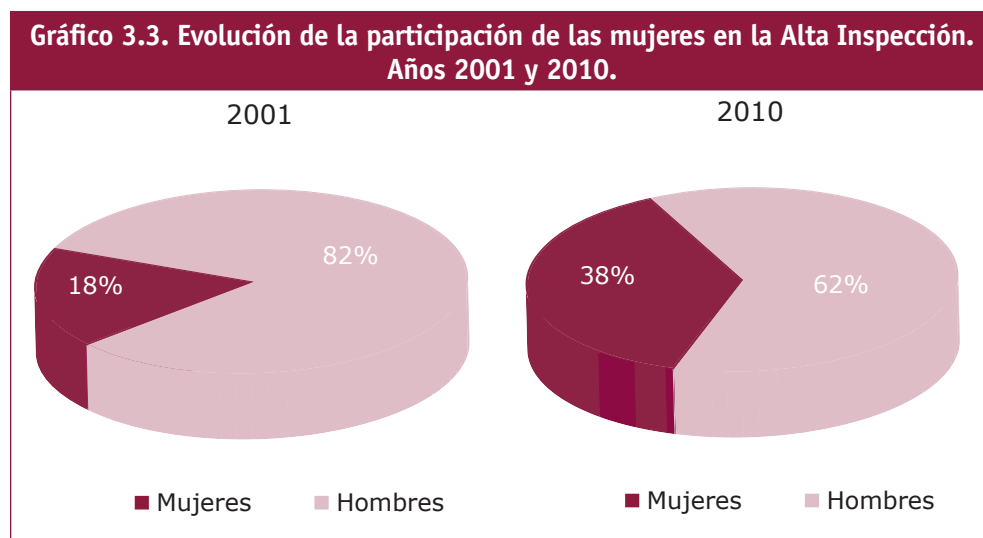
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos proporcionados por la Alta Inspección del Estado.

En efecto, los porcentajes de participación en la Alta Inspección pueden desglosarse en función de los niveles administrativos asociados a esos mismos puestos de trabajo. Los cargos del personal funcionario se clasifican hasta 30 niveles. En el caso concreto de la Alta Inspección de Educación, existen dos niveles: el 28 y el 30. Al atender a la distribución de los mismos según el sexo, se observa una tendencia interesante. La mayoría de los puestos asociados a un nivel 28 son ocupados por mujeres, aproximadamente un 60%, mientras que en el máximo nivel, en el 30, los hombres ocupan más de un 82% de la plantilla (gráfico 3.2). Aunque estos datos reflejan un avance importante hacia la paridad, en un análisis más detallado se observan ciertos sesgos, asociados a la menor representación femenina en cargos cuya categoría profesional es más elevada.



Fuente: elaboración CNIIE a partir de datos proporcionados por la Alta Inspección del Estado.

No obstante, es justo y pertinente señalar el avance producido en los últimos años al respecto de la incorporación de las mujeres en los puestos de la Alta Inspección de Educación. Desde el año 2002 hasta el 2010, la cifra se ha incrementado veinte puntos porcentuales, pasando de un 18 a un 38% (gráfico 3.3).



Fuente: elaboración CNIIE a partir de datos proporcionados por la Alta Inspección del Estado.

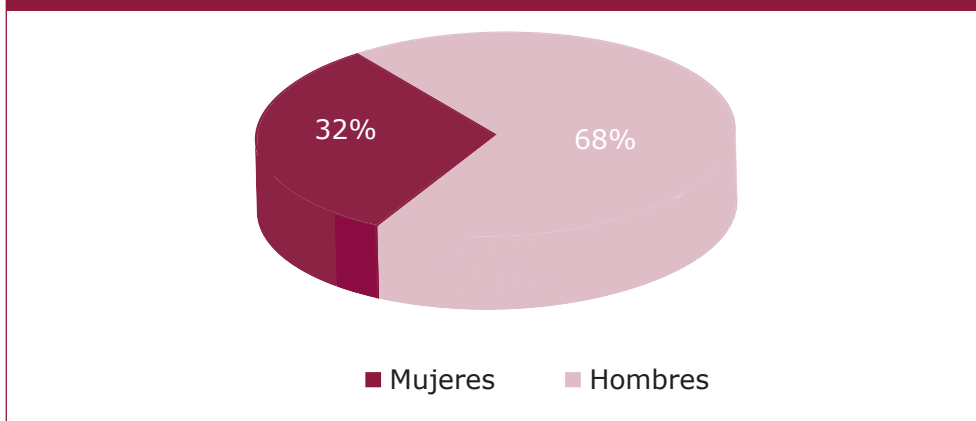
La participación de las mujeres en la Alta Inspección educativa se sitúa en 2010 en un 38%, veinte puntos por encima de la registrada en el año 2001. No obstante, al atender a los niveles asociados a tales puestos, los datos reflejan que, mientras en el nivel 28 las mujeres ocupan un 60% de los cargos, en el nivel máximo, 30, tan solo ocupan el 18%.

3.2. Participación de las mujeres en la inspección educativa

La LOE establece las funciones de la Inspección educativa, que es competencia de cada Comunidad Autónoma y está ejercida por el cuerpo de Inspectores de Educación (CIE). Entre sus funciones, destacan el control y la supervisión de los centros educativos, los programas y la práctica docente, así como la participación en la evaluación del sistema educativo y la observancia del cumplimiento de leyes, reglamentos y disposiciones. Además, el articulado de la LOE subraya específicamente la responsabilidad de la Inspección educativa a la hora de “velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres” (Artículo 151).

Del total de la plantilla de Inspectores/as de Educación, el porcentaje de mujeres se situó, en el año 2010, en un 32% (gráfico 3.4), un dato seis puntos inferior al registrado en la Alta Inspección educativa (38%), como se muestra en el anterior apartado.

Gráfico 3.4. Distribución por sexo de inspectores e inspectoras de educación. Año 2010.



Fuente: elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y los Organismos de Igualdad.

A pesar de ello, este porcentaje ha experimentado un incremento en comparación con los datos relativos a fechas anteriores. A lo largo de los años 1987, 1997 y 2002, la cifra de mujeres que ocupaban puestos en la Inspección Educativa se mantuvo constante entre el 25 y el 28%. En la actualidad, la presencia de las inspectoras ha aumentado hasta el 32%, frente al 68% protagonizado por los inspectores varones. En una visión longitudinal, de 24 años (los transcurridos entre 1987 y 2010), puede decirse que el incremento en la participación de las mujeres en el cuerpo de Inspección ha aumentado cinco puntos porcentuales (gráfico 3.5).

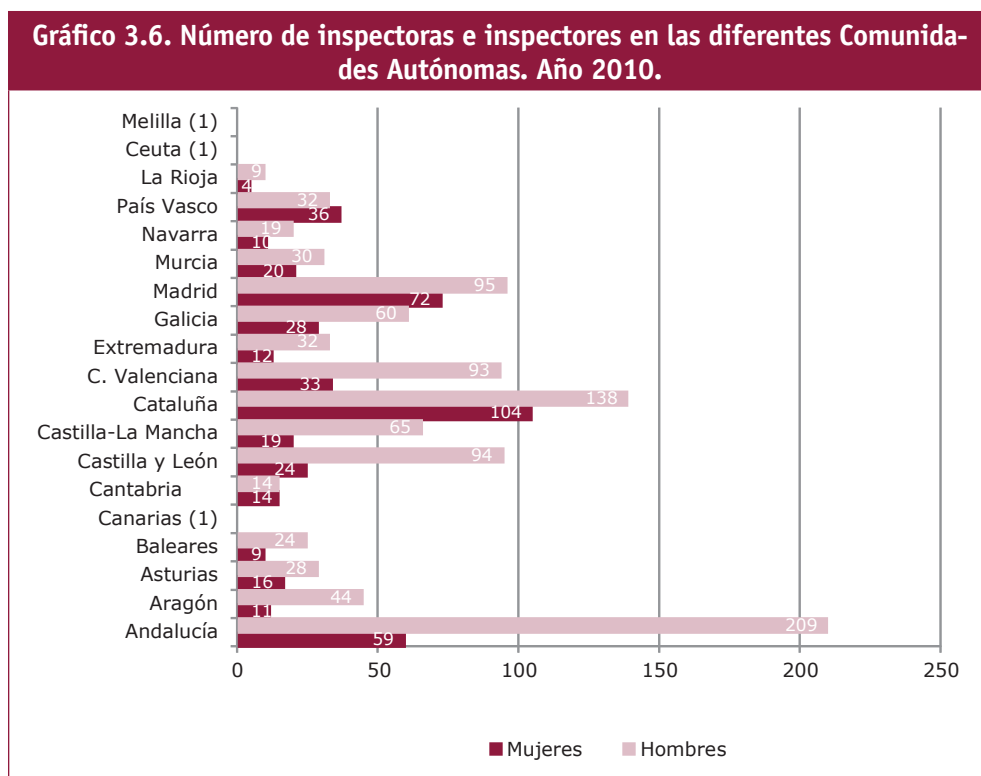
Gráfico 3.5. Evolución del porcentaje de inspectoras de educación. Comparativa 1987, 1997, 2002 y 2010.



Fuente: elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y los Organismos de Igualdad.

Al proceder al análisis detallado de la representación femenina en la inspección educativa en las diferentes Comunidades Autónomas, pueden realizarse dos acercamientos: el primero tiene en cuenta datos absolutos, es decir, el número exacto de mujeres y hombres que trabajan como Inspectoras/es de Educación en cada Autonomía. El segundo, transforma tal información en porcentajes, lo que facilita la tarea comparativa. Tomando como referencia los

datos absolutos, se observa que el número de inspectores es siempre superior al de inspectoras. Esta tendencia se cumple para todas las Comunidades Autónomas, salvo en el caso de Cantabria, donde las cifras son exactamente iguales, y en el País Vasco, donde existe mayor número de inspectoras que de inspectores (gráfico 3.6).



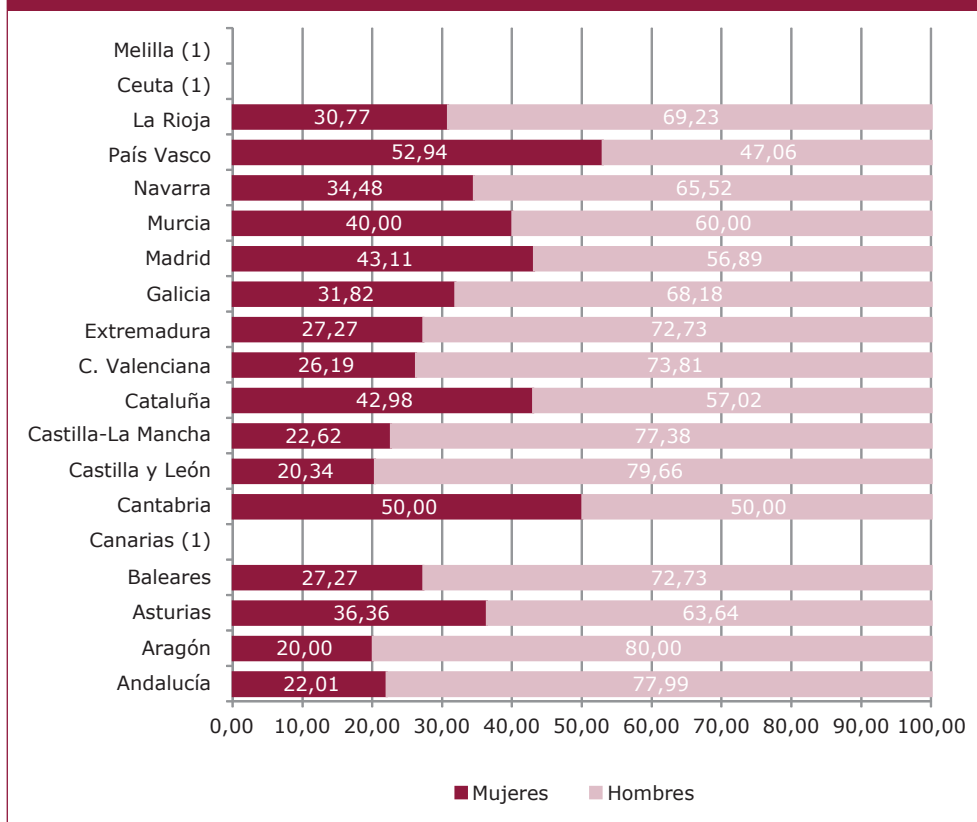
(1) Datos no disponibles.

Fuente: elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y los Organismos de Igualdad autonómicos.

El cálculo porcentual permite matizar la tendencia apuntada anteriormente, al evaluar la distancia entre las participaciones de ambos sexos y permitir la comparativa interautonómica. A este respecto, se advierte que la representación femenina en la inspección educativa varía entre cifras cercanas al 20% (Aragón, Castilla y León y Castilla-La Mancha), hasta el 50 y 52%, puntuaciones máximas recogidas en Cantabria y el País Vasco, respectivamente. En un total de nueve autonomías las mujeres representan menos del 35% del cuerpo de la Inspección educativa, mientras que en Murcia, Cataluña y Madrid su presencia se mantiene igual o ligeramente superior al 40% (gráfico 3.7).

La participación femenina en la inspección educativa ha experimentado un tímido incremento de cinco puntos en los últimos 19 años, evolucionando del 27% recogido en 1987 hasta el 32% actual. A su vez, la presencia de las mujeres como inspectoras de Educación anuncia patrones desiguales en función de las Comunidades Autónomas analizadas. En la mitad de las autonomías el número de inspectoras permanece por debajo del 35%, y tan sólo en cinco de ellas casos la cifra se incrementa por encima del 40%.

Gráfico 3.7. Porcentaje de inspectoras e inspectores en las diferentes Comunidades Autónomas. Año 2010.



(1) Datos no disponibles.

Fuente: elaboración CNIIE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y los Organismos de Igualdad.

4. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

Este capítulo pretende aportar información acerca de la representatividad de las mujeres en los puestos de mayor responsabilidad, niveles administrativos 26 a 30, en las Administraciones educativas a nivel estatal y autonómico.

Hace referencia a la anterior estructura del Ministerio de Educación regulada por el Real Decreto 495/2010, de 30 de abril, que actualmente se encuentra derogado por el Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

4.1. Participación de las Mujeres en Altos Cargos de representación dentro del Ministerio de Educación

En este apartado se presenta una panorámica general de la distribución por sexos de los altos cargos del Ministerio de Educación desde la figura del Ministro hasta las Direcciones Generales. Cabe señalar que en este informe solo se presentan los datos de los niveles administrativos 26 a 30, desagregados por sexo, de los órganos con rango de Subdirección General del Ministerio de

Educación. En cuanto a los órganos superiores y directivos los datos analizados se muestran también diferenciados por sexo pero sin distinción de niveles administrativos.

Según el Real Decreto 495/2010, de 30 de abril, por el que se aprueba la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales, el Ministerio de Educación se estructura en los siguientes órganos superiores y directivos:

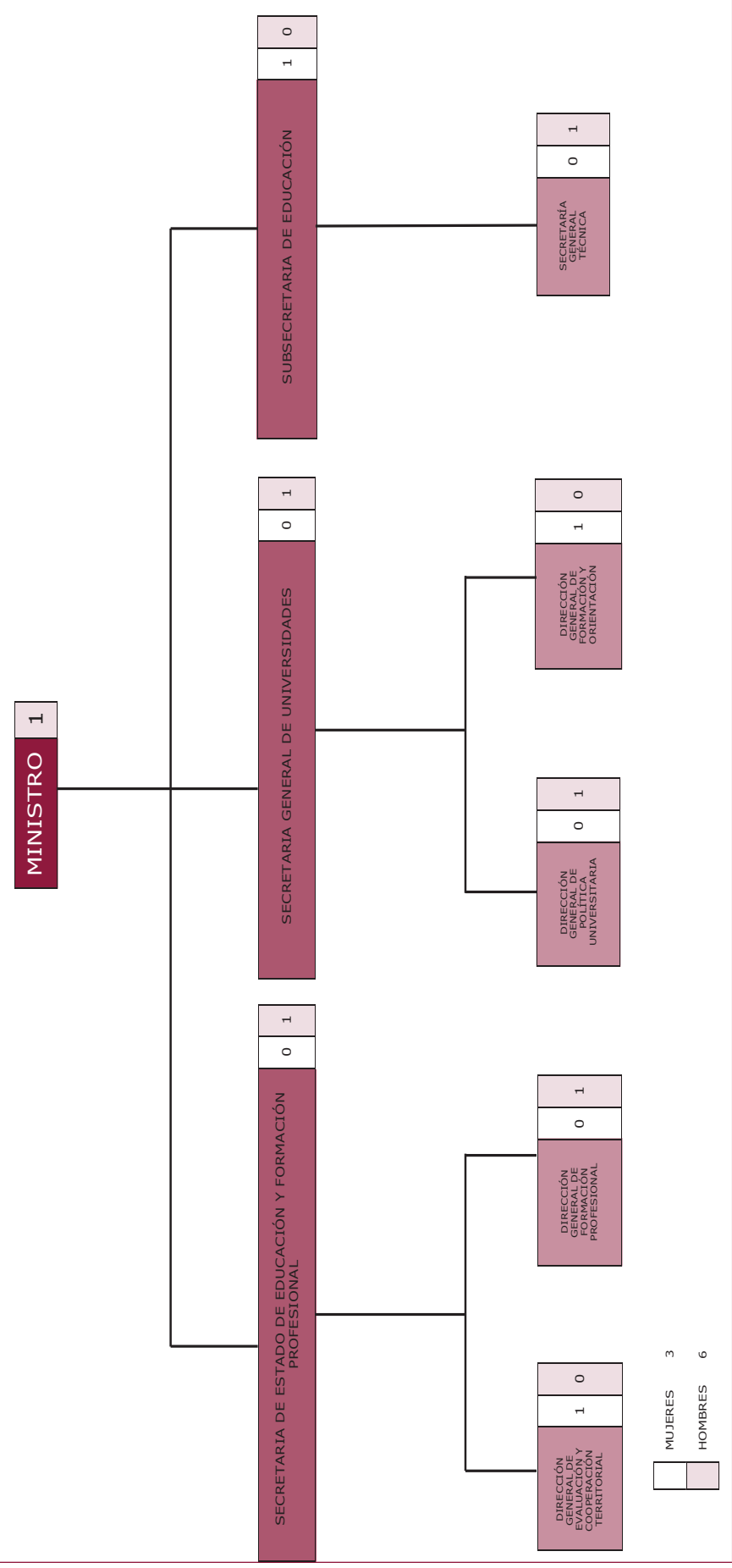
- a) La Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, de la que dependen los siguientes órganos directivos:
La Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
La Dirección General de Formación Profesional.
- b) La Secretaría General de Universidades, de la que dependen los siguientes órganos directivos:
La Dirección General de Política Universitaria.
La Dirección General de Formación y Orientación Universitaria.
- c) La Subsecretaría de Educación, de la que depende la Secretaría General Técnica.

Con el fin de clarificar esta distribución se recoge esta información en el organigrama del Ministerio de Educación (gráfico 4.1). En él aparece la figura, hombre o mujer, que ostenta el cargo superior adscrito respectivamente a la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y a la Secretaría General de Universidades, así como de los órganos directivos dependientes de ellas; y a la Subsecretaría de Educación.

Tal y como se observa en el organigrama que se presenta en el gráfico 4.1, el cargo de Ministro recae en un hombre. Las tres Secretarías de Estado que dependen del Gabinete Ministerial, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, la Secretaría General de Universidades y la Subsecretaría de Educación, cuentan con dos hombres y una mujer respectivamente a cargo de las mismas.

Las tres Secretarías de Estado cuentan con cinco direcciones generales. La Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional cuenta con dos direcciones generales, la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial y la Dirección General de Formación Profesional. De la Secretaría General de Universidades dependen la Dirección General de Política Universitaria y la Dirección General de Formación y Orientación. Y finalmente, la Subsecretaría de Educación cuenta con la Secretaría General Técnica. Las cinco direcciones generales están a cargo de dos mujeres y tres hombres respectivamente. En general, se puede afirmar que la pauta de representación a nivel de secretarías de estado se reproduce, también, a nivel de dirección general. La suma de los representantes de las secretarías y direcciones generales manifiestan una masculinización de los altos cargos de representación del Ministerio de Educación con la presencia de tres mujeres y seis hombres. A continuación se desglosan los datos de representación de los órganos con nivel de dirección y subdirección general.

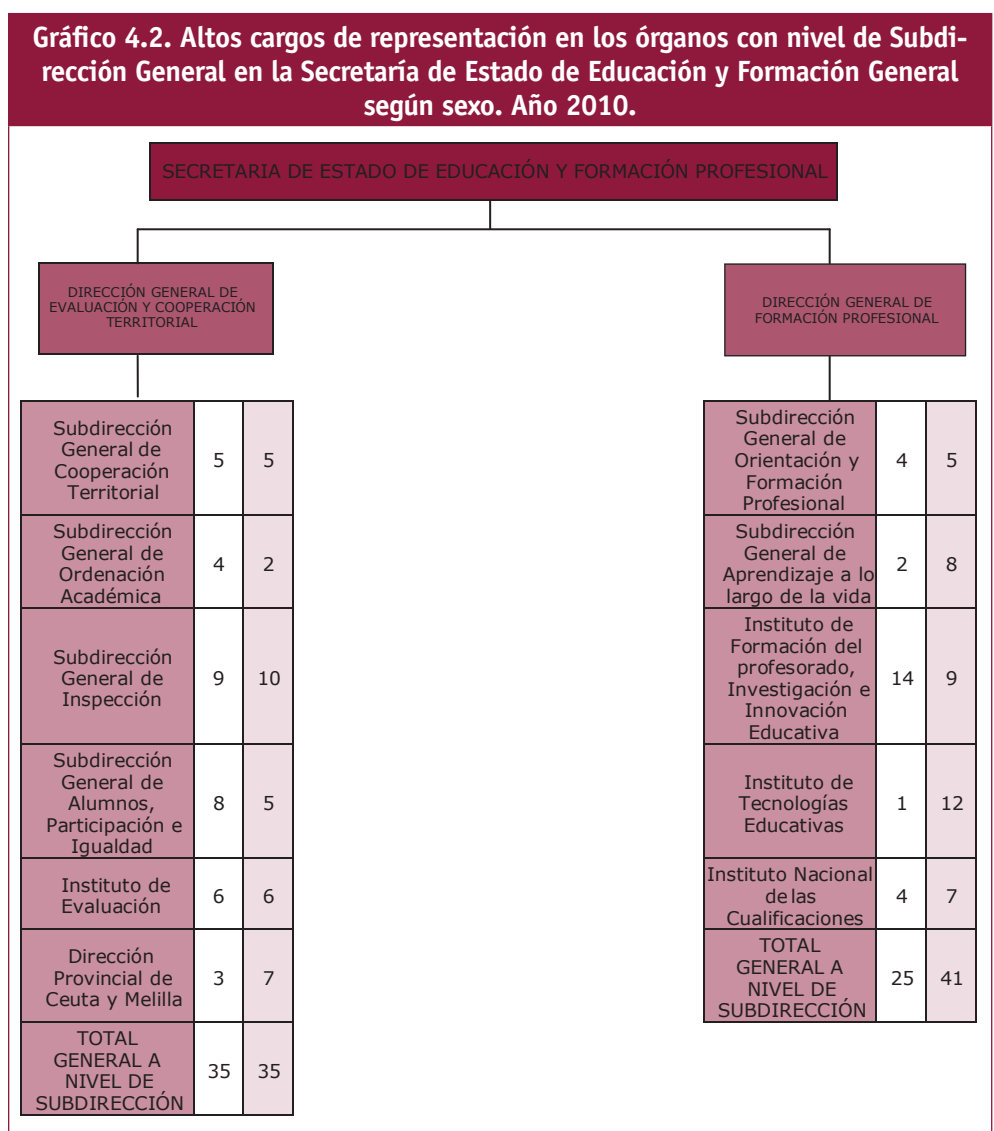
Gráfico 4.1. Altos cargos de representación en el organigrama del Ministerio de Educación según sexo. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir del Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio (BOE 7 de julio del Real Decreto 495/2010, de 30 de a (BOE de 6 de mayo de 2010), y de los datos obtenidos en la página web del Ministerio de Educación (consultada el 09/02/2011).

4.1.1. Órganos con nivel de Dirección y Subdirección General dependientes de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

La Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional presenta una distribución por sexo en la representación de los altos cargos muy diferenciada en cada una de sus Subdirecciones Generales. Mientras que la representación de mujeres y hombres en las subdirecciones de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial es equitativa, 35 mujeres y 35 hombres, no ocurre lo mismo con las Subdirecciones Generales dependientes de la Dirección General de Formación Profesional, donde el número de mujeres que ostenta cargos superiores es de 25, lo cual está muy por debajo del de hombres, que son 41 (gráfico 4.2).

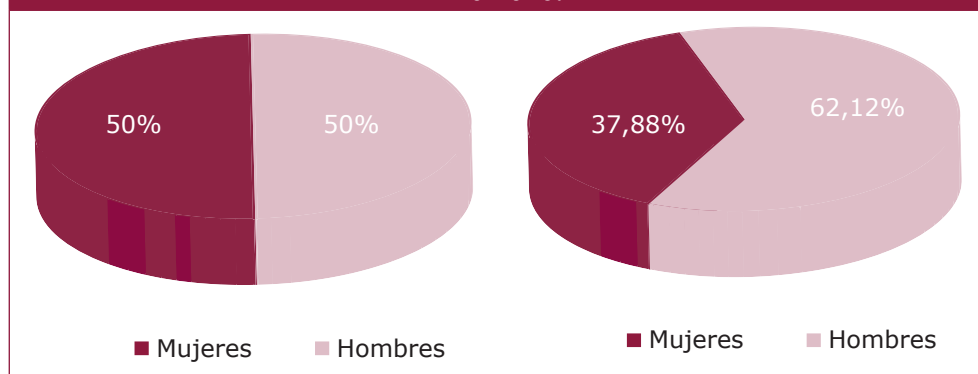


Fuente: Elaboración CNIIE a partir del Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio (BOE 7 de julio de 2009), del Real Decreto 495/2010, de 30 de mayo (BOE de 6 de mayo de 2010) y de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Si esta misma distribución se expresa en términos de porcentajes, se observa una representación equitativa por sexo en la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial con el 50% de mujeres y el 50% de hombres. Sin embargo, la Dirección General de Formación Profesional presenta una distribución

desigual con el 37,88% de mujeres frente al 62,12% de hombres con una diferencia de 24,24 puntos porcentuales a favor de la representación masculina (gráfico 4.3). El análisis de los datos desagregados por niveles que se ofrece a continuación permite analizar las diferencias entre los distintos niveles administrativos (26 a 30).

Gráfico 4.3. Distribución porcentual de los altos cargos de representación en las Subdirecciones Generales dependientes de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial y la Dirección General de Formación Profesional. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Desagregando por niveles administrativos (26 a 30) cada una de las Subdirecciones Generales (gráfico 4.4) se observa la presencia de un nivel con una representación exclusivamente femenina en el total de las Subdirecciones adscritas a la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (nivel 27) y las adscritas a la Dirección General de Formación Profesional (nivel 29). La feminización de un nivel de representación en los Altos Cargos del Ministerio de Educación no es un fenómeno aislado. En todas las Direcciones Generales de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y de la Secretaría General de Universidades existe, al menos, un nivel de representación en el que las mujeres representan el 100% de la distribución porcentual. Esta feminización de los niveles administrativos se incrementa proporcionalmente en la Secretaría General de Universidades donde la Dirección General de Formación y Orientación muestra una representación exclusivamente femenina en los niveles 26, 29 y 30 (gráfico 4.11).

La distribución porcentual según sexo que se observa en las Direcciones Generales adscritas a la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional difiere en cada uno de los niveles de representación por lo que no es posible definir una tendencia clara. Mientras que en la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial los hombres ostentan una mayor representación en los niveles 26, 29 y 30, subrayando la tendencia de una mayor masculinización en los órganos de mayor responsabilidad, la Dirección General de Formación Profesional no ratifica dicha tendencia ya que la totalidad de la representación en el Nivel 29 recae en las mujeres y pese a que en los niveles 26 y 30 haya un desequilibrio de un 30,24% y un 60,00%, respectivamente a favor de los hombres (gráficos 4.5 y 4.6).

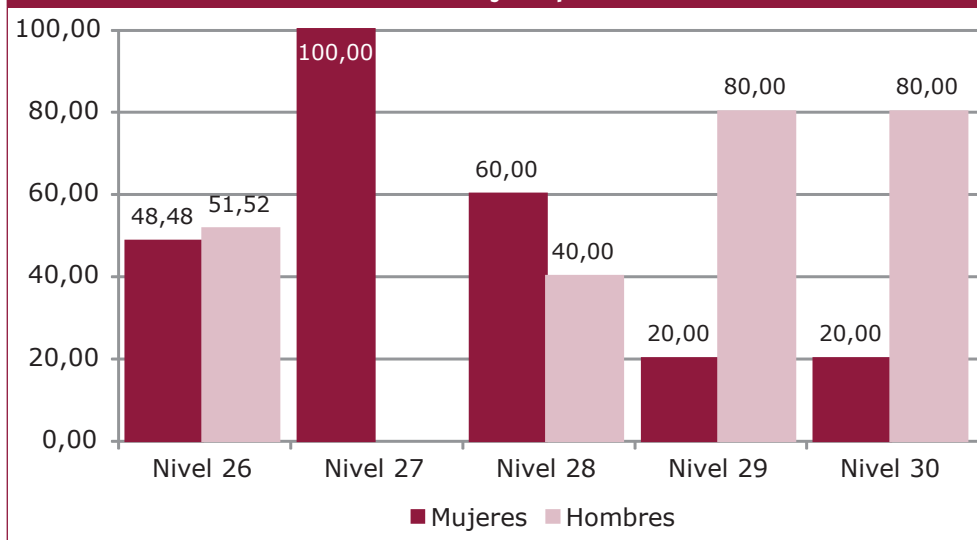
Gráfico 4.4. Altos cargos de representación, niveles administrativos 26 a 30, de los órganos con nivel de Subdirección General en la Secretaría de Estado de Educación y Formación General según sexo. Año 2010.

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL							
		DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL				DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL	
Subdirección General de Cooperación Territorial	4	2	N.26	Subdirección General de Orientación y Formación Profesional	1	3	N.26
	0	0	N.27		0	0	N.27
	1	1	N.28		2	2	N.28
	0	1	N.29		0	0	N.29
	0	1	N.30		1	0	N.30
Subdirección General de Ordenación Académica	2	1	N.26	Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida	2	5	N.26
	0	0	N.27		0	0	N.27
	1	0	N.28		0	2	N.28
	1	0	N.29		0	0	N.29
Subdirección General de Inspección	0	1	N.30	0	1	N.30	
	0	2	N.26	Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa	10	7	N.26
	0	0	N.27		0	0	N.27
	8	7	N.28		3	1	N.28
0	1	N.29	1		0	N.29	
Subdirección General de Alumnos, Participación e Igualdad	1	0	N.30	0	1	N.30	
	5	4	N.26	Instituto de Tecnologías Educativas	0	8	N.26
	0	0	N.27		0	0	N.27
	3	0	N.28		1	3	N.28
0	0	N.29	0		0	N.29	
Instituto de Evaluación	0	1	N.30	0	1	N.30	
	4	3	N.26	Instituto Nacional de las Cualificaciones	2	5	N.26
	0	0	N.27		0	0	N.27
	2	2	N.28		2	1	N.28
0	0	N.29	0		0	N.29	
Dirección Provincial de Ceuta y Melilla	0	1	N.30	0	1	N.30	
	1	5	N.26	TOTALES	15	28	N.26
	2	0	N.27		0	0	N.27
	0	0	N.28		8	9	N.28
0	2	N.29	1		0	N.29	
TOTALES	0	0	N.30	1	4	N.30	
	16	17	N.26				
	2	0	N.27				
	15	10	N.28				
	1	4	N.29				
	1	4	N.30				

Fuente: Elaboración CNIIE a partir del Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio (BOE 7 de julio de 2009), del Real Decreto 495/2010, de 30 de mayo (BOE de 6 de mayo de 2010) y de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

La distribución porcentual de los niveles administrativos según sexo adscritos a la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial muestra una tendencia descendente respecto a la representación de las mujeres a partir del nivel 28 (gráfico 4.5). La diferencia de un 3,04% de sobrerrepresentación masculina en el nivel administrativo 26 alcanza hasta 60 puntos porcentuales en los niveles 29 y 30. Exceptuando la absoluta feminización del nivel 27 donde no existe representación masculina. Se puede afirmar que la tendencia general, en este intervalo de niveles 26 a 30, es que a mayor responsabilidad menor representación de mujeres. No obstante, la excepcionalidad del nivel 27 y la progresiva feminización en otros órganos de representación impide generalizar de forma absoluta esta tendencia.

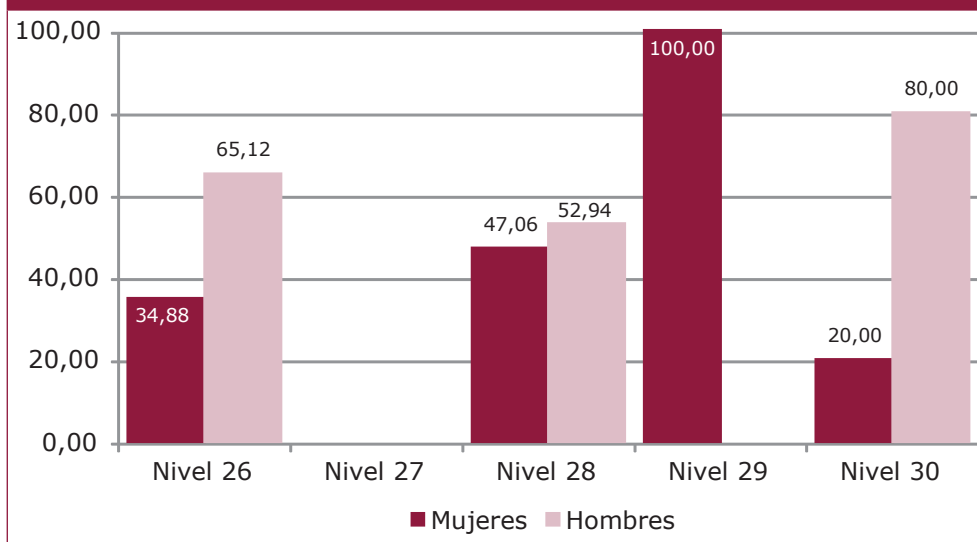
Gráfico 4.5 Distribución porcentual por sexo de los Niveles 26 a 30 adscritos a la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

La distribución por sexo en los niveles adscritos a la Dirección General de Formación Profesional muestra una participación inferior de las mujeres en los niveles 26-30 que el órgano anterior exceptuando el nivel 29 donde las mujeres ostentan el 100% de la representación y el nivel 30 donde se mantienen los mismos niveles de infra-representación (gráfico 4.6). En esta categoría de representación la evolución de la incorporación de las mujeres se incrementa a medida que se asciende hacia el nivel 29, para descender en el nivel 30. La desigualdad en la representación de mujeres y hombres se reduce progresivamente desde 30,24 puntos porcentuales en el nivel 26, 5,88 en el nivel 28 y una representación femenina del cien por cien en el nivel 29. Sin embargo, en el nivel 30 hay una diferencia de 60 puntos porcentuales a favor de la representación masculina, distribución que comparten la Dirección General de Evaluación Territorial y la Dirección General de Formación Profesional.

Gráfico 4.6 Distribución porcentual por sexo de los niveles 26 a 30 adscritos a la Dirección General de Formación Profesional. Año 2010.



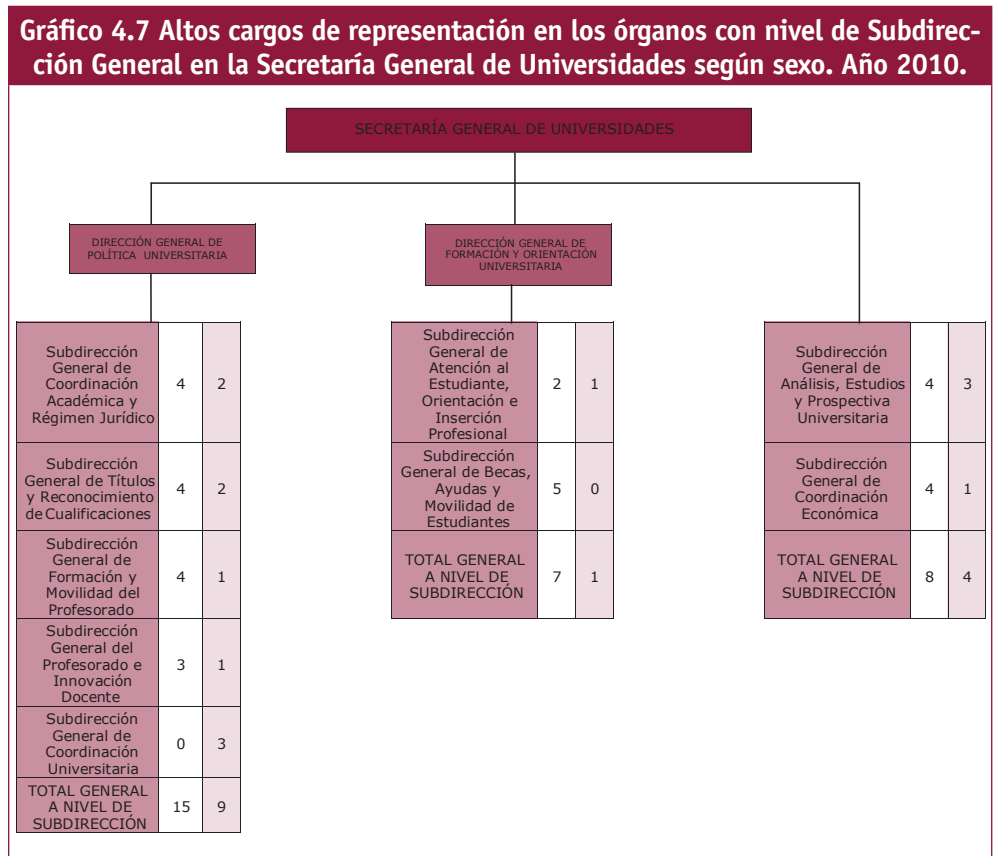
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Las subdirecciones dependientes de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional presentan distintas distribuciones por sexo de los altos cargos de representación.

Las Direcciones y Subdirecciones tienen como denominador común la mayor presencia masculina en todos los niveles. No obstante, se observa una creciente presencia de mujeres en todos los niveles de representación excepto en el nivel 30 donde la diferencia es de un 60% favorable a los hombres en las dos Direcciones Generales.

4.1.2. Órganos con nivel de Dirección y Subdirección General dependientes de la Secretaría General de Universidades

Los datos de los altos cargos de la Secretaría General de Universidades muestran una mayor representatividad de las mujeres en todos los niveles administrativos excepto en el nivel 30 de la Dirección General de Política Universitaria y el nivel 28 de la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria (gráfico 4.7). A continuación, se analiza la distribución por sexo de las Direcciones y Subdirecciones Generales cuyos datos muestran una notable feminización, en general y salvo alguna excepción, de los niveles 26-30.

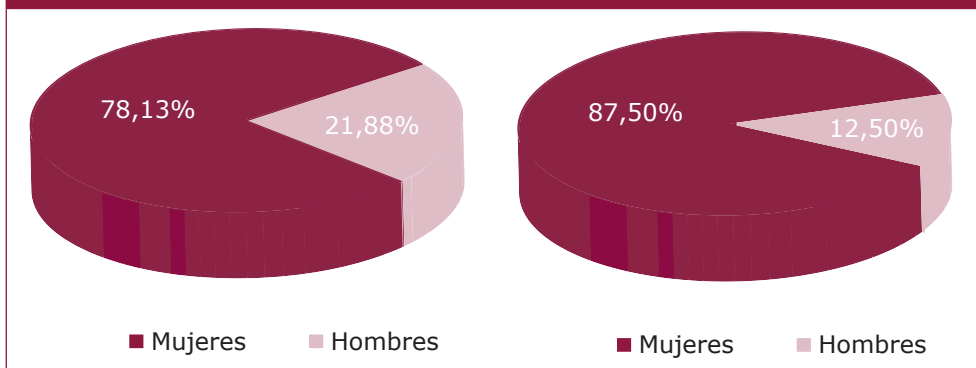


Fuente: Elaboración CNIIE a partir del Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio (BOE 7 de julio de 2009), del Real Decreto 495/2010, de 30 de mayo (BOE de 6 de mayo de 2010) y de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Los datos totales de la distribución porcentual de los Altos Cargos de representación de las Subdirecciones Generales de la Dirección General de Política Universitaria y la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria muestran una mayor representación de las mujeres (gráfico 4.8). Las diferencias de 56,25 y 75 puntos porcen-

tuales respectivamente a favor de las mujeres subrayan una feminización de la representación en los niveles 26 a 30 que se analiza con más detenimiento a continuación.

Gráfico 4.8 Distribución porcentual de los altos cargos de representación en las Subdirecciones Generales dependientes de la Dirección General de Política Universitaria y la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

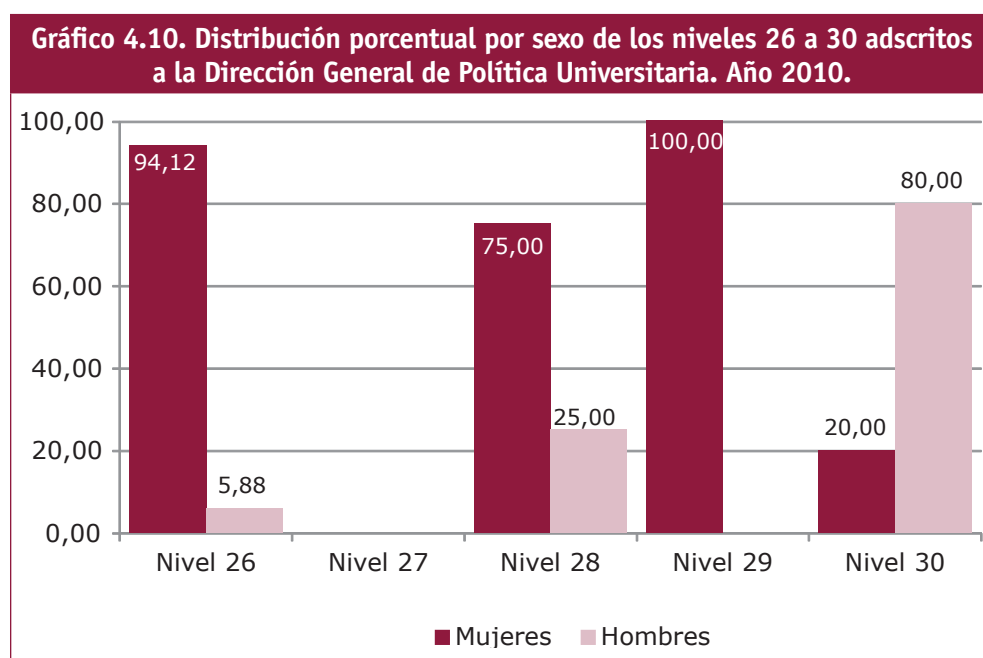
Gráfico 4.9. Altos cargos de representación, niveles administrativos 26 a 30, de los órganos con nivel de Subdirección General en la Secretaría General de Universidades según sexo. Año 2010.

SECRETARÍA GENERAL DE UNIVERSIDADES			
DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA			
Subdirección	Mujeres	Hombres	Nivel
Subdirección General de Coordinación Académica y Régimen Jurídico	2	1	N.26
	0	0	N.27
	1	0	N.28
	1	0	N.29
	0	1	N.30
Subdirección General de Títulos y Reconocimiento de Cualificaciones	2	1	N.26
	0	0	N.27
	1	0	N.28
	1	0	N.29
	0	1	N.30
Subdirección General de Formación y Movilidad del Profesorado	3	0	N.26
	0	0	N.27
	1	0	N.28
	0	0	N.29
	0	1	N.30
Subdirección General del Profesorado e Innovación Docente	2	0	N.26
	0	0	N.27
	1	0	N.28
	0	0	N.29
	0	1	N.30
Subdirección General de Coordinación Universitaria	0	0	N.26
	0	0	N.27
	0	2	N.28
	0	0	N.29
	0	1	N.30
TOTALES	9	2	N.26
	0	0	N.27
	4	2	N.28
	2	0	N.29
	0	5	N.30
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA			
Subdirección	Mujeres	Hombres	Nivel
Subdirección General de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional	1	0	N.26
	0	0	N.27
	0	1	N.28
	0	0	N.29
	1	0	N.30
Subdirección General de Becas, Ayudas y Movilidad de Estudiantes	3	0	N.26
	0	0	N.27
	0	0	N.28
	1	0	N.29
	1	0	N.30
TOTALES	4	0	N.26
	0	0	N.27
	0	1	N.28
	1	0	N.29
	2	0	N.30
DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA (Continuación)			
Subdirección	Mujeres	Hombres	Nivel
Subdirección General de Análisis, Estudios y Prospectiva Universitaria	2	2	N.26
	0	0	N.27
	0	1	N.28
	1	0	N.29
	1	0	N.30
Subdirección General de Coordinación Económica	3	1	N.26
	0	0	N.27
	0	0	N.28
	0	0	N.29
	1	0	N.30
TOTALES	5	3	N.26
	0	0	N.27
	0	1	N.28
	1	0	N.29
	2	0	N.30

Fuente: Elaboración CNIIE a partir del Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio (BOE 7 de julio de 2009), del Real Decreto 495/2010, de 30 de mayo (BOE 6 de mayo de 2010) y de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

La distribución porcentual de los niveles administrativos según sexo adscritos a la Dirección General de Política Universitaria muestra una presencia destacable de mujeres en la mayoría de los niveles analizados (gráfico 4.10). Excepto el nivel 30 donde la diferencia de representación entre mujeres y hombres es de un 60% a favor de estos últimos, los demás niveles mantienen unos datos de distribución femenina que en ningún caso son inferiores al 75%. En este sentido se puede afirmar que, al contrario de lo que sucede a nivel general en la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, la Secretaría General de Universidades experimenta un proceso notable de feminización que es especialmente significativo en la Dirección General de Formación y Orientación donde las mujeres ocupan el 100% de la representación en los niveles 26, 29 y 30 (gráfico 4.11).

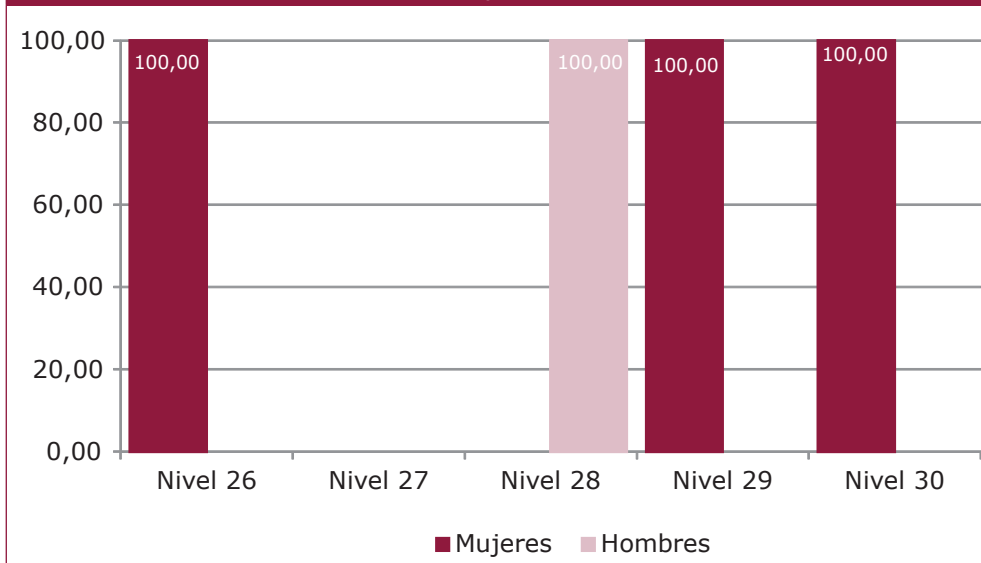
La distribución según sexo de la Dirección General de Política Universitaria apunta la tendencia según la cual la presencia de las mujeres desciende a medida que se incrementa la responsabilidad del cargo. Sin embargo, la disminución del número de mujeres entre los niveles 29 y 30 con una reducción del 80% no puede extrapolarse como una tendencia general en todos los niveles ya que en los niveles inmediatamente anteriores las mujeres mantienen una representación claramente mayoritaria y en el caso de la Dirección General de Formación y Orientación ostentan el 100% de la representación en los dos niveles superiores.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

La distribución porcentual según sexo de la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria ratifica la inversión del proceso de masculinización de los niveles superiores observada en la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Las mujeres ostentan el 100% de representatividad en los niveles 26, 29 y 30. Estos datos contrarrestan la masculinización del nivel 28 donde no hay ninguna mujer y refuerza la tendencia al incremento de la representación femenina observable ya en la Dirección General de Política Universitaria (gráfico 4.10).

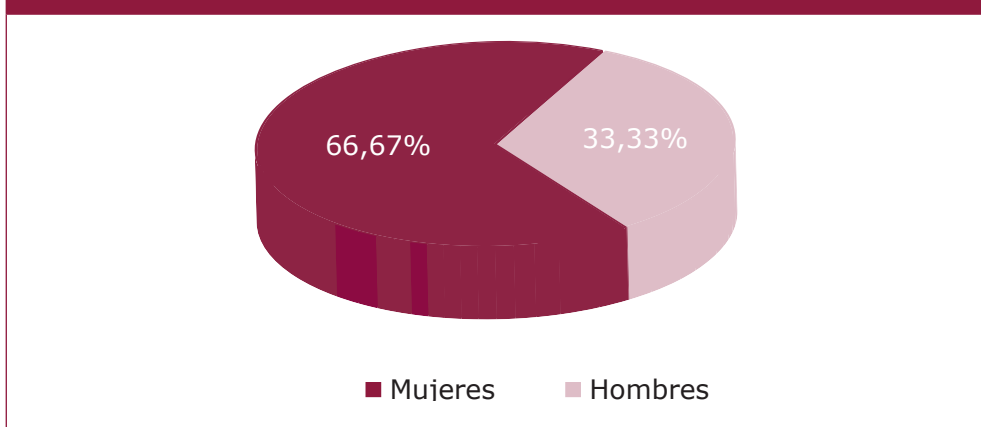
Gráfico 4.11. Distribución porcentual por sexo de los niveles 26 a 30 adscritos a la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Respecto a otros órganos de representación con nivel de Subdirección General adscritos a la Secretaría General de Universidades, la distribución por sexo de los niveles 26 a 30 muestra un desequilibrio favorable a las mujeres con unos datos totales de 8 mujeres frente a 4 hombres (gráfico 4.12). Estos datos muestran una distribución porcentual de 33,34 puntos a favor de la representación femenina.

Gráfico 4.12. Distribución porcentual de los altos cargos de representación en Otros Órganos a nivel de Subdirección General adscritos a la Secretaría General de Universidades. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Desagregando los datos de la Subdirección General de Análisis, Estudios y Prospectiva Universitaria y de la Subdirección General de Coordinación Económica se observa que la presencia de las mujeres es notable en los distintos niveles analizados. El número total de mujeres en el nivel 26 es de 5 mujeres frente a 3 hombres y en el nivel 30 es de 2 mujeres frente a ningún hombre. Por lo tanto, se puede afirmar que en todos los órganos que componen la Secretaría General de Universidades la presencia femenina es muy notable y llega a superar a la masculina en los niveles de mayor responsabi-

dad a excepción del nivel 30 de la Dirección General de Política Universitaria donde la desigualdad de representación alcanza el 60% a favor de los hombres.

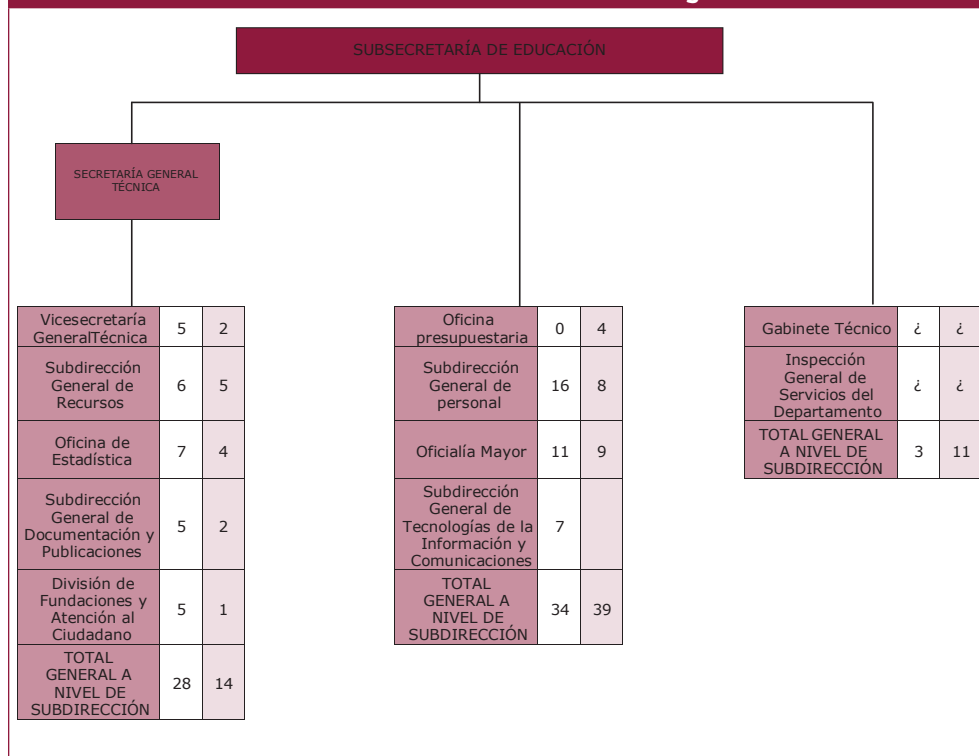
Los datos sobre los órganos con nivel de dirección y subdirección dependientes de la Secretaría General de Universidades muestran una destacada feminización de los altos cargos de la administración educativa.

La presencia de las mujeres, a nivel general, cuestiona la tendencia según la cual la representación de las mujeres disminuye a medida que se asciende de nivel en los altos cargos. Destacan fundamentalmente la representación de las mujeres en los niveles 26, 29 y 30 de la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria (100% de representación).

4.1.3. Órganos con nivel de Dirección y Subdirección General dependientes de la Subsecretaría de Educación

La Subsecretaría de Estado de Educación, presidida por una mujer y con una representación exclusivamente masculina en el cargo más alto de la Secretaría General Técnica (gráfico 4.1), presenta una distribución por sexo que varía ostensiblemente entre los distintos niveles. No obstante, como sucede en los órganos de dirección analizados con anterioridad, la distribución porcentual según sexo de los altos cargos de dirección subraya una participación de las mujeres cada vez mayor en los puestos de dirección y subdirección. De nuevo, la tendencia según la cual a mayor responsabilidad mayor masculinización del cargo tampoco es extrapolable a los organismos de la Subsecretaría de Educación.

Gráfico 4.13. Altos cargos de representación en los órganos con nivel de Subdirección General en la Subsecretaría de Educación según sexo. Año 2010.

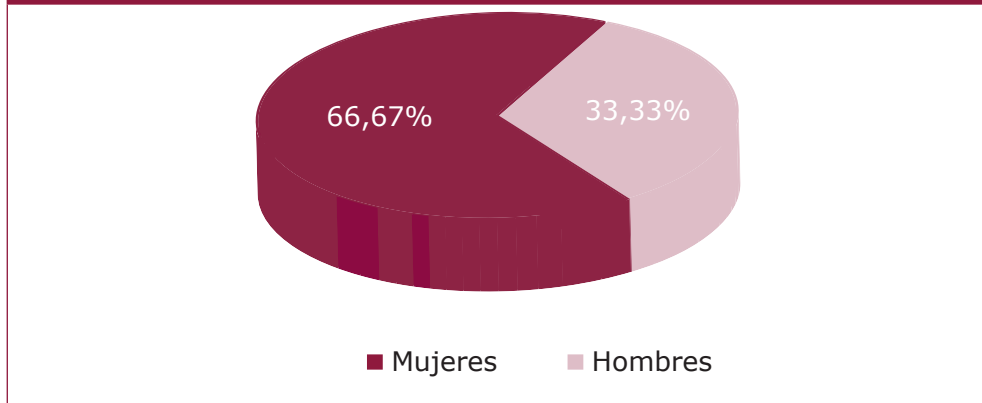


Fuente: Elaboración CNIIE a partir del Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio (BOE 7 de julio de 2009), del Real Decreto 495/2010, de 30 de mayo (BOE de 6 de mayo de 2010) y de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

La distribución porcentual total de los altos cargos de representación en las Subdirecciones Generales dependientes de la Secretaría General Técnica manifiesta una

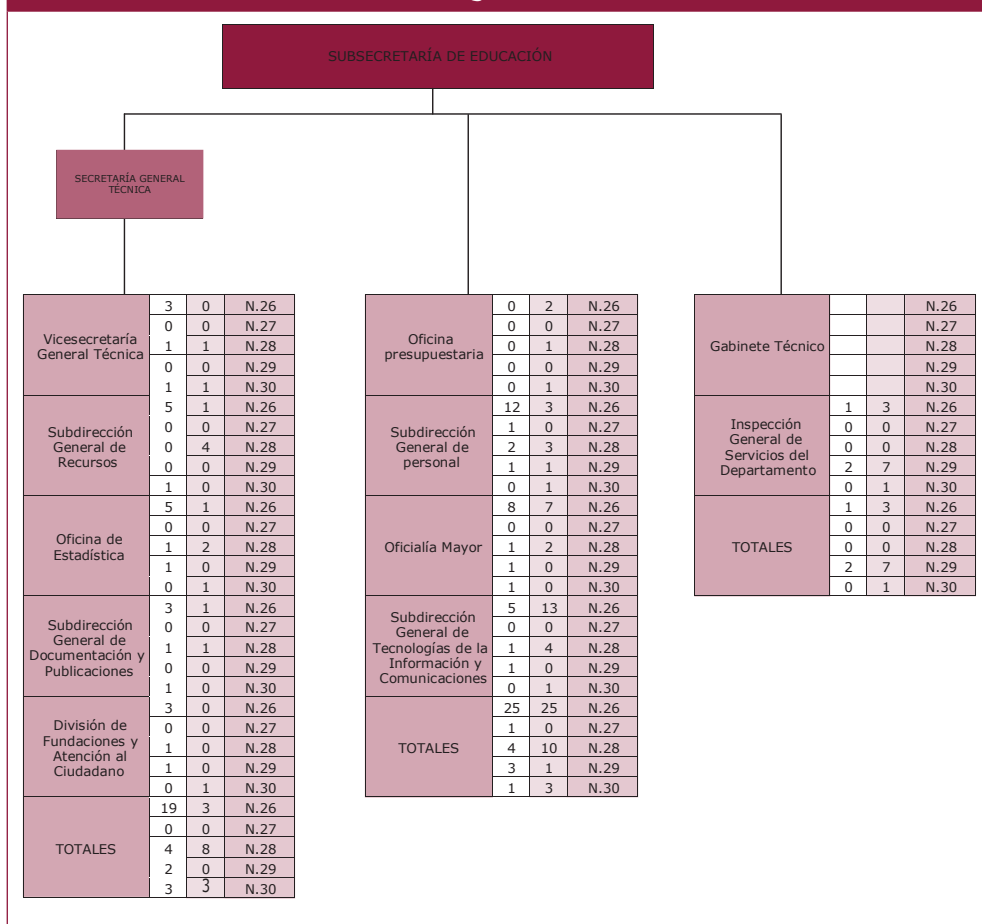
notable feminización con una representación de mujeres que alcanza el 66,67% de la distribución total (gráfico 4.14). Estos datos se analizan de manera desglosada a continuación para mostrar las diferencias de representación en cada uno de los niveles.

Gráfico 4.14. Distribución porcentual de los altos cargos de representación en las Subdirecciones Generales dependientes de la Secretaría General Técnica. Año 2010.



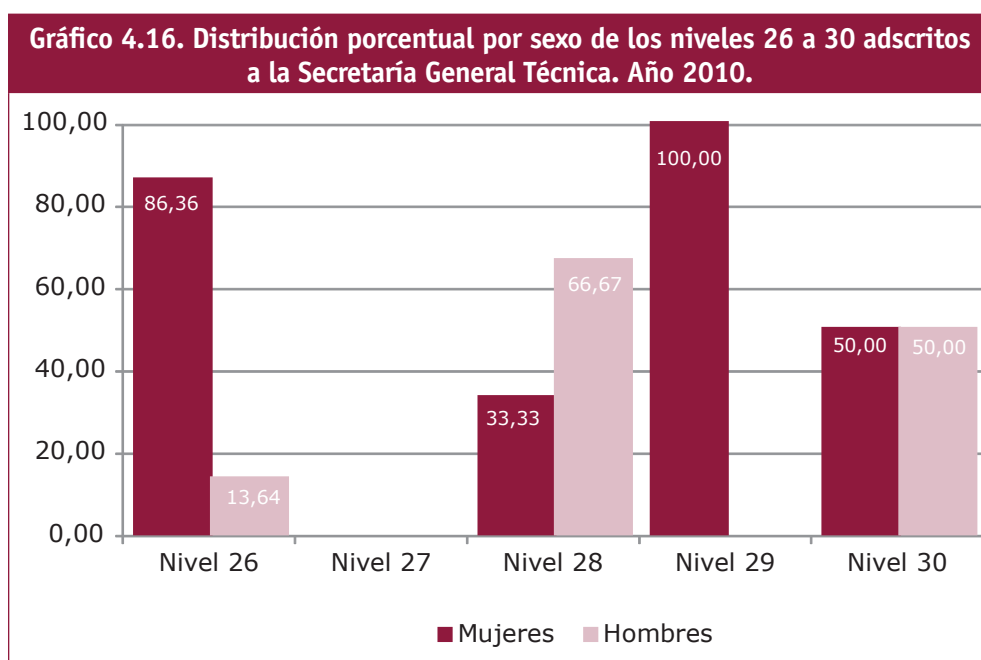
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Gráfico 4.15. Altos cargos de representación, niveles administrativos 26 a 30, de los órganos con nivel de Subdirección General en la Subsecretaría de Educación según sexo. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir del Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio (BOE 7 de julio de 2009), del Real Decreto 495/2010, de 30 de a (BOE de 6 de mayo de 2010) y de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Mientras que la representación de mujeres y hombres en el mayor nivel de la Secretaría General Técnica es equitativa con una distribución por sexo del 50%, los datos de los niveles 26 a 29 muestran notables diferencias. Frente a la representación exclusivamente femenina del nivel 29 donde las mujeres ocupan el 100% de la representación o la presencia mayoritaria de mujeres en el nivel 26 con una distribución porcentual de 86,36%, el nivel 28 muestra una desigualdad favorable a los hombres con una diferencia porcentual de 33,34%. No obstante, pese a la diferencia de representación del nivel 28, los datos globales de la Secretaría General subrayan una presencia cada vez más notoria de las mujeres en los altos cargos de las administraciones educativas.

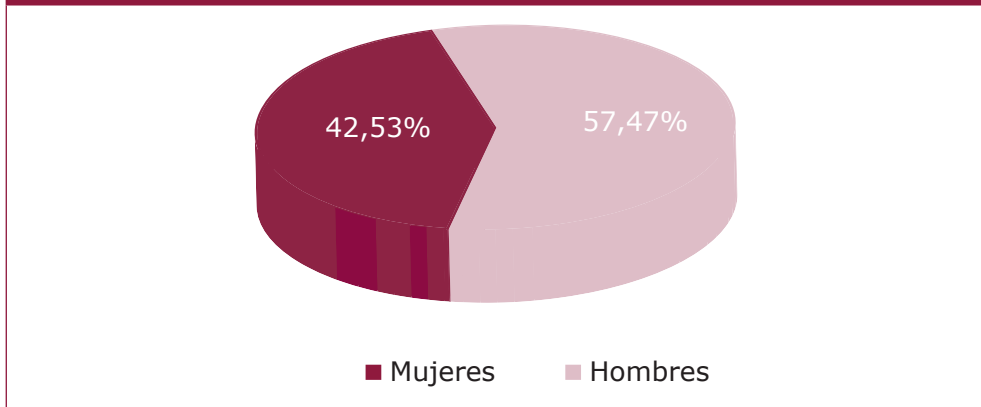


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Entre los restantes órganos de representación a nivel de subdirección se observa, sin embargo, una menor presencia de las mujeres respecto a los datos de la Secretaría General Técnica. En este sentido, son especialmente relevantes los datos de representación de los niveles 26 y 28 de la Subdirección General de Tecnologías de la Información y Comunicaciones donde existe una diferencia según sexo de 5 mujeres frente a 13 hombres y de 1 mujer frente a 4 hombres respectivamente. Una diferencia similar se observa en el nivel 29 de la Inspección General de Servicios del Departamento donde la representación es de 2 mujeres frente a 7 hombres. Existen datos de representación más favorables a las mujeres entre los que destaca fundamentalmente la presencia de 12 mujeres en el nivel 26 de la Subdirección General de Personal. Sin embargo, a nivel general, los datos de representación manifiestan aún la persistencia de una masculinización que contrasta con los datos de la Secretaría General Técnica.

La distribución porcentual de los altos cargos de representación en otros órganos a nivel de Subdirección General adscritos a la Subsecretaría de Educación muestra una representación femenina total inferior a la detectada en la Secretaría General Técnica al no alcanzar el 50% de la representación (gráfico 4.17). La desigualdad entre mujeres y hombres es de 14,94 puntos porcentuales y contrasta con la feminización observada en la mayoría de los datos totales analizados con anterioridad.

Gráfico 4.17. Distribución porcentual de los altos cargos de representación en Otros Órganos a nivel de Subdirección General adscritos a la Subsecretaría de Educación. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

Los datos de la Subsecretaría de Estado de Educación subrayan la feminización de los altos cargos de la administración. La presencia de las mujeres es especialmente visible en las subdirecciones que integran la Secretaría General Técnica.

Los datos totales de los otros órganos de representación a nivel de subdirección manifiestan una desigualdad favorable a los hombres con una diferencia de 14,94%.

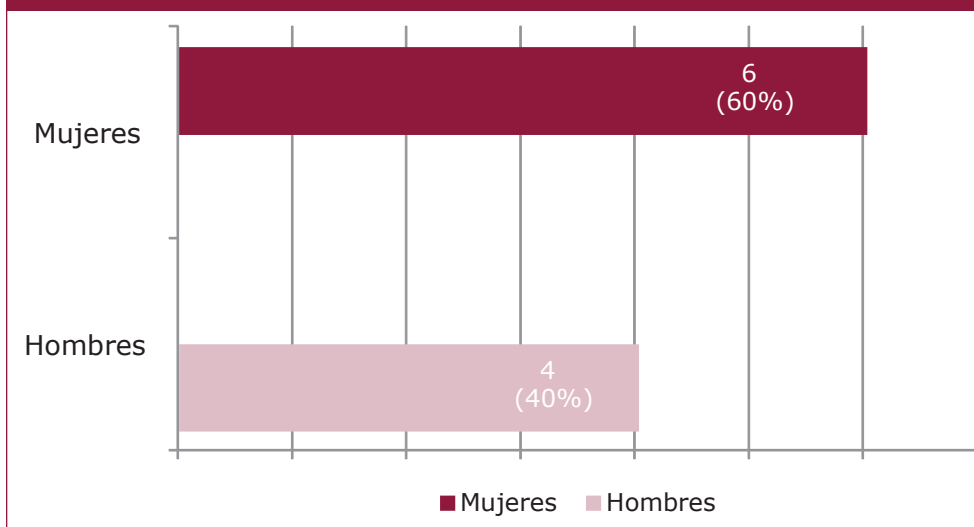
4.1.4. Otro órgano de representación a nivel de Dirección General: el Gabinete del Ministro

Como órgano de apoyo político y técnico al Ministro existe un Gabinete con nivel orgánico de Dirección General. Este gabinete ministerial mantiene una distribución por sexo favorable a las mujeres como se muestra a continuación.

Las mujeres ocupan 60% de la distribución total del Gabinete del Ministro (gráfico 4.18). Esta diferencia de un 20% a favor de las mujeres contrasta con la representación masculina del cargo de Ministro. No obstante, los datos del Gabinete del Ministro y de las Direcciones y Subdirecciones Generales analizadas anteriormente subrayan el proceso de feminización, a nivel general, de las administraciones educativas donde las mujeres alcanzan una representación muy notable en relación a otros cargos de representación analizados en el presente estudio.

A nivel general, los datos de participación de las mujeres en los altos cargos de representación dentro del Ministerio de Educación subrayan un proceso de feminización que refuta la tendencia general según la cual a mayor responsabilidad en el cargo menor presencia de mujeres. Esta feminización es más clara en las direcciones generales dependientes de la Secretaría General de Universidades y de la Subsecretaría de Educación. Por el contrario, esta tendencia a la feminización no es tan evidente en la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Gráfico 4.18. Distribución porcentual por sexo de la composición del Gabinete del Ministro. Año 2010.

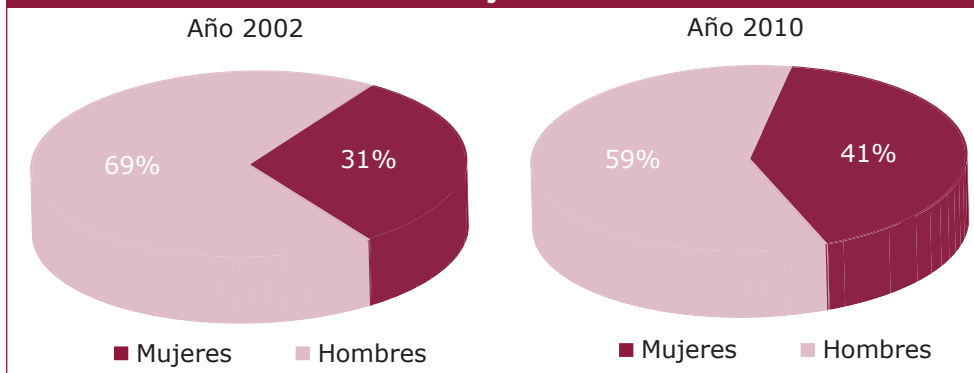


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos ofrecidos por la Subdirección de Personal del Ministerio de Educación.

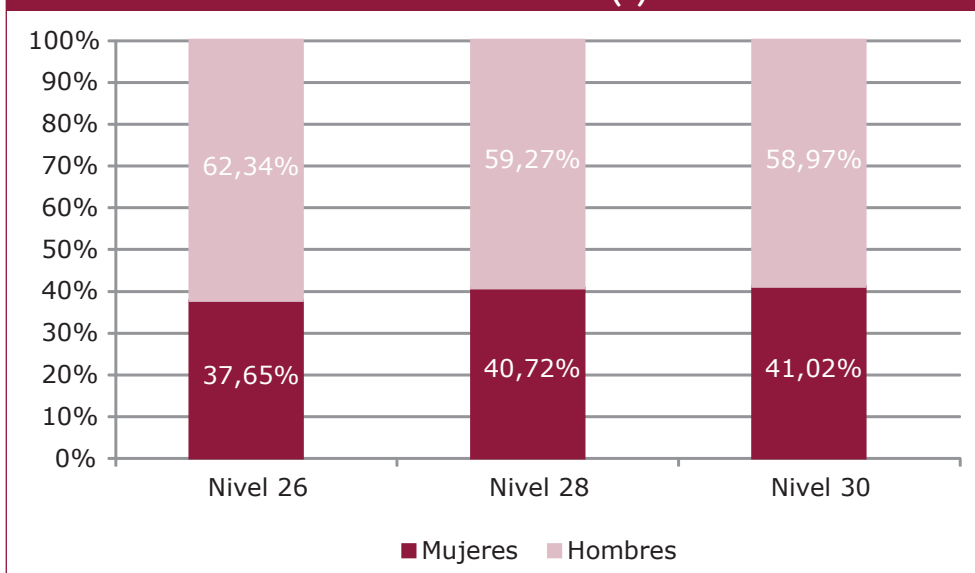
4.2. Participación de las mujeres en Cargos de Representación en las Consejerías y Departamentos de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas

En la segunda parte del capítulo se expone la distribución por sexo de los altos cargos en la administración educativa. Si bien ésta se configura como un espacio profesional en el que hay más hombres (59%) que mujeres (41%), cabe matizar dos aspectos en este sentido. Por un lado, se observa un incremento de 10 puntos porcentuales en la presencia de altos cargos femeninos en la administración autonómica con respecto al año 2002 (gráfico 4.19). Por otro lado no se ha podido constatar la tendencia marcada en otros capítulos de que, a mayor responsabilidad en el cargo, menor presencia de mujeres, ya que el porcentaje de mujeres que ocupa cargos en el nivel 30, es similar al de mujeres que ocupan puestos en un nivel 28 o incluso superior al de mujeres que ocupan cargos en un nivel 26. Hay que tomar en consideración que este último dato se ofrece en base a la información aportada por parte de las administraciones educativas, pues no todas ellas ofrecen la información desagregada por nivel administrativo (ver nota a pie Gráfico 4.20).

Gráfico 4.19. Distribución porcentual de los Altos Cargos según sexo. Años 2002 y 2010.



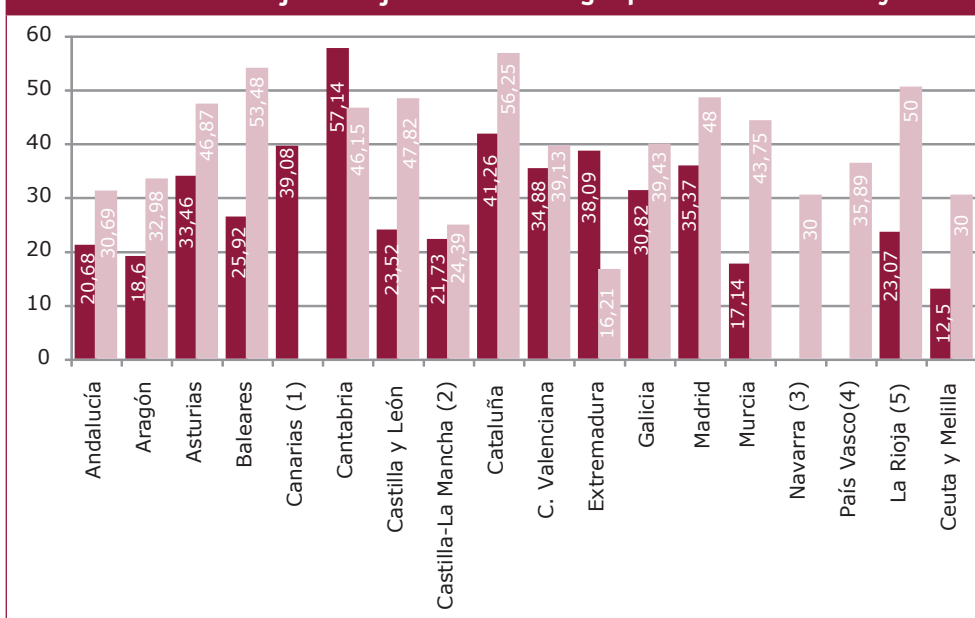
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de los datos primarios solicitados a las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.20. Distribución porcentual según sexo en los distintos niveles 26-28-30 de las CCAA (1).


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos primarios solicitados las Administraciones Educativas.

(1) El gráfico se ha realizado con la información de Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia, País Vasco y La Rioja, pues el resto de CCAA no ha aportado la información desagregada por niveles. En Castilla-La Mancha, País Vasco y La Rioja no se incluyen datos del nivel 30.

Si realizamos el análisis diferencial por CCAA se puede observar que en la mayoría de las administraciones educativas autonómicas ha habido un aumento de la presencia femenina, tan sólo en Cantabria y Extremadura se invierte esta tendencia. La comunidad que en 2010 presenta un porcentaje de mujeres más elevado en la administración educativa autonómica es Cataluña (56,25%), seguida de Baleares (53,48%) y La Rioja (50%) (Gráfico 4.21).

Gráfico 4.21. Porcentaje de mujeres en Altos Cargos por CCAA. Años 2002 y 2010.


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos primarios solicitados las Administraciones Educativas.

(1) Datos relativos a 2010 no disponibles.

(2) Información de 2010 referida solamente a ATDs.

(3) Datos relativos a 2002 no disponibles.

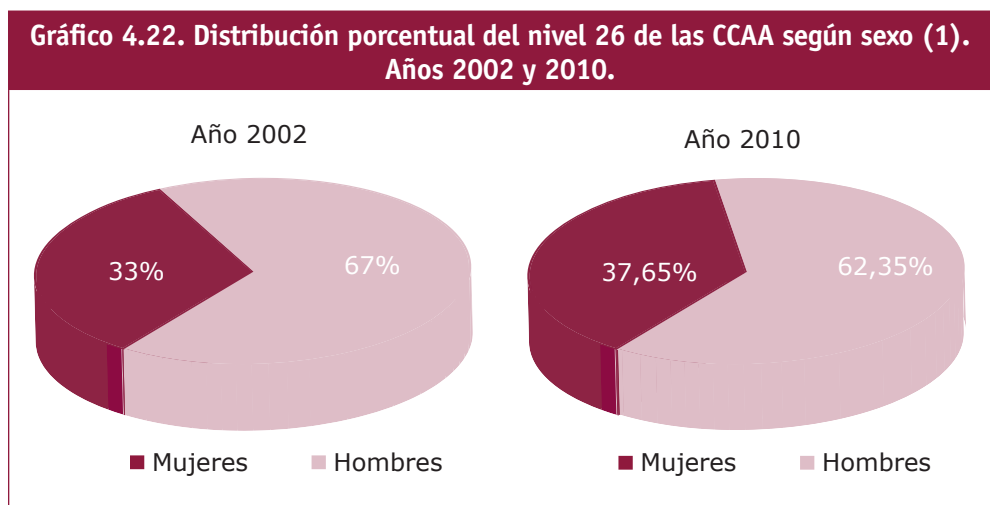
(4) Datos relativos a 2002 no disponibles. Datos de 2010 sólo hasta nivel 28.

(5) Datos de 2010 sólo de nivel 26 y 28.

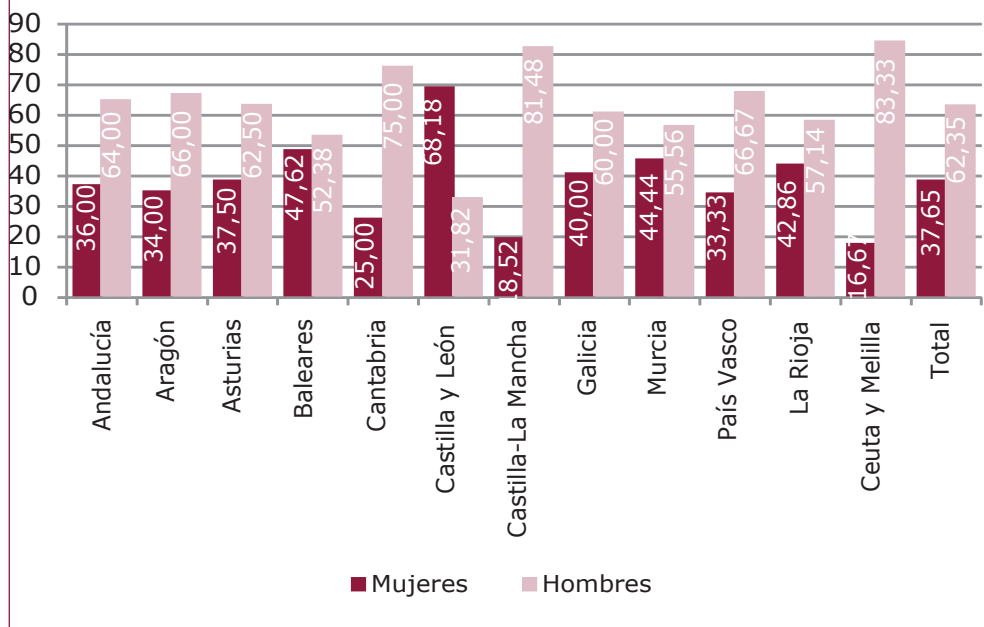
Los datos de representación de las administraciones educativas a nivel autonómico manifiestan un incremento de 10 puntos porcentuales en la presencia de mujeres en los niveles 26 a 30 con respecto al año 2002.

Un análisis diferencial por Comunidades Autónomas permite observar que en la mayoría de las administraciones educativas autonómicas ha habido un aumento de la presencia femenina.

La distribución por sexo atendiendo al nivel administrativo 26, 28 y 30 permite constatar que en todos ellos ha habido un aumento en la presencia de mujeres en comparación con el año 2002, si bien en todos los niveles se observa una clara masculinización. En el nivel 26, el aumento en la proporción de mujeres con respecto al año 2002 ha sido de 5 puntos porcentuales de modo que las mujeres representan, en el año 2010, el 38% frente a un 62% de varones (gráfico 4.22). Por otra parte, si se realiza el estudio diferencial por Comunidades Autónomas, puede apreciarse como la presencia masculina es superior en 7 de las 11 Administraciones que ofrecen datos desagregados por nivel, con el 60% del total de la representación. En la comunidad de Castilla-La Mancha y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, la representación masculina supera el 80% y en Cantabria dicha representación es del 75%. Esta tendencia cambia en las Comunidades de Islas Baleares y La Rioja, dónde la distribución por sexo en la administración educativa es muy equitativa, con un 47,62% de mujeres en la primera y un 42,86% en la segunda. Finalmente, hay que destacar la única comunidad dónde el porcentaje de mujeres supera al de hombres: Castilla y León, con un 68,18% de mujeres que en cifras absolutas suponen un total de 15 mujeres y 7 hombres.

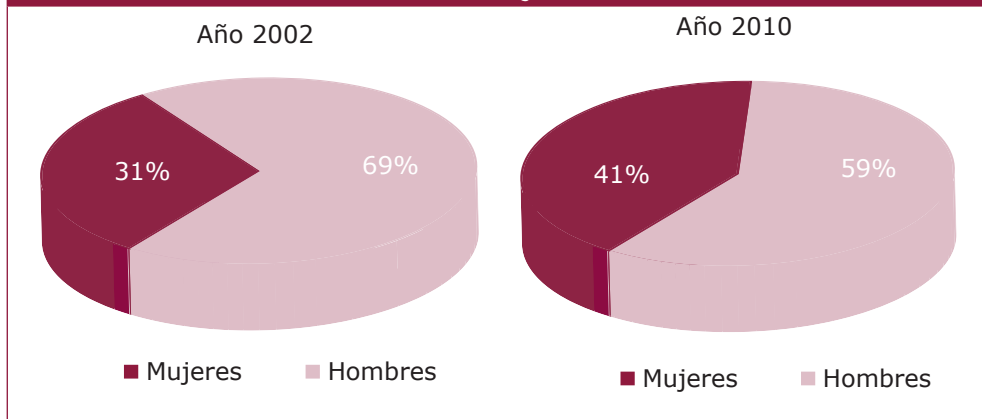


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos primarios solicitados a las CCAA.
 (1) El gráfico se ha realizado con la información de Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia, País Vasco y La Rioja, pues el resto de CCAA no ha aportado la información desagregada por niveles. Castilla-La Mancha sólo ofrece datos de ATD.

Gráfico 4.23. Distribución porcentual del nivel 26 por sexo y CCAA. Año 2010.


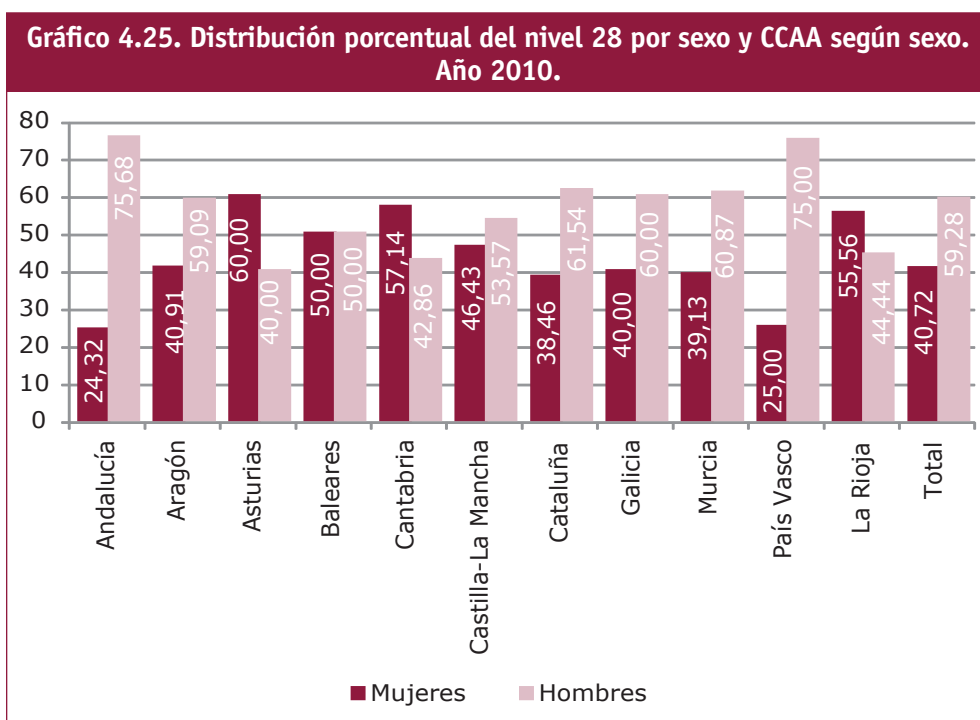
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos primarios solicitados a las CCAA.

En lo que se refiere al nivel administrativo 28 y su representación por sexo, se observa una tendencia similar a la del nivel anterior. Con respecto al año 2002, el porcentaje de representación femenina ha aumentado en un 10%, de modo que en 2010 los cargos de nivel 28 suponen en la administración autonómica el 41% de mujeres, mientras que el porcentaje de hombres asciende al 59% (gráfico 4.24). El análisis de los datos por comunidad, refleja que en tres comunidades el porcentaje de mujeres en este nivel supera al de hombres: Asturias, con un 60%, Cantabria, con un 57,17% y La Rioja con un 55,56%. Por el contrario, destacan Andalucía y el País Vasco por contar con un 75% de hombres adscrito al nivel 28, que en datos absolutos suponen 6 hombres frente a 2 mujeres en el caso del País Vasco y 28 hombres frente a 9 mujeres en el caso de Andalucía (gráfico 4.25).

Gráfico 4.24. Distribución porcentual del nivel 28 de las CCAA según sexo (1). Años 2002 y 2010.


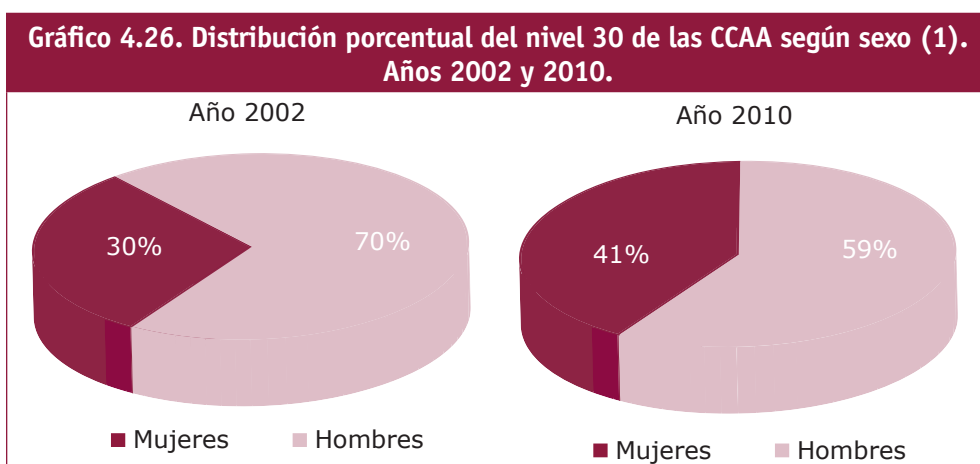
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos primarios solicitados a las CCAA.

(1) El gráfico se ha realizado con la información de Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia, País Vasco y La Rioja, pues el resto de CCAA no ha aportado la información desagregada por niveles.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos primarios solicitados a las CCAA.

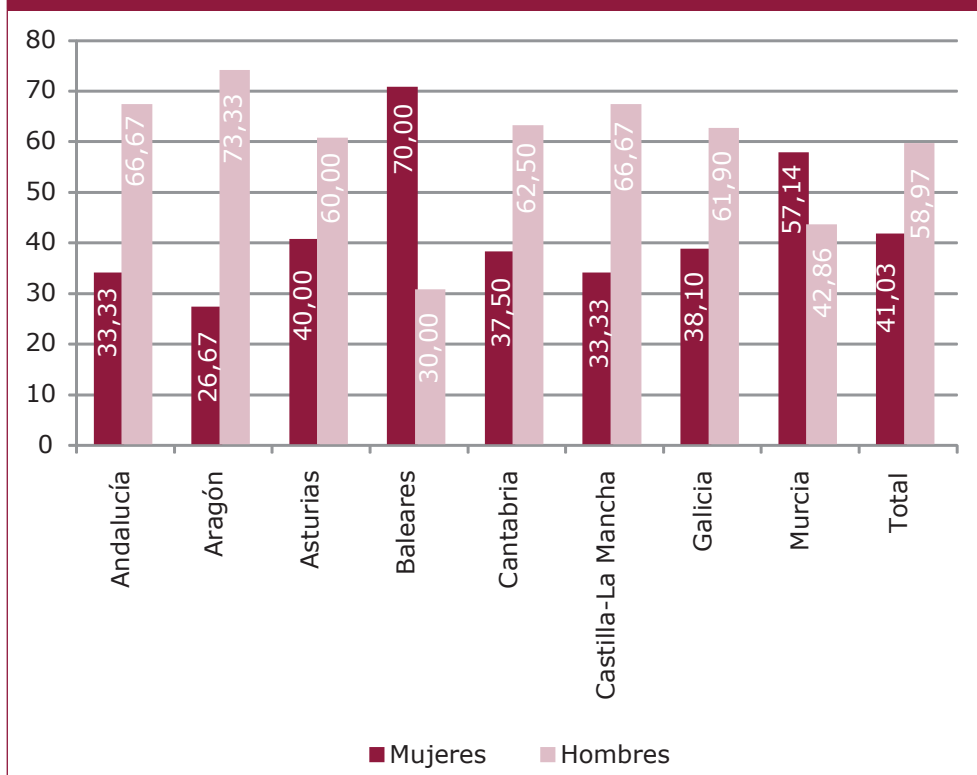
Finalmente, en el nivel superior definido para la función pública, es decir, el nivel 30, la proporción de mujeres ha aumentado en 10 puntos porcentuales con respecto al 2002, si bien sigue siendo inferior a la participación masculina. La representación femenina en el nivel 30 en el cómputo total de la administración autonómica (datos correspondientes a 8 comunidades autónomas) supone un 41% frente a un 59% de varones en el año 2010. Este 41% de mujeres en el nivel 30 no permite constatar una disminución de la presencia de mujeres a medida que se aumenta el nivel administrativo, siendo similar en los tres niveles analizados. No obstante, este dato se puede matizar cuando se realiza un análisis por Comunidad Autónoma, pues en seis de las ocho comunidades que han ofrecido datos del número de mujeres en el nivel 30, el porcentaje de hombres es igual o superior al 60% en claro contraste con una representación femenina inferior al 40%. El cambio de tendencia lo representa Baleares donde las 7 mujeres que ocupan nivel 30 en la administración educativa suponen el 70% de la distribución frente a 3 varones que representan el 30% (gráfico 4.27).



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos primarios solicitados a las CCAA.

(1) El gráfico se ha realizado con la información de Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Galicia y Murcia, pues el resto de CCAA no ha aportado la información desagregada por niveles y en Castilla-La Mancha, País Vasco y La Rioja no hay datos del nivel 30.

Gráfico 4.27. Distribución porcentual del nivel 30 por sexo y CCAA según sexo. Año 2010.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de datos primarios solicitados a las CCAA.

La distribución por sexo según los niveles administrativos constata que en todos ellos ha habido un aumento en la presencia de mujeres en comparación con el año 2002 aunque persiste una clara masculinización.

Especialmente destacable es el incremento de un 10% de la representación de las mujeres en los niveles 28 y 30.

Aunque existen diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas, se puede afirmar que, al igual que ocurre en los cargos de representación del Ministerio de Educación, la presencia de las mujeres en los niveles 26 a 30 no responde a la tendencia general según la cual a mayor cargo de representación menor presencia de mujeres.

5. LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS CUERPOS DOCENTES Y ALTOS CARGOS UNIVERSITARIOS. PROFESORAS, RECTORAS, VICERRECTORAS, DECANAS Y VICEDECANAS

Este capítulo pretende aportar información actualizada acerca de la presencia de las mujeres como profesoras en el ámbito universitario, así como de su participación en los puestos de dirección de la Universidad española, en concreto, rectorado, decanato y vicedecanato. El anterior estudio sobre la presencia de las mujeres en cargos de representación del sistema educativo (Mañeru & Grañeras, 2004) constató como la incorporación de las mujeres a los puestos de mayor res-

ponsabilidad en el entorno de la Universidad no había evolucionado en paralelo a su incorporación a los estudios universitarios en las últimas décadas. Así, los datos ofrecidos reflejaban una clara “segregación vertical”, puesto que en las categorías académicas superiores la representación de mujeres era considerablemente inferior a la de los hombres. Ahora bien, dicha desigualdad ofrecía matices, como el hecho de que las mujeres empezaban a incorporarse con fuerza en categorías académicas como la de Profesorado Ayudante. La comparación de la situación actual con la que se daba hace una década permite avanzar en el conocimiento de esta realidad y valorar si se sigue reproduciendo la misma desigualdad y en qué medida.

Como apunte metodológico hay que destacar que las fuentes utilizadas para realizar la comparación han sido diferentes. En el caso del profesorado, los datos se han obtenido de las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por el contrario, para conocer la evolución en el número de rectoras, decanas y vicedecanas se han tomado como referencia los datos del estudio anterior, solicitados directamente a las Universidades, y los datos actuales se han obtenido de la página web de cada Universidad. En la medida de lo posible se ha procurado realizar la comparación con los datos ofrecidos en el estudio previo, no obstante, en algunas categorías académicas dicha comparación no ha sido posible debido a los cambios derivados de la reforma universitaria acaecida en la última década.

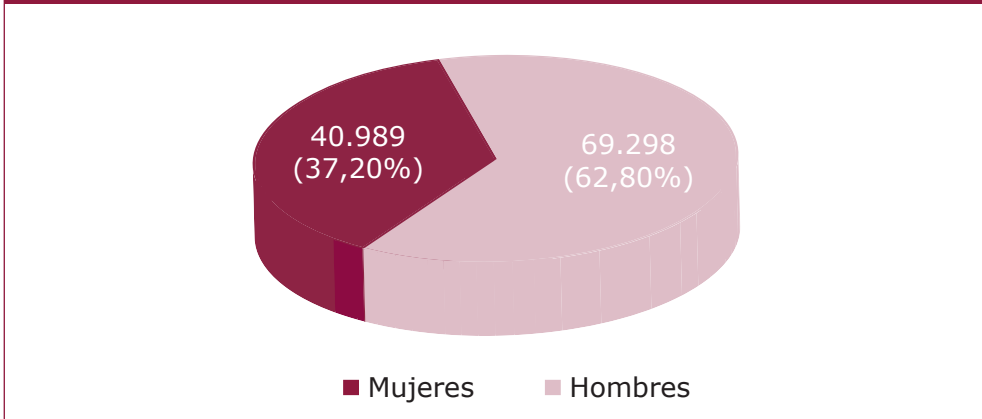
5.1. Mujeres y docencia universitaria. Profesoras

En los últimos años se ha impulsado un marco legislativo dirigido a reformar la Universidad española y, dentro de ésta, la situación profesional del profesorado. Dichas leyes son la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que modifica la anterior (LOMLOU). La normativa anterior a la LOU, el Real Decreto 898/1985, de 30 de Abril, sobre régimen de profesorado universitario, establecía las categorías académicas relativas a profesorado universitario que se utilizaron para el estudio anterior. Dichas categorías han sido reorganizadas y, en algunos casos, extinguidas por la LOU y la LOMLOU. Por todo ello, la comparativa entre el curso académico 1998/99 y el curso académico 2009/10 se ha realizado nivel global y sólo en aquellas categorías que han permanecido similares se ha realizado la comparación de los datos.

Pese a que en la última década se ha visto un avance en el número de docentes universitarias, las mujeres como profesoras en la Universidad siguen presentando la tasa de participación más baja en el conjunto de etapas del sistema educativo. Sin desagregar por titularidad, las mujeres representan en el curso académico 2009/10 un 37,20% del profesorado universitario (gráfico 5.1). Si se tiene en cuenta la variable titularidad se observa que el porcentaje de mujeres profesoras en el nivel universitario es más elevado en los centros de titularidad privada (40,90%) que en los centros de titularidad pública (36,80%) (gráfico 5.2).

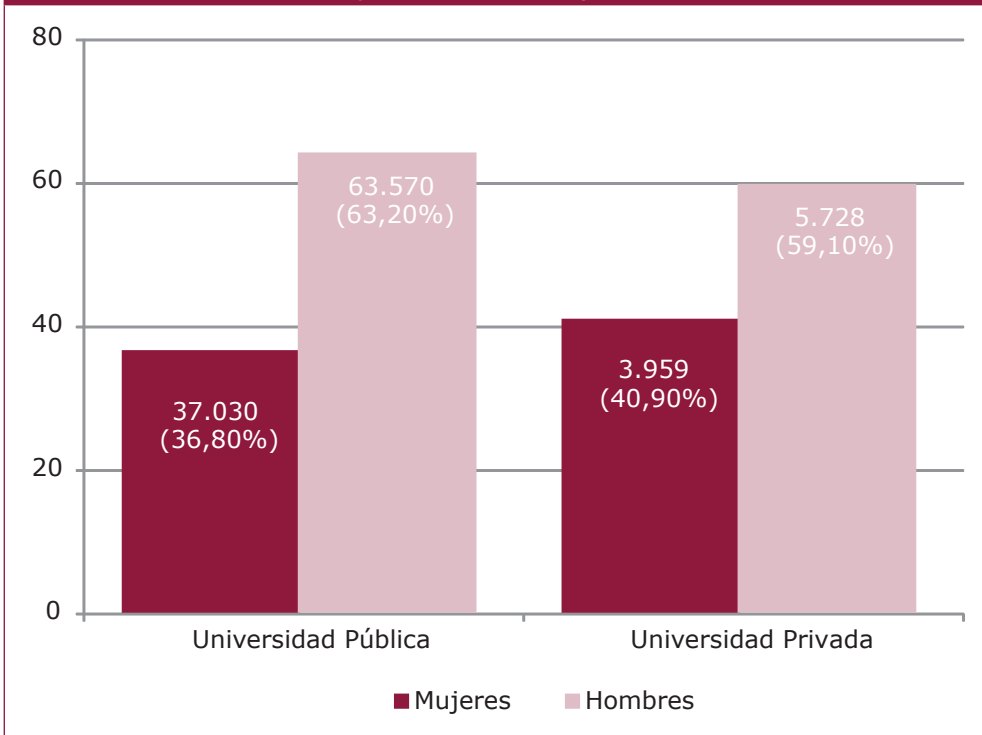
En las universidades públicas, con respecto a los datos correspondientes al curso académico 1998/99, se constata un aumento en la participación femenina en la docencia universitaria de casi cinco puntos porcentuales (gráfico 5.3). Este dato avala el avance, lento pero progresivo, que desde la década de los 80 se está dando en el ámbito universitario en lo que a presencia femenina se refiere.

Gráfico 5.1. Distribución porcentual del profesorado universitario por sexo. Curso 2009/10.



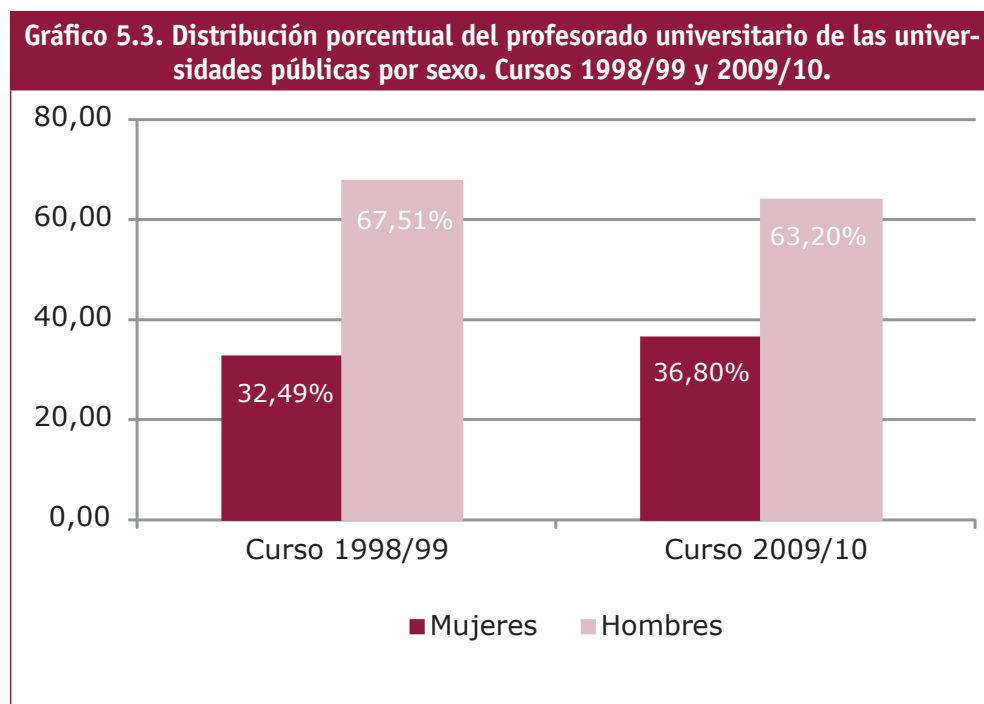
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.

Gráfico 5.2. Distribución del profesorado universitario por Titularidad de centro y sexo. Curso 2009/10.

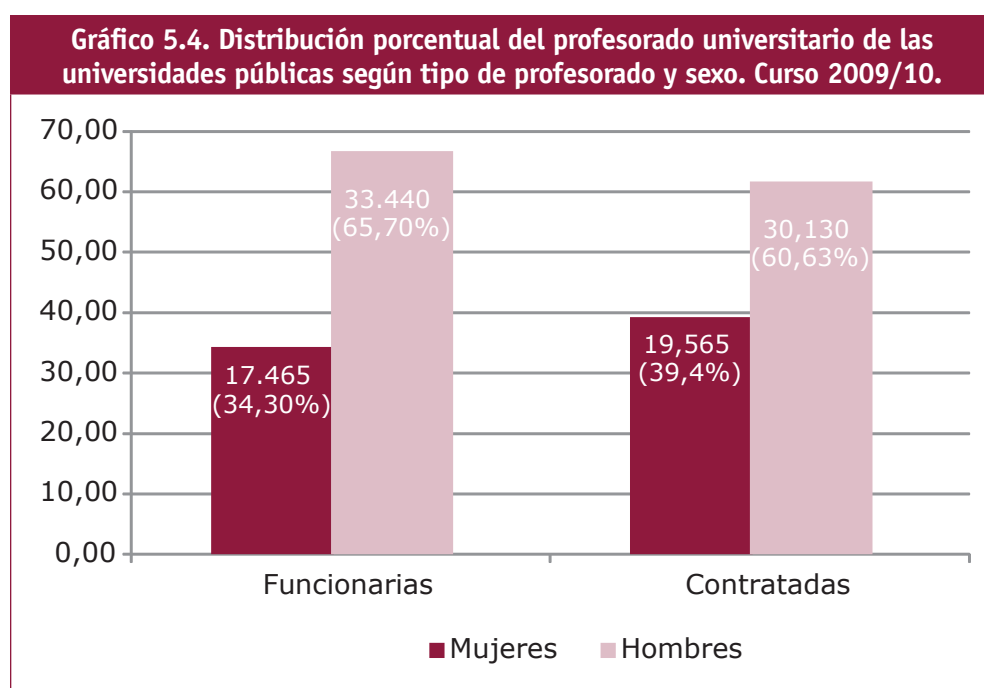


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.

Si se toma en consideración el tipo de vinculación laboral con la universidad (funcionario o contratado) se observan diferencias en el porcentaje de mujeres profesoras. Si bien en ambos tipos los porcentajes de varones son superiores a los de mujeres, en el tipo funcionario se observa, a su vez, un porcentaje de mujeres menor (34,30%) que en el tipo contratado (39,40%) (gráfico 5.4).

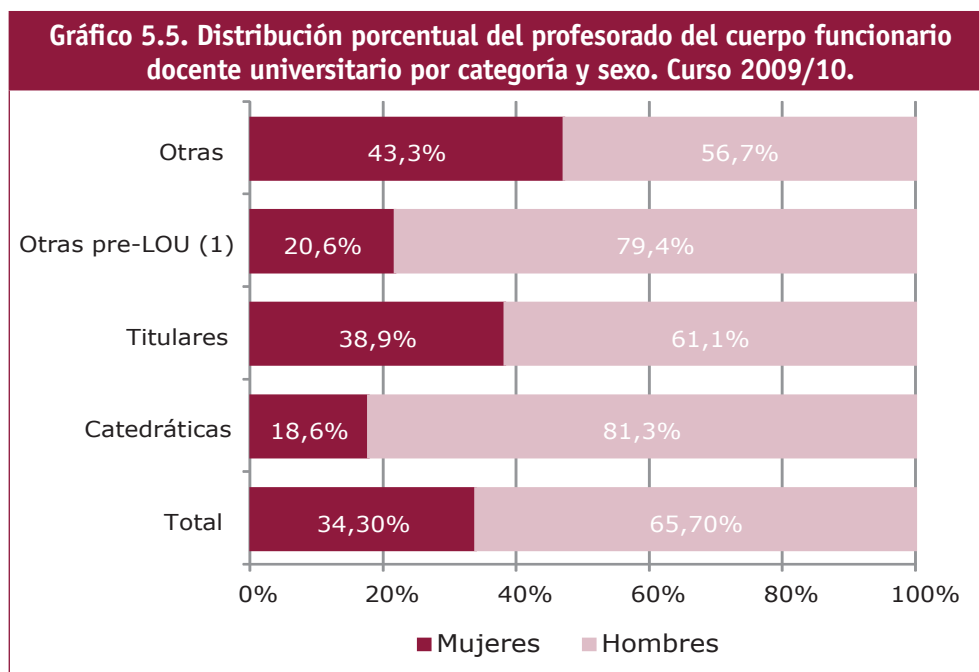


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.

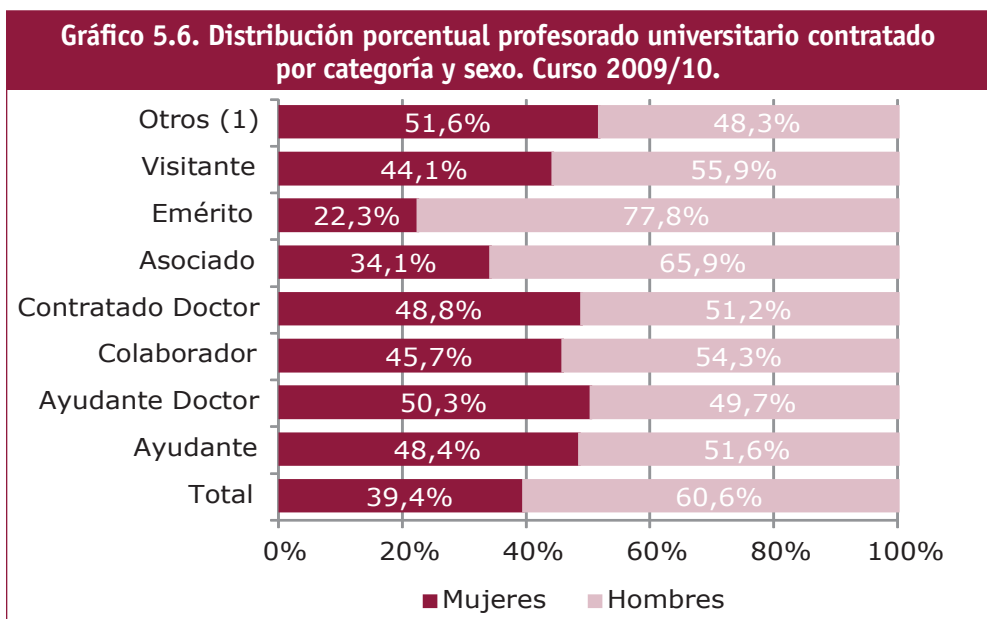
Dentro del cuerpo funcionario docente universitario se observa que en todas las categorías el porcentaje de hombres es más elevado que el de mujeres. La categoría en la que existe menor representación femenina es la de catedráticas (18,6%). La distribución por sexo del profesorado titular aparece más equilibrada, siendo el porcentaje de mujeres próximo al 40% (gráfico 5.5).



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.

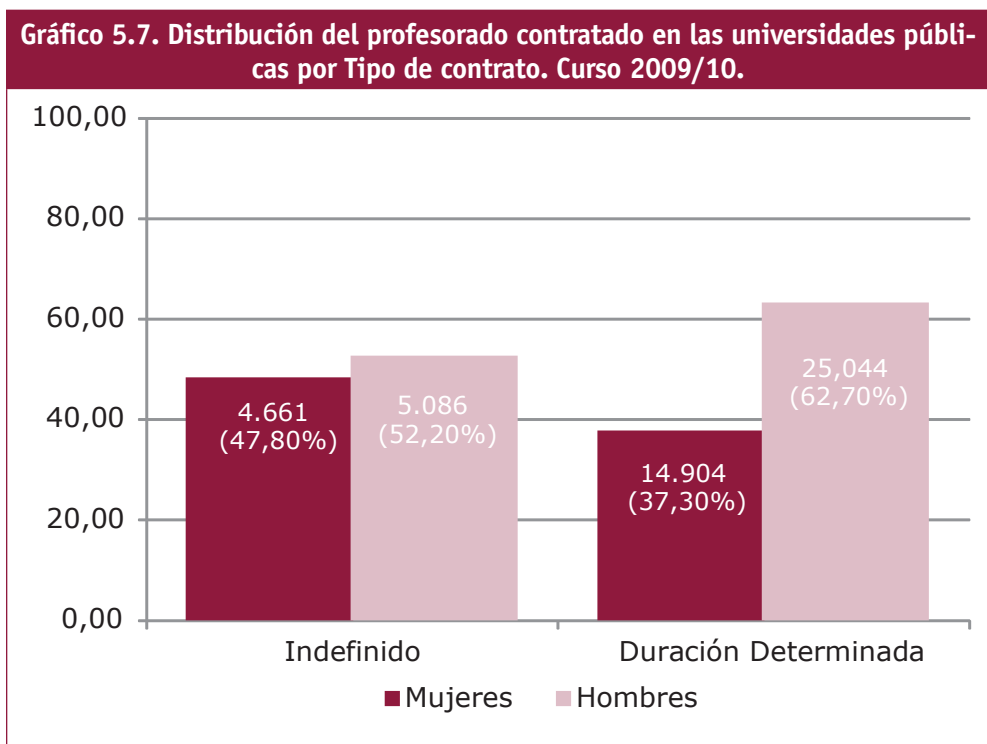
En este apartado se incluyen los casos en que la denominación de la categoría del Profesorado anterior a la LOU se corresponde con la legislación correspondiente a la LRU o con legislaciones anteriores. Se incluyen casos como el profesorado agregado, maestras/os de taller o de laboratorio, Profesorado de otros niveles educativos (de Enseñanzas Medias o Maestros de EGB) o el profesorado de náutica.

El panorama que refleja el profesorado contratado es muy distinto del profesorado funcionario en lo que a distribución por sexo se refiere, pues la representatividad femenina está cercana al 50% en casi todas las categorías, excepto en las de profesorado asociado (34,1%) y emérito (22,3%). En la totalidad de las categorías contrastadas, el 47,80% de mujeres tiene un contrato indefinido y el 37,30% de duración determinada (gráfico 5.6).



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.

(1) Se incluye en esta categoría al profesorado difícilmente clasificable en el resto de categorías como el profesorado auxiliar o el profesorado lector.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.

Se observa un ligero aumento en el número de profesoras universitarias en las últimas décadas, si bien sigue siendo este el nivel docente en el que las mujeres presentan la tasa de participación más baja de todo el sistema educativo.

En las universidades de titularidad privada el porcentaje de profesoras universitarias es superior al de las universidades públicas. Sin embargo, en las universi-

dades públicas es más elevado el porcentaje de profesoras contratadas (39,40%) que el de profesoras funcionarias (34,30%).

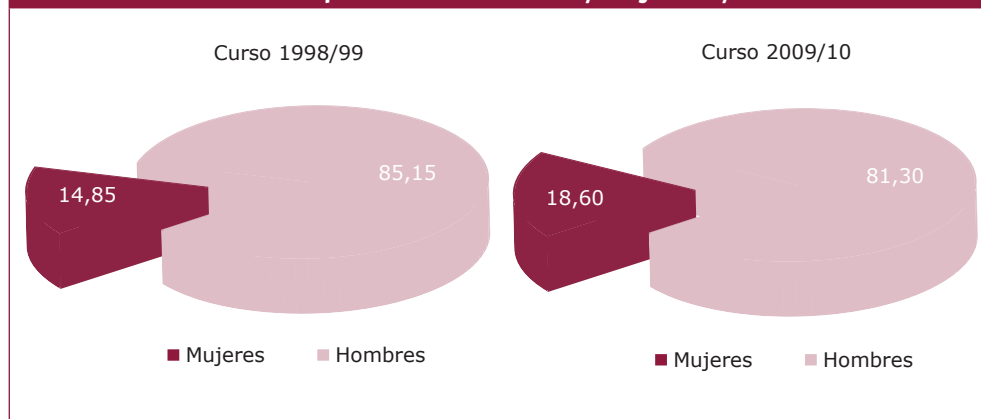
Entre el personal funcionario, la categoría académica con menor representatividad femenina es la de catedráticas (18,6%). El personal contratado presenta una distribución por sexo más equilibrada, en todas las categorías académicas el porcentaje de mujeres se acerca al 50% excepto en las de profesorado asociado y emérito.

Se constata la misma tendencia que en el año 2001, a más categoría académica, menor representación femenina. Como matiz importante, hay que añadir que las mujeres continúan incorporándose con fuerza en categorías académicas como la de profesorado ayudante, ayudante doctor o contratado doctor.

Hasta aquí, se ha presentado la información atendiendo al conjunto de las universidades públicas españolas como una unidad de análisis. A partir de ahora, se desagregará la información por universidades y se irán ofreciendo datos cruzados acerca del profesorado en cada una de las categorías académicas, según universidad y sexo. En las categorías académicas de tipo funcionario, se tendrá en cuenta, además, una visión retrospectiva para conocer la evolución con respecto a datos del curso 1998/99.

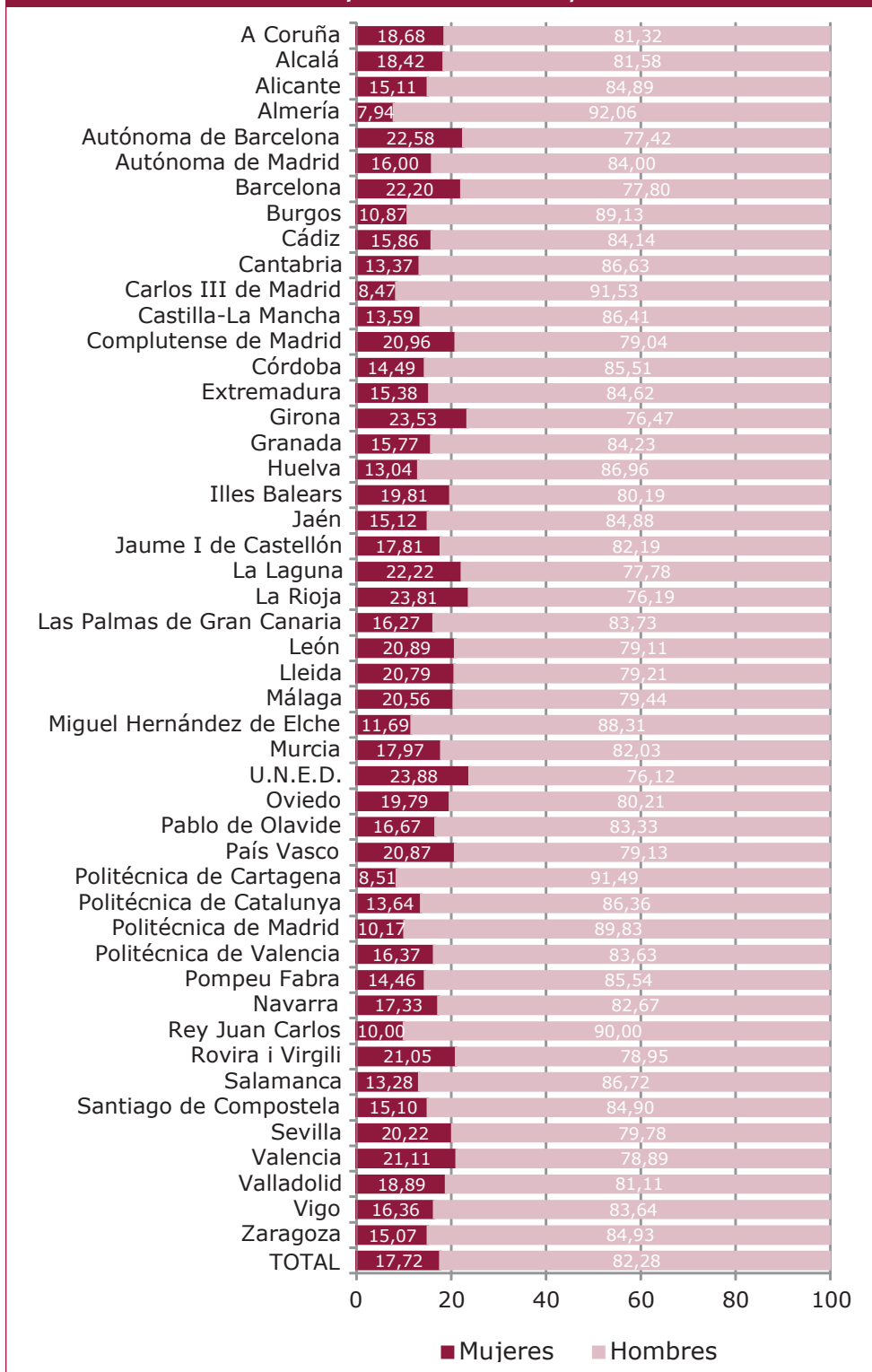
Con respecto a las mujeres **catedráticas** puede constatarse una ligera evolución con respecto al curso académico 1998/99 en el que el porcentaje era de 14,85%, ascendiendo en la actualidad al 18,6% (gráfico 5.8). Si bien estos datos constatan un avance, puede seguir hablándose de subrepresentación de mujeres en esta categoría en todas las universidades. Así, de las 48 universidades públicas, sólo en 14 de ellas el porcentaje de catedráticas supera el 20%. Las universidades con el porcentaje más bajo de representación de mujeres catedráticas son la Universidad de Almería, la Universidad Politécnica de Cartagena, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad de Burgos y la Universidad Rey Juan Carlos, con representaciones del 10% o más bajas. Hay que destacar que esta última universidad no contaba con presencia de catedráticas en el curso 1998/99 y que actualmente cuenta con un 10% de mujeres ocupando cátedras. En el otro extremo, con una presencia de mujeres catedráticas más elevada, se encuentran la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Girona, la Universidad de La Laguna, la Universidad de la Rioja y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con porcentajes que oscilan en torno al 23% (Gráfico 5.9).

Gráfico 5.8. Distribución de las Cátedras universitarias por sexos en las universidades públicas. Cursos 1998/99 y 2009/10.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.

Gráfico 5.9. Distribución de las cátedras universitarias por sexo en las universidades públicas. Curso 2008/09.

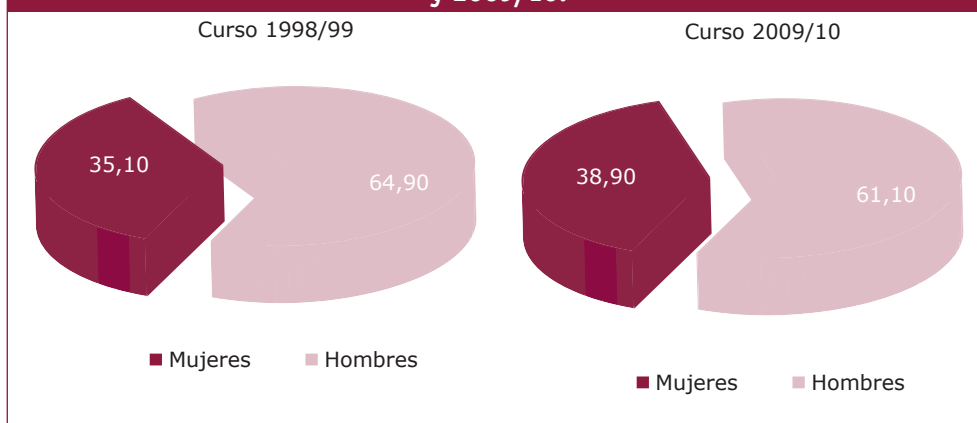


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

La representación de **profesoras titulares** refleja, igualmente, una menor presencia de mujeres que de hombres en todas las universidades. No obstante, al igual que ocurre en el caso de las cátedras, se detecta un avance en el porcentaje de profesoras titulares si se tienen en cuenta los datos del curso 1998/99. Las mujeres han

pasado de una presencia del 35,10% al 38,90% (gráfico 5.10). Si se toma en cuenta la universidad, se observan importantes variaciones respecto a la media como es el caso de la UNED, donde se da una distribución por sexo equilibrada con un 52,56% de profesoras titulares. A esta universidad le siguen inmediatamente la Universidad de León y la Universidad Rey Juan Carlos con unos porcentajes del 47,40% y 46,60% respectivamente. El resto de universidades se encuentra en unos niveles de representación femenina en las plazas titulares superiores al 35% y en el caso de 11 universidades alcanzan el 40% (gráfico 5.11). El hecho de que en el curso académico 1998/99 la mayoría de universidades presentara un porcentaje de profesoras titulares inferior al 40% permite constatar el crecimiento progresivo con relación al aumento de profesoras titulares en las universidades públicas.

Gráfico 5.10. Profesorado titular de las universidades públicas. Cursos 1998/99 y 2009/10.



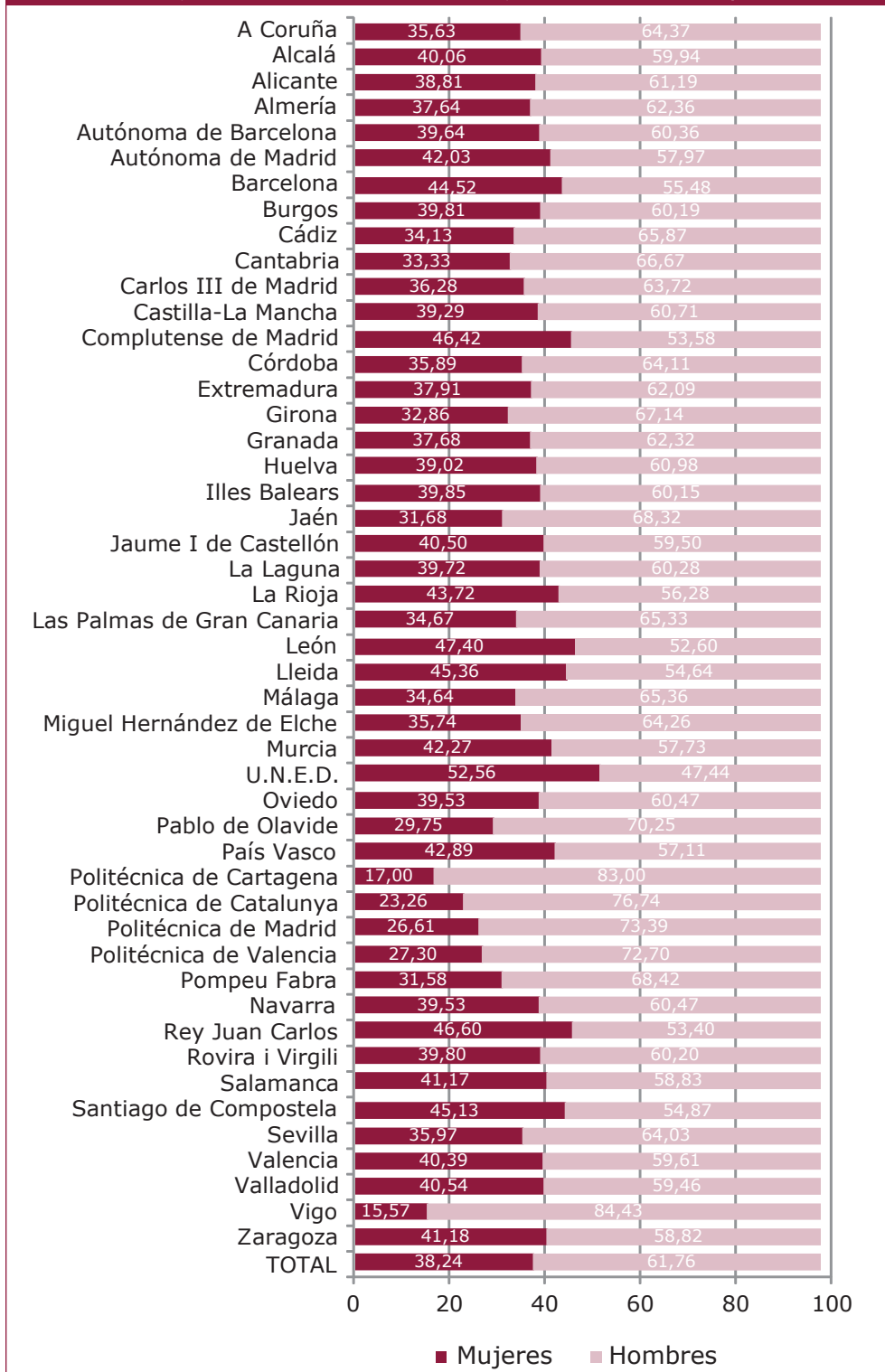
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2009/10.

Se ha dado un aumento de casi cuatro puntos porcentuales en el porcentaje de mujeres catedráticas con respecto al curso académico 1998/99. Si bien estos datos constatan un avance, puede seguir hablándose de una infra representación de mujeres en esta categoría en todas las universidades. En solo 14 de las 48 universidades públicas analizadas el porcentaje de catedráticas supera el 20%.

En la actualidad, el porcentaje de profesoras titulares se aproxima al 40%, lo que supone casi cuatro puntos porcentuales más que en el año 1998/99. Si bien se observan importantes variaciones con respecto a la media en las diferentes universidades públicas (hay universidades que alcanzan una distribución equitativa por sexo en esta categoría y otras que no llegan al 20% de representatividad femenina), se puede constatar un crecimiento progresivo en el número de profesoras titulares en la mayoría de las universidades públicas.

Hasta ahora, se han visto las categorías universitarias de profesorado funcionario, a continuación el análisis se centrará en las categorías referidas al profesorado contratado.

Gráfico 5.11. Distribución del profesorado titular del cuerpo docente universitario por sexo en las universidades públicas. Curso 2008/09.

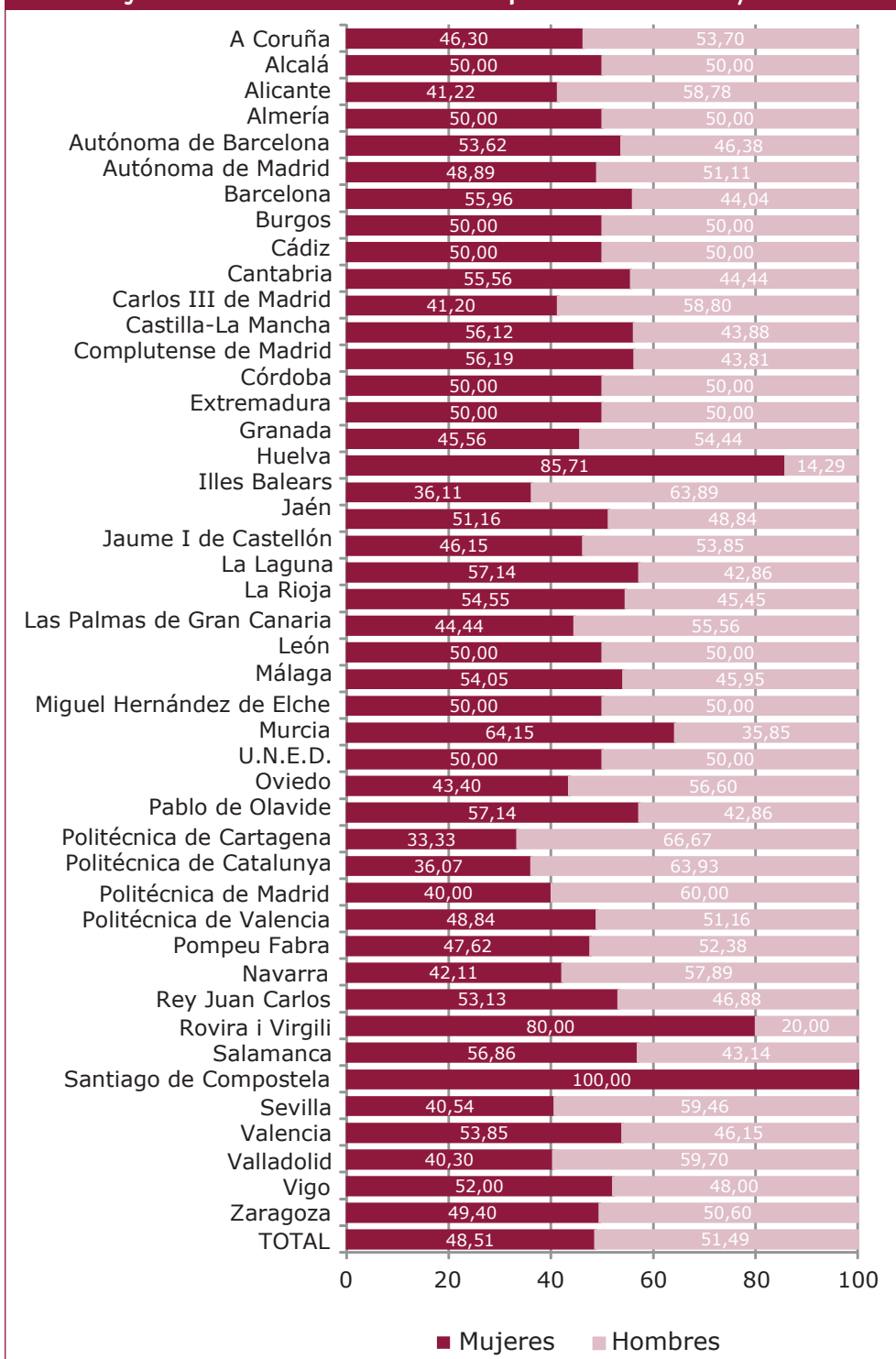


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

Como ocurría en el curso académico 1998/99, la distribución por sexo en la categoría de **profesoras ayudantes** presenta una mayor paridad con respecto a otras categorías. De este modo, el porcentaje de profesoras ayudantes se acerca al 50%. Dependiendo de la universidad, se puede observar que varias superan dicho porcentaje y destacan, además, tres universidades con un altísimo porcentaje de profesoras ayudantes, la Universidad de Huelva (85,71%), la Universidad Rovira i Virgili (80%) y la Universidad de Santiago de Compostela (100%) (gráfico 5.12). Estos datos reflejan, al igual que se pudo constatar en el curso académico 1998/99, la tendencia a una mayor representación femenina en las categorías académicas inferiores de profesorado universitario.

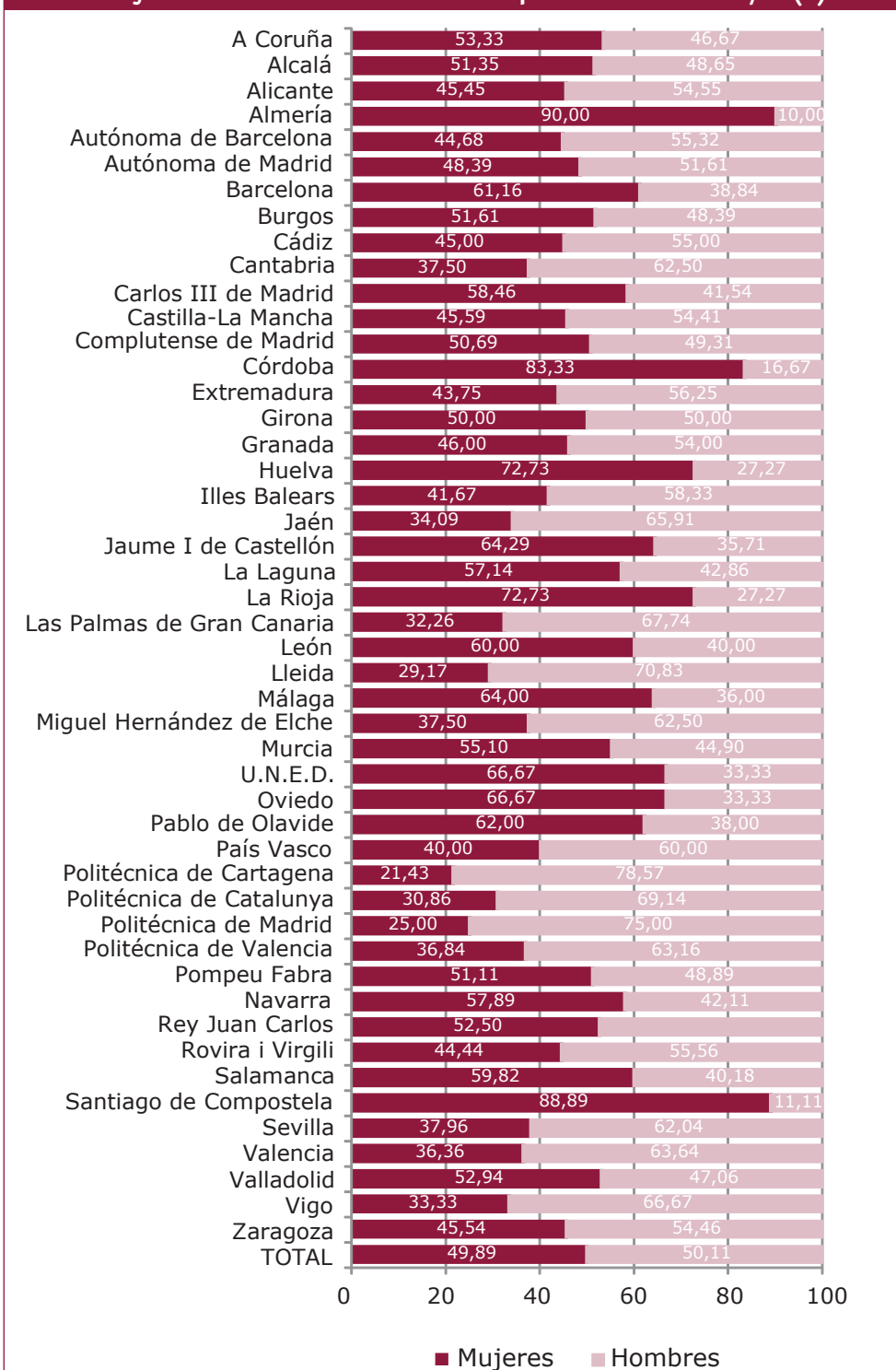
Es también preciso llamar la atención sobre la presencia femenina en las siguientes categorías: **ayudante doctor, profesorado colaborador y profesorado contratado doctor**. Los datos actuales ponen de relieve una presencia muy equilibrada entre hombres y mujeres en las mencionadas categorías en las que el porcentaje de mujeres es del 49,89%, 45,66% y 49,08% respectivamente. En la categoría de ayudante doctor, la variación porcentual entre las distintas universidades oscila entre el 20% y el 30% como es el caso de las Universidades Politécnicas de Cartagena y Cataluña y porcentajes de mujeres que superan el 80% en las Universidades de Almería, Córdoba o Santiago de Compostela. La misma variación se da en la categoría de profesorado colaborador donde destaca la Universidad de Barcelona con un 80% de mujeres profesoras en dicha categoría. En estas dos categorías, se observa que es en las universidades que ofertan estudios de carácter técnico donde existe una menor presencia de mujeres profesoras. Finalmente, en la categoría de profesorado contratado doctor, se puede destacar el hecho de que en ninguna universidad hay un porcentaje de mujeres docentes inferior al 30%, ni siquiera en aquellas universidades que ofrecen estudios de carácter técnico (gráficos 5.13, 5.14 y 5.15).

Gráfico 5.12. Distribución del profesorado ayudante universitario por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.



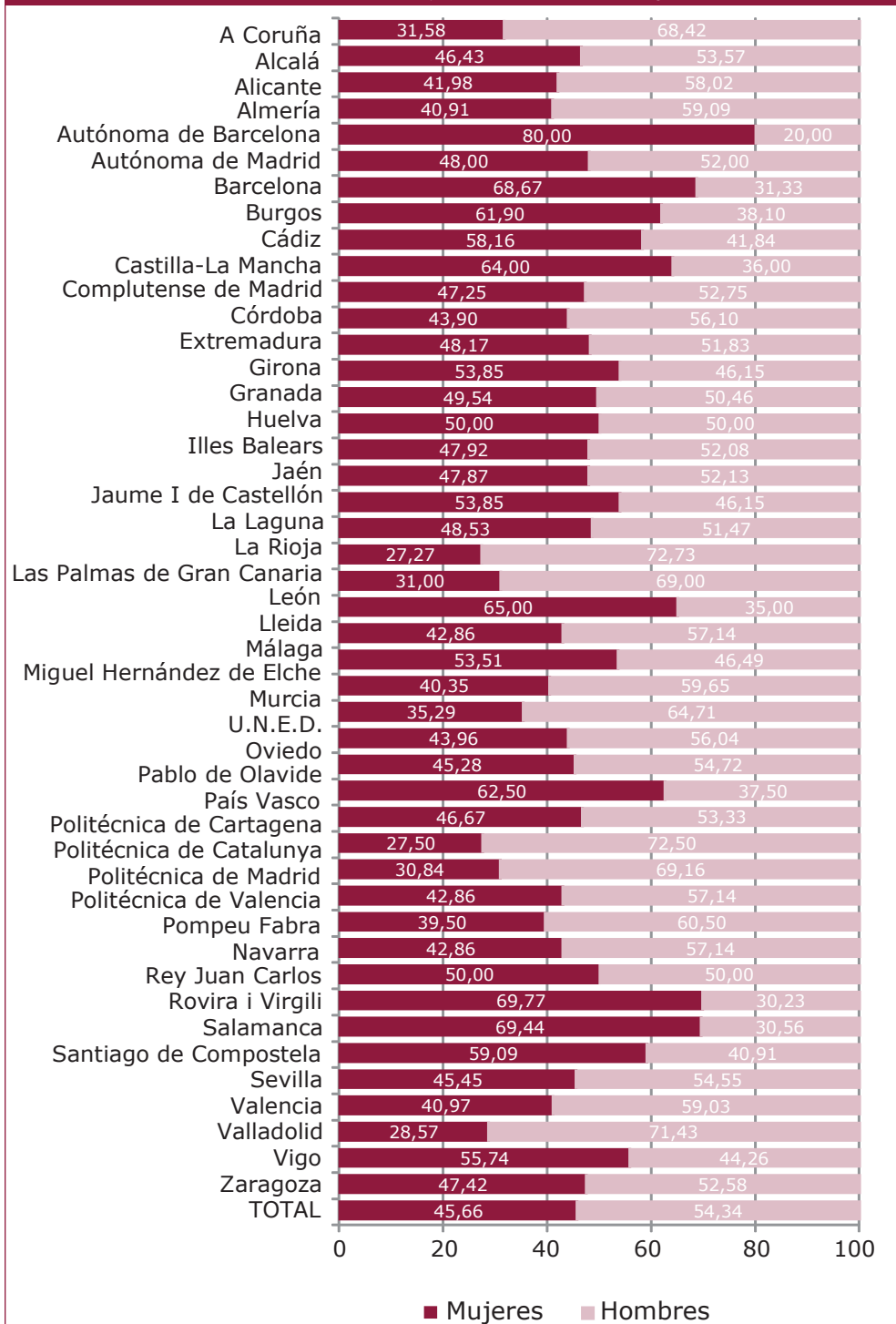
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

Gráfico 5.13. Distribución del profesorado ayudante doctor universitario por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09(1).



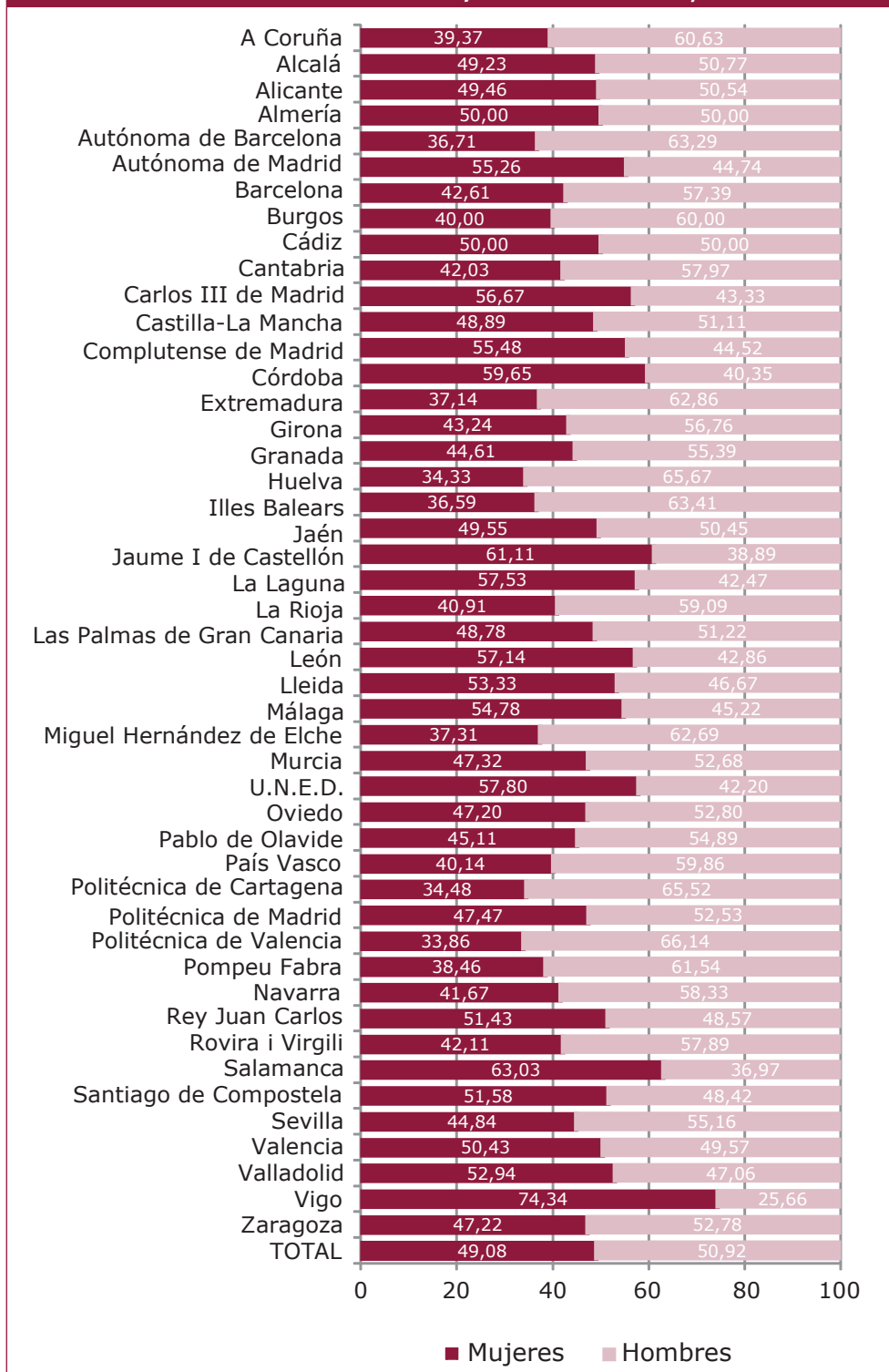
Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

Gráfico 5.14. Distribución del profesorado colaborador por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

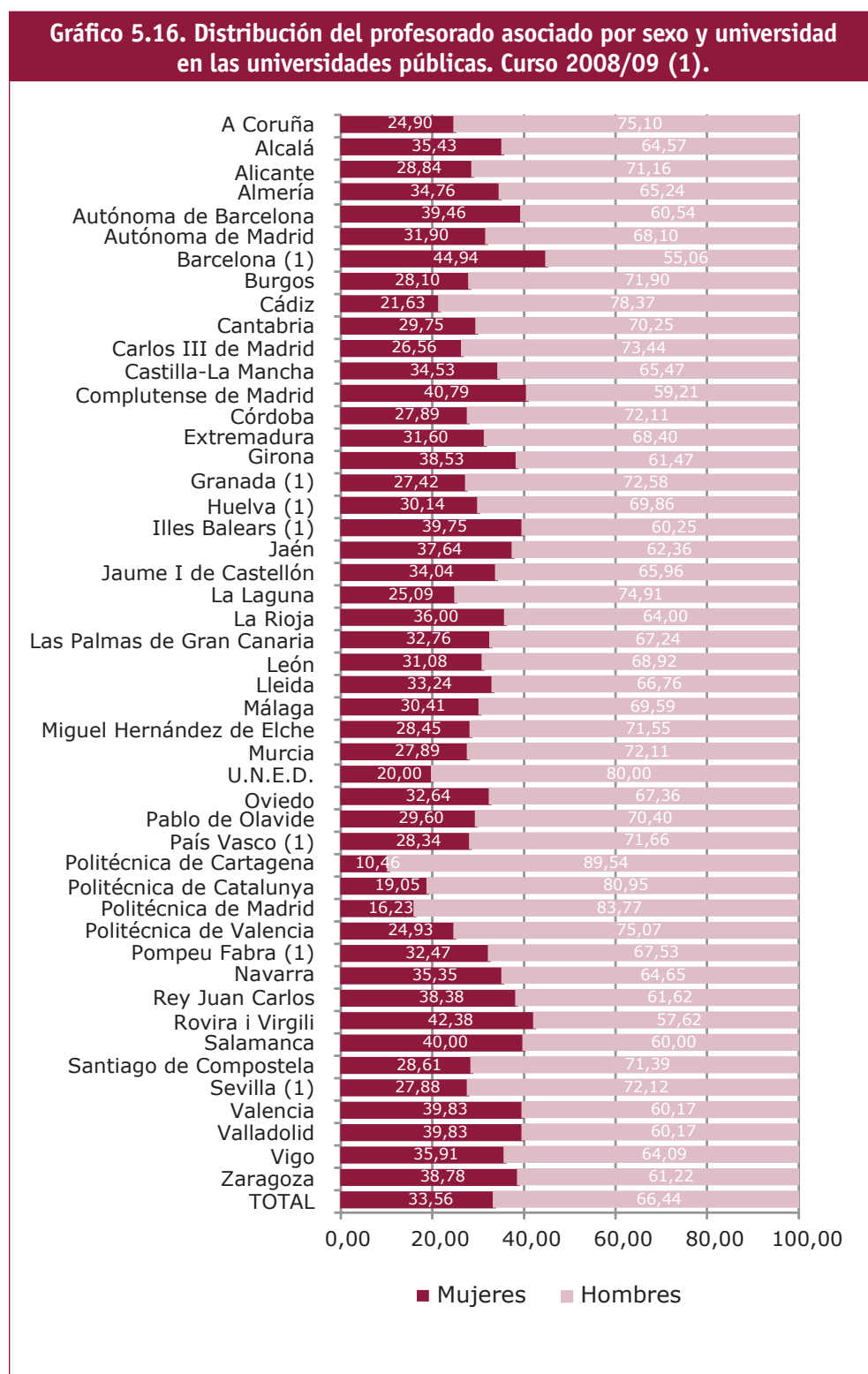
Gráfico 5.15. Distribución del profesorado contratado doctor por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

Dentro del tipo contratado, la categoría de **profesoras asociadas** es la que presenta un mayor desequilibrio entre hombres y mujeres. En todas las universidades públicas la representación de las mujeres se sitúa por debajo del 50%. Destacan algunas universidades que presentan porcentajes iguales o superiores al 40% como la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Rovira

i Virgili o la Universidad de Salamanca. Con escasa representatividad femenina en esta categoría despuntan la Universidad Politécnica de Cartagena, la Universidad Politécnica de Catalunya y la Universidad Politécnica de Madrid, las tres con un porcentaje de profesoras asociadas inferior al 20% (gráfico 5.16).



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

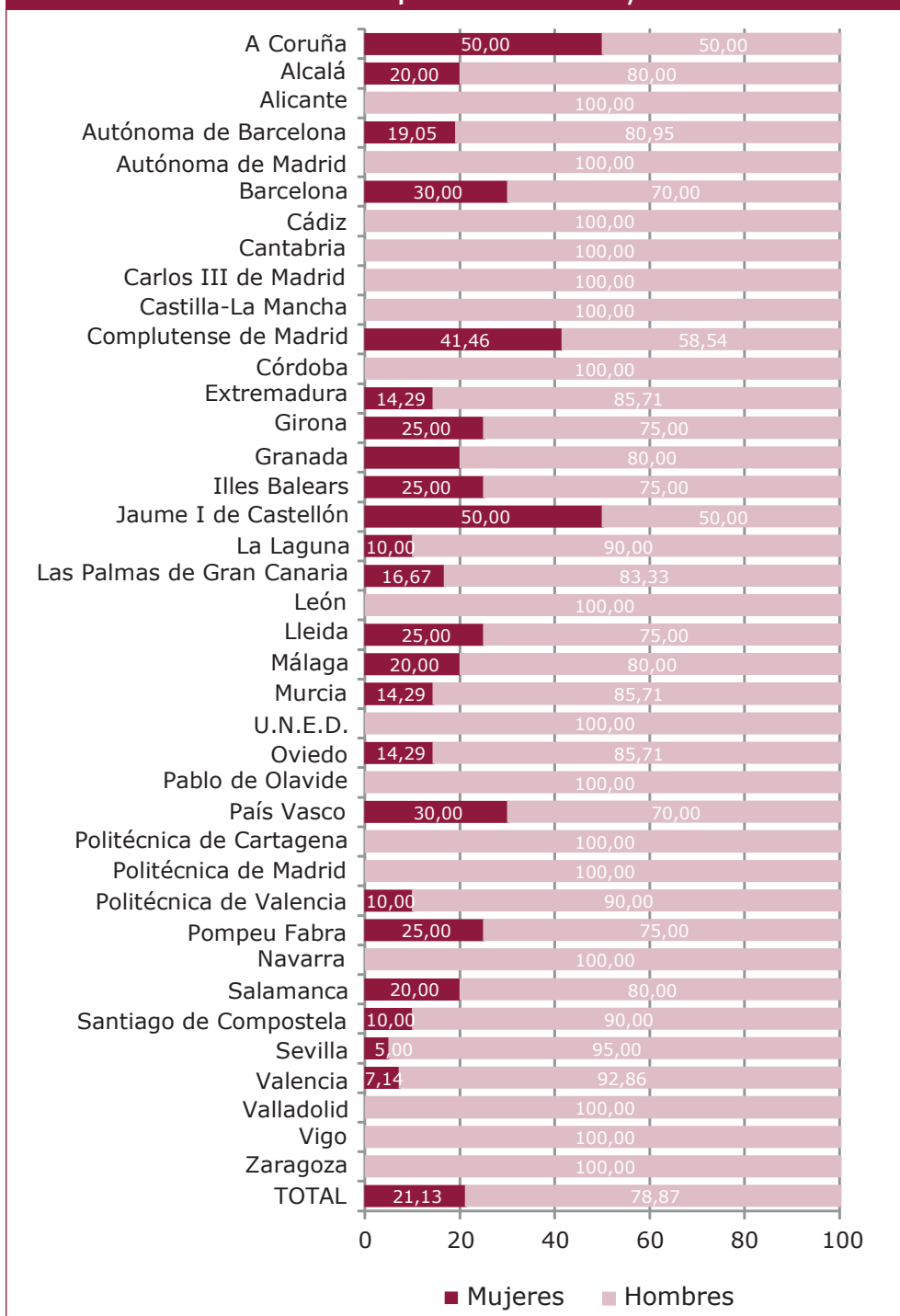
(1) Se incluye en este apartado la categoría «Otros Asociados/as» que incluye casos especiales derivados de convenios, contratos laborales u otras situaciones especiales.

El **profesorado emérito** es aquél nombrado con carácter honorífico entre los funcionarios jubilados de los cuerpos docentes universitarios que hayan prestado servicios destacados en la Universidad. En el curso académico 2008/09 el porcentaje de profesoras eméritas es del 21,23%, lo que en datos absolutos supone 90 profesoras frente a los 336 profesores en esta categoría. Si se toma en consideración la casuística propia de cada universidad se observa una gran variación, hay numerosas universidades en las que no hay profesoras eméritas (Cádiz, Cantabria, Castilla-La Mancha, Carlos III de Madrid, León, UNED, Pablo Olavide, Politécnica de Cartagena, Politécnica de Madrid, Navarra, Valladolid, Vigo y Zaragoza) en contraste con otras, las menos, en las que la presencia de eméritas asciende o está cercana al 50% (A Coruña, Complutense de Madrid y Jaume I de Castellón) (gráfico 5.17).

Entre el profesorado contratado en el curso 2009/10, las categorías con una distribución más equitativa por sexo son las de ayudante doctor, contratado doctor, ayudante y visitante. En todas ellas, los porcentajes de mujeres docentes son muy cercanos al 50%. La distribución por universidades también arroja un reparto bastante equitativo entre hombres y mujeres. Las universidades que ofertan estudios de carácter técnico tienen una menor presencia de mujeres profesoras. Es destacable que en la categoría de profesorado contratado doctor, el porcentaje de mujeres docentes no baja del 30%, ni siquiera en aquellas universidades que ofrecen estudios de carácter técnico. En contraposición, las categorías de profesorado asociado y la de eméritas presentan una distribución por sexo bastante desigual, sobre todo en la última de ellas. No obstante, los datos relativos al profesorado contratado confirman que las mujeres continúan incorporándose con fuerza a las universidades mediante el inicio de la carrera universitaria profesional desde estas categorías.

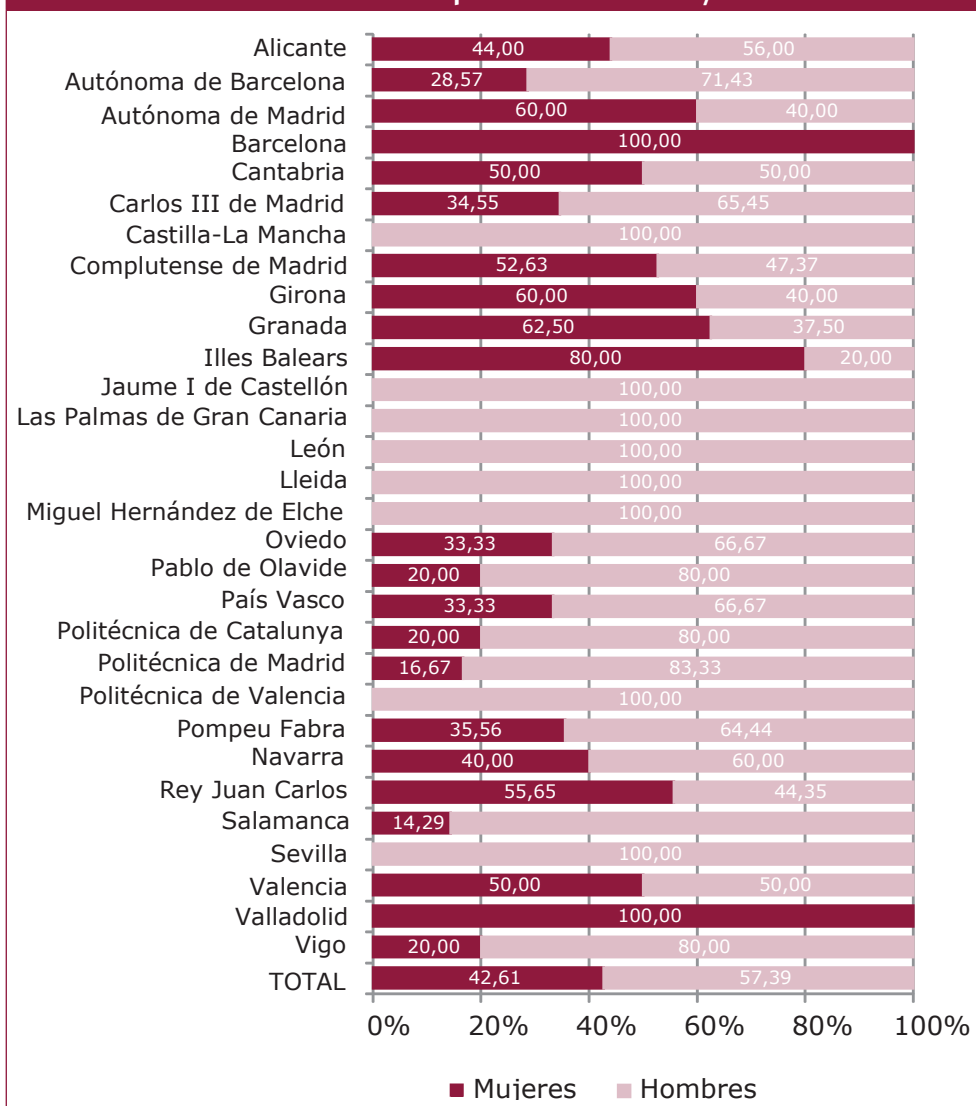
El **profesorado visitante** es, sin duda, la categoría donde se producen las variaciones más grandes entre las universidades, aunque hay que tener en cuenta que el reducido número de estos profesionales puede influir en los resultados porcentajes. Según los datos del curso 2008/09, el total del profesorado visitante es de 467, de los que 199 son mujeres y 298 son hombres. Se da una situación polarizada en los dos extremos, de tal modo que la totalidad del profesorado visitante lo constituyen mujeres en unos casos (Barcelona y Valladolid) y, en otros el 100% de los profesores visitantes son varones (Jaume I de Castellón, Las Palmas de Gran Canaria, León, Lleida, Miguel Hernández de Elche, Politécnica de Valencia y Sevilla).

Gráfico 5.17. Distribución del profesorado emérito por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

Gráfico 5.18. Distribución del profesorado visitante por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la Estadística de personal al servicio de las universidades. PDI Curso 2008/09.

5.2. Mujeres y altos cargos universitarios. Rectoras, vicerrectoras, decanas y vicedecanas

Esta segunda parte del capítulo ofrece un análisis cuantitativo de la presencia de las mujeres en los cargos de dirección de las universidades españolas, es decir, en los rectorados y decanatos de las facultades que integran las universidades en el curso académico 2010/11. En el estudio acerca de la composición de los rectorados se han tenido en cuenta los datos de las universidades públicas y privadas, sin embargo, en el análisis de los decanatos sólo se han tomado en consideración los datos de las universidades públicas. Esta decisión responde a que las estructuras de las universidades privadas difieren de la organización de las universidades públicas lo que dificulta el análisis comparativo entre los distintos órganos de gobierno.

El análisis de la información sobre la composición de los órganos de gobierno de las universidades se estructura en torno a cuatro categorías analíticas que corresponden a los cargos de gobierno universitarios: rectorados, vicerrectorados, decanatos

y vicedecanatos. Los datos se desglosan según el sexo, titularidad del centro y universidad en los casos en los que existe información disponible. La investigación se completa con un análisis comparativo entre los datos de los cursos 2001/02 y 2010/11 en cada categoría de análisis para trazar una línea que muestra la evolución progresiva de las mujeres en los altos cargos de las universidades. La obtención de los datos de los rectorados y decanatos se ha realizado mediante la consulta de las páginas web de las universidades.

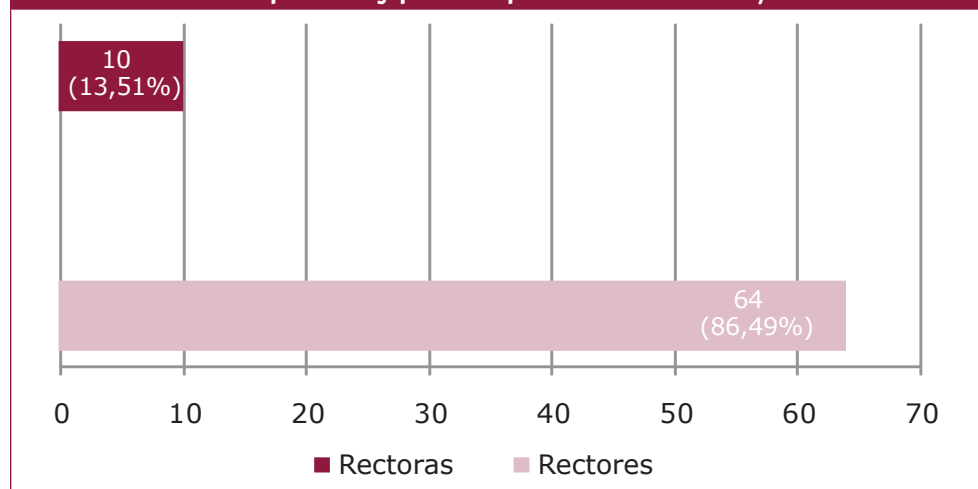
La información relativa a la composición de los órganos de gobierno refleja un incremento de la presencia de las mujeres en todas las categorías analizadas detectándose un cambio significativo respecto al curso 2001/02. La representación de las mujeres es más destacable en los cargos de vicerrectoras, decanas y vicedecanas que en el cargo de rectoras donde la representación femenina es inferior al 15% de la representación total.

En el caso de las rectoras, máxima autoridad académica de las universidades, la presencia de las mujeres es significativamente minoritaria pese a que ha experimentado un crecimiento de 7,72 puntos porcentuales respecto al curso 2001/02. Así, resulta significativo que de los 74 cargos de rectorado existentes en todas las universidades públicas y privadas de España tan sólo se contabilicen 10 rectoras. Estos datos apoyan la tendencia histórica según la cual la presencia de las mujeres disminuye a medida que se asciende en los cargos de mayor responsabilidad.

La información relativa a la composición de cargos de dirección en las universidades españolas refleja un incremento de la presencia de las mujeres en todas las categorías analizadas detectándose un cambio significativo respecto al curso 2001/02. La representación de las mujeres es destacable sobre todo en los cargos de vicerrectoras, decanas y vicedecanas ya que en el cargo de rectoras la representación femenina es inferior al 15%.

La categoría de **rectoras** es la que presenta un mayor desequilibrio entre hombres y mujeres (gráfico 5.19). Las mujeres sólo representan el 13,51% en el cargo de mayor autoridad académica de las universidades frente al 86,49% de los hombres, mientras que en el resto de cargos alcanzan, al menos, una representación femenina cercana al 25% del total (gráficos 5.22, 5.26 y 5.29).

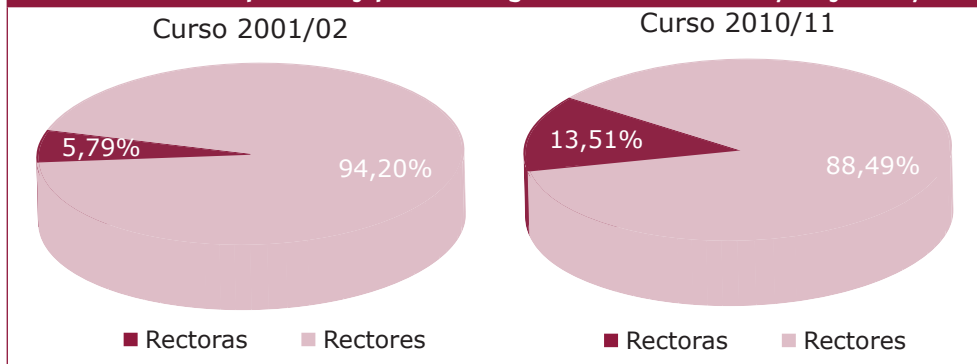
Gráfico 5.19. Distribución de rectoras y rectores de universidad en las universidades públicas y privadas por sexo. Curso 2010/11.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

Respecto a los datos del curso académico 2001/02 se observa que, aunque persiste una mayor representación de hombres en el cargo, en el curso 2010/11 la presencia de las mujeres se incrementa en 7,72 puntos porcentuales (gráfico 5.20). No obstante, no es el cargo de gobierno que obtiene los datos de crecimiento más bajos respecto al curso 2001/02. La categoría de decanas, pese a contar con una mayor representación femenina, 24,72%, sólo experimenta un crecimiento de 5,36 puntos porcentuales respecto a los datos recogidos en la investigación anterior. Por lo tanto, el cargo de rectora, aunque cuenta con una baja representación de mujeres, presenta un crecimiento mayor que el de otras categorías con mayor representatividad femenina. La evolución de la presencia de las mujeres en la categoría de rectoras es lenta pero progresiva en la última década.

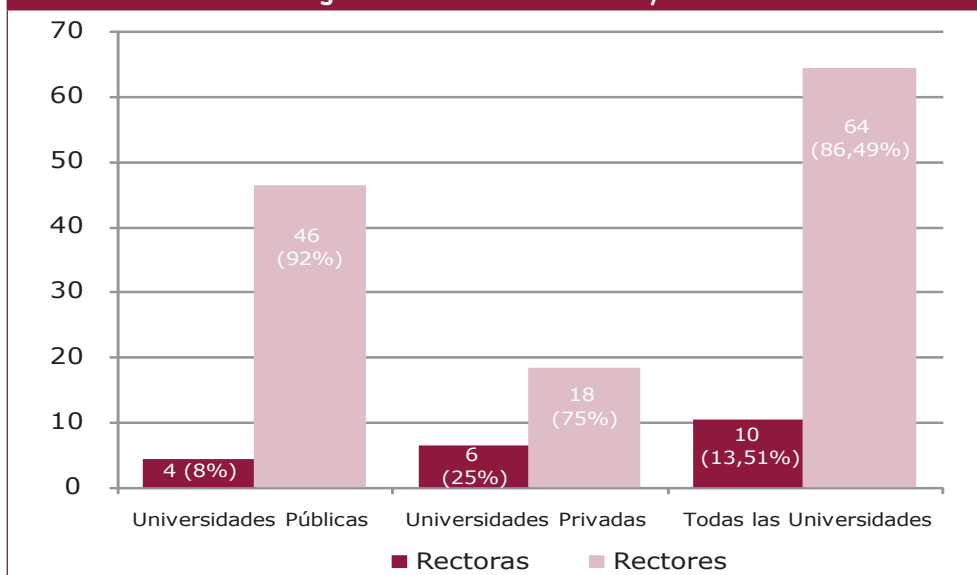
Gráfico 5.20. Distribución porcentual de rectoras y rectores de universidad en las universidades públicas y privadas según sexo. Cursos 2001/02 y 2010/11.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

Diferenciando por titularidad de centro, se aprecia una mayor presencia de rectoras en las universidades privadas con una diferencia porcentual de 17 puntos respecto a las universidades públicas (gráfico 5.21). Este dato contrasta con la escasa presencia de vicerrectoras en las universidades privadas donde se observa una diferencia porcentual de 17,32 puntos respecto a las universidades públicas (gráfico 5.24). No obstante, y pese a las diferencias según la titularidad de centro, la representación de las mujeres en el cargo de rectoras es, en ambos casos, notablemente inferior a la masculina.

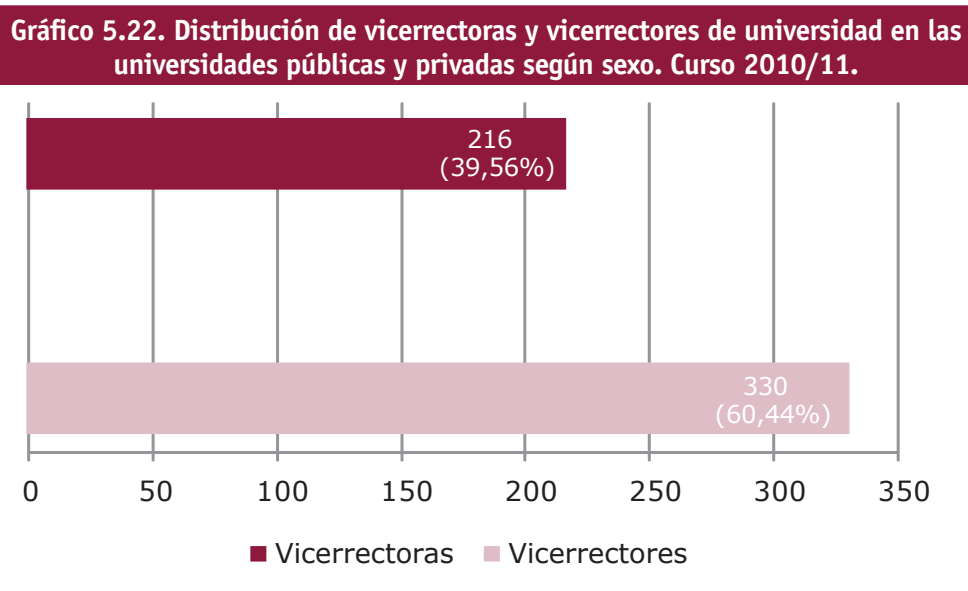
Gráfico 5.21. Distribución por sexo de rectoras y rectores de universidades según titularidad. Curso 2010/11.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

Las rectoras representan el 13,51% frente al 86,49% de rectores en las universidades españolas. Es el órgano de gobierno con los datos más desfavorables en términos de equidad de género. Respecto a los datos del curso académico 2001/02, sigue existiendo un porcentaje mayor de hombres en el cargo, aunque la presencia de las mujeres se ha incrementado en 7,72 puntos porcentuales. Diferenciando por titularidad de centro, hay una mayor presencia de rectoras en las universidades privadas con una diferencia porcentual de 17 puntos respecto a las públicas.

La participación de las mujeres como **vicerectoras** es visiblemente superior que en el caso de las rectoras aunque continúa alejada de una distribución equitativa según sexo. La diferencia de representación entre mujeres y hombres es de 20,88 puntos porcentuales (gráfico 5.22). La representación de las mujeres alcanza el 39,56% del total y es el segundo órgano de gobierno con mayor presencia femenina después del cargo de vicedecana (gráfico 5.30).

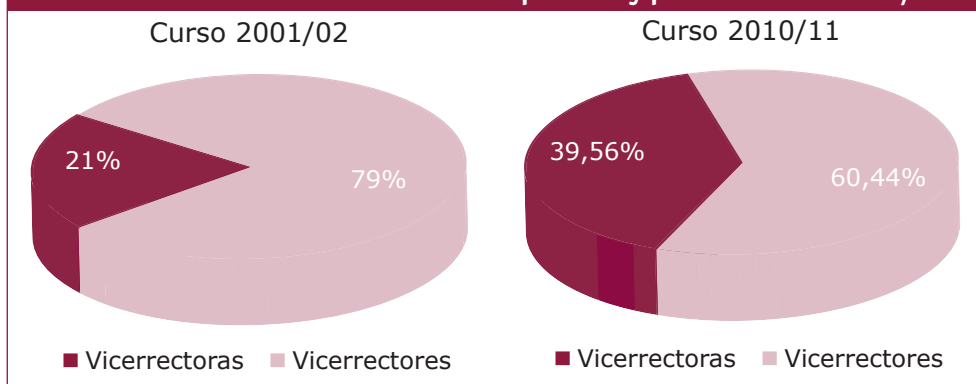


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

La representación de las mujeres en los vicerrektorados se ha incrementado 18,56 puntos porcentuales respecto a los datos del curso 2001/02 (gráfico 5.23). Es un crecimiento similar al experimentado por las vicedecanas cuya representación se incrementa en 16,87 puntos porcentuales (gráfico 5.30). No obstante, pese a que ambos cargos desarrollan una evolución similar, la representación de las vicerectoras es sensiblemente inferior con una diferencia de 9,49 puntos porcentuales respecto a las vicedecanas. Ambos cargos concentran la mayor representación femenina en los órganos de gobierno universitarios.

Desagregando los datos por titularidad de centro, se observa que el mayor número de vicerectoras se concentra en universidades públicas con un 42% de mujeres frente a un 58% de hombres (gráfico 5.24). La diferencia entre las universidades públicas y privadas respecto a la representación femenina en este órgano de gobierno es de 17,32 puntos porcentuales. Estos datos contrastan con la presencia de mujeres en los rectorados donde las rectoras ostentaban el 25% de representación en las universidades privadas frente al 8% de las universidades públicas.

Gráfico 5.23. Distribución porcentual por sexo de las vicerrectoras y vicerrectores de universidad en las universidades públicas y privadas. Curso 2010/11.

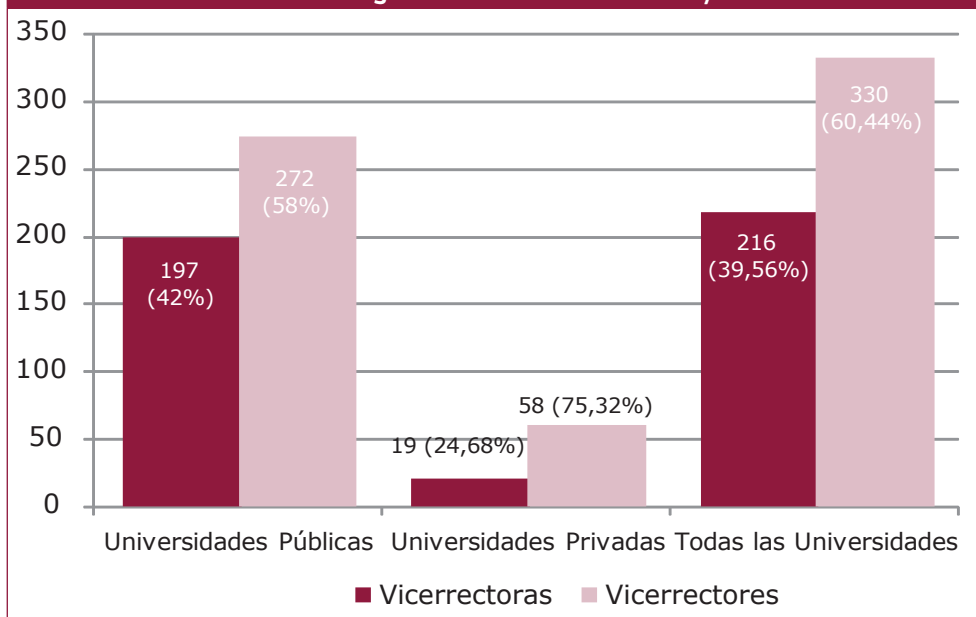


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

Estos porcentajes manifiestan que las universidades públicas y privadas han desarrollado una evolución desigual respecto a la incorporación de las mujeres en los vicerrectorados. Las universidades públicas han incrementado la presencia de las vicerrectoras en 21,60 puntos porcentuales respecto a los datos del curso académico 2001/02 mientras que las universidades privadas han visto reducida la representación femenina en un 0,82%. Aunque la reducción de las mujeres en los vicerrectorados de las universidades privadas es mínima, lo reseñable del dato es que la incorporación de las mujeres no ha experimentado ningún aumento respecto a los datos del curso 2001/02.

La suma del número de vicerrectoras en las universidades públicas y privadas ofrece unos porcentajes de 39,56% de participación femenina frente a un 60,44% de masculina. Esta diferencia de 20,88 puntos porcentuales subraya que continúan existiendo diferencias porcentuales entre la representación femenina y la masculina al igual que en los datos recogidos en el curso 2001/02, pero que éstas se han reducido en 18,56 puntos porcentuales en los últimos años (21% de representación femenina en el curso académico 2001/02 frente al 39,56% del curso 2010/11).

Gráfico 5.24. Distribución por sexo de las vicerrectoras y vicerrectores de universidad según titularidad. Curso 2010/11.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

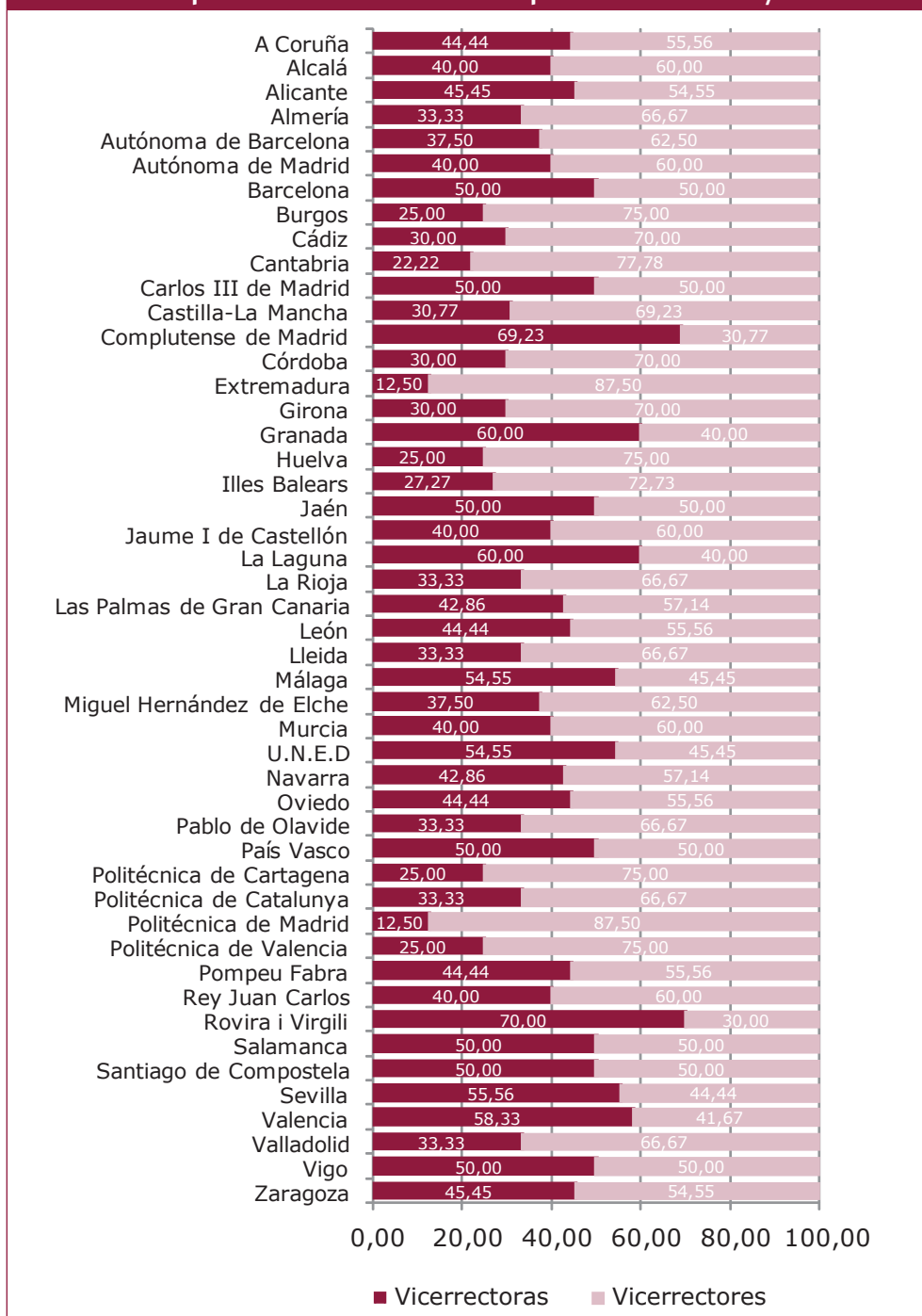
Los datos presentados hasta el momento han registrado la presencia de las mujeres en los órganos de gobierno universitarios entendiendo el conjunto de las universidades públicas y privadas como una unidad de análisis sin desagregar dicha información por universidades. Diferenciando los datos de representación por universidades se presenta un análisis más pormenorizado de la participación de las mujeres en los cargos de representación. No obstante, únicamente se han desagregado los datos de las universidades públicas debido a que las estructuras organizativas de las universidades privadas difieren de las estructuras de las universidades públicas lo que dificulta el análisis comparativo. Además, no se han tomado en consideración los datos de representación femenina de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Universidad Internacional de Andalucía debido a que, pese a ser universidades públicas, mantienen una estructura distinta por no impartir grados sino exclusivamente enseñanzas especializadas y de posgrado.

La distribución porcentual de vicerrectoras en las universidades públicas manifiesta una tendencia similar a la que ofrece el conjunto de ellas, aunque se detectan diferencias entre las distintas universidades (gráfico 5.25). Del conjunto de universidades públicas, sólo en ocho de ellas el porcentaje de mujeres supera el 50%, concretamente la Universidad Complutense de Madrid (69,23%), las Universidades de Granada y La Laguna (60%), la Universidad de Málaga (54,55%), la UNED (54,55%), la Universidad Rovira i Virgili (70%), la Universidad de Sevilla (55,56%) y la Universidad de Valencia (58,33%). Del resto de Universidades, siete de ellas tienen una representación equilibrada entre mujeres y hombres. Son las Universidades de Barcelona, Carlos III de Madrid, Jaén, País Vasco, Salamanca, Santiago de Compostela y Vigo. Las demás Universidades mantienen una representación femenina inferior al 50%.

Las universidades públicas que cuentan con menos de un 50% de representación de mujeres en los vicerrectorados constituyen el 68,75%. De estas, las que cuentan con el porcentaje más alto de vicerrectoras son las Universidades de A Coruña, Alcalá, Alicante, Autónoma de Madrid, Jaume I de Castellón, Las Palmas de Gran Canaria, León, Murcia, Oviedo, Pompeu Fabra, Navarra, Rey Juan Carlos I y Zaragoza con una representación femenina que en ningún caso es inferior al 40%. En el otro extremo, con una participación igual o inferior al 15% se encuentran las Universidades de Extremadura y la Politécnica de Madrid con una representación del 12,50%.

La presencia de vicerrectoras es superior a la de rectoras aunque continúa alejada de una distribución equitativa, la diferencia de representación entre mujeres y hombres es de 20,88 puntos porcentuales. Desagregando los datos por titularidad de centro, el mayor número de vicerrectoras se concentra en universidades públicas con un 42% de representación, pero sólo en ocho de ellas el porcentaje de mujeres supera el 50%.

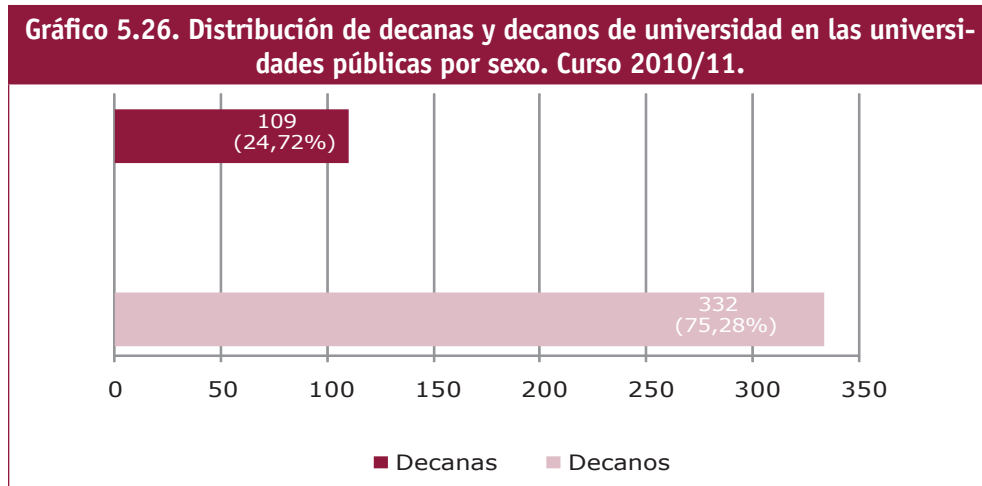
Gráfico 5.25. Distribución porcentual de vicerrectoras y vicerrectores de universidad por sexo en las universidades públicas. Curso 2010/11.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

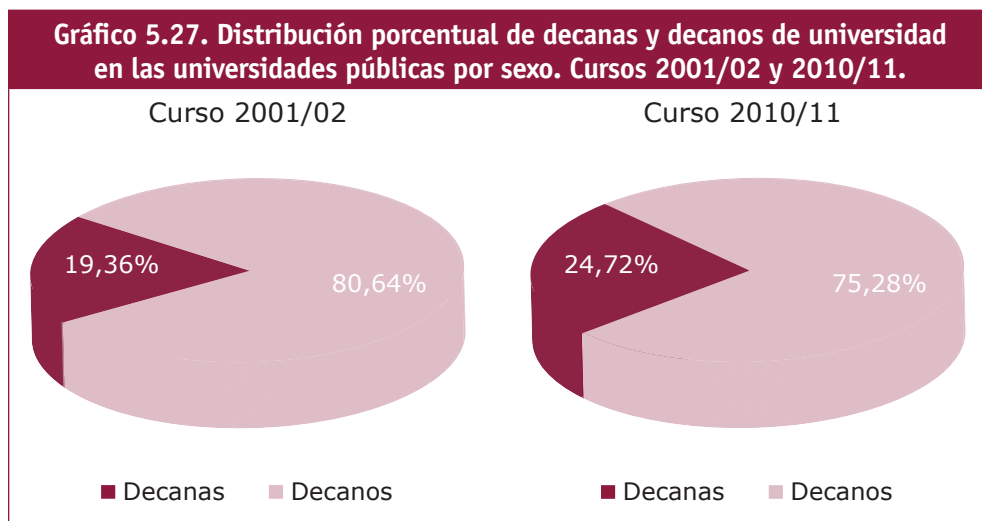
La representación de las **decanas** refleja, igualmente, una menor presencia de mujeres que de hombres en los decanatos en las universidades públicas (gráfico 5.26). La participación de las decanas es del 24,72 %, si bien es mayor que la presencia de mujeres en los rectorados (13,51%), sigue estando lejos de alcanzar una distribución equitativa. La baja representación de las mujeres decanas contrasta con la elevada presencia de vicedecanas en las universidades públicas (49,05%). El mayor número de vicerrectoras y vicedecanas respecto a los cargos de rectoras y decanas incide una vez más en la tendencia que se observa en la organización de los rectorados: a mayor responsabilidad de gobierno menor representación de mujeres.

Estos datos muestran que la mayor presencia de mujeres en los órganos de gobierno de las universidades públicas se registra en el cargo de menor responsabilidad de todos ellos: el vicedecanato con una participación femenina del 49,05% respecto al 13,51% de representación en el rectorado, el más elevado órgano de gobierno.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

Respecto a los datos del curso académico 2001/02, la participación de las mujeres como decanas se ha incrementado 5,36 puntos porcentuales (gráfico 5.27). Este órgano de representación es el que experimenta una menor evolución en lo que respecta a la presencia de mujeres, seguido del cargo de rectora que en el mismo periodo se incrementa en 7,72 puntos porcentuales. Pese a que el aumento de la participación de mujeres en los rectorados y decanatos es lento sí se aprecia un incremento en su representación.

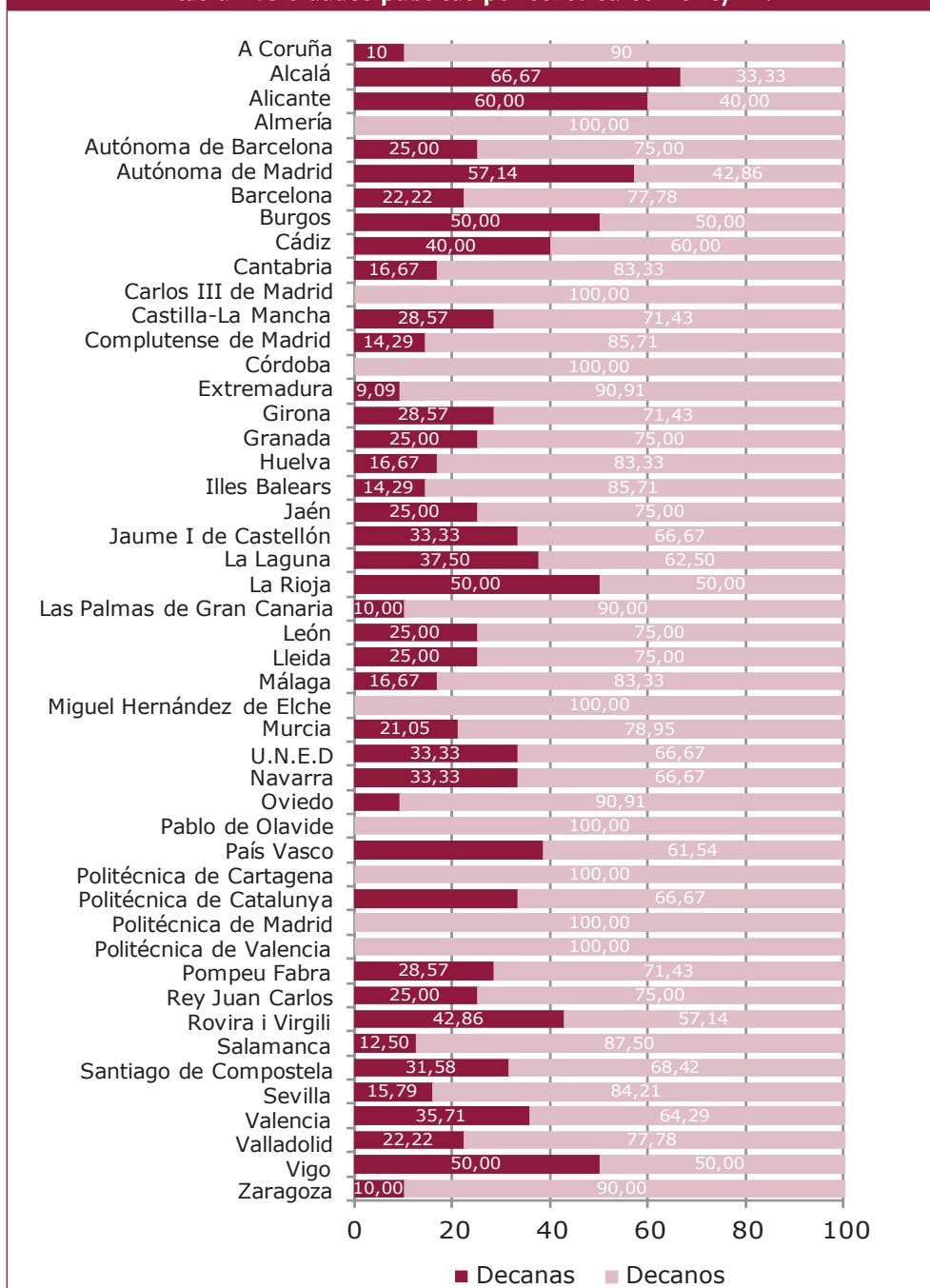


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

Desagregando los datos por universidades públicas, se observa el desequilibrio en la representación de decanas y decanos (gráfico 5.28). De todas las universidades públicas analizadas, sólo tres de ellas cuentan con una representación femenina superior al 50%. Es el caso de las Universidades de Alcalá (66,67%), Alicante (60,00%) y la Autónoma de Madrid (57,14%). Del resto de universidades públicas, tres de ellas mantienen una distribución igualitaria con una representación del 50% de mujeres y hombres; es el caso de las Universidades de Burgos, La Rioja y Vigo. El resto de universidades mantienen una representación de decanas inferior al 50%.

Las universidades que cuentan con menos de un 50% de representación de mujeres en los decanatos constituyen el 87,5% del total de universidades públicas. De estas, las universidades con el porcentaje más alto de decanas son las Universidades de Rovira i Virgili (42,86%) y de Cádiz (40%) con una representación femenina que en ningún caso es inferior al 40%. En el otro extremo, con una participación igual o inferior al 15% se encuentran las Universidades de A Coruña (10%), Complutense de Madrid (14,29%), Illes Balears (14,29%), Las Palmas de Gran Canaria (10%), Oviedo (9,09%), Salamanca (12,50%) y Zaragoza (10%). Destacan especialmente los datos de las universidades que no cuentan con ninguna mujer en la organización de los decanatos; es el caso de las Universidades de Almería, Córdoba, Carlos III de Madrid, Miguel Hernández de Elche, Pablo de Olavide de Sevilla, Politécnica de Madrid y Politécnica de Valencia.

Gráfico 5.28. Distribución porcentual de decanas y decanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Curso 2010/11.

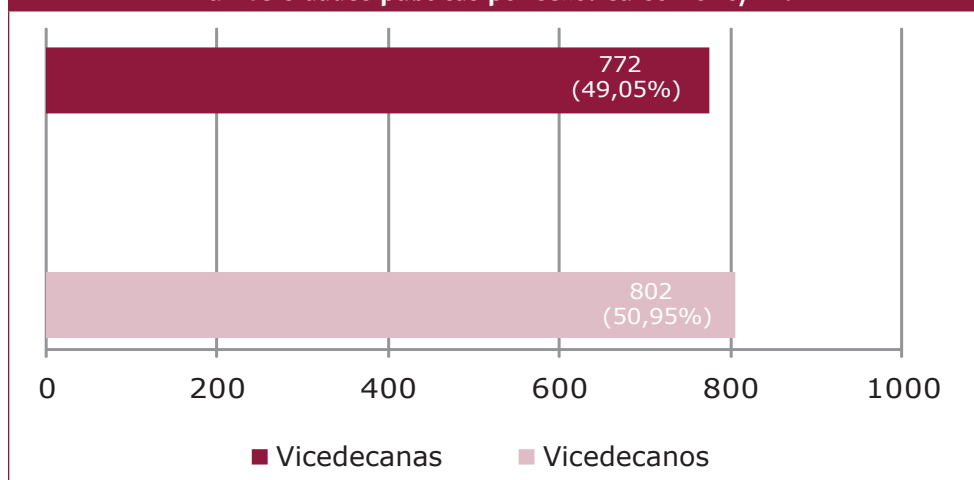


Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

La representación de las decanas alcanza el 24,72% en las universidades públicas. Este dato contrasta con la elevada presencia de vicedecanas en las universidades públicas y reproduce la misma tendencia que se observa en la organización de los rectorados: a mayor responsabilidad en el cargo menor representación de mujeres. La participación de decanas se ha incrementado 5,36 puntos porcentuales respecto a los datos del curso académico 2001/02. Desagregando los datos por universidades públicas, se observa que de todas las universidades analizadas, sólo tres de ellas cuentan con una representación femenina superior al 50%.

La representación de las **vicedecanas** refleja una distribución según sexo cercana al 50% (gráfico 5.29). Esta categoría de representación ofrece los datos más equitativos respecto a la representación de mujeres y hombres con una diferencia de 1,9 puntos porcentuales. La elevada presencia de mujeres en estos cargos contrasta con los datos obtenidos en el cargo de vicerrectorado donde la representación de las mujeres era de un 39,56% del total y la diferencia respecto a la representación masculina era de 20,88 puntos porcentuales. Los datos de la representación de las vicedecanas subrayan que la representación de las mujeres es notablemente superior a la de su participación en el cargo de decanas. Esta superioridad es de 24,33 puntos porcentuales respecto al órgano de gobierno inmediatamente superior. Estos datos subrayan, al igual que en el caso de las rectoras y vicerrectoras, que la presencia de las mujeres en los órganos de gobierno es inversamente proporcional a la responsabilidad que se deriva del cargo.

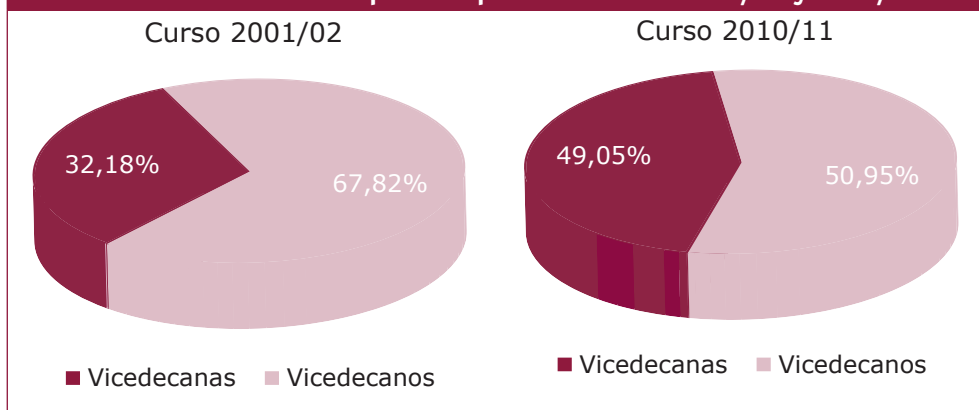
Gráfico 5.29. Distribución de vicedecanas y vicedecanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Curso 2010/11.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

Respecto a los datos del curso académico 2001/02, la presencia de las vicedecanas se ha incrementado en 16,87 puntos porcentuales (gráfico 5.30). Es un crecimiento similar al experimentado por las vicerrectoras cuya incremento ha sido de 18,56 puntos porcentuales respecto a los datos del curso 2001/02 (gráfico 5.23). Ambos cargos agrupan la mayor representación de mujeres en los órganos universitarios con un 49,05% y un 39,56% del total respectivamente. Estos datos contrastan con la baja representación de rectoras y decanas donde en ningún caso la representación de las mujeres supera el 25% del total.

Gráfico 5.30. Distribución porcentual de vicedecanas y vicedecanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Cursos 2001/02 y 2010/11.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

Desagregando los datos por universidades públicas, se observan diferencias sustanciales entre las distintas universidades (gráfico 5.31). De las universidades públicas analizadas, 22 de ellas cuentan con una representación femenina igual o superior al 50%. Especialmente destacables son las Universidades de Jaén (75%), Oviedo (70,83%), Navarra (80%) y Rey Juan Carlos I (75%) donde la representación femenina supera el 70% del total.

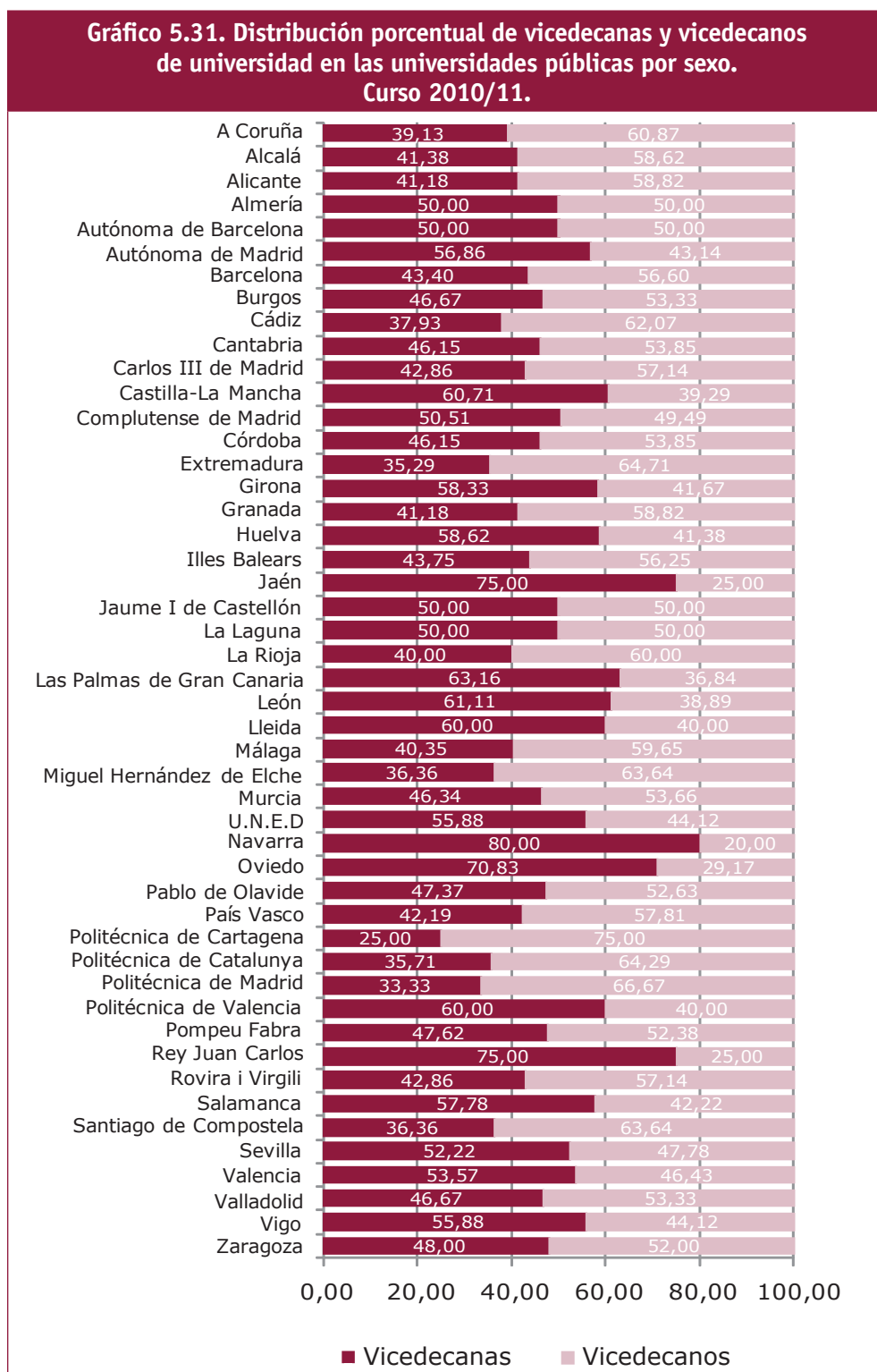
Las universidades públicas que cuentan con menos de un 50% de representación de mujeres en los vicedecanatos constituyen el 54,16% del total de las universidades analizadas. De estas, las universidades con el porcentaje más elevado de vicedecanas son las Universidades de Zaragoza (48%), Pompeu Fabra (47,62%), Pablo de Olavide (47,37%), Burgos (46,67%), Valladolid (46,67%), Murcia (46,34%), Cantabria (46,15%) y Córdoba (46,15%) con una representación femenina que en ningún caso es inferior al 45% del total. La universidad con el índice más bajo de vicedecanas es la Universidad Politécnica de Cartagena (25%). Las demás universidades mantienen, al menos, un 30% de mujeres en esta categoría de representación.

La representación de las vicedecanas refleja una distribución según sexo cercana al 50% con una diferencia porcentual entre mujeres y hombres de 1,9 puntos porcentuales. Respecto a los datos del curso académico 2001/02, la presencia de las vicedecanas se ha incrementado en 16,87 puntos porcentuales. Estos datos contrastan con la baja representación de decanas que no supera en ningún caso, el 25% del total. Sólo 22 de las universidades públicas analizadas cuentan con una representación femenina igual o superior al 50%, aunque desagregando los datos por universidades, se encuentran diferencias sustanciales.

En resumen, la composición de los órganos de gobierno analizados refleja un incremento de la presencia de las mujeres en todas las categorías de representación analizadas detectándose un cambio significativo respecto al curso 2001/02. La representación de las mujeres es destacable en los cargos de vicerrectoras, decanas y vicedecanas, especialmente en las dos primeras, ya que en el cargo de rectoras la representación femenina es inferior al 15%.

En general, la representación de las mujeres es mayor en los cargos de vicerrectoras, vicedecanas y decanas, especialmente en las dos primeras. Los resultados en estas

categorías manifiestan que la presencia de las mujeres en los órganos de gobierno es inversamente proporcional a la responsabilidad que se deriva del cargo: a mayor responsabilidad menor representación.



Fuente: Elaboración CNIIE a partir de la información obtenida en las páginas web de las universidades.

La composición de los órganos de gobierno refleja un incremento de las mujeres en todas las categorías de representación respecto al curso 2001/02.

La representación de las mujeres es destacable en los cargos de vicerrectoras, decanas y vicedecanas, especialmente en las dos primeras, ya que en el cargo de rectoras la representación femenina es inferior al 15%.

Los datos manifiestan que la presencia de las mujeres en los cargos de dirección es inversamente proporcional a la responsabilidad que se deriva del cargo.

6. CONCLUSIONES

La actualización de los datos del estudio realizado en el año 2001 ha permitido constatar un incremento de la presencia de mujeres en los cargos de representación del sistema educativo. Ahora bien, dicho incremento no es homogéneo en todos los cargos ni categorías de representación. Del mismo modo, se mantiene la tendencia general que se observó en los datos del curso académico 2000/01, que muestra como la presencia de las mujeres es inversamente proporcional a la relevancia que se deriva del cargo.

En cuanto a la presencia de las mujeres en los *equipos directivos* de los centros no universitarios, si bien se ha constatado un aumento en la presencia femenina con respecto al año 2001, la dirección de los centros escolares continúa siendo un espacio con poca representación femenina especialmente en los centros de educación secundaria donde la presencia de directoras no consigue superar el 40% pese a que más de la mitad del profesorado es femenino. La incorporación de mujeres en el cargo de dirección es tímida aunque progresiva ya que en los últimos diez años el porcentaje de mujeres directoras se ha incrementado más de seis puntos porcentuales. A tenor de los datos manejados, la titularidad del centro es una variable a considerar puesto que en los centros de carácter privado la participación femenina en la dirección escolar es ligeramente superior en todos los perfiles y niveles considerados.

A nivel global, los datos porcentuales *del Consejo Escolar del Estado y de los Consejos Escolares Autonómicos* constatan un desequilibrio entre ambos sexos. Pese a que el porcentaje de mujeres se ha incrementado un 21,94% respecto a los datos del curso 2000/01, la diferencia entre hombres y mujeres es de algo más de 40 puntos porcentuales. Sin embargo, un análisis desglosado de las distintas categorías de representación que integran los Consejos Escolares manifiesta que la presencia de las mujeres en los órganos de representación experimenta un avance favorable en la mayoría de las categorías respecto al curso 2000/01.

A pesar de que los datos sobre la evolución del número de mujeres en *Alta Inspección* hablan de un aumento más que considerable de la representación femenina, que se sitúa hasta veinte puntos por encima del porcentaje registrado en 2001, una revisión pormenorizada de las cifras revela la presencia de importantes sesgos en cuanto a la distribución de la representación. De este modo, las mujeres están aún lejos de la paridad en cuanto a su participación en los distintos niveles administrativos asociados a los puestos de la Alta inspección. Sólo un 18% de las inspectoras pertenecen a un nivel 30 mientras que en el nivel inferior son clara mayoría llegando a alcanzar el 60%.

La participación de las mujeres en la **Inspección Educativa** autonómica se ha incrementado tan solo cinco puntos en los últimos diecinueve años. La baja representación femenina en la inspección educativa es un fenómeno extensible al conjunto de Comunidades Autónomas del estado español, donde ninguno de los datos registrados para el año 2010 se sitúa por encima del 40%.

La representatividad de las mujeres en los puestos de mayor responsabilidad en las **Administraciones educativas a nivel estatal y autonómico** (niveles 26 a 30) muestra algunas tendencias divergentes respecto a otros organismos y cargos de representación analizados en el informe. En la anterior estructura del Ministerio de Educación se observa un proceso de feminización de los altos cargos que cuestiona la tendencia según la cual a mayor responsabilidad menor presencia de mujeres. Esta feminización es más clara en las direcciones generales dependientes de la extinta Secretaría General de Universidades y de la Subsecretaría de Educación. El análisis diferencial por Comunidades Autónomas señala que en la mayoría de las Administraciones educativas autonómicas ha habido un aumento de la presencia femenina de un 10% en comparación con el año 2002. El incremento es especialmente visible en los niveles 28 y 30, aunque persiste una representación desigual con un 59% de hombres frente al 41% de mujeres. Aunque existen diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas, se puede afirmar que, al igual que ocurre en los cargos de representación del Ministerio de Educación, la presencia de las mujeres en los niveles 26-30 no responde a la tendencia general según la cual a mayor cargo de representación menor presencia de mujeres.

La composición del **profesorado y de los órganos de gobierno universitarios** refleja un incremento de la presencia de las mujeres en todas las categorías de representación analizadas detectándose un cambio significativo respecto al curso 2001/02. La composición del profesorado subraya la presencia cada vez mayor de las mujeres en las universidades aunque la educación superior sigue manteniendo las tasas de participación femenina más bajas en sus cuerpos docentes. Como se pudo constatar en el año 2001, la incorporación de las mujeres a la docencia universitaria se está haciendo desde las categorías académicas más inferiores, produciéndose en éstas un avance significativo en esta última década.

Respecto a los órganos de gobierno universitarios, se observa que la representación de las mujeres es destacable en los cargos de Vicerrectoras, Decanas y Vicedecanas donde tienen una representación que en ningún caso es inferior al 24% llegando a tener una representación cercana al 50% en el caso de los Vicedecanatos. La dirección de los Rectorados continúa siendo el cargo más masculinizado con menos de un 15% de representación femenina aunque ha experimentado un incremento de 7,72 puntos porcentuales respecto al curso 2001/02.

7. ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 1. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.

Gráfico 1.1. Porcentaje medio de mujeres en los Equipos Directivos y en el Cuerpo Docente por tipo de centro. Curso 2009/10.....	12
Gráfico 1.2. Porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos según cargo y tipo de centro. Curso 2009/10.	12
Gráfico 1.3. Porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos, por tipo de cargo y centro. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	13
Gráfico 1.4. Porcentaje de mujeres directoras y de mujeres docentes en Centros de Educación Infantil según titularidad. Curso 2009/10.	15
Gráfico 1.5. Porcentaje de mujeres secretarias, jefas de estudio y docentes en Centros de Educación Infantil según titularidad. Curso 2009/10.	16
Gráfico 1.6. Porcentaje de mujeres directoras en Centros de Educación Primaria según titularidad. Curso 2009/10.	17
Gráfico 1.7. Porcentaje de mujeres directoras y docentes en Centros de Educación Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.....	18
Gráfico 1.8. Porcentaje de mujeres secretarias en Centros de Educación Primaria según titularidad. Curso 2009/10.....	19
Gráfico 1.9. Porcentaje de mujeres secretarias y docentes en Centros de Educación Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.....	19
Gráfico 1.10. Porcentaje de mujeres jefas de estudio en Centros de Educación Primaria según titularidad. Curso 2009/10.	20
Gráfico 1.11. Porcentaje de mujeres jefas de estudio y docentes en Centros de Educación Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.....	21
Gráfico 1.12. Porcentaje de mujeres directoras en Centros de Educación Secundaria según titularidad. Curso 2009/10.....	22
Gráfico 1.13. Porcentaje de mujeres directoras y docentes en Centros de Educación Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.	23
Gráfico 1.14. Porcentaje de mujeres secretarias en Centros de Educación Secundaria según titularidad. Curso 2009/10.....	24
Gráfico 1.15. Porcentaje de mujeres secretarias y docentes en Centros de Educación Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.	24
Gráfico 1.16. Porcentaje de mujeres jefas de estudio en Centros de Educación Secundaria según titularidad. Curso 2009/10.....	25
Gráfico 1.17. Porcentaje de mujeres jefas de estudio y docentes en Centros de Educación Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.	26
CAPÍTULO 2. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO Y LOS CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS.	
Gráfico 2.1. Distribución porcentual según sexo de las personas que integran el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	27

Gráfico 2.2. Distribución por sexo de las personas que integran el Consejo Escolar del Estado según sector de participación. curso 2009/10.	28
Gráfico 2.3. Distribución porcentual según sexo de las personas que integran los distintos Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.	30
Gráfico 2.4. Distribución porcentual según sexo de las personas que integran los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado por Comunidad Autónoma. Curso 2009/10.	31
Gráfico 2.5. Número de personas que integran el cargo de Presidente, Vicepresidente y Secretario en el total de los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.	31
Gráfico 2.6. Distribución porcentual según sexo de la totalidad de los representantes del Profesorado en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.	32
Gráfico 2.7. Representantes del Profesorado en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.	33
Gráfico 2.8. Distribución porcentual según sexo de la representación de Madres y Padres en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.	34
Gráfico 2.9. Representantes de Madres y Padres en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.	35
Gráfico 2.10. Distribución porcentual de la representación del Alumnado en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Cursos 2000/01 y 2009/10.	35
Gráfico 2.11. Representantes del Alumnado en los Consejos escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.	36
Gráfico 2.12. Distribución porcentual según sexo de la representación del Personal de Administración y Servicios en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.	37
Gráfico 2.13. Representantes del Personal de la Administración y Servicios en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.	37
Gráfico 2.14. Distribución porcentual según sexo de la representación de Centros Privados (Titulares) en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.	38
Gráfico 2.15. Representación de los Centros Privados (Titulares) en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.	39
Gráfico 2.16. Distribución porcentual según sexo de los representantes de la Administración Educativa Autónoma en los Consejos Escolares Autonómicos. Cursos 2000/01 y 2009/10.	39
Gráfico 2.17. Representantes de la Administración Educativa Autónoma en los Consejos Escolares Autonómicos según sexo. Curso 2009/10.	40
Gráfico 2.18. Distribución porcentual según sexo de la representación de la Administración Educativa Local en los Consejos Escolares Autonómicos. cursos 2000/01 y 2009/10.	41

Gráfico 2.19. Representantes de la Administración Educativa Local en los Consejos Escolares Autonómicos según sexo. curso 2009/10.	41
Gráfico 2.20. Distribución porcentual según sexo de la representación de las Personalidades de reconocido prestigio en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	42
Gráfico 2.21. Personalidades de reconocido prestigio en los Consejos Escolares Autonómicos y en el Consejo Escolar del Estado según sexo. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	43
Gráfico 2.22. Distribución porcentual según sexo de la representación de la Federación de Municipios en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	44
Gráfico 2.23. Representantes de la Federación de Municipios en los Consejos Escolares Autonómicos y en el Consejo Escolar del Estado según sexo. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	44
Gráfico 2.24. Distribución porcentual según sexo de las personas que integran los Colegios Profesionales en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	45
Gráfico 2.25. Representantes de las personas que integran los Colegios Profesionales en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.....	45
Gráfico 2.26. Distribución porcentual según sexo de la representación de los Consejos de Juventud en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	46
Gráfico 2.27. Representación de las personas que integran los Consejos de Juventud de los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2009/10.....	47
Gráfico 2.28. Distribución porcentual según sexo de los representantes de las Centrales Sindicales en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	47
Gráfico 2.29. Representantes de las Centrales Sindicales en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado según sexo. cursos 2000/01 y 2009/10.	48
Gráfico 2.30. Distribución porcentual según sexo de la representación de las Universidades en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.	49
Gráfico 2.31. Representantes de las Universidades en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2009/10.....	50
Gráfico 2.32. Distribución porcentual según sexo de la representación de asociaciones empresariales en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.....	50
Gráfico 2.33. Representantes de asociaciones empresariales en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Curso 2009/10.....	51
Gráfico 2.34. Distribución porcentual según sexo de la representación de los Movimientos de Renovación Pedagógica y Colectivos Pedagógicos en los con-	

sejos escolares autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Cursos 2000/01 y 2009/10.	52
Gráfico 2.35. representación de los movimientos renovación pedagógica y colectivos pedagógicos en los consejos escolares autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. Curso 2009/10.	52
CAPÍTULO 3. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.	
Gráfico 3.1. Distribución por sexo de la Alta Inspección. Año 2010.	54
Gráfico 3.2. Distribución por sexo de la Alta Inspección, según nivel. Año 2010.	54
Gráfico 3.3. Evolución de la participación de las mujeres en la Alta Inspección. Años 2001 y 2010.	55
Gráfico 3.4. Distribución por sexo de inspectores e inspectoras de educación. Año 2010.	56
Gráfico 3.5. Evolución del porcentaje de inspectoras de educación. Comparativa 1987, 1997, 2002 y 2010.	56
Gráfico 3.6. Número de inspectoras e inspectores en las diferentes Comunidades Autónomas. Año 2010.	57
Gráfico 3.7. Porcentaje de inspectoras e inspectores en las diferentes Comunidades Autónomas. Año 2010.	58
CAPÍTULO 4. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS.	
Gráfico 4.1. Altos cargos de representación en el organigrama del Ministerio de Educación según sexo. Año 2010.	60
Gráfico 4.2. Altos cargos de representación en los órganos con nivel de Subdirección General en la Secretaría de Estado de Educación y Formación General según sexo. Año 2010.	61
Gráfico 4.3. Distribución porcentual de los altos cargos de representación en las Subdirecciones Generales dependientes de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial y la Dirección General de Formación Profesional. Año 2010.	62
Gráfico 4.4. Altos cargos de representación, niveles administrativos 26 a 30, de los órganos con nivel de Subdirección General en la Secretaría de Estado de Educación y Formación General según sexo. Año 2010.	63
Gráfico 4.5 Distribución porcentual por sexo de los Niveles 26 a 30 adscritos a la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Año 2010.	64
Gráfico 4.6 Distribución porcentual por sexo de los niveles 26 a 30 adscritos a la Dirección General de Formación Profesional. Año 2010.	64
Gráfico 4.7 Altos cargos de representación en los órganos con nivel de Subdirección General en la Secretaría General de Universidades según sexo. Año 2010. ...	65
Gráfico 4.8 Distribución porcentual de los altos cargos de representación en las Subdirecciones Generales dependientes de la Dirección General de Política Universitaria y la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria. Año 2010.	66

Gráfico 4.9. Altos cargos de representación, niveles administrativos 26 a 30, de los órganos con nivel de Subdirección General en la Secretaría General de Universidades según sexo. Año 2010.....	66
Gráfico 4.10. Distribución porcentual por sexo de los niveles 26 a 30 adscritos a la Dirección General de Política Universitaria. Año 2010.	67
Gráfico 4.11. Distribución porcentual por sexo de los niveles 26 a 30 adscritos a la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria. Año 2010. .	68
Gráfico 4.12. Distribución porcentual de los altos cargos de representación en Otros Órganos a nivel de Subdirección General adscritos a la Secretaría General de Universidades. Año 2010.....	68
Gráfico 4.13. Altos cargos de representación en los órganos con nivel de Subdirección General en la Subsecretaría de Educación según sexo. Año 2010. ..	69
Gráfico 4.14. Distribución porcentual de los altos cargos de representación en las Subdirecciones Generales dependientes de la Secretaría General Técnica. Año 2010.....	70
Gráfico 4.15. Altos cargos de representación, niveles administrativos 26 a 30, de los órganos con nivel de Subdirección General en la Subsecretaría de Educación según sexo. Año 2010.	70
Gráfico 4.16. Distribución porcentual por sexo de los niveles 26 a 30 adscritos a la Secretaría General Técnica. Año 2010.	71
Gráfico 4.17. Distribución porcentual de los altos cargos de representación en Otros Órganos a nivel de Subdirección General adscritos a la Subsecretaría de Educación. Año 2010.	72
Gráfico 4.18. Distribución porcentual por sexo de la composición del Gabinete del Ministro. Año 2010.	73
Gráfico 4.19. Distribución porcentual de los Altos cargos según sexo. Años 2002 y 2010.....	73
Gráfico 4.20. Distribución porcentual según sexo en los distintos niveles 26-28-30 de las CCAA (1).....	74
Gráfico 4.21. Porcentaje de mujeres en altos cargos por CCAA. Años 2002 y 2010.....	74
Gráfico 4.22. Distribución porcentual del nivel 26 de las CCAA según sexo (1). Años 2002 y 2010.	75
Gráfico 4.23. Distribución porcentual del nivel 26 por sexo y CCAA. Año 2010.....	76
Gráfico 4.24. Distribución porcentual del nivel 28 de las CCAA según sexo (1). Años 2002 y 2010.	76
Gráfico 4.25. Distribución porcentual del nivel 28 por sexo y CCAA según sexo. Año 2010.....	77
Gráfico 4.26. Distribución porcentual del nivel 30 de las CCAA según sexo (1). Años 2002 y 2010.	77
Gráfico 4.27. Distribución porcentual del nivel 30 por sexo y CCAA según sexo. Año 2010.....	78

CAPÍTULO 5. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS CUERPOS DOCENTES Y ALTOS CARGOS UNIVERSITARIOS. PROFESORAS, RECTORAS, DECANAS Y VICEDECANAS.

Gráfico 5.1. Distribución porcentual del profesorado universitario por sexo. Curso 2009/10.....	80
Gráfico 5.2. Distribución del profesorado universitario por Titularidad de centro y sexo. Curso 2009/10.	80
Gráfico 5.3. Distribución porcentual del profesorado universitario de las universidades públicas por sexo. Cursos 1998/99 y 2009/10.....	81
Gráfico 5.4. Distribución porcentual del profesorado universitario de las universidades públicas según tipo de profesorado y sexo. Curso 2009/10.	81
Gráfico 5.5. Distribución porcentual del profesorado del cuerpo funcionario docente universitario por categoría y sexo. Curso 2009/10.	82
Gráfico 5.6. Distribución porcentual profesorado universitario contratado por categoría y sexo. Curso 2009/10.....	83
Gráfico 5.7. Distribución del profesorado contratado en las universidades públicas por Tipo de contrato. Curso 2009/10.....	83
Gráfico 5.8. Distribución de las Cátedras universitarias por sexos en las universidades públicas. Cursos 1998/99 y 2009/10.	84
Gráfico 5.9. Distribución de las cátedras universitarias por sexo en las universidades públicas. Curso 2008/09.....	85
Gráfico 5.10. Profesorado titular de las universidades públicas. Cursos 1998/99 y 2009/10.	86
Gráfico 5.11. Distribución del profesorado titular del cuerpo docente universitario por sexo en las universidades públicas. Curso 2008/09.....	87
Gráfico 5.12. Distribución del profesorado ayudante universitario por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.	89
Gráfico 5.13. Distribución del profesorado ayudante doctor universitario por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09(1).....	90
Gráfico 5.14. Distribución del profesorado colaborador por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.....	91
Gráfico 5.15. Distribución del profesorado contratado doctor por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.....	92
Gráfico 5.16. Distribución del profesorado asociado por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09 (1).	93
Gráfico 5.17. Distribución del profesorado emérito por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.	95
Gráfico 5.18. Distribución del profesorado visitante por sexo y universidad en las universidades públicas. Curso 2008/09.	96
Gráfico 5.19. Distribución de rectoras y rectores de universidad en las universidades públicas y privadas por sexo. Curso 2010/11.	97
Gráfico 5.20. Distribución porcentual de rectoras y rectores de universidad en las universidades públicas y privadas según sexo. Cursos 2001/02 y 2010/11.....	98

Gráfico 5.21. Distribución por sexo de rectoras y rectores de universidades según titularidad. Curso 2010/11.	98
Gráfico 5.22. Distribución de vicerrectoras y vicerrectores de universidad en las universidades públicas y privadas según sexo. Curso 2010/11.....	99
Gráfico 5.23. Distribución porcentual por sexo de las vicerrectoras y vicerrectores de universidad en las universidades públicas y privadas. Curso 2010/11.....	100
Gráfico 5.24. Distribución por sexo de las vicerrectoras y vicerrectores de universidad según titularidad. Curso 2010/11.....	100
Gráfico 5.25. Distribución porcentual de vicerrectoras y vicerrectores de universidad por sexo en las universidades públicas. Curso 2010/11.	102
Gráfico 5.26. Distribución de decanas y decanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Curso 2010/11.	103
Gráfico 5.27. Distribución porcentual de decanas y decanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Cursos 2001/02 y 2010/11.	103
Gráfico 5.28. Distribución porcentual de decanas y decanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Curso 2010/11.....	104
Gráfico 5.29. Distribución de vicedecanas y vicedecanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Curso 2010/11.....	105
Gráfico 5.30. Distribución porcentual de vicedecanas y vicedecanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Cursos 2001/02 y 2010/11.....	106
Gráfico 5.31. Distribución porcentual de vicedecanas y vicedecanos de universidad en las universidades públicas por sexo. Curso 2010/11.	107

8. ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 1. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.

Tabla 1.1. Número de mujeres en los equipos directivos según cargo y tipo de centro. Curso 2007/08.....	13
Tabla 1.2. Número de personas en los equipos directivos de los centros de educación infantil según cargo, sexo y comunidad autónoma. Curso 2007/08.	15
Tabla 1.3. Número de personas en los equipos directivos de los centros de educación primaria según cargo, sexo y comunidad autónoma. Curso 2007/08.	17
Tabla 1.4. Número de personas en los equipos directivos de los centros de educación secundaria según cargo, sexo y comunidad autónoma. Curso 2007/08.....	22

CAPÍTULO 2. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO Y LOS CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS.

Tabla 2.1. Distribución por sexo de los miembros del Consejo Escolar del Estado y de los Consejos Escolares Autonómicos según Sector de Participación. Curso 2009/10.....	29
---	----

| Estudio II

Género y dirección escolar:
acceso, ejercicio y estilos de
liderazgo |

GÉNERO Y DIRECCIÓN ESCOLAR: ACCESO, EJERCICIO Y ESTILOS DE LIDERAZGO

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En las páginas siguientes se presentan los principales resultados de una investigación que analiza el acceso de las mujeres a los puestos directivos, el ejercicio de la dirección y las diferencias en los estilos de liderazgo en función del género en centros de educación infantil y primaria a lo largo de los años 2010 y 2011. Dicha investigación, cuya finalidad general ha sido analizar los rasgos y características personales y profesionales de las mujeres que desempeñan el cargo de directora en centros públicos de educación infantil y primaria, ha sido llevada a cabo por un grupo de investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En este trabajo se ha contado con el apoyo del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El estudio tiene como punto de partida la revisión de la literatura científica en torno al tema de las mujeres y el liderazgo educativo, que aparece sintetizada en el primer apartado de este capítulo, dedicado al marco teórico sobre género y dirección escolar. Sobre la base de las ideas más relevantes que aportan las investigaciones realizadas, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, se han planteado los objetivos y el diseño del trabajo, que se describen en el segundo apartado de este capítulo. En los siguientes capítulos, se presentan los resultados obtenidos en el estudio, organizados en dos grandes ámbitos temáticos: por una parte, el acceso al cargo y, por otra, el ejercicio de la dirección y los estilos de liderazgo. Por último, esta segunda parte de la publicación se cierra con la formulación de algunas conclusiones y recomendaciones que pueden derivarse de la investigación realizada.

1.1. Marco teórico: la investigación sobre género y dirección escolar

La temática sobre género y dirección escolar ha venido siendo objeto de atención por parte de los investigadores desde hace varias décadas, por lo que en estos momentos constituye un campo de conocimiento sobre el que existe un amplio repertorio de estudios, realizados desde diferentes áreas de especialización (psicología, sociología, organización, etc.). En el caso de España, el interés de los investigadores hacia este tema ha sido más reciente (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Lorenzo et al., 2008), pero a día de hoy contamos ya con un bagaje relativamente amplio de trabajos en torno al mismo, lo que nos permite acercarnos también al estado de la cuestión en nuestro país.

Aunque resulta prácticamente imposible abarcar la totalidad de las aportaciones que se derivan de la investigación en torno a este tema, con el fin de simplificar la variabilidad existente podrían trazarse tres grandes líneas o ejes temáticos en los que pueden clasificarse la mayor parte de los trabajos empíricos realizados tanto con métodos cuantitativos como cualitativos. La primera la constituyen los estudios sobre la presencia de las mujeres en cargos directivos dentro del sistema escolar.

La segunda agrupa las investigaciones que analizan los motivos de la escasa representación femenina en dichos cargos. Por último, la tercera engloba los estudios que indagan en la existencia de posibles variaciones en el estilo de dirección en función del género. Los resultados de estos tres tipos de estudios, que en muchas ocasiones aparecen entremezclados, arrojan un panorama bastante diverso, como se refleja a continuación. Así, la primera línea de trabajo evidencia en la práctica totalidad de los sistemas educativos una escasa presencia de las mujeres en los puestos de dirección escolar. La segunda línea, en la que se analizan los obstáculos que las mujeres encuentran para acceder a los cargos de dirección y permanecer en ellos, arroja también resultados relativamente coincidentes en la mayoría de los estudios. Por el contrario, la tercera línea de investigación no llega a conclusiones unívocas acerca de la existencia de diferencias en los estilos directivos en función del género, sino que en este tema se encuentran discrepancias según la perspectiva de análisis utilizada.

Aún sin la intención de llevar a cabo una revisión exhaustiva de la investigación realizada en torno a las tres líneas de análisis mencionadas, en las páginas siguientes se sintetizan algunos de las conclusiones más relevantes a las que ha llegado cada una de ellas. De ese modo, se ofrece un breve marco teórico en el que contextualizar el estudio sobre género y dirección escolar que se presenta a continuación.

1.1.1. La presencia de las mujeres en puestos directivos

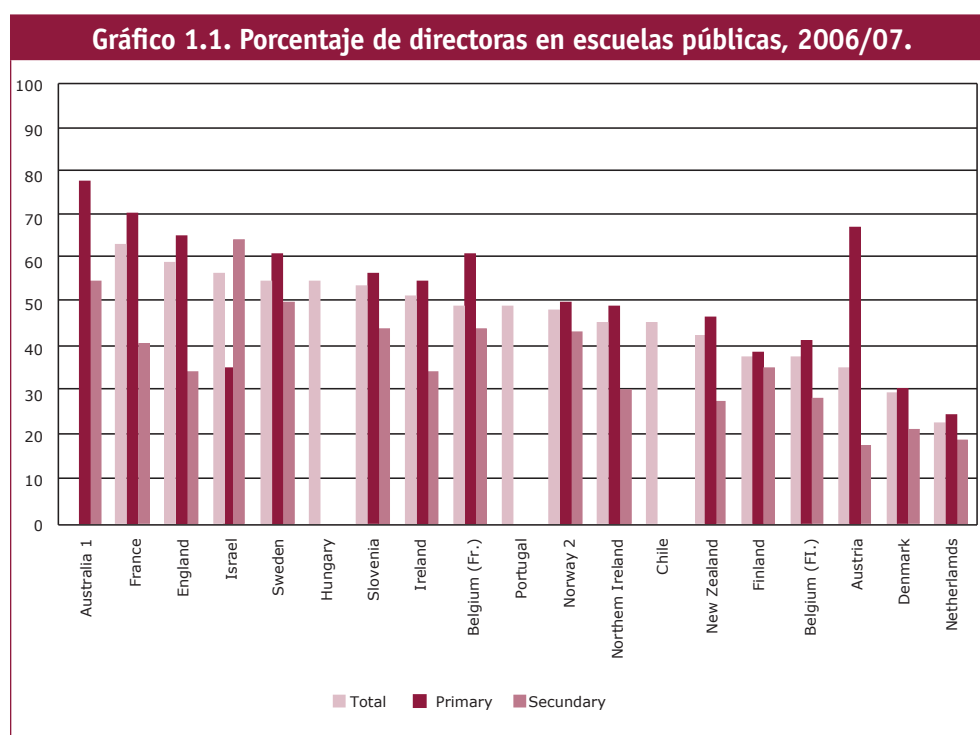
Uno de los puntos de partida habituales en los estudios sobre género y dirección escolar lo constituye el análisis de los datos estadísticos sobre la presencia de las mujeres en cargos directivos (Kaparou y Bush, 2007). En líneas generales, estos análisis ponen de manifiesto que todavía en estos momentos las mujeres tienen una escasa representación en los cargos de responsabilidad en educación, tanto si se comparan los datos sobre la presencia femenina en este tipo de cargos con los del número de hombres que los desempeñan, como, especialmente, si se contrasta la proporción que representan las directoras respecto al número de mujeres que trabajan en la enseñanza como profesoras.

Estos estudios muestran con claridad, además, que la proporción de mujeres en la dirección escolar desciende a medida que aumenta el nivel educativo, de modo que es más frecuente que las mujeres ejerzan como directoras en centros de educación preescolar y menos habitual que lo hagan en centros de enseñanza secundaria.

De hecho, la información disponible sobre el panorama internacional permite comprobar que la escasez relativa de mujeres en la dirección escolar que se encuentra en España, analizada en la primera parte de este libro, no es un fenómeno exclusivo de nuestro sistema, sino un aspecto común a la gran mayoría de los países del mundo (Coleman y Fitzgerald, 2008).

Incluso dentro del entorno occidental, las mujeres directoras son minoría prácticamente en todos los sistemas educativos. La única excepción es la de los centros que atienden a los niños más pequeños, en los que la presencia de mujeres directoras está más generalizada, probablemente debido a la ausencia casi total de varones en esa etapa. En el caso de la enseñanza primaria sólo algunos países cuentan con una mayoría de mujeres directoras, a pesar de que el porcentaje de mujeres profesoras es muy superior al de profesores en todos los casos. Por último, en la enseñanza secundaria lo habitual es que sean los varones quienes desempeñen la dirección, independientemente de la proporción de mujeres que ejercen como docentes en esta etapa.

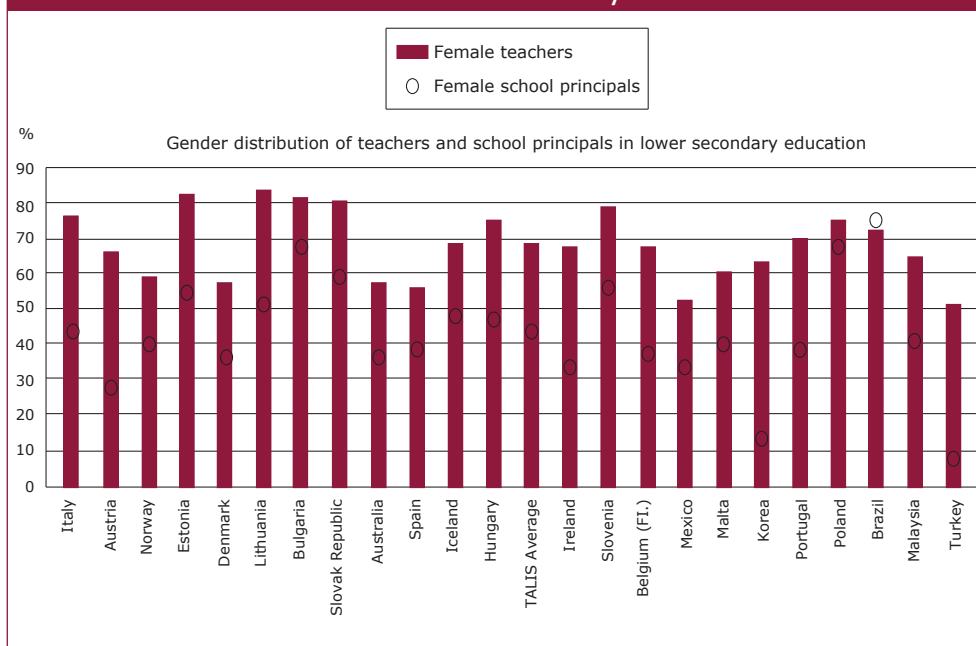
Concretamente, los datos proporcionados por la OCDE en el informe *Mejorar el liderazgo Escolar*, realizado entre los años 2006 y 2008, muestran que en la gran mayoría de los países participantes las mujeres tienen una menor representación que los varones en los cargos directivos de los centros de enseñanza secundaria (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Así, como refleja el gráfico 1, sólo en Australia, Israel y Suecia el porcentaje de mujeres supera a los varones en puestos de liderazgo en este nivel de enseñanza. Por el contrario, en la enseñanza primaria aproximadamente la mitad de los países cuenta con una mayoría de mujeres directoras, aún cuando el estudio indica que lo habitual cuando las mujeres ocupan posiciones de gobierno es que lo hagan en escuelas de pequeño tamaño.



Fuente: PONT, B. NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008): *Improving School Leadership, volume 1: Policy and Practice*. Paris, OECD, p. 30.

En la *Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)* se ofrece también información sobre la presencia de las mujeres en puestos directivos, referida en este caso de manera específica a la etapa de educación secundaria inferior (OECD, 2009). A partir de dicha información puede afirmarse que la comparación entre el número de mujeres que ejercen como profesoras en esta etapa y el número de mujeres que ocupan puestos de dirección muestra una clara desproporción en la gran mayoría de los países estudiados. De hecho, en el conjunto de los países participantes, el porcentaje de profesoras en este nivel se encuentra cercano al 70%, mientras que el de directoras se reduce al 45% (gráfico 2).

Grafico 1.2. Distribución por género de profesores y directores en Educación Secundaria Inferior. 2007/08.



Fuente: OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, OECD, p. 26.

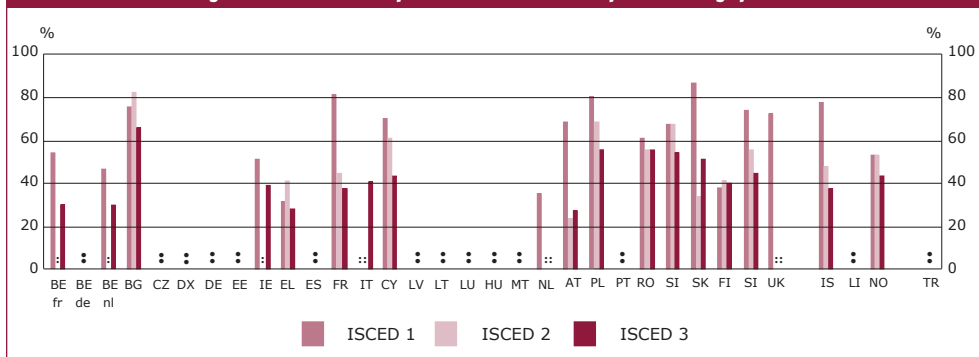
A la vista de la desproporción entre géneros que muestran los datos, el informe de la OCDE ofrece una explicación tentativa:

“Aunque los datos de TALIS no permiten identificar la fuente de esta discrepancia, parece claro que los varones ascienden más fácilmente en la carrera para ser directores escolares. En este sentido, puede existir “un techo de cristal” en la mayoría de los países de TALIS, y particularmente en Austria, Bélgica Flamenca, Corea Irlanda, Italia, Lituania, Portugal y Turquía, donde los porcentajes de mujeres directoras están más de 30 puntos por debajo del porcentaje de mujeres profesoras” (OCDE, 2009, 26).

En el ámbito de la Unión Europea, la red *Eurydice* proporciona también algunos datos actualizados sobre las mujeres en puestos de dirección escolar (Eurydice, 2010). De acuerdo con ellos, en Bulgaria, Eslovaquia, Francia, Islandia, Polonia, Suecia y el Reino Unido más del 70% de los directores escolares en el nivel de primaria son mujeres (gráfico 3). Por el contrario, en la enseñanza secundaria los porcentajes descienden en todos los países, con diferencias muy marcadas entre niveles en Austria, Eslovaquia, Francia, Islandia y Suecia. En Austria, por ejemplo, menos del 30% de las directoras de secundaria inferior y superior son mujeres.

Según indica este informe, aunque sería deseable implantar medidas que incrementaran el acceso de las mujeres a puestos de dirección escolar, únicamente algunos países han tomado medidas en esa dirección. Así, sólo Holanda, Irlanda y Liechtenstein han implantado proyectos destinados a mujeres para la formación y el impulso de la labor directiva. En Chipre y Rumania existen iniciativas similares, que aún no han sido llevadas a la práctica (Eurydice, 2010).

Gráfico 1.3. Porcentaje de directoras escolares en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior en centros públicos y privados. 2007.



Fuente: EURYDICE (2010): Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, p. 91.

Además de los datos proporcionados por los organismos internacionales, existe también un amplio conjunto de trabajos realizados durante los pasados años en los que se analiza la proporción de directoras en los distintos niveles de la enseñanza en uno o varios países (Coleman, 2001; Fisher y Fisher, 2000; Mañeru y Grañeras, 2004; Ministerio de Educación y Ciencia, 2007; Muñoz-Repiso, 2003; Moreau, Osgood y Halsall, 2007; Reynolds, 2002; Ruijs y Leather, 1993). A pesar de ello, se constata una cierta escasez de estudios estadísticos rigurosos y recientes sobre este tema que vayan más allá de la mera descripción puntual del porcentaje de mujeres directoras que puede encontrarse en cada sistema educativo en un momento determinado. A ese respecto, por ejemplo, sería deseable disponer de datos comparables que mostraran la evolución de la presencia femenina en puestos directivos en los distintos países en el pasado reciente, con el fin de comprobar si la tendencia al incremento del número de mujeres directoras que parece desprenderse de los informes disponibles puede considerarse sistemática y generalizada en todos los casos. Por otra parte, sería también necesario relacionar la presencia de las mujeres en la dirección con variables como el modelo de acceso al cargo vigente en los distintos sistemas educativos o las características de los centros: tamaño, dependencia pública o privada, ubicación geográfica o grado de autonomía, entre otras cuestiones.

En esa línea, algunas investigaciones realizadas en el Reino Unido constatan la existencia de diferencias territoriales en relación con la presencia de mujeres en puestos de dirección escolar, como también diferencias en función del tamaño de las escuelas. En el área de Londres la proporción de hombres y mujeres en cargos directivos es casi la misma, mientras en algunos de los condados del país sólo el 13% de los directores son mujeres, encontrándose variaciones importantes tanto entre regiones como entre zonas urbanas y rurales (Coleman, 2001; Fuller, 2009; Moreau, Osgood y Halsall, 2007). En el caso de España, como se ha puesto de manifiesto en la primera parte de este estudio y en otros trabajos, estas diferencias se constatan también entre Comunidades Autónomas y, dentro de las mismas, en función del tamaño del centro y del nivel socioeconómico del alumnado (Carrasco, 2002; Díez, Terrón y Anguita, 2006; Grañeras, 2003).

1.1.2. Obstáculos para el acceso y ejercicio de la dirección

Más allá de la constatación de las diferencias de género en la dirección escolar en términos cuantitativos, existe un importante número de trabajos de investigación

que tratan de profundizar en las razones que subyacen a la existencia de tales diferencias, analizando los obstáculos que las mujeres encuentran para llegar a los puestos de dirección y para mantenerse en los mismos. Estas investigaciones, inspiradas en la línea más amplia de trabajo sobre el desarrollo profesional de las mujeres, hablan de la existencia de una serie de barreras de género que impiden o dificultan la promoción de las mujeres a puestos superiores en el entorno laboral.

Aunque los enfoques adoptados en estos estudios son muy diversos, en muchos de ellos se parte implícita o explícitamente de la distinción clásica que clasifica los obstáculos que encuentran las mujeres en dos grandes grupos: externos e internos. A pesar de que en la práctica no siempre es posible trazar la división entre ambas categorías, generalmente dentro de los obstáculos de carácter externo se incluyen aspectos como las responsabilidades familiares, la ausencia de estímulos para acceder a puestos directivos, las dificultades para la movilidad o las prácticas de selección y promoción dentro de los sistemas educativos. Por su parte, los obstáculos internos hacen referencia, entre otros, a los estereotipos sociales en relación con el género, al conflicto de roles o a la escasa autoestima de las propias mujeres (Pirouznia, 2009; Wiseman, 2009).

Un repaso a los resultados de estas investigaciones, tanto en el ámbito internacional como nacional, pone de manifiesto que entre los factores de carácter externo que obstaculizan el acceso de las mujeres a la dirección escolar el lugar primordial lo ocupan las responsabilidades familiares. Las mujeres tienen que compaginar las tareas domésticas con el trabajo fuera de la casa y siguen responsabilizándose del cuidado de la familia en mucha mayor medida que los hombres. Ello hace que las mujeres encuentren más dificultades para asumir puestos directivos que los varones, en especial cuando son madres de niños pequeños (Bardisa, 1995; Barquín y Melero, 1994; Díez, Terrón, Valle y Centeno, 2003; Moreau, Osgood y Halsall, 2007; Pirouznia, 2009).

Así, algunos trabajos realizados fuera de nuestro país (Coleman, 2001; Fuller, 2009) muestran que entre las mujeres que ocupan cargos directivos es menor la proporción de casadas que en el caso de sus compañeros varones, siendo más frecuente que se trate de mujeres solteras, divorciadas o separadas. Igualmente, el número de hijos de las directoras suele ser menor que el de los directores. En el caso de España también existen estudios que apuntan en la misma dirección, como el realizado por Tejero y Fernández Díaz (2007). En este trabajo, que analiza los centros de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid, se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas en el estado civil de los directores en función del género. En concreto, hay más mujeres directoras que son solteras, separadas o divorciadas o que pertenecen a órdenes religiosas y menos directoras casadas (el 64%, frente al 86% de los hombres). Adicionalmente, se aprecia también una tendencia a que haya más mujeres directoras sin hijos que hombres en la misma situación, si bien en este punto las diferencias no son estadísticamente significativas. Resultados similares se han obtenido también en estudios realizados en otras Comunidades Autónomas, que muestran como las mujeres directoras tienen menos hijos que los directores varones y, cuando los tienen, son de mayor edad (Carrasco, 2002; García Gómez, 2006; Padilla, 2008).

En relación con lo anterior, el conflicto entre el rol profesional de las directoras y el rol familiar que tienen asignado se ha puesto de manifiesto también en un nutrido grupo de investigaciones (Coronel, Carrasco y Moreno, 2012; Díez, Terrón y Anguita, 2006; Padilla, 2008), situándose como una de las variables que obstaculizan en mayor medida el acceso de las mujeres a los cargos de dirección.

Otro de los obstáculos determinantes para el acceso de las mujeres a cargos directivos señalados reiteradamente en la literatura son los estereotipos sociales en relación al género (Coleman, 2001; Coleman y Fitzgerald, 2007; Gómez y Casado, 2003; Kaparou y Bush, 2007; Moreau, Osgood y Halsall, 2007). En cada cultura existen una serie de representaciones implícitas sobre lo que deben ser los hombres y las mujeres que se asumen de forma inconsciente en la mayoría de los casos y que se traducen en creencias sobre las características propias y deseables de cada género (Donoso, Figuera y Rodríguez Moreno, 2011). De acuerdo con ellos, los estereotipos masculinos, en los que se incluyen rasgos como independencia, competitividad, control o ambición, han sido los predominantes en los puestos de dirección a lo largo del tiempo y han influido tanto en las estructuras como en los procesos y políticas organizacionales. Por el contrario, los estereotipos femeninos, asociados a rasgos como interdependencia, receptividad, aceptación o cooperación se han considerado como inadecuados para el rol directivo (Pirouznia, 2009).

Estos esquemas culturales se siguen reproduciendo en la sociedad actual y se asumen tempranamente en la socialización durante la infancia, de modo que resulta habitual que las mujeres se muestren más indiferentes hacia los puestos de liderazgo o se consideren menos capacitadas para ellos, autoexcluyéndose de la dirección (Cubillo y Brown, 2003; García Gómez, 2006; Muñoz-Repiso, 2003; Santos Guerra, 2000).

1.1.3. Género y estilos de dirección

El tercer gran grupo de estudios en el que se ha organizado esta revisión hace referencia a otro de los temas recurrentes en la investigación relacionada con el género y la dirección escolar, como es la existencia de diferencias en el estilo de dirección entre hombres y mujeres.

En la literatura sobre gestión organizacional el debate sobre este tema se remonta ya a casi cuatro décadas. Tras un primer conjunto de trabajos en los que se afirmaba que las diferencias en el estilo directivo en función del género eran inexistentes, a partir de los años 90 comenzó la divulgación de una serie de estudios que ponían de manifiesto diferencias en el ejercicio del liderazgo entre directores y directoras (Burke y Collins, 2001). A pesar de ello, el debate no está cerrado en la actualidad, ya que las variaciones encontradas en muchas de las investigaciones realizadas son puestas en tela de juicio por otros estudios, que consideran que dichas diferencias son poco relevantes y no permiten la generalización (Ball y Reay, 2000; Ramos, 2005; Van Engen y Willemsen, 2009).

Los estudios que defienden la existencia de diferencias en el estilo directivo en función del género tienden a considerar que existen rasgos diferenciales en las maneras de ejercer la dirección entre hombres y mujeres, debidos, entre otras cuestiones, a la influencia de los estereotipos en los que ambos géneros han sido socializados a los que se ha hecho referencia anteriormente. En líneas generales, las mujeres ejercen en mayor medida que los varones un liderazgo participativo o interactivo, menos directivo y autoritario que el de los hombres. De igual modo, se considera que las mujeres ejercen una dirección más orientada a las personas, mientras los varones la orientan más a resultados (Eagly y Jonson, 1990).

Los resultados de estos estudios indican que mientras los hombres utilizan el poder que se deriva de su posición en la organización, las mujeres comparten el poder y la información disponible. Se afirma también que los varones suelen adoptar el rol de líderes transaccionales, es decir, que desempeñan su trabajo mediante el intercam-

bio de recompensas con los subordinados por los servicios prestados, mientras las mujeres se identificarían en mayor medida con el liderazgo transformacional (Burke y Collins, 2001; Rosener, 1990; Van Engen y Willemsen, 2009). Desde esta perspectiva se percibe a las mujeres como más adaptativas a las distintas situaciones y más proclives a evitar la resolución de conflictos mediante la confrontación (Cubillo y Brown, 2003).

En nuestro país, un buen número de trabajos han indicado también la existencia de tales diferencias. Así, autores como Bardisa (1995), Barquín y Melero (1994), Carrasco, Coronel y Fernández (2003), Coronel, Carrasco y Moreno (2012), García Gómez (2006), García Olalla, Poblete y Villa (2006) o Sarrió, Ramos y Candela (2004), concluyen que en muchos casos las mujeres ejercen la responsabilidad directiva y el poder de forma muy diferente a los de los hombres. En general, se refiere cierto rechazo por parte de las mujeres hacia una dirección basada en características como la fuerza, la imposición y el dominio, siendo más proclives a un estilo basado en la mediación, la colaboración y la empatía.

Desde esta perspectiva se concluye, por tanto, que existe el estilo de liderazgo “masculino” y “femenino”. Las diferencias entre ellos, además, no se plantean como neutrales, sino que se juzgan favorables al modo femenino de ejercer la dirección, dado que muchas de las características del mismo se encuentran asociadas con el éxito en la gestión organizacional (Burke y Collins, 2001). En el ámbito escolar se plantea que las mujeres desarrollan un estilo de dirección que concede más importancia a la colaboración y a la pedagogía y que se orienta más hacia las personas que el de los hombres. Adicionalmente, las mujeres se centran más en los procesos y ejercen un liderazgo más creativo, comunicativo y abierto, que promueve la potenciación profesional y el compromiso colectivo de los miembros de la organización y que conlleva una mejora de la escuela (Krüger, 2008).

Dentro de esta línea que encuentra modelos diferenciados existe una corriente que considera, sin embargo, que las cualidades que definen la dirección femenina no se encuentran únicamente entre mujeres, sino que pueden hallarse también en hombres (Ramos, 2005). De hecho, se afirma que tanto hombres como mujeres ejercen un liderazgo contextualizado, en el que pueden encontrarse tanto rasgos del modelo “femenino” como del “masculino” (Fuller, 2009; Cubillo y Brown, 2003). Desde esta perspectiva, un líder efectivo no se limita a utilizar las habilidades tradicionalmente asociadas a un sexo o a otro, sino que ejerce un liderazgo de carácter andrógino que compagina ambos (Park, 1997). Estos líderes tienen la flexibilidad y la capacidad de utilizar un repertorio amplio de comportamientos y cualidades estereotipadas tradicionalmente como masculinas y femeninas en función de las necesidades del momento. El liderazgo eficaz es el que es capaz de integrar los aspectos positivos de los estilos masculino y femenino, compaginando la orientación a la tarea y la orientación a las personas.

No obstante, como se ha mencionado anteriormente, no existe un acuerdo unánime en todas las investigaciones en cuanto a la existencia de modelos femeninos y masculinos en la dirección. Por el contrario, pueden encontrarse también autores críticos con estos enfoques de investigación, que consideran que éstos fallan en la concepción de las identidades de género, que se producen siempre en un contexto más fluido y cambiante de lo que se describe en los estudios (Ball y Reay, 2000). Para ellos, existen muchas feminidades diferentes y las formas que éstas adoptan están fuertemente influidas por los roles que las mujeres asumen, el contexto en el que se desempeñan dichos roles y el grado de poder al que las mujeres tienen acceso, por lo que existen importantes limitaciones a la hora de considerar el li-

derazgo femenino como esencialmente distinto del masculino. De hecho, muchos estudios no han conseguido demostrar la existencia de tales diferencias (Burke y Collins, 2001) y, en ocasiones, las que se han encontrado pueden explicarse por otras variables ajenas al sexo, como el tipo de organización analizada. En otros casos, se argumenta que en la mayoría de los estudios las diferencias internas que se encuentran dentro de los grupos de mujeres y de hombres son mayores que las que se encuentran entre los grupos de mujeres y hombres (Hall, 1996; Collard, 2001), por lo que hay que ser cauteloso a la hora de hacer generalizaciones. En cierta medida, es posible afirmar que los propios planteamientos de partida de estos estudios están influidos por la existencia de estereotipos sexuales (Van Engen y Willemsen, 2009).

En estos momentos, persisten, por tanto, las discrepancias acerca de la influencia del género en los estilos de dirección escolar, dado que las investigaciones desarrolladas ofrecen resultados contradictorios. Con el fin de avanzar en el conocimiento de esta cuestión parece necesario plantear nuevas líneas de investigación que permitan desentrañar el peso de los factores contextuales en las diferencias halladas. En esta línea, además, son varios los enfoques actuales que tratan de superar perspectivas de análisis de carácter dicotómico, del tipo “hombre-autocrático” y “mujer-democrática” (Van Engen y Willemsen, 2009; Coronel, Carrasco y Moreno, 2012). Es preciso, por tanto, continuar trabajando en este tema con nuevos planteamientos que permitan llegar a resultados más concluyentes, ya que la evidencia acumulada hasta el momento parece indicar que la realidad es más compleja de lo que hasta el momento los estudios han conseguido mostrar.

1.2. Objetivos y metodología de la investigación

La revisión de estudios realizada en el apartado anterior permite perfilar algunas líneas de investigación que pueden considerarse relevantes en estos momentos en torno al tema del género y la dirección escolar, como son la presencia femenina en cargos directivos, el acceso y el ejercicio de la dirección por parte de las mujeres y las posibles relaciones entre género y estilos de dirección. Puesto que en la primera parte de este libro ya se ofrecen datos estadísticos actualizados sobre las mujeres que ocupan puestos directivos en el sistema educativo español, el presente estudio trata de profundizar en las otras dos temáticas señaladas, es decir, el acceso y ejercicio del cargo de dirección y los estilos de liderazgo. De esa manera, se persigue ofrecer una perspectiva integradora de los diferentes aspectos que se han investigado parcialmente en nuestro país en los estudios a los que se ha hecho referencia en el marco teórico.

De manera más precisa, los **objetivos generales de la investigación** son los siguientes:

1. Analizar el acceso de las mujeres a la función directiva.
2. Determinar y analizar las causas de la representación minoritaria de mujeres en puestos de responsabilidad en los centros educativos.
3. Analizar la influencia del género en las variables que condicionan el ejercicio de cargos directivos.
4. Analizar el estilo de dirección desempeñado por las mujeres en los puestos directivos de los centros educativos seleccionados.

En relación con el acceso de las mujeres a la función directiva, el estudio ha considerado los siguientes aspectos:

- Sistema de acceso a la función directiva.
- Dificultades experimentadas en la fase de acceso al cargo.
- Constitución del equipo directivo.
- Motivaciones/expectativas para acceder a la dirección.
- Formación para el desempeño de cargos directivos.

Para analizar las causas de la representación minoritaria de las mujeres en los puestos de responsabilidad de los centros educativos se han tenido en cuenta las siguientes cuestiones:

- Influjos de condicionantes debidos al proceso de selección.
- Influjos de condicionantes externos al ámbito escolar: responsabilidades familiares, doble jornada (profesional y familiar), concepciones sociales sobre la maternidad como deber moral de las mujeres, atribuciones personales relativas a la incapacidad para llevar a cabo las funciones propias de la dirección, etc.
- Influjos de obstáculos o condicionantes propios del ámbito escolar: dificultades para el reconocimiento de la autoridad por parte de los distintos agentes que participan en el proceso educativo.

Respecto a la influencia del género en las variables que condicionan el ejercicio de cargos directivos los factores que se han analizado han sido:

- Percepción del ejercicio del cargo.
- Variables y dificultades que influyen en el ejercicio de la dirección.
- Beneficios profesionales y personales obtenidos en el desempeño de la dirección.
- Perjuicios causados por el ejercicio de la dirección.
- Funciones de la dirección.

Por último, en lo que se refiere al análisis del estilo de dirección desempeñado por las mujeres en los puestos directivos de los centros seleccionados, se ha prestado atención a los siguientes temas:

- Priorización de aspectos pedagógicos o administrativos en la dirección.
- Toma de decisiones compartida con otros agentes educativos (profesorado, madres y padres, etc.) o tendencia a focalizar las decisiones en la figura del director.
- Ejecución de las decisiones de forma cooperativa y en colaboración con otros agentes educativos o tendencia a focalizar en la figura del director.

La **metodología** utilizada para la realización de la investigación ha combinado tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Así, pueden diferenciarse dos grandes fases de trabajo:

PRIMERA FASE: Partiendo de los aspectos destacados en la revisión de la literatura sobre género y dirección escolar se elaboró un cuestionario destinado a recoger información relacionada con el acceso y desempeño del puesto de dirección, así como sobre estilos de liderazgo. Dicho cuestionario fue enviado por correo postal durante el mes de mayo de 2010 a un conjunto de centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid (CAM). La selección de los centros se hizo de manera aleatoria con el único requisito de que todas las Direcciones Territoriales estuviesen proporcionalmente representadas. Al mismo tiempo, el cuestionario fue enviado por correo electrónico al resto de los centros de la Comunidad, de manera que todos recibieron el cuestionario. La selección de la CAM como ámbito territorial de estudio se debió a la facilidad de acceso y desplazamiento del grupo de investigación a los centros y a la adecuación a los recursos disponibles.

El cuestionario fue respondido por un total de 136 centros, lo que representa el 17,46% de los directores/as (91 mujeres y 45 hombres). Aunque, como se ha mencionado, el objeto de estudio de la investigación son las mujeres que desempeñan el cargo de directora, en esta fase se recogieron también las respuestas de los hombres que ejercen como directores, con el fin de contrastar la existencia de posibles diferencias entre ambos grupos.

La información obtenida en los cuestionarios ha sido analizada con el programa estadístico SPSS, utilizando la prueba Chi cuadrado para determinar la existencia de diferencias significativas entre las variables.

SEGUNDA FASE: Del total de directoras que respondieron al cuestionario, se seleccionó una muestra de 21 mujeres a las que se realizó una entrevista semi-estructurada, con el fin de profundizar en algunos de los aspectos relacionados con el acceso y ejercicio de la dirección recogidos en el cuestionario. La selección de las directoras entrevistadas se llevó a cabo considerando aspectos como su estado civil, edad, edades de sus hijos, tamaño del centro en el que desempeñan el cargo o Dirección de Área Territorial a la que pertenece el centro, con la intención de que la muestra reflejase la máxima variabilidad de situaciones posible.

Las respuestas a las entrevistas han sido analizadas categorizando el contenido de las transcripciones de las mismas de función de los parámetros utilizados en el cuestionario. En el informe de resultados que aparece en los capítulos siguientes se muestran algunos fragmentos de los discursos de las directoras entrevistadas. Con el fin de garantizar al máximo la confidencialidad de las respuestas se ha evitado incluir en este texto cualquier dato que pudiera identificar a las directoras, por lo que a cada entrevista se le ha asignado aleatoriamente un número y una letra.

Dado que se trata de una muestra pequeña, los resultados de las entrevistas no pretenden generalizar los datos de todas las directoras de la CAM ni establecer conclusiones definitivas. Se trata únicamente de un estudio exploratorio, que permite plasmar algunos puntos de coincidencia y/o divergencia en las opiniones de las mujeres que desempeñan cargos de dirección escolar y que sirve de punto de contraste a los datos obtenidos en los cuestionarios.

1.3. Descripción de la muestra

1.3.1. Estudio cuantitativo: directores y directoras que responden al cuestionario

Como se ha mencionado anteriormente, la muestra que respondió al cuestionario enviado representa el 17,46% de los directores/as de los centros públicos de educación infantil y primaria. Tal como se aprecia en la tabla 1.1, dicha respuesta se encuentra distribuida de un modo relativamente homogéneo entre todas las Direcciones de Área Territorial (DAT), exceptuando la DAT Este, en la que la tasa de respuesta ha sido algo más baja.

Tabla 1.1. Distribución de la muestra por Dirección de Área Territorial.

DAT	Número de centros según DAT	Cuestionarios respondidos	Porcentaje de respuesta sobre el total de centros de la DAT
DAT Capital	239	47	19,66%
DAT Sur	236	45	19,07%
DAT Norte	77	12	15,58%
DAT Este	141	16	11,35%
DAT Oeste	80	15	18,75%
Total	773	135	17,46%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En cuanto a la distribución de la respuesta en función del sexo, casi el 67% de los cuestionarios han sido respondidos por mujeres, siendo su respuesta mayoritaria en todas las DAT (tablas 1.2 y 1.3).

Tabla 1.2. Distribución de la muestra según sexo.

Sexo	Número de sujetos	Porcentaje dentro de la muestra
Masculino	45	33,1%
Femenino	91	66,9%
Total	136	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Tabla 1.3. Distribución de la muestra según sexo y Dirección de Área Territorial.

DAT	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Capital	31,1%	36,7%	34,8%
Sur	42,2%	28,9%	33,3%
Norte	4,4%	11,1%	8,9%
Este	6,7%	14,4%	11,9%
Oeste	15,6%	8,9%	11,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

La mayoría de quienes respondieron al cuestionario se encuentra en la franja de edad comprendida entre 46 y 55 años (el 51,9% de la muestra), mientras sólo el 2,2% tiene menos de 35 años (tabla 1.4). Al analizar esta variable puede observarse cómo el número de mujeres que ejercen puestos de dirección ha ido aumentando con el paso de los años, ya que entre los 36 y los 55 años el porcentaje de mujeres

en puestos directivos está por encima de la media, mientras que a partir de esta edad el porcentaje de representación de hombres es mayor. Parece, por tanto, que poco a poco se van igualando los porcentajes de representatividad en puestos de responsabilidad entre hombres y mujeres (esta información se puede corroborar con los datos de la primera parte de este estudio).

Tabla 1.4. Distribución de la muestra según sexo y edad.

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
25-35 años	4,4%	1,1%	2,2%
36-45 años	15,6%	22,2%	20,0%
46-55 años	44,4%	55,6%	51,9%
56-65 años	33,3%	20,0%	24,4%
Más de 65 años	2,2%	1,1%	1,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Los datos sobre el estado civil de directores y directoras arrojan resultados significativos, que coinciden con los obtenidos en varios de los estudios comentados en el marco teórico de la investigación (tabla 1.5). Así, el 25% de las mujeres directoras están viudas, solteras o divorciadas, frente al 13,6% de los hombres en la misma situación. El porcentaje de directoras casadas es del 75%, mientras el de los hombres se eleva al 86,4%.

Tabla 1.5. Distribución de la muestra según sexo y estado civil.

Estado civil	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Casado/a	86,4%	75,0%	78,8%
Soltero/a, divorciado/a	9,1%	21,6%	17,4%
Viudo/a	4,5%	3,4%	3,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Además de lo anterior, puede mencionarse que la mayoría de los directores y directoras tienen dos hijos (51,1% en el caso de los hombres y 59,6% en el caso de las mujeres). Sólo el 4,4% de los hombres encuestados y el 2,2% de las mujeres tienen más de tres hijos.

En relación a los años de experiencia docente de los directores/as de la muestra pueden encontrarse algunas diferencias relevantes en función del sexo (tabla 1.6). Mientras el 60% de las mujeres han ocupado puestos docentes durante un intervalo de 16 a 30 años, sólo el 37,8% de los hombres se encuentran en esta situación. Al mismo tiempo, el 46,7% de los hombres tienen una experiencia docente de más de 30 años, pero sólo el 27,8% de las mujeres acreditan esta experiencia.

Tabla 1.6. Distribución de la muestra según sexo y años de experiencia docente.

Años de experiencia docente	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
5-15 años	15,6%	12,2%	13,3%
16-30 años	37,8%	60,0%	52,6%
Más de 30 años	46,7%	27,8%	34,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Estas diferencias se reflejan también en los años de experiencia como director/a de un centro (tabla 1.7). Las mujeres tienen, en general, menos años de experiencia como directoras. El 33% de las mujeres encuestadas llevan menos de cuatro años en el puesto directivo y el 74% de todas ellas menos de diez años. En el caso de los hombres, sólo el 15,6% de los encuestados lleva menos de cuatro años como director y el 62,3% menos de diez años. El 24,4% de los hombres han ejercido de directores durante un periodo de entre 16 y 25 años, mientras que sólo el 16,5% de las mujeres se encuentran en esta situación.

Los datos señalados en los dos párrafos anteriores vienen a confirmar la idea de que las profesoras han comenzado a incorporarse a los puestos directivos recientemente y que deciden asumir esta responsabilidad sólo tras una larga experiencia docente.

Tabla 1.7. Distribución de la muestra según sexo y años de experiencia en la dirección.

Años de experiencia como director/a	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Menos de 4 años	15,6%	33,0%	27,2%
4-10 años	46,7%	41,8%	43,4%
11-15 años	11,1%	8,8%	9,6%
16-25 años	24,4%	16,5%	19,1%
Más de 25 años	2,2%	0%	0,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Además de lo anterior, las directoras encuestadas muestran una mayor movilidad profesional que sus compañeros varones. El 28,9% de las mujeres lleva trabajando entre 16 y 30 años en el mismo centro (contando también los años anteriores al acceso a la dirección). En el caso de los hombres este porcentaje asciende al 40% y un 6,7% lleva más de 30 años destinado en el centro actual. Sólo una mujer, que representa un 1,1% de la muestra, ha permanecido más de treinta años en el centro de destino actual.

Estos resultados se ven también apoyados en la estabilidad que manifiestan los hombres una vez que han accedido a los puestos directivos, ya que, de nuevo, las mujeres presentan mayor movilidad en este caso. El 22,2% de los hombres llevan más de 25 años ejerciendo de directores en el mismo centro, mientras sólo el 8,8% de las mujeres han permanecido en el centro como directoras durante esta cantidad de años. Si bien es cierto que muchas menos mujeres que hombres tienen acreditada esa experiencia en el puesto directivo (16,5% de mujeres frente al 26,6% de hombres tienen una experiencia de más de 16 años en el puesto de dirección), las diferencias siguen siendo relevantes, puesto que la mitad de las mujeres con esa experiencia han ejercido de directoras en más de un centro, mientras en el caso de los hombres sólo dos de ellos (un 4,4% de nuestra muestra) han cambiado de centro en estos años.

En cuanto al tamaño del centro que se dirige, el 45,2% de la muestra trabaja en centros de tamaño medio (entre 225 y 450 alumnos y alumnas). Las mujeres sin embargo, están más representadas en centros pequeños (el 27,8% de ellas dirige centros de menos de 225 alumnos y alumnas) y en centros grandes (el 34,4%). El caso de los hombres es justo el inverso. El 60% de los hombres dirige centros de tamaño medio, el 15,6% centros pequeños, y el 24,4% centros grandes.

1.3.2. Estudio cualitativo: directoras participantes en las entrevistas

Tal como se ha mencionado, la selección de las 21 directoras escogidas para las entrevistas se llevó a cabo con la intención de que existiera cierta variabilidad en sus situaciones personales y profesionales. Así, por lo que se refiere a su edad, una de ellas se encuentra en la franja situada entre los 25 y 35 años, cuatro tienen entre 36 y 45 años, nueve tienen entre 46 y 55 y siete de ellas superan los 56 años.

En relación a su estado civil, la gran mayoría de las entrevistadas están casadas o viven en pareja (17 casos). Tres de ellas son solteras o divorciadas y una es viuda. También en la mayoría de los casos (18) las directoras tienen hijos, aunque sólo en cuatro de ellos éstos son menores de 12 años. Algo más de la mitad cuenta con ayuda doméstica externa en el hogar (12 casos).

Si se tiene en cuenta su nivel de estudios, doce de ellas son Diplomadas, mientras las nueve restantes tienen titulación de Licenciada.

En relación a las variables de carácter profesional, sólo dos de las directoras entrevistadas imparten docencia en el nivel de infantil, mientras el resto son profesoras de primaria. Nueve de ellas llevan más de 30 años ejerciendo como maestras, diez tienen entre 16 y 25 años de experiencia docente, mientras sólo dos ejercen como maestras desde hace menos de quince años.

Por lo que se refiere a su experiencia en el cargo de dirección, nueve directoras tienen una antigüedad inferior a los cuatro años en la función directiva, seis ejercen la dirección desde hace entre 4 y 10 años y las seis restantes llevan entre 16 y 25 años en el puesto.

Por último, si considera la ubicación del centro en el que trabajan, tres de las directoras entrevistadas pertenecen a colegios de la DAT Norte, cinco a centros de la DAT Este, cuatro a la Sur, tres a la Oeste y seis corresponden a la DAT Madrid-Capital.

2. LAS MUJERES EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR: ACCESO

En este apartado se presentan los resultados de las encuestas y entrevistas que abordan el acceso de los directores y directoras a la función directiva. Estos resultados hacen referencia a dos grupos de variables: los pasos seguidos hasta llegar a la dirección (sistema de acceso, procedimiento de selección, constitución del equipo directivo, etc.) y vivencia subjetiva del proceso (motivaciones para presentarse, objetivos planteados al inicio del ejercicio, dificultades encontradas en el proceso, etc.) en función de la variable género.

2.1. Sistema de acceso a la dirección

En lo que se refiere a los modos de acceso a la función directiva, la mayor parte de las mujeres encuestadas fueron designadas por la Administración (el 38,9%), aunque seguidas muy de cerca por las que fueron elegidas mediante un proceso ordinario sin otros candidatos (37,8%). El resto, el 23,3%, fueron elegidas por proceso ordinario compitiendo con otros candidatos. En el caso de los hombres la distribución es algo diferente. El mayor número de directores varones fueron elegidos por proceso ordinario en ausencia de candidatos con los que competir (44,4%), seguidos de aquellos que sí tuvieron que competir con otros docentes (31,1%) y los que fueron designados por la Administración (24,4%, porcentaje 14 puntos por debajo del que encontramos en el caso de las mujeres).

Tabla 2.1. Forma de acceso al puesto según sexo.

Forma de acceso al puesto	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Propuesto por la Administración	24,4%	38,9%	34,1%
Elegido por proceso ordinario con otros candidatos	31,1%	23,3%	25,9%
Elegido por proceso ordinario sin otros candidatos	44,4%	37,8%	40,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Sin embargo, las entrevistas a directoras revelan que estas formas de acceso se combinan en distintos momentos del desempeño del cargo (primera vez que se presentaron o posteriores renovaciones), dependiendo, entre otros aspectos, de la legislación vigente en el momento de presentarse y de renovar, así como de las designaciones de la Administración.

Si consideramos únicamente la primera forma de acceso, encontramos que un 35% de las entrevistadas fueron propuestas por la Administración, mientras un 60% fueron elegidas por proceso ordinario. De las que fueron elegidas por proceso ordinario, sólo una compitió con otro candidato. Las posteriores renovaciones se sucedieron atendiendo a la legislación vigente en cada momento sobre el acceso a la función directiva.

Independientemente del proceso seguido, la mayoría de las directoras entrevistadas fueron animadas por compañeros/as del Claustro para presentarse, mientras sólo una minoría se presentaron exclusivamente por iniciativa propia. Esta información se complementa con las respuestas del cuestionario (tabla 2.2), en las que obtenemos que el 81,45% de las mujeres fueron animadas por otros compañeros para presentarse al cargo, mientras que esto sólo ocurrió con el 62,8% de los hombres.

Tabla 2.2. Ánimo de los compañeros recibido para presentarse a la dirección según sexo.

Ánimo de compañeros/as para presentarse a la dirección	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
No recibió apoyo	37,2%	18,6%	24,8%
Sí recibió apoyo	62,8%	81,4%	75,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En el mismo sentido, el 62,1% de las mujeres recibieron apoyo del equipo directivo anterior, frente al 54,8% los hombres (tabla 2.3).

Tabla 2.3. Apoyo recibido por el equipo directivo anterior según sexo.

Apoyo del equipo directivo anterior	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
No recibió apoyo	45,2%	37,9%	40,3%
Sí recibió apoyo	54,8%	62,1%	59,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Por el contrario, los porcentajes se igualan cuando analizamos el apoyo del Claustro. El 95,5% de las mujeres y el 95,1% de los hombres recibieron el apoyo mayoritario del Claustro.

Los datos presentados acerca del apoyo recibido por parte de los distintos grupos apuntan a que las mujeres necesitan contar con más apoyo y estímulo de los compañeros para plantearse el ejercicio de la dirección. De hecho, en las respuestas de las directoras entrevistadas aparece frecuentemente que el estímulo de los compañeros fue la primera motivación para presentarse, ya que ellas no se habían planteado el ejercicio de la dirección.

Me propusieron ellos esto y la verdad es que al principio yo me quedé muy sorprendida porque no pensaba...para nada. Y luego bueno, pues fui un poco madurando la idea porque los argumentos que ellos me daban eran precisamente el talante que yo tengo, que yo es un talante que no lo veo para dirigir porque no me siento yo muy directora ni nada parecido, pero ellos aludieron a esa relación que yo más o menos tenía con todo el Claustro en aquel momento. [...] Y si ellos no me lo hubieran propuesto yo en mi vida hubiera pensado decir me voy a presentar yo para ser directora. (23-B)

Sí, me animaron, los profesores, compañeros y gente con la que tienes más contacto y te conocen. Únicamente a lo mejor por eso, por tu carácter, que tienes más facilidad para decir las cosas sin ofender. (9-D)

Si se presta atención al procedimiento de selección (tabla 2.4), las encuestas revelan que las mujeres encontraron dificultades en una proporción más alta que los hombres; de hecho, el 24,1% respondieron haber encontrado dificultades, frente al 16,1% de los hombres. De entre todos los encuestados que encontraron dificultades en esta fase, la mayor parte de las dificultades se localizan en la elaboración y defensa del proyecto de dirección (7,7% de las mujeres señalaron la elaboración del proyecto y el 6,6% la defensa del mismo, y en el caso de los varones, el 8,9% se refirieron a la elaboración y sólo el 4,4% a la defensa), seguidas de la constitución del equipo directivo (4,4% para ambos sexos).

Tabla 2.4. Dificultades experimentadas en la fase de acceso al cargo según sexo.

Dificultades en el acceso	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Elaboración del proyecto de dirección	8,9%	7,7%	8,1%
Defensa del proyecto de dirección	4,4%	6,6%	5,9%
Preparación del concurso de méritos	0,0%	1,1%	0,7%
Constitución del equipo directivo	4,4%	4,4%	4,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

La pregunta acerca de cuál debe ser el organismo responsable de la elección del director (tabla 2.5) aporta información complementaria sobre la percepción que los directores y directoras tienen sobre la figura de dirección y sobre el proceso de selección para acceder al puesto, así como sobre las diferencias de género existentes en esta concepción. La mayoría de los encuestados se decantan por designar al Claustro como principal responsable (30,8% de mujeres y 28,9% de hombres eligen esta opción). A esto se añade que el 27,5% de las mujeres se inclinan por designar como responsable de la elección a una comisión de expertos en el que esté representado mayoritariamente el Claustro. Los hombres eligen en la misma proporción (24,4%) al Consejo Escolar, la Administración educativa (opción minoritaria para

las mujeres con un 12,1%), y las comisiones de expertos con representación mayoritaria del Claustro.

Tabla 2.5. Organismo que debería seleccionar al director/a según sexo.

Organismo de selección del director/a	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Consejo Escolar	24,4%	19,8%	21,3%
Claustro	28,9%	30,8%	30,1%
Administración educativa	24,4%	12,1%	16,2%
Comisión de expertos externa formada mayoritariamente por miembros de la Administración	13,3%	13,2%	13,2%
Comisión de expertos externa formada mayoritariamente por miembros del Claustro	24,4%	27,5%	26,5%
Otros	2,2%	0,0%	0,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Estos datos revelan que mientras mujeres y hombres coinciden en señalar al Claustro como principal responsable de la elección del director, difieren en el papel que otorgan tanto a la Administración como al Consejo Escolar. Mientras los porcentajes más altos en las respuestas de las mujeres se sitúan en el Claustro y la comisión externa de expertos formada mayoritariamente por miembros del Claustro, en el caso de los hombres las puntuaciones se distribuyen más equitativamente en cuatro opciones: Consejo Escolar, Claustro, Administración y Comisión externa de expertos del miembro del Claustro.

En las entrevistas a las mujeres encontramos algunas explicaciones de los motivos que les hacen decantarse por uno u otro organismo.

Yo creo que, después de tantos años, cuando son los compañeros los que te eligen de alguna manera estás un poco vendido, porque se supone que te han elegido, que eres muy maja, muy no sé qué... hombre también porque serás competente pero es muy difícil ejercer la dirección así. Por eso creo que es mejor una comisión externa, y que luego haya todas las vías para controlarnos y todas las formas posibles para echarnos si lo hacemos mal, todo lo que tú quieras. Pero a mí me parece bien que se valoren desde fuera otras cosas también, me parece importante. (13-D)

En su mayoría, los directores y directoras que han respondido al cuestionario, se decantan por la limitación temporal en el ejercicio de la dirección. Más del 54% de las mujeres y del 57% de los hombres así se posicionaron (tabla 2.6).

Tabla 2.6. Limitación temporal en el ejercicio de la dirección según sexo.

Limitación temporal en el ejercicio de la dirección	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
No debería existir limitación	42,2%	45,1%	44,1%
Sí debería existir limitación	57,8%	54,9%	55,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En lo que se refiere a los criterios que deberían valorarse en los concursos de acceso a la función directiva, encontramos un gran acuerdo entre los dos sexos al consi-

derar que la antigüedad en la función pública docente debe ser el criterio menos importante. El 53,5% de los hombres y el 44,6% de las mujeres lo sitúan en el último lugar. También hay coincidencia en el criterio de mayor valor, la pertenencia al centro en el que se va a ejercer la dirección, señalada en primer lugar por el 45,2% de los hombres y el 43,4% de las mujeres.

2.2. Motivaciones y objetivos en el acceso a la dirección

Entre los encuestados, las motivaciones principales que las mujeres encontraron al plantearse por primera vez ser directora, son, por orden de preferencia (tabla 2.7): desarrollar un reto profesional o personal (62,6% de las mujeres señalaron esta opción); desarrollar un modelo pedagógico (56%; sólo el 35,6% de los hombres marcaron esta opción); el estímulo de los compañeros (40,7% de las mujeres lo indican como motivación frente al 31,1% de los hombres) y el compromiso sentido con la escuela pública (39,6%). En el caso de los hombres, sus motivaciones principales fueron: reto profesional o personal (62,2% de los hombres señalaron esta opción, lo que representa un porcentaje casi idéntico que en el caso de las mujeres); compromiso con la escuela pública (48,9%); interés por la gestión y organización de los centros (44,4% de los hombres se identifican con este motivo para ejercer la dirección, frente al 35,2% de las mujeres).

Entre los motivos menos elegidos por ambos sexos, hay también diferencias. El 13,2% de las mujeres afirma que la mayor remuneración económica de la función directiva fue un estímulo para aceptar el reto, mientras que esto sólo resultó importante para el 6,7% de los hombres. Estos datos se complementan con los obtenidos en otra pregunta del cuestionario, donde el 52,7% de las mujeres señalan la mejora del nivel económico como uno de los beneficios personales del ejercicio directivo, dato que contrasta con las afirmaciones de las directoras recogidas en las entrevistas (véase el apartado 3.3). Además, el 8,9% de los hombres vieron en la dirección una forma de obtener beneficios profesionales, mientras que esto sólo fue señalado por el 1,1% de las mujeres.

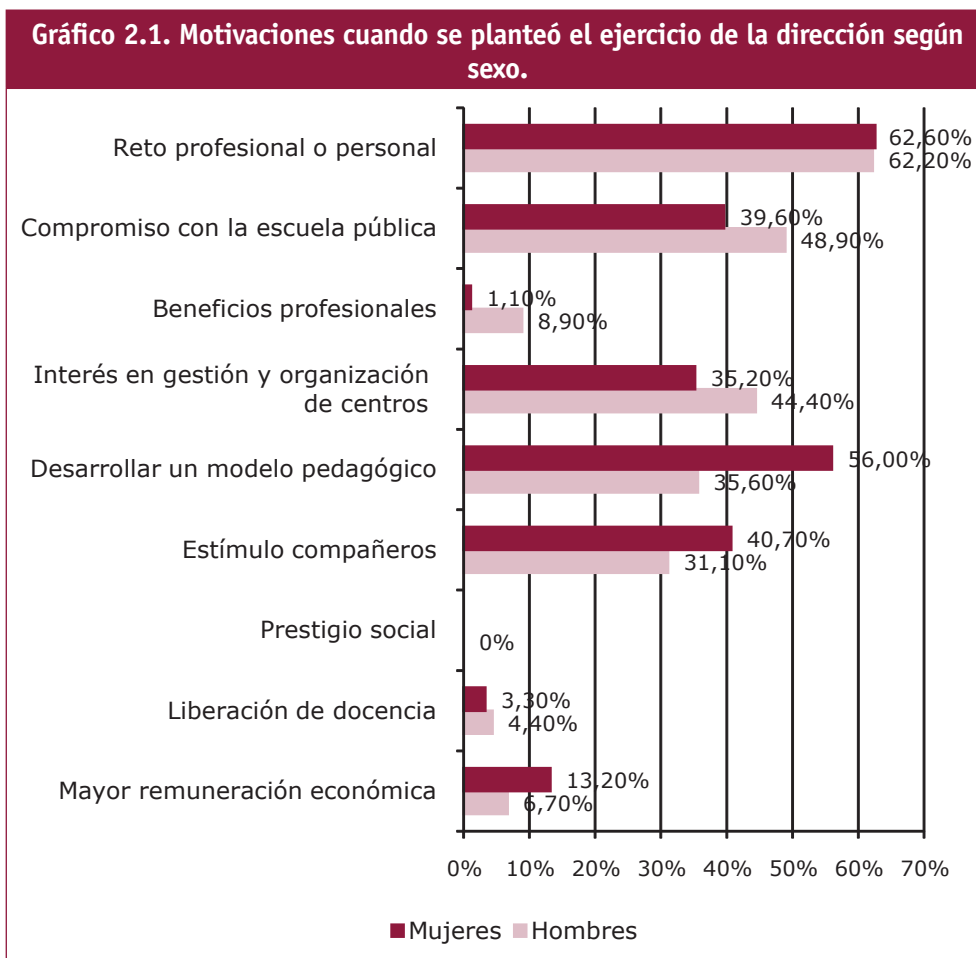
Tabla 2.7. Motivaciones cuando se planteó el ejercicio de la dirección según sexo.

Motivaciones para el ejercicio de la dirección	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Mayor remuneración económica	6,7%	13,2%	11,0%
Liberación de docencia	4,4%	3,3%	3,7%
Prestigio social	0%	0%	0%
Estímulo compañeros	31,1%	40,7%	37,5%
Desarrollar un modelo pedagógico	35,6%	56,0%	49,3%
Interés en gestión y organización de centros	44,4%	35,2%	38,2%
Beneficios profesionales	8,9%	1,1%	3,7%
Compromiso con la escuela pública	48,9%	39,6%	42,6%
Reto profesional o personal	62,2%	62,6%	62,5%
Otros	13,3%	14,3%	14,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

El hecho de que las mujeres señalen en tercer lugar el estímulo de los compañeros y que los hombres sitúen en esta posición el interés en la gestión y organización de los centros (en el gráfico 2.1, que se presenta a continuación, se puede apreciar la diferencia en los porcentajes), complementa la concepción de la dirección

presentada anteriormente, más orientada hacia los aspectos de la relación con los docentes en el caso de las directoras, y hacia aspectos administrativos en el caso de los directores.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Las entrevistas aportan datos complementarios sobre las motivaciones que llevaron a las mujeres a presentarse a la dirección. La gran mayoría de las entrevistadas coincide en afirmar que el hecho de plantearse la dirección fue coyuntural, esto es, que no formaba parte de un proyecto personal o de una carrera profesional, sino que fueron las circunstancias las que les llevaron a plantearse el ejercicio de la dirección. Concretamente, la mayoría de las mujeres se presentaron porque en los centros en los que ejercían como maestras el puesto se quedaba vacante (por jubilación, traslado o fin del mandato del director/a anterior), y no había ningún miembro del Claustro dispuesto a presentarse.

Entre mis expectativas no estaba ser directora. A mí me encantaba la docencia, me encanta la clase. Fue un poco por una serie de circunstancias, a veces la vida te lleva por unos caminos que tú ni piensas... Se jubiló el director anterior y no se presentó nadie. Entonces designan a una y me tocó a mí. Estuve un año, pensando que aquello era transitorio, "pues nada, este año y ya está". Al año siguiente nombraron a otra persona que vino de fuera. Y la experiencia fue fatal para el centro. Bueno, de hecho, no terminó el curso. Entonces al curso siguiente me volvieron otra vez a nombrar y seguí otra vez otro año pensando que iba a ser otro año más.[...] Entonces cuando tenía que volver a presentarse no se presentó nadie ...entonces ya "pues para que vuelvan otra vez a nombrarme ya me voy a presentar". (29-C)

El fragmento anterior ilustra que algunas directoras decidieron presentarse ante el temor a que el puesto fuese ocupado por alguien que no pertenecía anteriormente al centro. A este respecto cabe señalar que la llegada de directores que no pertenecían anteriormente al centro se vive con reticencias, en algunos casos incluso desconfianza, como revelan los testimonios de las directoras entrevistadas:

La directora anterior quería dejar la dirección y estaba buscando a alguien del centro para sustituirla, porque no quería que vinieran de fuera, ya sabes los problemas que trae cuando una persona externa al centro coge la dirección. Y me planteó que tenía que coger la dirección y me estuvo convenciendo. (10-E)

Me planteo presentarme a la dirección en el momento en que la directora y la jefe de estudios que había en el centro se van a jubilar y yo soy la más antigua en el cuerpo y en el centro. Entonces claro, ante la perspectiva de que pudiera venir una persona extraña, ajena, que no conocemos de nada a dirigir el centro. (5-A)

Esta desconfianza se atestigua también por la oposición que encontraron algunas de las directoras entrevistadas que, habiendo sido designadas por la Administración, llegaron a un centro en el que no habían ejercido previamente como maestras. Una directora lo expresaba de la siguiente manera:

El profesorado era del antiguo centro y eran sólo cuatro profesores. Entonces en algún momento pensaron que yo venía poco menos que a cargarme esto, ¿no? Muchos de los que me esperaron con uñas hoy son grandes amigos míos, porque entendieron que venía a levantar el colegio, igual que ellos, que no venía a cargármelo. [...] Me pusieron muchas zancadillas, muchas, entonces yo iba con pies de plomo porque sabía que me estaban vigilando. (1-A)

Una vez que las motivaciones les llevan a plantearse el ejercicio de la dirección, entre los objetivos que se propusieron al inicio del mandato cabe señalar los siguientes:

- **Impulsar la acción pedagógica:** un objetivo frecuentemente señalado por las directoras es la puesta en práctica de innovaciones pedagógicas o el desarrollo de un determinado modelo educativo. A lo que se refieren con estas innovaciones varía desde aspectos genéricos, como la búsqueda de un modelo en el que se tuviese claro que todo repercute en el alumnado o la mejora de la organización, hasta proyectos concretos como, por ejemplo, iniciar el programa bilingüe o impulsarlo en el caso de su existencia previa.

Procurar ser un centro innovador [...] Fue un proyecto abierto a la comunidad, un proyecto que fuera teniendo en cuenta las nuevas tecnologías, intentar introducir nuevas metodologías. (6-E)

El programa bilingüe fundamental, sin dejar atrás las áreas instrumentales. [...] Trabajar mucho las competencias básicas en el cronograma del colegio, en todas las actividades, no solamente que se trabaje en las áreas curriculares, pues trabajar en el entorno con las familias y los demás miembros del centro [...] Y bueno pues ya las actuaciones con las familias, con la disposición con el AMPA, la relación en el trabajo en equipo, con los profesores igual...un poco así en líneas generales. (10-E)

- **Mejora de las relaciones entre el profesorado:** en los discursos de las directoras encontramos una referencia constante a la importancia de las relaciones entre el

profesorado, ya sea de cara al buen funcionamiento del centro o a la repercusión en el alumnado. Por cuestiones internas a la relación (profesional o personal) entre los docentes, o por tensiones generadas por el equipo anterior, en algunos casos se constata la existencia de enfrentamientos entre el profesorado o el deterioro de las relaciones entre ellos.

Era uno de los objetivos, porque al coger la dirección dije que iba a hacer borrón y cuenta nueva con la anterior directora, e incluso los años anteriores el Claustro estaba con malos rollos. El colegio funcionaba pero había cosas que no estaban bien, pero digamos que de cara a afuera, pero dentro, teníamos que revelarnos porque no podíamos estar así: desganados, apáticos, desencantados, una sensación de lo que había sido el colegio y es que fue como si hubiera un pozo tremendo. (3-B)

A mí me parece que lo importante es tener un buen ambiente en el colegio, entre los profesores interactuar, dejar de tener las parcelas esas de poder, de decir pues conmigo va bien. Y empezar a tener otro tipo de reuniones: las reuniones de nivel, las reuniones de ciclo, las reuniones con la familia. (4-E)

- Deseo de aumentar la demanda del centro: en las entrevistas se detecta una cierta preocupación de las directoras por convertir el centro en un centro de calidad, al que las familias acudiesen por demanda y no por asignación, en el que hubiese un nivel de exigencia y rendimiento que pudiese competir con la enseñanza privada, especialmente la concertada, para con ello aumentar la demanda, sobre todo por parte de las familias de origen español.

La meta era tener un colegio de calidad, prestigio en el barrio, que los padres que vinieran aquí optaran por la enseñanza pública no porque era lo último que les quedaba sino porque querían este colegio. [...] Que fuera un colegio demandado, donde los padres eligieran este colegio no porque aquí no se pagaba nada, y ellos no podían pagar, ni porque les habían asignado este colegio porque no había otro, sino porque lo elegían, porque querían venir aquí, porque les gustaba. (29-C)

Lavar la imagen del centro, al ver que llegaba a un colegio que era todo de inmigrantes, prácticamente el noventa y pico por ciento, de cara al exterior, como yo veía que podía funcionar bien, lavar esa imagen, cambiar la imagen del centro hacia la comunidad, al barrio, hacia la prensa, a todos, que de nuestro colegio no se dijera: "ese colegio es de inmigrantes", "ese colegio, ¡uf! de inmigrantes, ahí no se podrá ni entrar". Entonces no, no, darle un vuelco a la imagen y realmente ver que sí, sí se puede entrar, que aquí sí se puede hacer, se puede trabajar. Y mi segunda meta era que los alumnos de este centro consiguieran, obtuvieran tantos o mejores resultados que los de otros colegios con más posibilidades familiares, y que otros colegios concertados o privados. (41-C)

2.3. Aspectos que dificultan/facilitan el acceso a la dirección

Entre los aspectos que facilitan o dificultan el acceso a la dirección y los primeros momentos de su desempeño, los resultados de los cuestionarios y entrevistas señalan como los más relevantes los que conciernen a los siguientes agentes o variables: equipo directivo, formación y género. Son aspectos concretos o modos de poner en práctica o concebir estas variables las que los directores y directoras consideran como dificultades o facilidades en el acceso a la dirección.

2.3.1. Equipo directivo

- Constitución del equipo directivo

Mujeres y hombres coinciden al señalar que habían contactado con el resto del equipo directivo antes de presentarse al cargo de dirección (tabla 2.8): el 88% había contactado previamente, frente a un 12% que no lo había hecho. Esta coincidencia desaparece cuando se consideran las dificultades encontradas a la hora de constituir el equipo directivo: el 51% de los hombres afirma haber encontrado alguna dificultad en este aspecto, frente a sólo un 25% de las mujeres.

Tabla 2.8. Dificultades experimentadas en la constitución del equipo directivo según sexo.

Dificultades en la constitución del equipo directivo	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Ausencia de candidatos/as	31,1%	17,6%	22,1%
Falta de formación	20,0%	6,6%	11,0%
Malas relaciones personales	2,2%	1,1%	1,5%
Malas relaciones entre grupos	2,2%	3,3%	2,9%
Reticencias por ser nuevo/a en el centro	6,7%	3,3%	4,4%
No contesta	48,9%	74,7%	66,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Recordemos que previamente se ha constatado la necesidad de las mujeres de contar con un mayor estímulo y apoyo de los compañeros/as a la hora de presentarse a la dirección. Por tanto, las mujeres señalan haber encontrado menos dificultades en la constitución del equipo directivo porque las que se presentan cuentan ya con el apoyo y compromiso de los compañeros/as.

Si yo hubiera visto que no tenía respaldo del Claustro y en este caso también del Consejo Escolar que también formaba parte, yo no me hubiera presentado. (6-E)

Yo fui al Claustro y les dije que si había alguno que quisiera, porque entonces yo evidentemente no me iba a presentar porque sabes que ahora mismo están primero los profesores definitivos en el centro y me dijeron que no, que me presentara, pues me presenté, o sea que fue fácil. (7-E)

Se refleja un cierto acuerdo, sin embargo, en el tipo de dificultades señaladas, ya que en ambos casos la principal dificultad fue la ausencia de candidatos, y la segunda, la falta de formación de los candidatos encontrados.

Entre las directoras encontramos una mayor tendencia a crear equipos directivos femeninos: un 58,4% señala tener un equipo constituido exclusivamente por mujeres, frente a un 39,3% que afirma haber elegido a un hombre y a una mujer a la hora de constituir el equipo directivo, y sólo un 2,2% que formó equipo con dos hombres. En el caso de los directores, un 48,8% escogió a un hombre y a una mujer, frente a un 41,9% que escogió a dos mujeres y un 9,3% que formó equipo con dos hombres.

No existen diferencias entre hombres y mujeres en lo que refiere a la pertenencia al centro de los miembros de su equipo directivo (tabla 2.9): un 89,4% seleccionaron a personas que trabajaban en el centro en el que iban a desempeñar la función directiva.

Tabla 2.9. Pertenencia al centro de los candidatos seleccionados para constituir el equipo directivo según sexo.

Pertenencia al centro de los candidatos al equipo directivo seleccionados	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
No pertenecían al centro	4,8%	5,6%	5,3%
Sí pertenecían al centro	90,5%	88,9%	89,4%
Uno de los candidatos pertenecía al centro y el otro no	4,8%	5,6%	5,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Este dato sugiere la hipótesis planteada anteriormente sobre la coincidencia de hombres y mujeres en orientar la tarea de dirección hacia el centro concreto en el que se desarrolla la dirección, esto es, de identificar la figura del director/a como perteneciente primeramente al centro, frente a perteneciente a la Administración.

Entre los motivos por los que eligieron a los miembros del equipo directivo (tabla 2.10), las opciones más señaladas son la capacidad de trabajo (88,2%) y las ideas comunes sobre el desarrollo pedagógico y organizativo del centro (81,6%), seguidas de la buena relación personal (73,5%). Si bien directores y directoras coinciden en destacar estos motivos, encontramos que en el caso de los hombres la razón más señalada es la capacidad de trabajo, escogida por un 91,1% frente a un 86,8% de mujeres. Éstas, por el contrario, destacan mayoritariamente la posesión de ideas comunes sobre el desarrollo pedagógico y organizativo del centro (87,9% frente a un 68,9% de hombres). La buena relación personal es considerada como un motivo de elección por un 78% de mujeres, frente a un 64,4% de hombres.

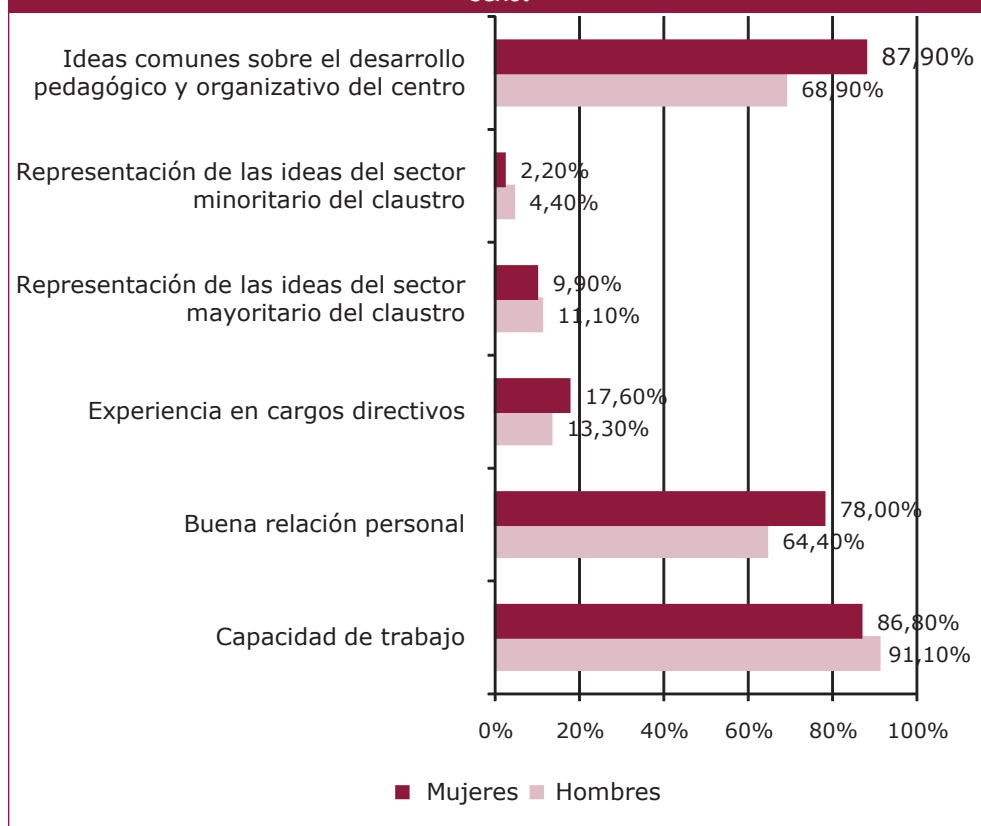
Tabla 2.10. Motivos por los que eligió a los miembros del equipo directivo según sexo.

Motivos de elección del equipo directivo	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Capacidad de trabajo	91,1%	86,8%	88,2%
Buena relación personal	64,4%	78,0%	73,5%
Experiencia en cargos directivos	13,3%	17,6%	16,2%
Representación de las ideas del sector mayoritario del Claustro	11,1%	9,9%	10,3%
Representación de las ideas del sector minoritario del Claustro	4,4%	2,2%	2,9%
Ideas comunes sobre el desarrollo pedagógico y organizativo del centro	68,9%	87,9%	81,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Estos datos reflejan, una vez más, la tendencia de las mujeres a priorizar los aspectos relacionales y pedagógicos del ejercicio a la hora de seleccionar a los miembros del equipo. Esta tendencia se puede apreciar con mayor claridad en el gráfico que se presenta a continuación (gráfico 2.2). En él también se puede comprobar cómo, si bien el desarrollo pedagógico y organizativo del centro es un aspecto altamente valorado tanto por hombres como por mujeres, en el caso de estas últimas recibe una valoración mayor.

Gráfico 2.2. Motivos de elección de los miembros del equipo directivo según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Los motivos argüidos por las directoras en las entrevistas confirman esta tendencia:

Se primó no tanto la efectividad o el saber hacer, sino las relaciones humanas porque es un centro que históricamente también ha estado basado en eso, en tener un ambiente un poco especial entre la gente. Entonces nos costó más elegir la jefe de estudios, pero no porque dijéramos bueno a ver cuál es la jefe de estudios que puede hacer unas memorias, no, no, no... a ver quién es la persona que luego a nivel de relación puede tirar de aquí. (23-B)

Para jefa de estudios, bueno, competente, eficaz, trabajadora, sin horario, que tuviera mucha confianza con ella, buena relación personal con los demás miembros del Claustro, también con respecto al centro, con muchos años en el centro que es como llevaba ella, y luego que tuviera buena relación con esa persona. (10-E)

Algunas directoras señalan como dificultades para la constitución del equipo directivo la falta de candidatos entre los docentes del centro, la falta de conocimiento del profesorado cuando no pertenecían con anterioridad al centro en el que iniciaron la función directiva, o la falta de profesorado fijo en el centro cuando se trataba de centros de nueva creación.

- Equipo directivo precedente

Las entrevistas revelan que el equipo directivo anterior puede ser un factor facilitador o entorpecedor en los primeros momentos del ejercicio. El apoyo del equipo directivo precedente es señalado como un aspecto facilitador del desempeño de las tareas de dirección, especialmente en esos primeros momentos. Este apoyo puede

darse en forma de permanencia de algún miembro del equipo directivo anterior en el actual, o bien en la transmisión del conocimiento del director/a mediante reuniones previas al acceso al cargo. Estas aportaciones de miembros del equipo anterior se reciben con especial gratificación cuando se trata de tareas burocráticas y de gestión, que aparecen como las más arduas al inicio del mandato.

Dimos unas clases con ella (jefa de estudios) para prepararlo, vinimos aquí muchas horas de despacho para que nos explicara a otra persona y a mí cómo funcionaba, pues para que esto no se quedara descolgado, sobre todo, que es el principal problema cuando cambia un equipo, que es la parte que se queda descolgada y te encuentras ahí en un maremágnum de cosas, de papeleo sobre todo, que es prácticamente todo burocrático que no sabes cómo darle salida, entonces nosotras hicimos una especie de cursillo con ella. (47-C)

El secretario permanece, nos ha sido de muchísima ayuda, porque por ejemplo toda la cosa administrativa, económicamente lo lleva él. [...] Él ha sido clave, aunque sea yo la que me tenga que preocupar de llevar y controlar, pero lo que es administrativa y económicamente todo el papeleo que hay que rellenar, él está más al tanto. (5-A)

Del mismo modo, señalan como dificultades experimentadas al inicio del desempeño la falta de apoyo del equipo anterior, o las consecuencias negativas de un mal ejercicio por parte de éste, que se concretan en carencias pedagógicas graves o inercias organizativas fuertes que dificultan la implantación de los nuevos modelos o proyectos, aspectos que se tratarán en profundidad en el apartado 3.2 de este estudio.

Finalmente, algunas directoras señalan como aspecto que ha facilitado su acceso a la dirección el desempeño previo de otros cargos del equipo directivo, que permite conocer mejor el funcionamiento del centro y adquirir experiencia en tareas de gestión.

Ya le dije que la dirección no la iba a coger si no pasaba antes un año por lo menos por la jefatura de estudios, claro, para aprender un poco con ella y estuve un año de jefa de estudios con ella, y aprendí la jefatura y la dirección ese año y presenté proyecto en mayo. La dirección, yo siempre lo digo, que la dirección así sin haber pasado por un cargo directivo antes, hay que pensárselo muy bien, lo ideal es estar un año en el equipo directivo, por lo menos un año, si estás más fenomenal porque así ves cómo funciona el equipo directivo, es que no tiene nada que ver con estar en un aula. (10-E)

2.3.2. Formación

Si bien la formación debería parecer a priori un factor facilitador del desempeño de la dirección, las valoraciones de los directores y directoras revelan un cierto descontento con la formación recibida para el desempeño del cargo (tabla 2.11). Un 51,2% de los hombres encuestados afirma considerarse suficientemente formado cuando se presentó al cargo, porcentaje que desciende a un 40% en el caso de las mujeres.

Tabla 2.11. Directivos que se consideraban suficientemente formados/as cuando se presentaron al cargo según sexo.

Se consideraba suficientemente formado/a	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
1.1.1.1. Sí	51,2%	40,0%	43,6%
1.1.1.2. No	48,8%	60,0%	56,4%
1.1.1.3. Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

También encontramos diferencias en la valoración que hacen directores y directoras de la formación recibida, así como en la formación que consideran necesaria para el desempeño del puesto. Ambos géneros coinciden en señalar como más importantes para el ejercicio de la dirección las siguientes áreas (tabla 2.12): relaciones interpersonales y procesos de comunicación (40,4%), intervención en conflictos entre docentes, padres, Administración (39%), diseño y evaluación de proyectos y programas educativos (37,5%), seguidos de procesos de innovación y cambio (29,4%) y legislación escolar (27,9%). No consideran relevante, por el contrario, la formación en temas de apoyo al aprendizaje del alumnado (5,9%), la asesoría a los docentes (5,9%) ni aspectos relativos a la imagen y proyección exterior del centro (5,1%). Este último dato contrasta con las tareas que consideran más relevantes tanto en los cuestionarios como en las entrevistas (véase apartado 3.5).

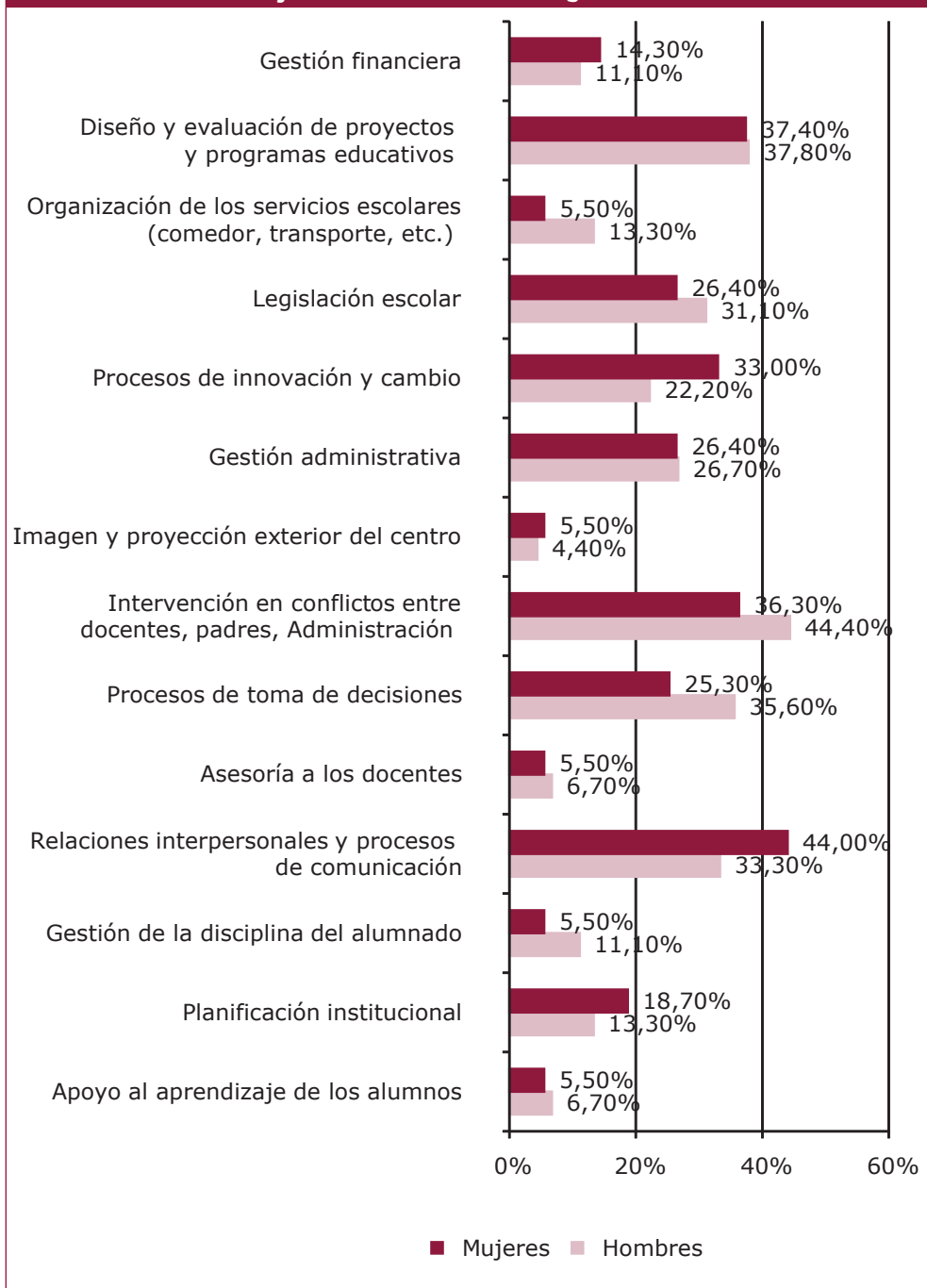
Tabla 2.12. Áreas en las que considera más importante la formación para el ejercicio de la dirección según sexo.

Áreas en las que considera más importante la formación	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Apoyo al aprendizaje del alumnado	6,7%	5,5%	5,9%
Planificación institucional	13,3%	18,7%	16,9%
Gestión de la disciplina del alumnado	11,1%	5,5%	7,4%
Relaciones interpersonales y procesos de comunicación	33,3%	44,0%	40,4%
Asesoría a los docentes	6,7%	5,5%	5,9%
Procesos de toma de decisiones	35,6%	25,3%	28,7%
Intervención en conflictos entre docentes, padres, Administración	44,4%	36,3%	39,0%
Imagen y proyección exterior del centro	4,4%	5,5%	5,1%
Gestión administrativa	26,7%	26,4%	26,5%
Procesos de innovación y cambio	22,2%	33,0%	29,4%
Legislación escolar	31,1%	26,4%	27,9%
Organización de los servicios escolares (comedor, transporte, etc.)	13,3%	5,5%	8,1%
Diseño y evaluación de proyectos y programas educativos	37,8%	37,4%	37,5%
Gestión financiera	11,1%	14,3%	13,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Sin embargo, si se analizan las respuestas en función del género encontramos que las mujeres consideran más importante la formación en temas relacionados con relaciones personales y procesos de comunicación (señalada por un 44% de mujeres frente a un 33,3% de hombres) y en procesos de innovación y cambio (33% de respuestas de mujeres frente a 22,2% de hombres). Por el contrario, los hombres otorgan mayor relevancia a la formación en procesos de toma de decisiones (35,6% frente a un 25,3% de respuestas en mujeres), intervención en conflictos entre docentes, padres, Administración (44,4%, frente a 36,3% en directoras) y legislación escolar (31,1% de respuestas en directores, 26,4% en directoras). Ambos géneros consideran igualmente importante, situándolo en segundo lugar en sus elecciones, el diseño y evaluación de proyectos y programas educativos.

Gráfico 2.3. Áreas en las que considera más importante la formación para el ejercicio de la dirección según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Estos resultados contrastan con los obtenidos al preguntar a los directores/as en qué áreas se consideraban mejor formados cuando se presentaron al puesto (tabla 2.13). Un 50,5% de mujeres se consideraban mejor formadas en temas de aprendizaje del alumnado, aspecto que ni hombres ni mujeres, como se ha visto, consideraban fundamental para el ejercicio de la dirección. Sólo un 22,2% de hombres señala considerarse bien formado en esta área. Las mujeres también se consideraban bien preparadas para la actuación en el ámbito de las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación, aspecto que tanto hombres como mujeres consideran fundamental para el ejercicio de la dirección. En el caso de los directores, el porcentaje es algo más bajo, un

42,2%, si bien esta área obtiene el mayor número de respuestas de la población masculina. A continuación hombres y mujeres por igual se consideraban suficientemente formados para la intervención en conflictos entre docentes, padres, Administración (24%). Los hombres se consideraban más preparados para enfrentar procesos de toma de decisiones, con un 28,9%, que las mujeres, con un 17,6%.

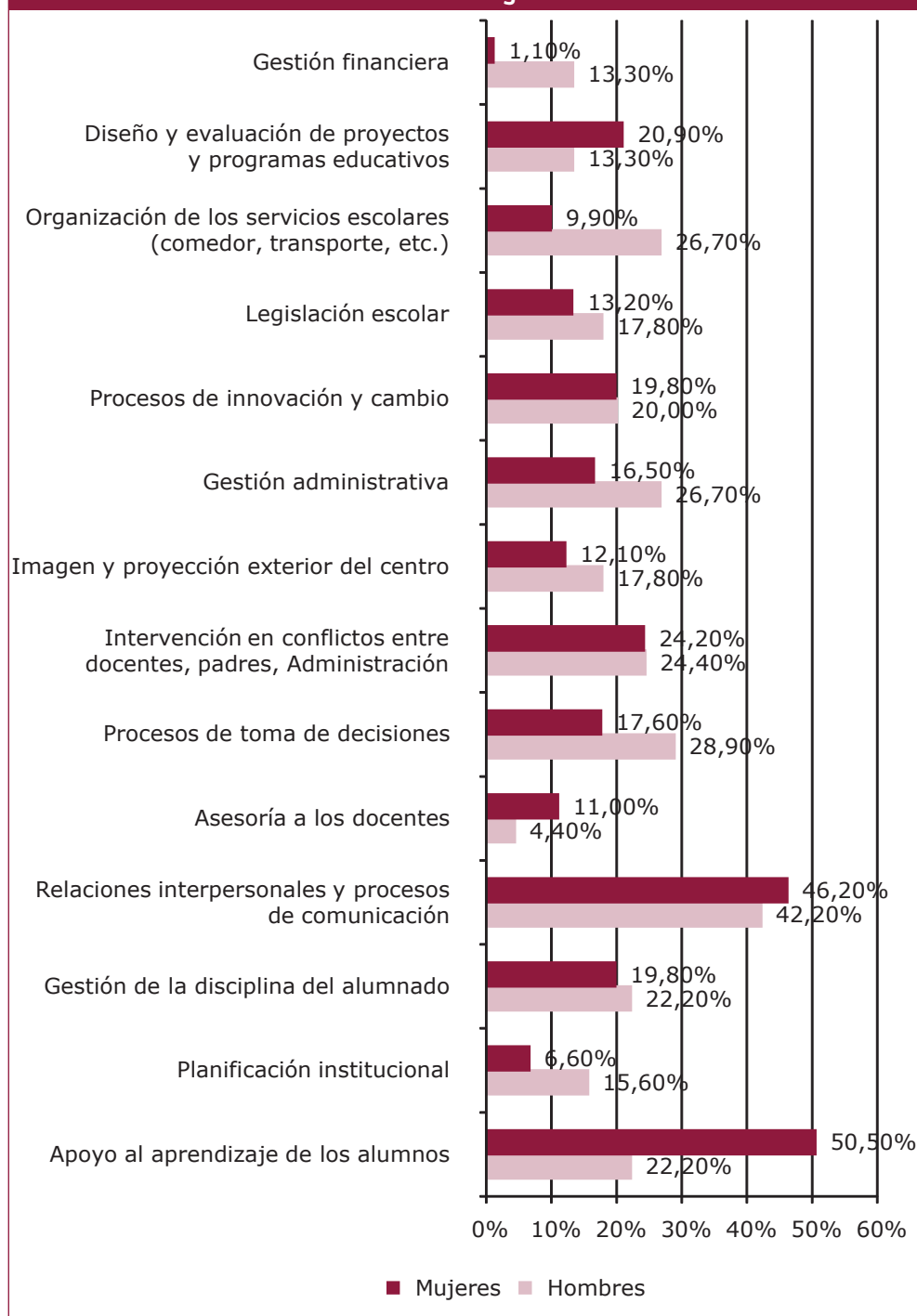
Tabla 2.13. Áreas en las que se consideraba mejor formado/a cuando accedió a la dirección según sexo.

Áreas en las que consideraba mejor formado/a	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Apoyo al aprendizaje del alumnado	22,2%	50,5%	41,2%
Planificación institucional	15,6%	6,6%	9,6%
Gestión de la disciplina del alumnado	22,2%	19,8%	20,6%
1.1.1.1.1. Relaciones interpersonales y procesos de comunicación	42,2%	46,2%	44,9%
1.1.1.1.2. Asesoría a los docentes	4,4%	11,0%	8,8%
1.1.1.1.3. Procesos de toma de decisiones	28,9%	17,6%	21,3%
1.1.1.1.4. Intervención en conflictos entre docentes, padres, Administración	24,4%	24,2%	24,3%
1.1.1.1.5. Imagen y proyección exterior del centro	17,8%	12,1%	14,0%
1.1.1.1.6. Gestión administrativa	26,7%	16,5%	19,9%
1.1.1.1.7. Procesos de innovación y cambio	20,0%	19,8%	19,9%
1.1.1.1.8. Legislación escolar	17,8%	13,2%	14,7%
1.1.1.1.9. Organización de los servicios escolares (comedor, transporte, etc.)	26,7%	9,9%	15,4%
1.1.1.1.10. Diseño y evaluación de proyectos y programas educativos	13,3%	20,9%	18,4%
1.1.1.1.11. Gestión financiera	13,3%	1,1%	5,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En lo que se refiere a las áreas en las que se consideran menos formados, existen algunas diferencias relevantes para este estudio. Mientras sólo un 1,1% de mujeres afirma considerarse bien preparada para ejercer la gestión financiera del centro, un 13,3% de hombres señala sentirse preparado. También encontramos una diferencia de más de 15 puntos en lo referente a la organización de los servicios escolares (transporte, comedor, etc.): mientras sólo un 9,9% de las mujeres afirma estar preparada, el porcentaje asciende a un 26,7% en los hombres. La diferencia se reduce, aunque se mantiene, en los temas sobre planificación institucional: encontramos un 6,6% de respuestas en mujeres, frente a un 15,6% en hombres. Por el contrario, sólo un 4,4% de hombres afirma considerarse suficientemente preparado para asumir temas relativos a la asesoría a los docentes, porcentaje que aumenta algo en el caso de las mujeres, que otorgan un 11% de respuestas.

Gráfico 2.4. Áreas en las que se consideraba mejor formado/a cuando accedió a la dirección según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Si se comparan los resultados de ambas categorías se aprecia que si bien en algunos casos se mantiene el orden de respuesta entre los aspectos más importantes para la formación y los aspectos en los que se consideraban mejor formados, el porcentaje de respuesta disminuye notablemente en el segundo caso, es decir, en los aspectos en los que se consideraban mejor formados. Esto indica que tanto hombres como mujeres no se consideraban tan formados como necesitados de formación en aspectos como la intervención en conflictos, el diseño de evaluación de proyectos y programas educativos, los procesos

de innovación y cambio o la legislación escolar. Esta diferencia indica que los directores y directoras se consideraban menos formados de lo que requiere una buena práctica.

La información aportada por las directoras en las entrevistas permite completar los datos sobre los aspectos en los que consideran necesaria la formación específica, así como sobre la valoración que hacen de la formación recibida. Destacan las dificultades para realizar el curso de formación cuando ya están ejerciendo la dirección, la falta de una perspectiva práctica en los contenidos de los cursos y la desatención a algunos aspectos que consideran esenciales de la dirección, como es la relación con los diferentes agentes, especialmente las familias y el profesorado.

Formación en habilidades para tratar con los padres o con profesores o con alumnos. Habilidades, que me dieran técnicas de habilidades para poder ejercer con los tres estamentos, yo creo que eso es fundamental. Para este cargo hay que tener un poco de carácter, aplomo y mucha diplomacia. Muchas veces te tienes que morder la lengua para no crear tensiones, entonces, pues bueno, el que me dieran unas habilidades, unos recursos para poder enfrentarme a ciertos casos o problemas o situaciones que se dan en el centro. No me gustaría que fuera una formación administrativa, porque no me gusta, o sea no quiero este trabajo para ser una administrativa pura y dura. (5-A)

2.3.3. Género

Actualmente, en la Comunidad de Madrid, el porcentaje de mujeres directoras en centros de Educación Primaria es del 58,5%. Si bien esta cifra ha aumentado progresivamente en los últimos años, sigue siendo baja si tenemos en cuenta que el porcentaje de mujeres docentes para esta misma etapa es del 81,6% (véase la primera parte de esta publicación). Por este motivo, se ha preguntado a las directoras entrevistadas si consideran que el género guarda alguna relación con los aspectos que dificultan o facilitan el acceso a la dirección. La mayoría de las entrevistadas coincide al negar el influjo del género como variable obstaculizadora, ya sea en su propia experiencia o en general, afirmando que el sistema de acceso es igual para todos, independientemente del género, o que la decisión de acceder a la dirección depende de factores personales.

Todo el mundo se puede plantear lo de la dirección. Pienso que es más personal, es más la situación familiar y la situación personal de uno que el género. (3-B)

Yo pienso que no, el acceso es el mismo, el mecanismo para entrar es exactamente el mismo, tú haces tu proyecto, lo defiendes, te evalúan y ya está. O sea que posibilidades yo creo que tenemos las mismas, exactamente las mismas. (6-E)

Algunas afirman no haberse planteado nunca esta cuestión, y sólo una afirma tener claro que el género influye en el menor acceso de las mujeres a la función directiva.

Yo es que pienso que la mujer se encontrará siempre con más obstáculos que el hombre, siempre. De momento, ¿eh? De momento. (13-C)

Sin embargo, cuando se formulan a las directoras preguntas más concretas sobre cómo el género puede ser una variable que influya en el acceso a la dirección de

los centros educativos, sus respuestas revelan diferencias entre hombres y mujeres en dos ámbitos, factores internos y factores externos, coincidiendo con la distinción señalada por algunas investigaciones comentadas en el marco teórico de este estudio.

- Barreras internas

Los factores internos se relacionan fundamentalmente con una visión de sí mismas como no válidas para desempeñar cargos de responsabilidad. Los testimonios de varias directoras señalan la baja autoestima, el miedo, el sentimiento de insuficiencia, de falta de preparación o de capacidad para desempeñar el cargo de dirección. Percepciones que las directoras encuentran en las mujeres en general, en otras profesoras que no han querido presentarse a la dirección, o que se revelan de las propias afirmaciones de las directoras entrevistadas. En estos testimonios encontramos que no se ven a sí mismas como capaces de tomar decisiones, y que les sorprende el hecho de que los demás puedan pensar en ellas como válidas para la dirección.

A mí me parece que la mujer tiene que perder el miedo. [...] Yo creo que la cultura hace mucho. Y nosotras mismas tenemos esa cosa de decir "ay, es que no lo voy a saber hacer". Nos ponemos más límites. (13-C)

Yo creo que porque no se creen las mujeres que valen. Date cuenta que magisterio por lo menos hasta, yo creo que en estas generaciones últimas ya no, pero hasta la gente que tiene cuarenta y muchos años, ahora mucha gente que estudiaba magisterio era porque en teoría su familia o ellos mismos o quien fuera pensaba que no valía para otra cosa. (13-D)

A lo mejor miedo, también hay muchas que son menos atrevidas. Sobre todo las de esta profesión, las maestras, las profesoras, "uf, yo voy a poder dirigir esto, uf eso es mucho". Además miedo a decir que es mucha responsabilidad, porque es mucha responsabilidad. (41-C)

Los datos obtenidos en el cuestionario aportan un indicio complementario sobre el sentimiento de falta de preparación de las mujeres para el cargo de dirección (tabla 2.14): las mujeres que desempeñan actualmente la dirección tienen niveles de formación superiores a los de los hombres. Un 5,5% de las mujeres tiene estudios de máster mientras ningún varón posee esta titulación. Por el contrario hay un 5% más de hombres diplomados que mujeres. A pesar de este mayor nivel de formación, como se ha expuesto anteriormente, hay un porcentaje mayor de mujeres que afirmaron no sentirse suficientemente preparadas cuando se presentaron al cargo. Estos datos parecen apuntar cierta inseguridad en las mujeres a la hora de plantearse el ejercicio de la dirección, que intentan compensar con la formación o el apoyo de los compañeros/as.

Tabla 2.14. Grado de titulación académica de los directores/as según sexo.

Grado de titulación académica	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Diplomatura	48,8%	42,9%	44,8%
Licenciatura	51,2%	51,6%	51,5%
Máster	0%	5,5%	3,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Otra de las barreras internas se relaciona con la percepción que de sí mismas tienen las mujeres fundamentalmente como madres. La mayoría de las directoras entrevistadas coinciden en afirmar que pudieron plantearse el ejercicio de la dirección una vez que sus hijos fueron mayores, ya que anteriormente se debían a ellos y el ejercicio habría ido en detrimento de la atención a sus hijos. Son varias las que afirman que les ofrecieron el puesto anteriormente, pero que lo rechazaron porque sus hijos eran pequeños, o que lo aceptaron pero lo tuvieron que dejar porque sentían que estaban desatendiéndolos. Para algunas de ellas no se trata de una cuestión de conciliación de la vida profesional y personal, sino que consideran que son ellas las que tienen que estar con sus hijos, que las necesitan a ellas.

Porque tienes que decidir. Yo fui de las que empezó así, para arriba, para arriba y aquí dije ¡uy! Un problemilla en casa con mi hija y ya vi donde tenía que estar. Los hijos necesitan que estés cariñosa, que estés receptiva, que no estés cansada, que no llegas con el que tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro. [...] Porque a quien necesitan es a su madre. No es una responsabilidad, es que lo sientes que no es una responsabilidad, sino que es lo que tienes que hacer, es un sentimiento de maternidad. Tiene que ser eso, porque yo he tenido todas las posibilidades de apoyo con mi marido, cambiaba como yo... hacía lo mismo que yo. (8-D)

Esta consideración de la figura materna como principal e indispensable en la educación y crecimiento de los hijos deriva en sentimientos de culpa por abandono cuando desempeñan el puesto de dirección. Las directoras consideran que les corresponde organizar el cuidado de los hijos mientras ellas están trabajando, recurriendo a la pareja, los abuelos o una persona contratada. Sin embargo, aún sabiendo que sus hijos están atendidos, afirman en algunos momentos sentirse culpables por no ocuparse ellas directamente, ya que ese sentimiento de maternidad con el que se identifican no puede ser suplantado por otra persona, ni siquiera por el padre de los niños.

A veces tienes ese sentimiento de culpa de decir "jolín, me estoy dedicando a los hijos de los demás, solucionando problemas". (4-E)

A mí también me cuesta soltar a mis hijos. [...] Les echo mucho de menos. Sí, muchas veces me lo planteaba y si veo que mis hijos tienen alguna cosa a veces pienso "¿Habré hecho lo correcto?, no les habré dedicado... y mira en eso sí que tengo la suerte que mi marido me dice: "qué tontería, está adolescente perdido, ¿no lo ves?, que va, es que ni te lo plantees". En el momento en que mis hijos fallan en alguna cosita rápido pienso que yo tenía que dejar esto y dedicarme a ellos, no se me ocurre decirle a mi marido: "oye, deja lo tuyo y dedícate a ellos". (1-A)

- Barreras externas

El sentimiento de maternidad al que apelan algunas directoras es considerado por otras como una barrera externa que impide el desarrollo profesional de las mujeres. En este caso no se trata de un sentimiento o una decisión personal, sino de la responsabilidad implantada desde fuera, especialmente por la falta de atención de sus parejas en el cuidado de los hijos comunes o por la falta de apoyo para el desarrollo de su carrera profesional.

Yo tengo más cargas familiares que mi madre, mi madre tenía a la abuela, nosotros hemos vivido con los abuelos, y a mi madre le ayudaba muchísimo su madre. Yo no tengo, yo tengo la casa, tengo mis hijos, tengo el trabajo, de maestra, da igual, y tengo todo. (26-C)

Mujeres que tienen primero, un marido con una forma determinada de ver la vida y segundo, los hijos, que desde luego son de las mujeres, ¿eh? Siguen siendo. Siguen siendo, digan lo que digan. Entonces una mujer que tiene esa carga familiar no puede... o muy difícilmente vamos. (3-A)

Yo creo que [las mujeres] tienen más problemas porque tienen más problemas familiares, no por otra cosa. Que normalmente tienes que tener una disponibilidad de horario, y si tú tienes una familia, unos hijos que salen del colegio pues...no lo tienes. (29-C)

En algunos casos las directoras afirman contar con ayuda de sus maridos. Sin embargo, la contribución de sus maridos se considera una ayuda complementaria; la responsabilidad continúa centrada en la figura de la mujer.

En este caso con mi marido poco me podía ayudar porque él tiene un horario más amplio que el mío, él llega más tarde a casa que yo, entonces teníamos que buscar una alternativa. (10-E)

Es a ellas a quienes corresponde la decisión de renunciar a su carrera profesional o, en el caso de que decidan apostar por ella, buscar soluciones al problema que en ese caso plantea el cuidado de los hijos.

Tenía que tener mi casa bien atendida y lo hice así. Y no es impedimento tener hijos pequeños para llevar una dirección, para nada, yo lo he hecho. [...] Sí, sí, con niños pequeños y no tiene por qué, te organizas tu vida familiar, siempre está la abuela para echarte una mano o, si no, pues lo pagas [...] Pero no tiene que ser un impedimento porque entonces tu carrera profesional se frena, las mujeres la frenábamos por la maternidad y ;no tenemos que frenarla, no tenemos, no debemos! (10-E)

En el caso de las directoras que sí cuentan con apoyo de sus parejas o maridos, éste se considera un aspecto esencial para el ejercicio de la dirección.

Tienes que tener un gran apoyo en casa, con mi marido. Bueno sí, para llevar un cargo te tiene que aportar muchísimo tu marido, bueno, si estás casada y tienes hijos, yo estoy casada. Te tiene que apoyar mucho y el mío al principio no me apoyó nada porque yo me tengo que quedar y tengo que venir fines de semana, porque pasan muchas cosas. Yo tengo que quedarme a veces hasta las 9 o las 10 de la noche, entonces al principio nos costó y ahora lo está entendiendo más porque ve que me gusta muchísimo. [...] Entonces sí, él me está apoyando más, pero al principio no. (26-C)

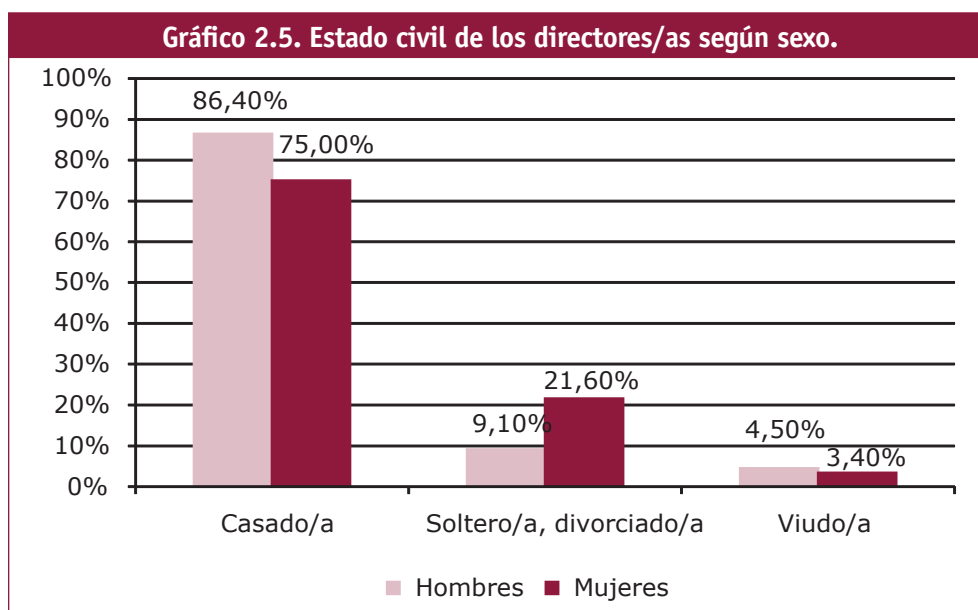
Mira que somos tontas, que no es que ellos sean muy listos, es que nosotras somos muy tontas y nos hemos dejado comer el terreno. Mi marido no es mejor ni peor que otros, pero yo no me he dejado comer el terreno, y yo he querido prosperar y él ha prosperado a mi lado, porque es tu pareja y te quiere. Igual que a mí me gusta que él prospere, a él le gusta que prospere yo. A veces tenemos la culpa nosotras, que no nos hacemos valorar, queremos que salga de ellos el valorarnos y no, hay que lucharlo, hazte valorar. (1-A)

La dificultad de conciliar la vida profesional y personal hace a las mujeres que se plantean el ejercicio de la dirección tengan que elegir, y en esa elección se decantan por el cuidado de los hijos frente al desarrollo profesional.

Cuando una mujer accede al equipo directivo accede cuando parece que los hijos no la necesitan tanto. [...] Muchas mantienen todavía eso de: “mis hijos son muy pequeños, después”. Pero un hombre no se plantea eso, yo quiero prosperar en mi trabajo y ya, y no le parece mal hacerlo y a mí tampoco me parece mal, el problema es que nos parece mal a nosotras, no a ellos, que conste. (1-A)

Yo creo que principalmente es el tema de la implicación, una mujer no se va a implicar porque priorizas en tu vida, entonces si tú sopesas, qué pesa más, tu trabajo o tu familia, evidentemente tu familia lo primero. Si lo puedes compaginar, adelante, ¿vale? Entonces muchas mujeres que piensan que no lo van a poder compaginar, no quieren involucrarse de esa manera. (6-E)

Ya sea desde una consideración interna de la maternidad, como desde las cargas familiares externas, todas las directoras entrevistadas coinciden en señalar las responsabilidades familiares como el principal freno de las mujeres para el acceso a la dirección. Las respuestas de los encuestados confirman estos datos (gráfico 2.5). Mientras sólo un 9,1% de directores están solteros o divorciados, en el caso de las mujeres la cifra asciende a un 21,6%. Es decir, a la dirección acceden en mayor proporción mujeres que no tienen responsabilidades familiares.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En lo que respecta al cuidado de la casa (tabla 2.15), el 67% de las directoras afirma tener ayuda doméstica externa en el hogar, frente a sólo un 38,6% de hombres. Estos datos revelan que las responsabilidades familiares y de cuidado del hogar recaen fundamentalmente en las mujeres, y que de ellas depende asumirlas o derivarlas cuando acceden a la dirección escolar.

Tabla 2.15. Directores/as que reciben ayuda doméstica (externa) en el hogar según sexo.

Ayuda doméstica en el hogar	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Sí recibe ayuda doméstica externa	38,6%	67,0%	57,8%
No recibe ayuda doméstica externa	61,4%	33,0%	42,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

A las percepciones internas de las mujeres y las responsabilidades familiares que adquieren en la relación con sus parejas, se suman como freno para el acceso a los puestos de dirección barreras y estereotipos sociales que culpabilizan a la mujer por desatender a su familia o conciben la dirección como una función que no responde a las características derivadas de la condición de mujer.

Las mayores críticas no las tengo de hombres, las tengo de mujeres que dicen: “y tus hijos, ¿qué?” Eso me lo han dicho muchas compañeras, y tus hijos qué, pero qué me dices cuando mi marido hace todo. “Ay, seguro que a la niña la tienes todo el día metida en el colegio, pobrecita mi niña, piénsatelo mucho” Pero eso no me lo ha dicho ningún hombre. (1-A)

Cuando accedí a la dirección hicimos un curso de formación, recuerdo el primer día o así que nos preguntaron si había alguien que nunca había estado en un equipo de dirección. Y un compañero me dijo: “¡Jo! Tú eres una valiente!”. Total que un día en el café que teníamos entre medias, comenté que había parido ese año y me dijo: “oye, tú no eres una valiente, eres una inconsciente”. Y dije pues es verdad, era una inconsciente. (23-B)

3. EJERCICIO Y ESTILOS DE LIDERAZGO

3.1. Percepción del ejercicio de la dirección

En este grupo de cuestiones se analizan cuál es la imagen que los directores/as tienen acerca del ejercicio de sus funciones. En este sentido, abordamos, por un lado, su percepción respecto al mejor modo de trabajo, tratando cuestiones referidas al desarrollo de formas colegiadas o unipersonales de dirigir el centro junto con la exploración del sentido de la responsabilidad última que los directores/as tienen en el modo de organización y gestión del mismo; y por otro, el tipo de liderazgo y misión del director que han expresado en las entrevistas. Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas individuales introdujimos un grupo de cuestiones referidas a las cualidades personales y profesionales más importantes que un director/a debe poseer para ejercer la dirección de un centro de primaria. En este sentido, hemos intentado contrastar esas cualidades que de un modo ideal piensan que deben utilizar, con las que realmente están utilizando en el día a día de su ejercicio.

3.1.1. Percepción y ejercicio del trabajo en equipo

En las entrevistas realizadas encontramos un denominador común: todas las directoras coinciden en concebir la dirección como una tarea de equipo. Sin embargo, entre sus descripciones encontramos matices que reflejan diferentes concepciones tanto de la dirección como de la extensión de la consideración de este equipo.

Aunque, efectivamente, el ejercicio del cargo se percibe como una tarea de equipo, algunas directoras manifiestan que el equipo directivo no está formado sólo por el jefe/a de estudios y el secretario/a, sino por el Claustro completo, repartiendo responsabilidades entre todo el cuerpo docente. Aquí se advierten las primeras diferencias sobre el sistema de dirección, ya que algunos casos aislados presentan un modelo de dirección más individual, frente al sistema de dirección más predominante que es el colegiado. También han expresado en alguna ocasión la soledad del cargo, debido a las responsabilidades que deben asumir de manera individual o por las dificultades que tienen para delegar, ya sea por su propio carácter o por las exigencias de la Administración.

En cuanto a la forma de abordar la toma de decisiones y la consideración del equipo directivo, una mayoría de las directoras entrevistadas se refieren de forma explícita a la importancia de la cooperación y el trabajo conjunto, definiendo su ejercicio directivo como un ejercicio colegiado. Hay varios ejemplos de esta consideración:

Siempre estamos ahí en esa dinámica. La dirección tiene que ser un tándem de tres... porque si hay fisuras y demás la cosa es más compleja". (4-E)

Nosotros trabajamos en equipo, no es una dirección unipersonal sino colegiada. (10-E)

Partiendo de esta similitud en la consideración de la dirección como un trabajo en equipo, analizaremos a continuación algunos de los matices diferenciadores encontrados en las entrevistas a las directoras. Encontramos las primeras diferencias en la forma de entender la cooperación o el trabajo con el equipo directivo. Mientras unas directoras afirman tomar las decisiones en conjunto y repartirse las tareas, otras mencionan compartir tanto las decisiones como las tareas, tal y como lo expresan algunas directoras:

Tiene que ser un equipo, y además un equipo que sea afín a ti, con metodologías, formas de pensar similares... porque si no... y hacerte con un buen equipo y tomar las decisiones en conjunto. Yo pienso que como el director quiera ejercer de señor director, tienes a tu equipo en contra y a la larga el Claustro se va a poner en contra. No, y además nosotras lo debatimos, aunque el director va delegando, que evidentemente tienes que delegar, todo lo hablamos, todas las decisiones son conjuntas y las tareas siempre las vamos haciendo todos. Si no esto sería vamos..., el equipo directivo duraría un telediario. (41-C)

Creo que sí y bueno, la jefa de estudios también, la jefa de estudios y yo trabajamos así, y eso es importantísimo. Mira si tiene ella un padre que va a venir a hablar conmigo porque tiene un conflicto, ¿a qué hora va a ser? A las 3, pues a las 3 estoy yo allí. Oye, que mira, que ahora tengo yo un conflicto con la familia... quieres que pase, pásate. Vamos a una y eso es muy importante. (44-B)

En esta forma de trabajo, todo el equipo se ocupa de todas las tareas, (generalmente de acuerdo a lo que estipula la normativa educativa en relación a las tareas del secretario/a, jefe/a de estudios y director/a), aunque unos se ocupan más de unos temas que otros:

Tenemos como mucho menos separadas las funciones de las tres. Muchas veces nos planteamos que eso no lo estamos haciendo bien, pero es verdad que es fundamental a la hora de que una de nosotras no esté, si alguna ha tenido una baja

no ha pasado nada, me pueden llamar y decir oye pasa esto, y no nos agobiamos. (10-E)

No todas las directoras comparten este modo de trabajo. Algunas han manifestado la necesidad de mantener la división de tareas a pesar de que crean necesaria la toma de decisiones conjunta en aspectos relevantes. Sin embargo, ninguna de las directoras entrevistadas se decanta por una división de tareas radical, sino que se posicionan mayoritariamente en un lugar intermedio, en el que hay una división de tareas inicial pero todos toman parte de las decisiones relevantes y todos conocen el trabajo del resto de miembros del equipo directivo. Los testimonios transcritos a continuación avalan esta afirmación:

Aquí cada uno tiene su trabajo independiente, pero todos estamos al tanto de todo. Quiero decir que, por ejemplo, yo estoy al tanto de lo que tiene que hacer el secretario, el secretario sabe lo que tengo entre manos y estamos completamente coordinados. En el anterior equipo directivo las parcelas estaban más delimitadas, uno hacia una cosa y otro, otra y no había la interrelación. (3-A)

Las dos partes, tenemos unas tareas muy bien delimitadas de cada una y luego tenemos las tareas, por supuesto, comunes, que son las mayoritarias. Todas las semanas hacemos reunión del equipo directivo normalmente los lunes a esta hora, o más tarde, eso es lo de menos, y nos reunimos, planificamos la semana. (47-C)

Algunas directoras, sin embargo, remarcan su coordinación con el jefe o la jefa de estudios pero dejando al margen la labor de la secretaria, considerando que se trata del puesto menos pedagógico y más administrativo del equipo directivo:

La labor de equipo es muy importante, aunque solo sea que te puedas desahogar, no sé cualquier cosa que tú piensas que sería interesante hacer esto con los padres, a lo mejor ella te da su versión, su opinión y dices pues es verdad que no, que así no lo debo de enfocar, tener a alguien sí, y desde luego en el equipo directivo, no solo por nosotros sino por lo que yo hablo con la gente, siempre jefatura y dirección, secretaría queda aparte, secretaría es más una labor de papeleo. (9-D)

Los testimonios de las directoras entrevistadas muestran ciertas atribuciones de género al tratar el tema del reparto de tareas entre los miembros del equipo:

Yo creo que [no dividir tareas entre los miembros del equipo] es una característica más de las mujeres que de los hombres, porque es verdad que yo cuando hablo con directores hombres, en muchos aspectos me lo resuelven y son ellos los que llevan ese aspecto, pero tienen más aspectos como más separados. [...] Bueno, la que asume como suya no, pero otras tareas las ha delegado completamente y ahí no se mete. Porque la tarea de la gestión de faltas es de no sé quién y la tarea del SICE que es el programa administrativo es del secretario, porque el secretario es secretario. Veo que las mujeres separan menos las tareas entre los diferentes cargos porque somos más dadas a asumirlas, quizás a asumirlas de diferente manera. (3-A)

También encontramos una gran tendencia entre las mujeres directoras a evitar ejercer cierta autoridad en este reparto de tareas e insistir en que no hay jerarquía entre los diferentes puestos del equipo directivo:

La carga directiva es de los tres, aunque luego cada uno tiene una tarea diferente, no porque tú tienes que hacerlo, sino porque sabes hacerlo mejor, porque en los cursos nos hemos formado en algo específico". (1-A)

Algunas directoras llegan a considerar que el equipo está constituido también por el Claustro, y señalan tomar las decisiones de manera consensuada entre los docentes del centro y el equipo directivo, sin marcar una distinción clara entre ser docente o miembro del equipo directivo.

Sí, sí por supuesto yo creo que debe haber una coordinación entre equipo directivo y Claustro de profesores. El equipo directivo no puede ir por un lado y el Claustro de profesores por otro. Tiene que haber una coordinación y una organización en cuanto a tareas, a aprendizajes y a seguir unas líneas de actuación en común. (5-E)

Yo les expliqué bien que mis límites estaban en la legislación y en las decisiones del Claustro, que yo nunca iba a hacer nada por detrás del Claustro, porque yo necesito el apoyo del Claustro y el trabajo de cada uno de los profesores. (3-B)

Esta cooperación contrasta, sin embargo, con la asignación de funciones que se realiza desde la normativa, la Administración educativa y, en algunos casos, también desde las familias, el profesorado, y el propio director/a. Pese a que resaltan la importancia de la cooperación, el consenso, la puesta en común, etc., todas las entrevistadas señalan que hay tareas o decisiones que conciernen sólo al director.

El otro día, había una expulsión de unos niños y al final el que tiene que tomar la decisión eres tú. Finalmente, la última palabra la tienes tú. Y otras decisiones... incluso con el profesorado, si hay algún problema y no se resuelve a través de jefatura de estudios, al final el que tiene que decir la última palabra eres tú, claro. (29-C)

Es cierto que a veces quiero trabajar demasiado en equipo y yo tengo que tomar la última palabra, tengo que tener la última palabra. La última decisión casi siempre es mía, porque si te equivocas la última responsable eres tú y te viene todo a ti, y eso es lo que más me cuesta, que haya cosas que realmente no puedan ser de todo el equipo, que tengan que ser mías, y es lo más difícil de la dirección. (41-C)

En este sentido, muchas de las entrevistadas han manifestado explícitamente sensaciones de soledad en el cargo.

3.1.2. Cualidades personales consideradas importantes en el buen ejercicio de la dirección

En relación con el ejercicio de la dirección se hicieron a los encuestados/as dos tipos de preguntas: unas referidas a las cualidades personales que consideraban más importantes para el buen ejercicio de la dirección y otras sobre las cualidades personales que ellos o ellas han puesto en práctica en el cargo. Con respecto al primer grupo, las cualidades personales relevantes para el ejercicio, encontramos varias coincidencias entre hombres y mujeres (tabla 3.1). De manera general, la capacidad para tomar decisiones (54,4%), la capacidad de comunicación y relación social (43,4%) y la responsabilidad (41,2%), son las capacidades más destacadas. Mientras en las dos últimas no existen diferencias por género, la toma de decisiones es más destacada por los hombres, con un 60% de respuestas, cuando en las mujeres disminuye a un 51,6%.

Tabla 3.1. Cualidades personales que se estiman necesarias para el ejercicio de la dirección según sexo.

Cualidades personales	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Autoridad	22,2%	9,9%
Mediar en conflictos	28,9%	37,4%
Empatía	28,9%	34,1%
Creatividad	8,9%	4,4%
Responsabilidad	40,0%	41,8%
Comunicación y relación social	42,2%	44,0%
Interés por las necesidades de las personas	8,9%	14,3%
Compromiso con la organización	13,3%	11,0%
Aprender de los demás	8,9%	13,2%
Tomar decisiones	60,0%	51,6%
Compromiso con la enseñanza pública	28,9%	22,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

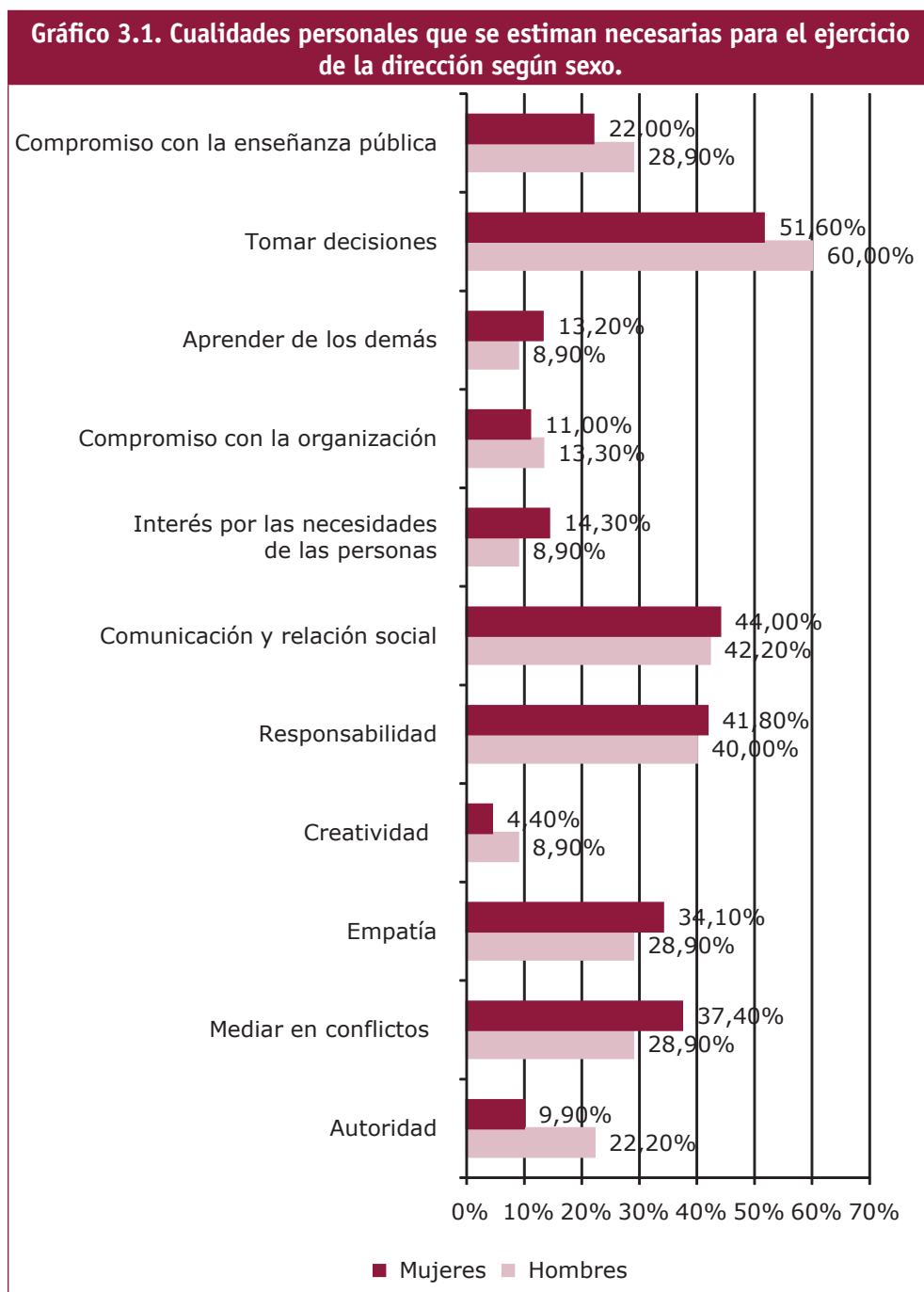
Si contrastamos estas respuestas con las cualidades que los directores y directoras afirman haber puesto en práctica durante su ejercicio (tabla 3.2), la capacidad para tomar decisiones es la más señalada por las mujeres (54,9%); en los hombres, sin embargo, aunque obtiene un alto porcentaje de respuestas (48,9%), se encuentra precedida por la responsabilidad (64,4%), que obtiene también un porcentaje de respuestas destacado, aunque menor que el anterior, entre las mujeres (51,6%). La capacidad de comunicación y relación social, que había sido señalada por ambos grupos como cualidad importante para el ejercicio, obtiene un porcentaje de respuestas del 38,5% en las mujeres, disminuyendo a un 26,7% en los hombres. La capacidad de mediar en los conflictos es destacada como cualidad necesaria para la dirección tanto por hombres como por mujeres en cuarto lugar. Esta misma cualidad es seleccionada por ambos grupos en tercer lugar entre aquéllas que más habitualmente ponen en práctica. En las dos preguntas, las mujeres han respondido esta opción con un mayor porcentaje de respuestas.

Tabla 3.2. Cualidades personales que pone en práctica en el ejercicio de la dirección según sexo.

Cualidades personales	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Autoridad	13,3%	6,6%
Mediar en conflictos	31,1%	41,8%
Empatía	31,1%	35,2%
Creatividad	4,4%	7,7%
Responsabilidad	64,4%	51,6%
Comunicación y relación social	26,7%	38,5%
Interés por las necesidades de las personas	20,0%	15,4%
Compromiso con la organización	15,6%	8,8%
Aprender de los demás	8,9%	16,5%
Tomar decisiones	48,9%	54,9%
Compromiso con la enseñanza pública	26,7%	18,7%

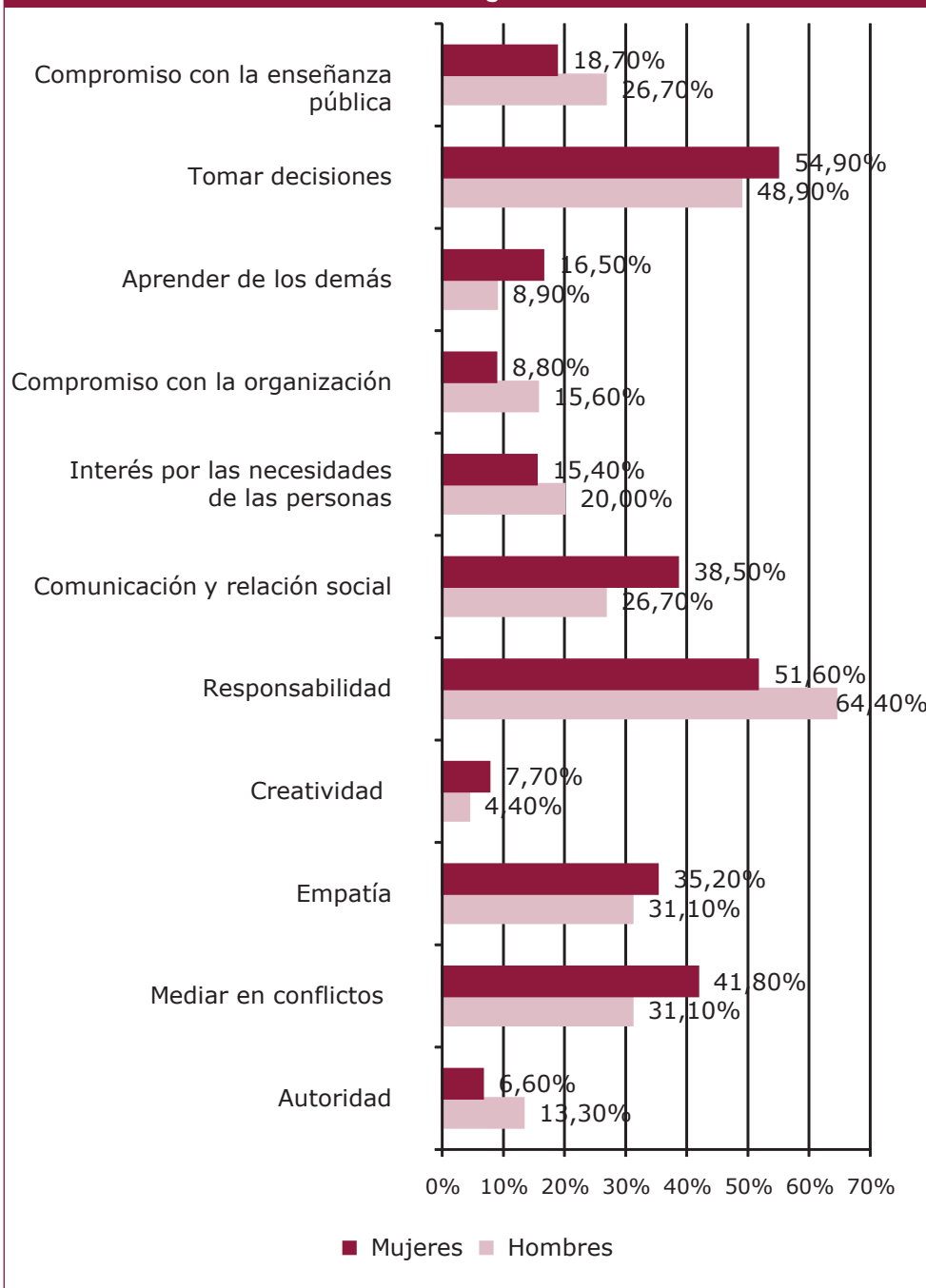
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En los gráficos que se muestran a continuación (gráficos 3.1 y 3.2) se pueden apreciar con más claridad las diferencias comentadas anteriormente.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Gráfico 3.2. Cualidades personales que pone en práctica en el ejercicio de la dirección según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En las entrevistas a las directoras, también preguntamos por estas cuestiones de manera explícita, aunque sin señalar ninguna de las opciones, por lo que la variabilidad de respuestas es muy grande. Sin embargo, muchos de los comentarios se agrupan también en las categorías antes señaladas.

En cuanto a la capacidad de comunicación y relación social, las directoras entrevistadas insisten en la necesidad de crear un buen clima de trabajo, avalado por un clima de confianza mutua:

Nosotras siempre procuramos crear un clima cálido de trabajo. Nosotras siempre procuramos no sobrecargar a los profesores, porque igual que nosotras como equipo directivo nos quejamos de que tenemos mucha burocracia, el profesorado y el tutor también está saturado de burocracia. Hay veces que no lo consigues, pero sí procuramos descargarles en cuanto a trabajo. Si vienen actividades del ayuntamiento que te proponen, procuras ya dárselas prácticamente hechas para que ellos no tengan que organizar, sino simplemente elaborar la actividad. (6-E)

Pues sobre todo eso, que haya buen ambiente de trabajo, también que la gente sea responsable con su tarea, pero si hay buena sintonía, buen ambiente, sin agobios, porque hay veces que tenemos épocas del curso que estamos muy agobiados, entonces, si mantenemos bien la coordinación, que se vayan cumpliendo poco a poco los proyectos que se vayan lanzando. (5-A)

Pero la cualidad que de manera mayoritaria han señalado todas las mujeres en las entrevistas se relaciona con el desarrollo de habilidades sociales, la preocupación por el otro, el uso del lado afectivo de las relaciones, la empatía, etc. Al comentar estas cualidades, en algunas ocasiones ellas mismas aludían a las diferencias por género mostradas en el ejercicio de sus funciones, desarrollando estilos directivos diferentes entre hombres y mujeres.

Eso son habilidades sociales y depende del director y la inteligencia emocional, que también se habla tanto de ella, eso va mucho en el carácter de cada uno. (10-E)

Nosotras somos mucho más cercanas y yo estoy muy convencida y esto ayuda muchísimo sobre todo a las familias a lanzarse al equipo a decir qué les pasa, lo que sienten, que es muy importante para que conozcamos cómo van sus hijos. (47-C)

Creo que un rasgo importante es trabajar en equipo, escuchar muchísimo a la gente, muchísimo, ser muy cariñosa, sí, porque yo creo que la parte afectiva influye mucho y respeto sus opiniones mucho. Les escucho mucho y para yo tomar una decisión, lo he pensado mucho y lo he hablado mucho con mi equipo. (26-C)

La mujer es dialogante. Yo creo que es mejor ser dialogante y llegar a un consenso. (7-E)

En la defensa de la importancia de estas cualidades afectivas en el ejercicio de la dirección, muchas mujeres han establecido diferencias muy relevantes con sus compañeros directores hombres:

Conozco directores muy cercanos y muy tal, pero los vínculos que establecemos nosotras con los profesores, más democráticos, más cercanos los establecen menos los hombres, marcan más distancia implican menos los sentimientos de lo que lo implicamos nosotras. También es que la que llega es que tiene muchas ganas, porque hay que tener muchas ganas, te tiene que gustar mucho para comerte el terreno de hombres. (1-A)

Y creo que una mujer está más capacitada para un cargo de dirección educativo que un hombre porque tenemos como intuición, mucha más capacidad de ver entre líneas. (8-D)

Aunque no todas las mujeres entienden que esta atribución de género sea siempre positiva, sino que en muchas ocasiones se malinterpreta y se utiliza en contra de las responsabilidades personales. Algunos ejemplos de las repercusiones negativas que el empleo de la afectividad en el puesto de dirección puede conllevar, se abordan en el apartado sobre género y estilo de dirección, 3.6.3.

En las entrevistas, muchas de las directoras han hablado de la importancia de varias de las cualidades que se recogen en los cuestionarios. Hemos agrupado varios de sus comentarios sobre la responsabilidad, la autoridad, el compromiso con la organización, y la capacidad para tomar decisiones, en los que además, resaltan importantes diferencias de atribuciones por género y las dificultades que esto añade al ejercicio de la dirección:

Estamos acostumbradas la mayoría de las mujeres por la educación que siempre nos han dado, que siempre ha sido que nosotras tenemos que ser sumisas, respetuosas, obedientes, lo que nos digan... entonces claro, asumir una responsabilidad y un cargo donde eres tú la que tiene que tomar la decisiones, eres tú la que te tienes que implicar, pues puede echar para atrás. (6-E)

En principio parece que el hombre se impone más, que tiene más autoridad y cuando eres una profe autoritaria tienes que tener fama de que tienes genio y... si un hombre lleva autoridad es más un tío como Dios manda, y tú es que tienes mucho genio, es que.... son clichés que tenemos que ir borrando. (1-A)

Me gusta organizar y creo que soy capaz. Entonces por esa parte sí me atraía hacerlo y a ver qué tal. (47-C)

En las entrevistas, otras de las capacidades que más han resaltado las directoras se relacionan, por un lado, con la capacidad de organización y gestión y, por otro, con la capacidad para liderar grupos, dinamizarlos y motivarlos. Para ilustrar la primera de estas cualidades, la capacidad de organización, hemos rescatado algunos de los comentarios más significativos de las directoras:

Tienes que tener mucha capacidad de liderazgo, de organización de empresas, porque en el fondo todos los directores somos profesores y a los profesores no nos entrenan, salvo que lo lleves tú innato para dirigir una empresa, porque esto es una empresa, organizar servicios, vienen empresas de comedor escolar, empresas de mantenimiento, entonces tienes que estar gestionando constantemente. Y luego liderazgo a nivel de grupo, das con mucha gente. (41-C)

Una cierta capacidad organizativa y para ver los distintos ámbitos de un problema, no sé, una cierta agilidad mental, puede ser, pero yo lo que más me reconozco, fíjate que lo voy a decir sin falsa modestia, es que tengo mucha capacidad para no tomarme las cosas a nivel personal. (13-D)

Por último, sobre la capacidad de liderar grupos, motivarlos e ilusionarlos, las entrevistadas también han hecho varios comentarios:

Pues yo creo que es motivar, hacerse eco de las propuestas que tengan, apoyar, sobre todo motivar porque en la enseñanza pública donde todo el mundo no asciende por mérito ni por nada, todo el mundo cobra igual y lo único que cuenta son los años de servicio. Pues entonces el que estén motivados, el que vean que hay resultados, pues sí es una tarea del equipo directivo. (29-C)

Entonces, si vienen con ganas y tú no les cierras puertas y les animas a todas las ideas que traen, todas las innovaciones, todas las propuestas y les animas a continuarlas y colaboras pues les encanta, se llegan a sentir también ellos que están levantando este colegio, se lo he hecho sentir como que esto lo tenemos que levantar entre todos porque yo sola no lo levanto y sí, aquí se matan todos, hay un sentimiento de levantar su colegio..., una cosa tremenda. (1-A)

3.2. Variables y dificultades que influyen en el ejercicio de la dirección

Para estudiar cuáles son las variables y dificultades que, en opinión de los directores/as, más influyen en el ejercicio de la dirección, se ha dividido el análisis en dos partes. En primer lugar nos centraremos en las variables que han sido señaladas en el cuestionario como las más relevantes, para posteriormente, señalar cuáles son las principales dificultades que los directores/as han encontrado en los diferentes centros. En realidad, ambos aspectos están muy relacionados, por lo que la división ha sido creada de manera artificial para tratar de profundizar mejor en los ejemplos concretos.

3.2.1. Variables que influyen en el ejercicio de la dirección

En lo referido a los aspectos que influyen en la manera de dirigir un centro educativo, los docentes son la variable más destacada por los encuestados/as. Como puede comprobarse en la tabla 3.3, un 77,8% de directores y un 69,2% de directoras señalan como aspecto determinante la estabilidad del profesorado, seguido de las relaciones entre los docentes, escogido por un 66,7% de hombres y un 61,5% de mujeres. Las directoras otorgan la tercera posición en el orden de variables al tamaño del centro (42,9%, frente a 28,9% en los hombres). Ambos géneros coinciden en el porcentaje de respuestas (39%) en la variable años de experiencia como director; sin embargo, las mujeres lo sitúan en cuarto lugar, mientras entre los hombres es la tercera opción más señalada. Coinciden también en señalar como las menos relevantes el género del director o directora (6,6%), el nivel educativo del centro (apreciándose diferencias, pese a ser en los dos grupos la segunda variable menos escogida, entre hombres, 6,7%, y mujeres, 14,3%), y las relaciones entre la Administración y el director/a (apreciándose en este caso también diferencias por género: 8,9% en los directores y el 16,5% en las directoras).

Tabla 3.3. Variables que influyen en la manera de dirigir un centro según sexo.

Variables que influyen en la manera de dirigir un centro	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Años experiencia como director/a	37,8%	39,6%	39,0%
Género del director/a	6,7%	6,6%	6,6%
Clase social y nivel cultural del alumnado	22,2%	24,2%	23,5%
Nivel educativo centro	6,7%	14,3%	11,8%
Tamaño del centro	28,9%	42,9%	38,2%
Estabilidad profesorado	77,8%	69,2%	72,1%
Relaciones entre docentes	66,7%	61,5%	63,2%
Relaciones entre Administración y director/a	8,9%	16,5%	14,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Muchas de estas variables aparecieron también en las entrevistas, reflejando de un modo similar los porcentajes de respuestas obtenidos en los cuestionarios. Por ejemplo, muchas de las directoras incluyeron la estabilidad de la plantilla como una de las principales variables influyentes en la dirección del centro:

La estabilidad del Claustro ayuda mucho, mucho, es que cuando el cole cambia todos los años eso es una locura. (13-D)

Son todos definitivos tanto en Infantil como en Primaria, que eso hace mucho, para que el colegio funcione y ya nos conocen en el barrio, tenemos un reconocimiento. (27-B)

En las entrevistas hemos recogido diferentes argumentos que justifican la importancia de esta estabilidad:

Hasta que el centro se llena de definitivos, claro tienes mucha gente que está un año y otro año no. Entonces no puedes plantearte cosas a largo plazo, pero ahora ya llevamos dos o tres años en los que la mayoría, salvo dos, tres o cuatro personas, son definitivos en el centro, y ahí sí, es ahí cuando ya se ha planteado hacer el Comenius, cuando nos planteamos el bilingüismo. (7-E)

Luego empezaron a venir muchos interinos, mucha gente jovencita, ahora ya estoy muy contenta porque voy consiguiendo una plantilla muy definitiva, pero todos los años volver a empezar, con todo interinos... Pues de 29 profesores que somos venían del orden de 25, 24, 23 interinos, y eso significa todos los años empezar. Mi primera meta fue una continuidad del profesorado y la voy consiguiendo, trabajando mucho.

Tenemos una gran mayoría de gente estable que lleva muchos años en el centro. Por eso es fácil dirigir el centro. El problema va a ser cuando estas personas vayan marchándose. Porque es un centro que realmente necesitas saber dónde estás, saber lo que hay y entender que, bueno..., que es mucho trabajo, y que es repetir lo mismo siempre. (44-B)

Como puede verse, la importancia de la estabilidad tiene que ver fundamentalmente con poder poner en marcha proyectos a largo plazo y con el conocimiento que el Claustro desarrolla del contexto que rodea al centro, que, de manera implícita, es otra de las variables importantes en el buen funcionamiento de un centro, sobre todo desde la función directiva:

Me resultó fácil porque conocía mucho el centro. Claro es que cuando conoces el centro pues no te resulta tan difícil. (7-E)

También la tranquilidad de tener una persona conocida, no estar frente a una persona extraña que ni conozca el centro, ni la situación del barrio, ni las inquietudes de las familias. Después de tantos años, pues ya te conoces como están en cada casa. Y como tienes ya cierta confianza, pues también te cuentan y están contigo y cosas como más íntimas, particulares de las familias, tú las conoces, las has conocido como tutora y como directora, esa confianza te la siguen manteniendo. Entonces yo creo que eso es muy positivo para los demás. (5-A)

Al mismo tiempo, la relevancia de conocer el centro y poder dar confianza a toda la comunidad educativa, hace que esa variable se convierta en una de las grandes dificultades cuando se trata de un director/a que no pertenece al centro previamente como docente:

Te encontrabas con un grupo de oposición cuando tienes una dirección, que ahí sigue y encima no me lo ponía nada fácil. Yo fui el enemigo, alguien nombrado de fuera. (1-A)

Aunque lo cierto es que otras directoras han visto algo positivo en el cambio de docentes cada año, alegando la importancia de renovar ideas e ilusiones y la posibilidad de luchar de este modo contra todas las inercias desarrolladas en los centros:

Por eso es muy enriquecedor cuando vienen profesores nuevos, los interinos que vienen..., cuando las plantillas de los centros están ya muy estabilizadas cuesta mucho moverlos. Al principio pues eran muy innovadoras, tenían muchas ganas. Ahora, de vez en cuando, cuando intentas hacer cosas, dicen: ay, mira, vamos a descansar este año porque esto es mucho trabajo. Entonces cuesta más tirar del carro. Cuando eres recién llegado y propones cosas es más fácil que la gente te siga. (6-E)

Junto a la estabilidad de la plantilla, otra de las respuestas más señaladas en el cuestionario, recogidas en la tabla 3.3, es la experiencia en el ejercicio de la dirección. Muchas de las entrevistadas hicieron referencia a este aspecto, unido muchas veces a la vocación, corroborando el alto porcentaje de respuestas que este factor recibió en los cuestionarios entre las variables que influyen en la manera de dirigir un centro.

Sí, influye más la experiencia. Tenemos reuniones con otros directores de zona y lógicamente los contactos que tiene una persona que lleva mucho tiempo en el cargo no son los que tengo yo. Y la accesibilidad a esos recursos a lo mejor, o personas, no es tan sencilla para mí como para ellos. Independientemente de que sean hombres o mujeres. (45-C)

Con seis años de trabajo pues sí me siento capaz de hacer esto, pero al primer año y el segundo o tercer año ni de broma, hubiese dicho no, no, no, yo estaba en el mismo centro y lo conozco más, te sientes más estable en mi caso, pero sé que, claro, son menos casos, es muy raro que pase esto a lo mejor. (47-C)

Ni para los hombres ni para las mujeres, el género del director/a es relevante como factor influyente en la dirección del centro. Sin embargo, las respuestas obtenidas en los cuestionarios revelaban diferencias significativas por género en diferentes aspectos del trabajo. Además, como ya hemos visto en el apartado anterior, las directoras entrevistadas han insistido frecuentemente en señalar las diferentes personalidades de mujeres y hombres que se reflejan en el trabajo en los centros.

El tamaño del centro es otra de las variables que se considera relevante en el ejercicio de la dirección (tabla 3.3.). Así, este factor es señalado casi por un tercio de los hombres (28,9%) y por una proporción aún mayor de mujeres (42,9%). Aunque en el marco teórico de la investigación se ha indicado antes que resulta más frecuente encontrar a directoras en centros de pequeño tamaño, en el caso concreto de la muestra que respondió al cuestionario, esta tendencia se cumple sólo parcialmente (Tabla 3.5.). Si bien es cierto que hay más directoras que directores en los centros pequeños, también se encuentra una proporción mayor de mujeres en los centros más grandes, siendo mayoritarios los hombres en los centros de tamaño medio, con una diferencia que resulta estadísticamente significativa.

Tabla 3.5. Tamaño del centro según sexo.

Número alumnado del centro	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Hasta 225 alumnos/as	15,6%	27,8%
225-450 alumnos/as	60,0%	37,8%
Más de 450 alumnos/as	24,4%	34,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

3.2.2. Dificultades profesionales experimentadas en el ejercicio de la dirección

En el cuestionario se preguntó a los encuestados/as sobre las principales dificultades profesionales y personales experimentadas como consecuencia de la ejecución del cargo. Los resultados a dichas preguntas se presentan en las tablas 3.6 y 3.7 respectivamente.

Tabla 3.6. Dificultades profesionales experimentadas durante el ejercicio según sexo.

Dificultades profesionales	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Problemas en las relaciones con la Administración	20,0%	20,9%	20,6%
Problemas en las relaciones con el Claustro	8,9%	12,1%	11,0%
Problemas en las relaciones con las familias	51,1%	34,1%	39,7%
Falta de preparación para la organización y gestión económica	13,3%	31,9%	25,7%
Falta de preparación para la dirección pedagógica de centros	11,1%	16,5%	14,7%
Falta de reconocimiento de autoridad por la comunidad educativa	11,1%	8,8%	9,6%
Falta de reconocimiento del trabajo realizado como director/a	20,0%	19,8%	19,9%
Inercias organizativas y pedagógicas anteriores fuertes	33,3%	28,6%	30,1%
Dificultades para mantener un buen clima en el centro	17,8%	19,8%	19,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Entre las dificultades profesionales experimentadas, tanto hombres como mujeres señalan en primer lugar los problemas en las relaciones con las familias (39,7%), si bien los directores manifiestan haber experimentado más dificultades a este respecto que las directoras (51,1% en el primer grupo, 34,1% en el segundo). En segundo lugar señalan como dificultad, coincidiendo también hombres y mujeres, la existencia en el centro de inercias organizativas y pedagógicas anteriores fuertes, con un 31,1% de respuestas. Por el contrario, las mujeres afirman haber encontrado más dificultades debido a la falta de preparación para la organización y gestión económica del centro, con un 31,9%, frente a sólo un 13,3% en el caso de los hombres. Ambos coinciden al señalar los problemas en las relaciones con la Administración, con un 20% de respuestas.

En las entrevistas hemos encontrado aunque en este caso de un modo más genérico, algunas afirmaciones en la misma línea: las inercias organizativas y pedagógicas

gicas anteriores, la escasa formación y preparación, la falta de apoyo por parte de la Administración o el Claustro, los problemas surgidos con las familias y la falta de reconocimiento. Además, hemos detectado algunas dificultades profesionales añadidas que no han sido recogidas en el cuestionario: la falta de autonomía de la que disponen en su labor directiva, el excesivo trabajo burocrático que les impide desarrollar proyectos pedagógicos y, por último, las inercias producidas por la permanencia en la dirección.

Sobre las dificultades relacionadas con las inercias organizativas fuertes y las carencias pedagógicas graves, que impiden la implantación de los nuevos modelos que querían desarrollar cuando accedieron al cargo, las directoras entrevistadas han manifestado que son debidas fundamentalmente a la permanencia de equipos directivos anteriores durante un elevado número de años. También, en parte, a un profesorado que lleva muchos años en el mismo centro, en su mayoría de edades que superan los 50 años, que en algunos casos han trabajado durante toda su carrera profesional con el mismo equipo directivo y que se muestran reticentes a introducir cambios o innovaciones tanto en su práctica docente como en tareas organizativas o de coordinación que conciernen al funcionamiento general del centro:

Llegas a los sitios y te dicen: es que en este colegio esto no se hace así, es que esto siempre lo hemos hecho de otra forma. Hay tantos anclajes y tanta resistencia que cuesta a veces movilizar. Y luego hay reticencias por parte de la gente, y parece que siempre estás luchando. (4-E)

Ahora son gente joven, que no tienes más que decirles una idea para que ellos la cojan, es muy fácil, es una dirección fácil con un Claustro joven. Los perros viejos son más difíciles de dirigir... qué va a venir esta a decirme a mí, con lo que yo llevo, un profesor que se jubilaba llevaba aquí ni se sabe el tiempo y decía qué va a venir esta aquí a decirme y a enseñarme. (1-A)

Había habido un equipo directivo bastante longevo, casi veinte años y había mucho vicio, vicio pedagógico por supuesto, había muchos vicios organizativos, costumbres que cuando llegas a un centro pues se hace así y llega un momento que se hace así y se hace así, y por qué se hace así. Por esa razón misma hubo también enfrentamientos con muchos profesores que estaban acostumbrados a lo que había habido durante veinte años, estaban cómodos en algunas cuestiones, el cambio a todos los humanos nos produce reacciones distintas, unas veces nos produce reacciones estupendas y otras veces que no nos gusta nada cambiar porque estábamos muy bien, entonces ahí hubo un pequeño conflicto, bueno pequeño, llegó a haber cosas desagradables pero bueno hubo un conflicto dos ó tres años y luego ya la gente se calmó, los que lo querían se marcharon, concursaron, se fueron a otro centro y los que estábamos de acuerdo nos quedamos, claro esta es la parte positiva del concurso de traslados de maestros. (47-C)

La formación constituye para las directoras un aspecto clave en el desempeño del cargo. Todas las entrevistadas son partidarias de la formación específica para la dirección. La falta de formación, señalada como dificultad por un porcentaje alto de mujeres en el cuestionario (no tanto de hombres) también apareció en varias entrevistas como una de las demandas más importantes:

Somos autodidactas totalmente. Yo no tenía ni idea de ordenadores, cuando teníamos aquellos disquetes y llevo 30 años de servicio y bueno, a mí me han dado las dos

de la mañana en mi casa y más con la gestión económica hasta que nos llegaron en diciembre los cursos. (44-B)

A lo mejor hace unos años no había tantas leyes y un director no tenía que estar tan preparado, pero ahora sí. Y hay veces que me entero y hay otras veces que vienen los compañeros a avisarme de que se ha publicado algo. (9-D)

En cuanto a los problemas de relación con los diferentes estamentos, la mayoría de las entrevistadas ha recalcado que los principales problemas surgen con las familias:

Lo más difícil es a veces lidiar con los padres. (27-B)

El principal problema o la principal dificultad que se plantea es a nivel de padres. Dificultad quizás las labores de la parte externa. Es que me complican mucho porque hemos tenido un trimestre bastante ajetreado sólo por cuestión de padres, pero padres entre ellos, o sea, problemas particulares entre los padres, muchos fuera del centro que nos han venido a repercutir aquí dentro del colegio, entonces es que se está llegando a un nivel en que todo lo que ocurre fuera, que aunque sean padres del colegio pero sucede fuera y lo vierten aquí dentro y eso pues sí. (5-A)

En estos problemas, además, muchas directoras han señalado cómo influye el género en el tipo de relación inicial que se establece con las familias, que les exige un esfuerzo suplementario para conseguir que este estamento les reconozca la autoridad:

En el caso de este padre está claro que sí que influye el género, que con un director hubiera sido distinto el conflicto, pero con los profesores yo creo que realmente no, el colectivo nuestro está muy preparado para haber mujeres mandando. (9-D)

. También manifestaron que para lograr que un centro funcione y para facilitar la tarea directiva, el apoyo del Claustro se convierte en imprescindible:

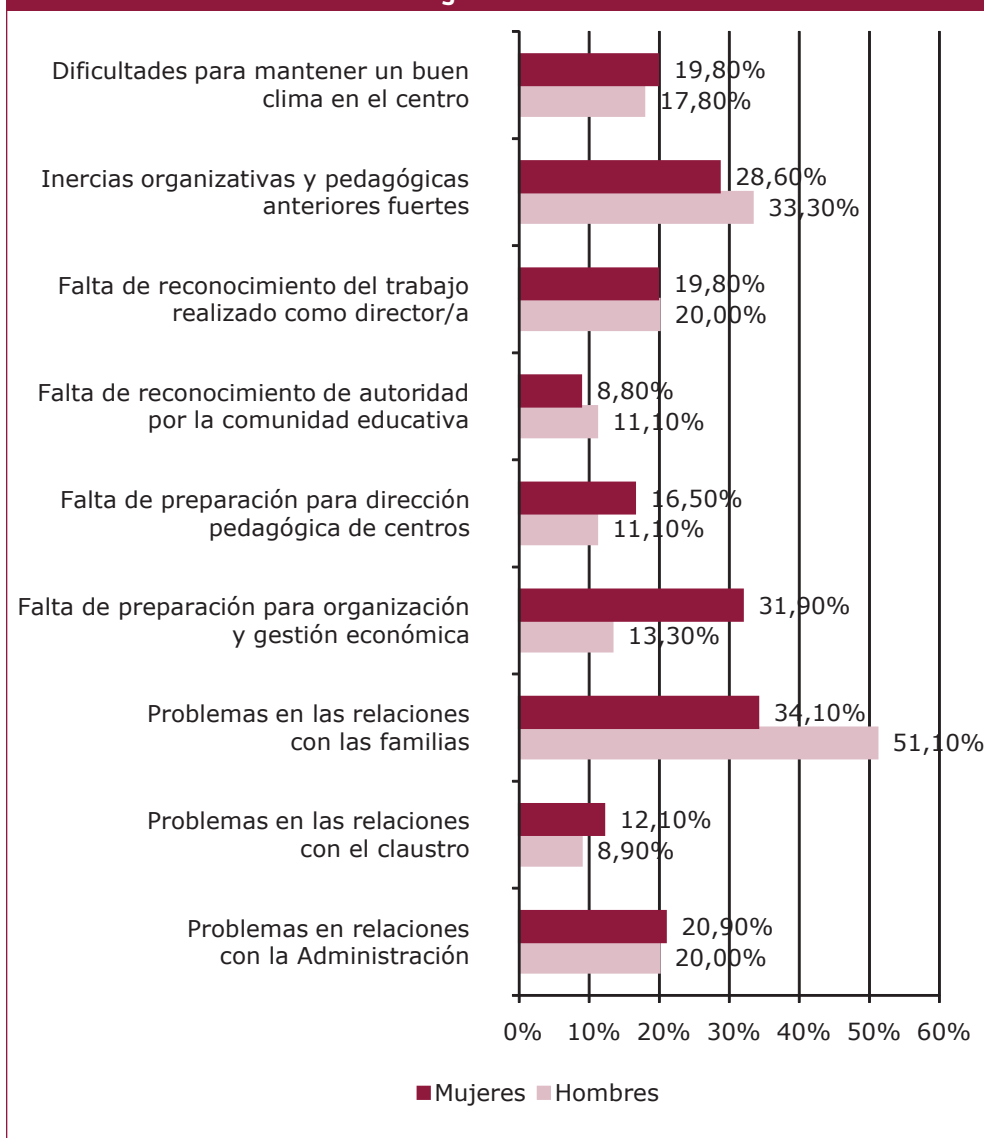
Sí, porque si yo no me hubiera sentido respaldada no me hubiera quedado, era mi opción, yo tenía mi maleta. Yo tengo mi plaza definitiva en otro instituto. (44-B)

No, yo esta gente que dice que tiene el Claustro en contra y tal, yo no podría, digo: "qué admirable eres hija, yo no, no". (7-E)

Y cada vez que lo pienso lo tengo más claro, que el equipo directivo hace, pero un Claustro, sin un buen equipo, puede funcionar perfectamente. Un equipo directivo, por muchas ideas y muchos proyectos, si el Claustro no lo apoya no va a ningún lado. (9-D)

En el cuestionario, un porcentaje muy alto de hombres (31,1%) y de mujeres (28,6%) marcó la falta de reconocimiento (de la autoridad o del trabajo realizado) como una de las principales dificultades profesionales (gráfico 3.3).

Gráfico 3.3. Dificultades profesionales experimentadas durante el ejercicio según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

De nuevo, en las entrevistas encontramos a directoras que corroboran esta preocupación sobre la falta de reconocimiento:

Yo creo que no nos reconocen ni la mitad de los que hacemos. Mira, primero que ya no trasciende fuera, porque aquí hacemos tal cantidad de cosas que no se entera nadie y que haces cada día. De psicólogo, de enfermera, de padre o madre, de asistente social. (44-B)

A una persona mayor sí que es más fácil que le reconozcan la autoridad. Sobre todo con las familias, hasta que te van conociendo, claro. (10-E)

Dentro del grupo de dificultades profesionales no recogidas en el cuestionario, es importante resaltar al menos tres grupos: la falta de autonomía de los equipos directivos en su ejercicio, el excesivo trabajo burocrático que impide el desarrollo de proyectos educativos y las inercias producidas por los propios directores/as una vez que llevan muchos años ejerciendo.

Muy relacionado con lo anterior, las directoras señalan que el exceso de carga burocrática impide el adecuado desarrollo de la función directiva, ya que en realidad, su trabajo es casi el que realizaría el personal administrativo (este tema se tratará en el apartado 3.5 cuando se analicen las funciones directivas).

Un trabajo es el de administrativo y otro trabajo es el del docente. Nosotros estamos ahí entre medias y no están muy bien definidos los límites, entonces siempre acabamos pringando, por decirlo de alguna manera. (47-C)

Por último, muchas de las directoras han señalado como dificultad añadida el riesgo de crear dinámicas establecidas que no dejen paso a las nuevas ideas o las innovaciones.

Llega un momento que es todo también tan rutinario que me resulta a mi hasta monótono. Quisiera hacer nuevas cosas, pero es como que te metes en esta dinámica, entonces yo creo que sí, que convienen nuevos estilos, no se sabe si mejores o peores, pero diferentes. (7-E)

Si estás muchos años seguidos con los mismos alumnos, tiene un aspecto positivo, por un lado, porque te conoces el centro, conoces el funcionamiento, conoces el entorno en el que está situado, los niños que tienes, yo desde que llevo aquí he dado clase a familias de 3 hijos, he dado clases a todos. Tiene otro negativo, que a lo mejor se acomode uno en el puesto y mantenga lo que ha pasado, el mismo ritmo de trabajo, el mismo esquema durante todos los años. Entonces, claro, si entra gente nueva, pues lógicamente vienen ideas nuevas y se renuevan. (5-A)

3.2.3. Dificultades personales experimentadas en el ejercicio de la dirección

Las dificultades para distanciarse de los problemas de trabajo en la vida cotidiana (55,9%) y la falta de tiempo para el desarrollo de la vida personal (38,2%) son las dificultades personales (tabla 3.7) más destacadas por los encuestados/as, no apreciándose grandes diferencias entre hombres y mujeres en las respuestas.

Tabla 3.7. Dificultades personales experimentadas durante el ejercicio según sexo.

Dificultades personales	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Deterioro de las relaciones con compañeros/as del Claustro	22,2%	18,7%	19,9%
Falta de apoyo familiar	2,2%	4,4%	3,7%
Dificultades para distanciarse de los problemas de trabajo en la vida cotidiana	53,3%	57,1%	55,9%
Conflictos familiares por rebajar el nivel de compromiso en el hogar	6,7%	7,7%	7,4%
Falta de tiempo para desarrollo de la vida personal	35,6%	39,6%	38,2%
Falta de autoridad en el liderazgo de grupos	11,1%	3,3%	5,9%
Falta de asertividad con los compañeros	8,9%	9,9%	9,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Las mujeres directoras entrevistadas han explicado muchas de las dificultades que está provocando la amplitud del horario que exige su puesto. La jornada laboral de un director/a no parece terminar nunca, muchas de las entrevistadas aseguran

incluso llevarse trabajo a casa para dedicarle unas horas por la noche. El tiempo que pasan en el centro es algo que pesa durante el ejercicio:

El trabajo de director no está medido ni cuantificado. Cuando hablo de director hablo de director, jefe de estudios y secretario, o sea, no está cuantificado. Es que no son las seis horas diarias, ni siquiera son ocho horas. Es que hay veces que son jornadas de diez horas o de doce horas. No es cuantificable, porque, además, nadie te reconoce las horas, ni nadie te dice: "todas las horas que echas de más, te las vamos a pagar o te las puedes coger otro día". Porque ¿en qué otro día te las vas a coger? La dirección no es algo que tú puedas dejar así aleatoriamente, no. (4-E)

Porque esto lleva muchas horas fuera de clase, este trabajo de dirección, esto no se acaba... yo de hecho no sé a qué hora voy a salir ningún día. (3-A)

Algunas directoras valoran que el exceso de tiempo de dedicación no tendría que ser necesariamente una característica del puesto de dirección, y que se debe a una sobrecarga en las tareas asignadas a la función directiva. De hecho, la flexibilización de los horarios se propone como medida por una de las entrevistadas como medida para facilitar el ejercicio de las mujeres en la dirección.

A lo mejor conciliando el horario, pudieras tener los horarios más disponibles. Bueno si tú tienes que dirigir, cierto que tienes que estar en un horario aquí, pero si tú tienes que dirigir el centro y tú tienes que dedicarle siete horas a dirigir el centro podrías hacerlo de 11 a 8 de la tarde, o puedes venir a las 8 e irte a las 3 porque tienes que atender a algún familiar, que puedas elegir tu el horario siempre y cuando ese centro o ese trabajo al que tú tienes que atender haciendo las horas que son y saliendo adelante que se pueda, que pudiera ser flexible. Yo creo que el horario influye muchísimo. (41-C)

Entonces cobrar no, quizá facilitar un horario que no fuera de nueve a tal, sino que los directores, puesto que tienen que trabajar tanto en casa, como fuera, como dentro, como extraescolares... pues un horario flexible, si no estuviera el inspector diciéndote: oye tienes que estar de 9 a 4 ó si no tienes que poner este parte... Que hubiera confianza en la dirección, que los inspectores confiaran en los directores y directoras con un horario flexible, porque lo que tienen que ver son los objetivos que te has propuesto. Si tú cumples objetivos, ¿por qué tienes que estar de nueve a cuatro exactamente? (8-D)

En relación con lo anterior, otra de las principales dificultades en el ejercicio de la dirección es la conciliación de la vida profesional y la personal, sobre todo con la maternidad, que como hemos visto en el apartado 2.3.3, es también una de las principales barreras en el acceso. En este caso, son las propias directoras las que reconocen algunas atribuciones de género que dificultan el ejercicio a las mujeres en los puestos directivos:

Porque el trabajo como directora no tiene horario y cuando tú tienes unos hijos pequeños que hay que llevarles a judo, a inglés..., porque me ha pasado. Cuesta mucho y si eres maestra sólo sabes que a las 4.30 suena el timbre y a las 4.30 sales por la puerta y a las 5 menos cuarto estás en tu casa. En cambio, como directora llego o no llego porque puede haber surgido un problema a las 4, puede fallar la ruta, puede haber caído una nevada, puede haber un padre que te ha llamado y te ha dicho que hay que hablar... y no llegas, nunca sabes a la hora que sales, nunca, y tus hijos quieren llevarte, quieren que vayas. Cuántas veces he tenido que llamar y decir: cariño, hoy no te voy a poder llevar, va a ser mañana... pero les he hecho entrar. No me he rendido, me ha costado peleas, pero no me he rendido, quizá..., nos pesa más a nosotras. (1-A)

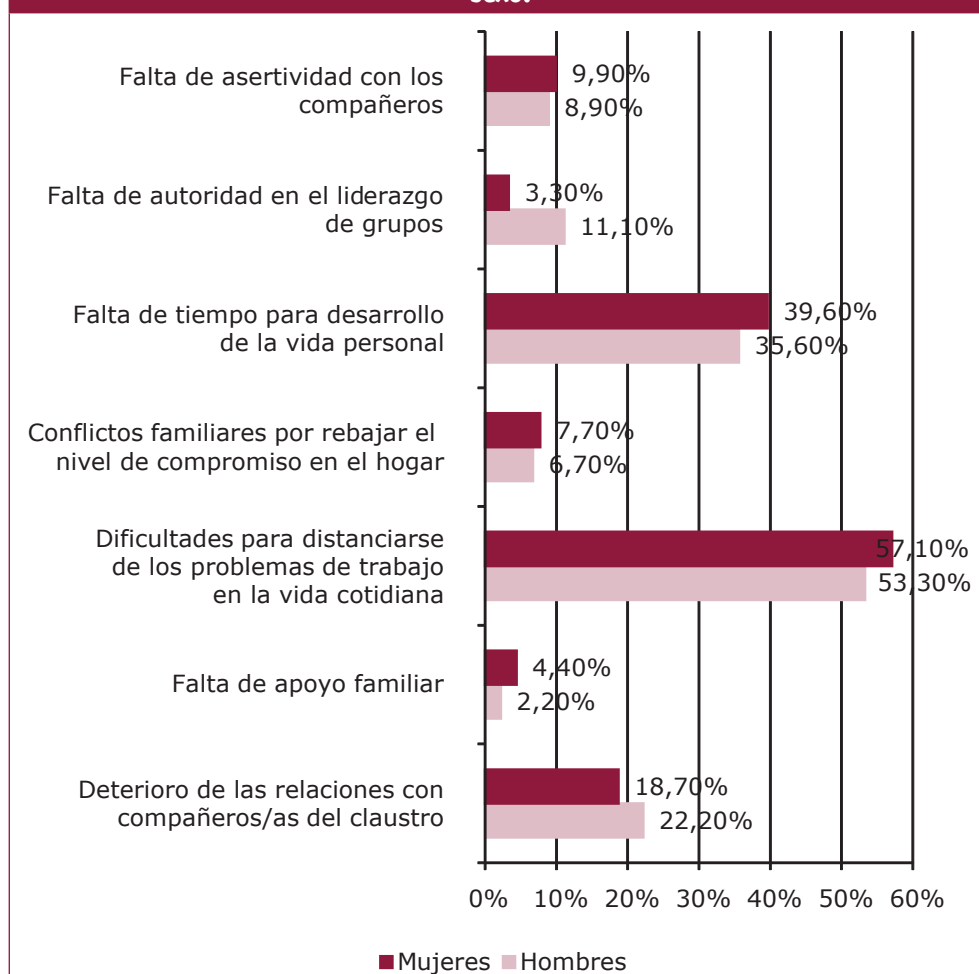
En este sentido, el apoyo familiar se convierte en imprescindible para poder superar estas dificultades:

Tienes que tener a alguien en casa que te entienda. Mi marido se dedica a la enseñanza, entonces me entiende perfectamente. Tienes que tener Claustro y familia también. Los dos pilares para que esto vaya funcionando. (1-A)

Quizá por eso he podido, porque mi familia me ha apoyado, imagínate si mi marido es de los que reclaman tu atención en casa entonces al final acabas no pudiendo pero en ese sentido mi marido me apoya hasta el final, pero cuando me he tenido que quedar aquí hasta las 8 de la noche en una reunión, o un niño que no han venido a buscar o yo qué sé, si yo no tuviera de quién tirar no hubiese podido hacerme cargo del equipo directivo y porque mis hijos ahora ya son mayores y se quedan solos en casa. También llamo a mi padre, papá no llego, no te preocupes yo me encargo. Para poder una mujer desempeñar un cargo alto, por desgracia todavía necesita mucha ayuda de la familia. (1-A)

Por último, las dificultades asociadas a los problemas de relación con otras personas del Claustro también han sido señaladas por las directoras entrevistadas en casi todos los casos. En el cuestionario, señalaron esta dificultad como una de las más importantes el 22,2% de los hombres y el 18,7% de las mujeres (gráfico 3.4).

Gráfico 3.4. Dificultades personales experimentadas durante el ejercicio según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En las entrevistas, además de los casos en los que se han encontrado con una fuerte oposición de algún grupo de docentes del Claustro, en más de una ocasión liderados por miembros del anterior equipo directivo, lo que más resaltan las directoras es la dificultad que han experimentado para cambiar la relación con los que pasan de ser sus compañeros a estar bajo su dirección y, por tanto, para tener que tomar algunas decisiones complicadas en relación con su trabajo, evaluación, posibles sanciones, etc. Sin que podamos afirmar esto con certeza absoluta, parece evidente que este cambio resulta mucho más complicado para las mujeres directoras, que tanto valoran sus habilidades para las relaciones personales en el centro como parte de sus cualidades más relevantes en la dirección, como vimos en el apartado anterior.

Cuando eres directora, nos decían en el curso, tenéis que miraros al espejo por la mañana y ya no podéis decir: “buenos días, soy Mamen, ¿qué tal?” No, ya soy la directora, soy la directora y es cierto que se pierden amistades, cuando tienes un cargo en un sitio, ya no eres la amiga como cuando eras profesora, que te haces un grupo de amigos porque en algún momento determinado tienes que decir aunque seas amable, aunque te guste estar con todos de la misma manera, pero hay un momento determinado en que como tú eres la que tienes que hacer cumplir la ley, la normativa, la legalidad, y si tienes que decir a alguien que está viniendo tarde o que está faltando mucho, o que esta falta no está justificada, ésa es la peor parte, lo que peor llevo de la dirección y quizá es eso lo que algunos de mis compañeros dicen la soledad del cargo, porque amiguetes es más difícil. (41-C)

La relación con los profesores pues es difícil cuando has estado en el Claustro con ellos. Tienes que cambiar un poco el tacto. Es como yo, que al principio cuesta pero luego te tienes que dar cuenta que tu puesto es éste y que si tienes que llamar la atención a alguien o hablar con alguien pues lo tienes que hacer, porque es tu responsabilidad. Y bueno eso sí que costó un poco, claro cuesta un poco, porque siguen siendo tus compañeros, pero vamos bien. Este año bastante mejor. (10-E)

3.3. Beneficios profesionales y personales obtenidos en el desempeño de la dirección

3.3.1. Beneficios profesionales

En el cuestionario se introdujeron varias preguntas relativas a los aspectos más positivos y negativos del puesto de dirección. Se trataba de preguntas que forzaban una valoración de determinados aspectos. De hecho, algunas de las consecuencias derivadas del ejercicio de la dirección han sido valoradas tanto positiva como negativamente dependiendo del encuestado/a o de la entrevistada.

Aunque en los aspectos señalados como positivos (Tabla 3.8) hay bastante acuerdo entre hombres y mujeres, se aprecian diferencias importantes en dos de las respuestas. Para el 45,1% de las directoras, ejercer la dirección ha supuesto, sobre todo, poder responder mejor a las necesidades del alumnado del centro (segunda respuesta más seleccionada). Sólo el 28,9% de los hombres eligieron esta opción. Con este mismo porcentaje de respuesta los hombres eligieron como aspecto positivo de su ejercicio haber comprendido mejor las exigencias de la Administración, mientras que sólo el 15,4% de las mujeres señalaron esta respuesta en el cuestionario. Aunque esta respuesta no se puede interpretar aisladamente del resto, y hay que tener en cuenta que tanto hombres como mujeres dan mucha importancia a conocer mejor la normativa (46,7% de hombres y 46,2% de mujeres), trabajar en equipo (44,4% de hombres y 40,7% de mujeres) y comprender las necesidades

profesionales del profesorado (35,6% de hombres y 30,8% de mujeres), los datos muestran una clara tendencia diferenciada por género en la proyección que los hombres y mujeres hacen de su ejercicio directivo en los centros educativos hacia la Administración en el caso de los hombres y hacia el alumnado en el caso de las directoras.

Tabla 3.8. Aspectos positivos del ejercicio de la dirección según sexo.

Aspectos positivos del ejercicio	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Comprender las necesidades profesionales del profesorado	35,6%	30,8%
Trabajar en equipo	44,4%	40,7%
Entender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje	13,3%	15,4%
Ser más respetado/a por el profesorado	0%	0%
Conocer mejor la normativa	46,7%	46,2%
Responder mejor a las necesidades del alumnado del centro	28,9%	45,1%
Comprender mejor las exigencias de la Administración	28,9%	15,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Como hemos podido comprobar tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, el ejercicio de la dirección comporta una serie de beneficios. Nos centraremos primero en los beneficios profesionales reflejados en la tabla 3.9. Los análisis estadísticos muestran que existen también varias coincidencias entre los hombres y mujeres que respondieron al cuestionario. Coinciden directores y directoras al señalar como beneficios profesionales de la dirección la mejora de la organización y la gestión del centro (75%), así como en el reconocimiento recibido de la comunidad educativa en el puesto de director/a (38,2%). Entre las opciones más elegidas también coinciden en señalar el desarrollo de innovaciones pedagógicas, si bien se aprecia una diferencia entre géneros, habiendo sido señalada por un 49,5% de mujeres frente a un 42,2% de hombres. Con un porcentaje menor de respuestas, las mujeres también señalan como beneficio profesional la mejora de las relaciones con el resto del equipo directivo (25,3%), mientras los hombres destacan la mejora de las relaciones con la Administración (33,3%).

Tabla 3.9. Beneficios profesionales obtenidos en el desempeño de la dirección según sexo.

Beneficios profesionales	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Mejora de las relaciones con el equipo directivo	15,6%	25,3%	22,1%
Mejora de las relaciones con el equipo docente	17,8%	18,7%	18,4%
Mejora de las relaciones con la Administración	33,3%	20,9%	25,0%
Desarrollo de competencias de liderazgo	13,3%	15,4%	14,7%
Mejora de la organización y gestión del centro	75,6%	74,7%	75,0%
Reconocimiento de la comunidad educativa en el puesto de director/a	37,8%	38,5%	38,2%
Desarrollo de innovaciones pedagógicas	42,2%	49,5%	47,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Desglosando el análisis de contenido de las entrevistas, podemos categorizar los principales beneficios profesionales en: la mejora de las relaciones con la

Administración o con el equipo docente, el desarrollo de un conocimiento más global del funcionamiento del centro que ayuda a mejorar los procesos educativos y, por encima de todas las demás, el desarrollo de un proyecto educativo personal.

La mayoría de las directoras entrevistadas manifiestan tener una buena relación con la Administración. De hecho para muchas, estas relaciones, e incluso la percepción de su profesionalidad, han mejorado desde que asumieron el cargo. Su discurso se repite continuamente: las relaciones son buenas y si esas relaciones son buenas, pueden conseguirse muchos beneficios y aprender mucho en el trabajo conjunto.

La relación con las instituciones es estupenda, con el ayuntamiento, con la dirección de área, es que si he necesitado algo siempre me lo han dado, la apertura del colegio, muchas cosas; todo eso hace que cuando tú necesitas algo también la gente responda. En ese aspecto estamos muy bien, la verdad. (44-B)

El ejercicio de la dirección ha ayudado además a muchas de las entrevistadas a conocer el funcionamiento del centro con mucha más profundidad, ya que el cargo les ha permitido tener una visión más global y completa del centro en el que trabajan.

Sobre todo a conocer el centro desde el punto de vista de equipo directivo, porque tienes una amplia visión de lo que es el centro, porque al estar de tutora puedes ver tu clase, tus problemas, pero cuando uno está aquí se da cuenta de los problemas en general, te preguntan los padres, hablas con el AMPA o sea, tienes una visión del centro mucho más general y menos particular. (7-E)

Es muy interesante verlo todo desde el otro lado. Desde la parte de la organización, de la gestión en común del centro, que es lo que hace el equipo directivo; poner en marcha a todo el mundo. (47-C)

Por último, uno de los aspectos más repetidos en las entrevistas es la posibilidad que otorga la dirección de contribuir al desarrollo del centro mediante la elaboración de un proyecto educativo a largo plazo y la mejora de los resultados o el rendimiento de los estudiantes (que se manifiesta por la preocupación en los resultados en las pruebas de la Comunidad de Madrid). Para ilustrar estas afirmaciones, hemos recogido varios testimonios:

Me apetecía por todas las innovaciones que yo veo que desde la dirección del centro se pueden impulsar. (4-E)

Le veo el aliciente sobre todo de sacar proyectos nuevos, es muy estimulante ver que la gente se apunta a cosas que tú quieres que salgan. Aquí llegan cuarenta proyectos y tienes cierta capacidad para decidir por qué línea quieres que vaya el cole en función de lo que te ofrecen. Hay cosas que ni las presentas y otras dependen de cómo tú las presentes para que la gente las acepte. (13-D)

Por fin voy a realizar mi sueño, hacer un colegio como me gusta y no yo sola, sino con mis compañeros, a los que les trasmites tus ideas. (8-D)

¿Tú crees que los resultados del centro, del alumnado pueden mejorar con una buena dirección? Sí, sí, yo creo que sí. Sí, porque dependiendo del planteamiento que tú hagas, vamos a poder conseguir los objetivos propuestos o no. (5-E)

3.3.2. Beneficios personales

En lo relativo a beneficios personales (Tabla 3.10), ambos grupos señalan en primer lugar la mejora del nivel económico, si bien se aprecia una pequeña diferencia entre las mujeres, con un 52,7% de respuestas, y los hombres, con un 46,7%. El segundo beneficio señalado por los hombres es la mejora de las relaciones con compañeros/as del Claustro (35,6%), mientras que las mujeres no consideran este aspecto como un beneficio de los más relevantes (28,6%). Sí consideran, en segundo lugar tras la mejora del nivel económico, el desarrollo de asertividad con los compañeros (34,1%), aspecto que los hombres no sitúan entre los beneficios más destacados (22,2%). Ambos, directores y directoras, señalan en tercer lugar el reconocimiento de autoridad en el liderazgo de grupos (32,4%) como un beneficio personal del ejercicio.

Tabla 3.10. Beneficios personales obtenidos en el desempeño de la dirección según sexo.

Beneficios personales	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Mejora de las relaciones con compañeros/as del Claustro	35,6%	28,6%	30,9%
Reconocimiento de su entorno familiar	24,4%	19,8%	21,3%
Distribución más equitativa de las tareas	2,2%	4,4%	3,7%
Mejora del nivel económico	46,7%	52,7%	50,7%
Reconocimiento de autoridad en el liderazgo de grupos	33,3%	31,9%	32,4%
Desarrollo de asertividad con los compañeros/as	22,2%	34,1%	30,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Una de las directoras entrevistadas, señalaba este último aspecto en el relato de su experiencia en la dirección del centro.

Todo el mundo cuando llega, si da permiso la directora... ese poderío que te da que... en el centro se hace lo que decides, y si hay una actividad que no la ves exacta pues no se hace... un papel que te da un compañero y no conviene no sale, los padres siempre recurren al director. Es la parte más bonita, te citan a reuniones, tenemos además los directores de la zona de por aquí de estos pueblecitos nos llevamos bien, y a lo mejor una vez al trimestre hacemos una comida. (9-D)

En realidad, las directoras entrevistadas no hablaron de muchos beneficios personales. De hecho, aunque citaron en varias ocasiones la mejora económica, nunca lo hicieron por considerarla una de sus motivaciones o recompensas, sino como una característica del puesto que, en realidad, además de ser realmente escasa, nunca condicionó su decisión de presentarse al cargo:

Sinceramente... yo no estoy aquí por lo económico. Porque si fuera por lo económico a mí no me compensaría. (5-E)

No, esto no se paga, no se hace por dinero, ni muchísimo menos. (3-A)

Yo por el dinero desde luego no lo hago, si fuera por el dinero hace tiempo que lo habría dejado. (6-E)

Sin embargo, en la mayoría de las entrevistas, las directoras alegaron una gran satisfacción personal y profesional como consecuencia de su ejercicio, sin concretarlo en ningún aspecto determinado y, además, mostraron un gran deseo de experimentar nuevos retos, a pesar del gran esfuerzo que ha supuesto para muchas de ellas la adaptación al puesto directivo:

La satisfacción personal de ver que ese proyecto educativo que tienes en mente, la forma que tienes en mente, la puedes llevar a cabo. Como directora puedes llevar a cabo un proyecto, y poder plasmar eso y ver que se va llevando a cabo, y todas tus ideas educativas que llevas en la cabeza y que no sabes si funcionan o no... poderlas poner en marcha da mucha satisfacción. (1-A)

En sí es una experiencia muy bonita y recomendable, yo no me arrepiento. (10-E)

Éste es un cargo que profesionalmente te da mucho, muchísimo. Aprendes un montón, mucho, porque tú te metes en el aula y desconoces cómo funciona el centro. Aprendes mucho sobre las relaciones con los demás, aprendes mucho a conocer a la gente, te llevas muchos desencuentros y por otro lado te llevas muchas sorpresas... pues esta persona pensaba que era así... aprendes mucho de los padres, de todos. Aparte de todo el papeleo y de toda la legislación que te tienes que saber. (10-E)

3.4. Perjuicios causados por el ejercicio de la dirección

Al opinar sobre los perjuicios (Tabla 3.11) que puede provocar ser director/a de un centro, las diferencias de género se hacen un poco más evidentes. Más de la mitad de los hombres señalaron los enfrentamientos con algunos docentes en esta parte del cuestionario (sólo el 33% de las mujeres marcaron esta opción), mientras que las directoras señalaron el distanciamiento de su función docente como la más relevante (49,5%). También existen diferencias en la consideración de la pérdida de independencia profesional (el 11,1% de los hombres frente al 26,4% de las mujeres consideran este aspecto como uno de los principales perjuicios de su función directiva). Los enfrentamientos con las familias fueron señalados mayoritariamente por hombres (42,2%), pero no tan frecuentemente por mujeres (29,7%).

Tabla 3.11. Perjuicios causados por el ejercicio de la dirección según sexo.

Perjuicios de la dirección	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Enfrentamientos con algunos docentes	51,1%	33,0%
Enfrentamientos con algunas familias	42,2%	29,7%
Pérdida de confianza de antiguos compañeros/as	13,3%	12,1%
Distanciarse del aula	35,6%	49,5%
Pérdida de independencia profesional	11,1%	26,4%
Frustración por no poder desarrollar el proyecto educativo deseado	17,8%	15,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En las entrevistas volvió a aparecer la idea del distanciamiento del aula y de la función docente como una de las mayores preocupaciones de las directoras, que relacionan su función docente con la vocación y su dedicación al alumnado, pero no tienen la misma percepción de la dirección.

Y yo sí que no quiero perder eso. Si faltan profesores, me subo a sustituir a las aulas y subir a las aulas es una liberación de papeles, porque yo creo que un maestro se mete en la enseñanza porque le gustan los niños. Creo que está muy bien que no desconectemos de los alumnos. (44-B)

Me cuesta mucho soltar el aula. La inspectora me dijo que por qué me ponía docencia si tenía permiso para no hacerlo. Y le dije que si no me ponía docencia entonces me daba algo, no aguantaba la dirección, o sea, me gusta mi trabajo porque está relacionado con los niños, en cuanto mi trabajo lo vea muy alejado de los niños ya no me gustará. Los problemas de aquí se me van en el aula y los problemas del aula los olvido en el despacho, así que me gusta, me gusta el aula mucho, mucho. (1-A)

A mí lo que me gusta es el trabajo de contacto diario con los alumnos, que aquí no lo tengo, porque aquí cuando lo tengo normalmente es para algún problema. Eso a mí me falta, yo soy docente por vocación y eso a mí me falta. (3-A)

Aunque hemos encontrado también algunas divergencias entre ellas, que consideran algo positivo poder estar unos años fuera del aula:

Después de haber sido directora es muy difícil volver al aula. Primero para mí y para los demás también, y para el que venga de fuera. Entonces dije “bueno, pues aquí seguimos”, tiene sus ventajas, sus inconvenientes... y ahora ya, casi me gusta. (29-C)

He tenido menos tensión con los niños en clase. Al estar más liberada de clases y estar aquí aunque tengas mucho agobio de trabajo en ciertos momentos, pues no te estresa tanto como el estar al frente de una clase, entonces sí que es cierto que aquí sí que me he sentido más liberada. (5-A)

Es muy interesante el proceso por el cual las propias directoras asocian la idea de alejarse del aula a los maestros hombres. Como se ha visto anteriormente, en los discursos de las directoras encontramos atribuciones al estilo de dirección de los hombres, que generalmente se oponen al estilo que ellas mismas afirman desempeñar. Estas atribuciones aparecen también al considerar el distanciamiento del aula como un aspecto negativo del ejercicio en el caso de las mujeres, mientras que éstas asumen que para los hombres no posee este carácter negativo e incluso puede ser uno de los motivos por los que se presenten a la dirección.

Yo es que no quiero perder la perspectiva del aula, como pienso que voy a volver para qué quiero perderla. Yo creo que los hombres se alejan más del aula, por lo que sea. Las mujeres nos involucramos más, ese fondo, ese lado maternal que tenemos, que siempre sale a relucir y bueno, sobretodo en esta profesión si no te gustan los niños..., yo creo que sí, ellos cuando han elegido esta profesión les gustará pero ese lado ya no lo tienen, tienen otros aspectos positivos pero ése no es suyo, desde luego. (7-E)

A lo mejor a los profesores hombres les gusta más la organización, o la empresa, y terminan cansándose más de la docencia, entonces pasan a los cargos directivos. En el equipo directivo, una de las profesoras, la secretaria, me dijo: “déjame volver, que tengo ganas de estar con los niños y los echo de menos y sólo ha pasado un año”. Entonces es como ese instinto, esas ganas de estar con los niños y dar clase. (41-C)

3.5. Funciones de la dirección

La dirección conlleva el desempeño de una serie de funciones. En este apartado, se han tratado de analizar las posibles diferencias existentes, en función del género, en la percepción y valoración de algunas de ellas. De manera concreta, en este estudio hemos prestado atención a las funciones pedagógicas, burocráticas, de mediación y de liderazgo, cada una de las cuales está compuesta por una serie de tareas que se especifican en las tablas. La priorización y diferente valoración que de cada una de estas tareas hacen los directores y directoras en su ejercicio, muestra la orientación de su trabajo e incluso un indicio del estilo directivo desempeñado. Para detectar esta priorización en el cuestionario se introdujeron dos tipos de preguntas relacionadas con las tareas, un primer grupo asociado a un estilo unipersonal *versus* colegiado y otro asociado al estilo pedagógico *versus* burocrático.

Los resultados obtenidos en el cuestionario permiten comprobar, en términos generales, que las directoras se decantan por tareas de carácter pedagógico, mientras los hombres, aunque también dan importancia a estas tareas, se preocupan más por las relacionadas con la función burocrática (tabla 3.12).

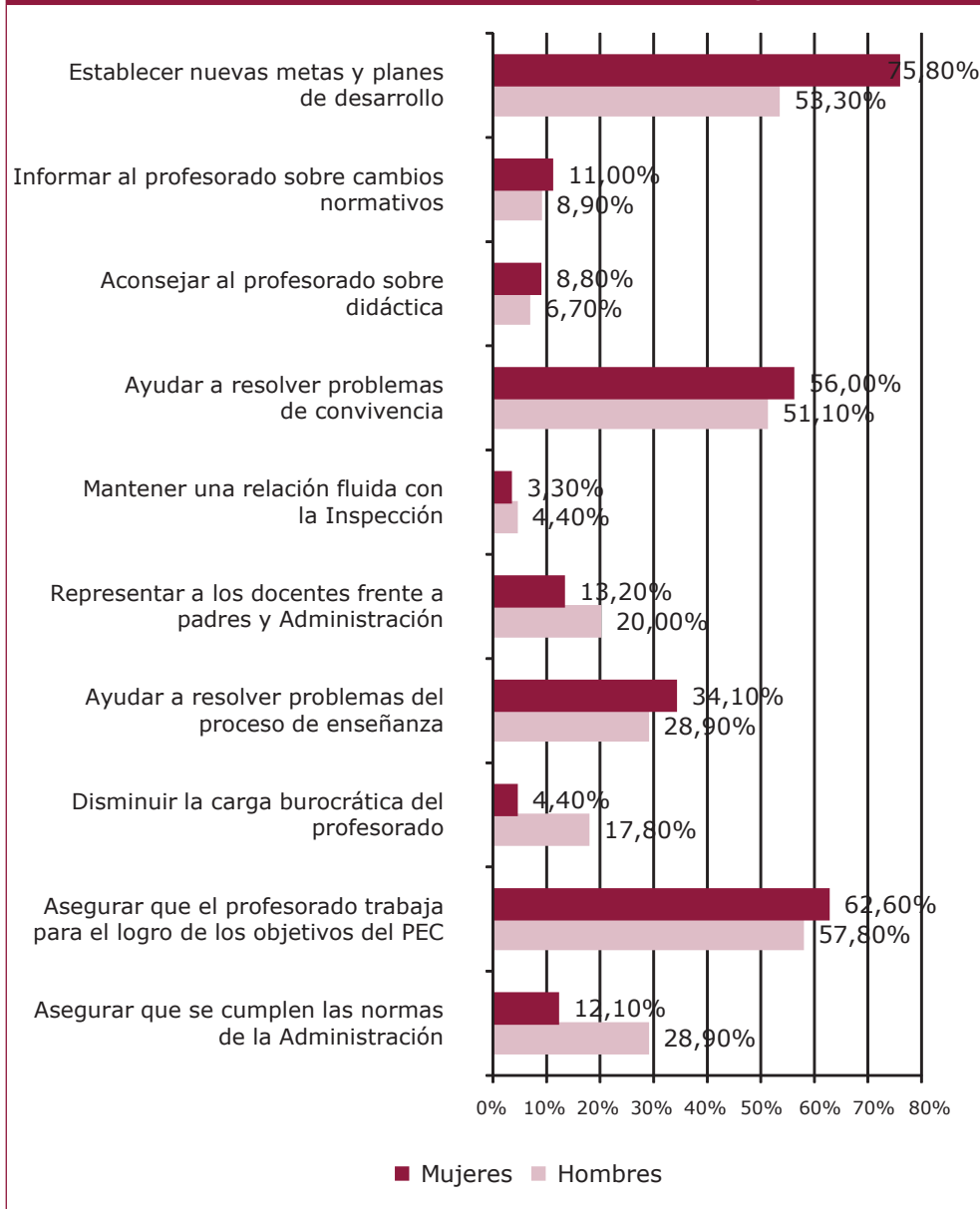
Tabla 3.12. Tareas de la dirección más relevantes según sexo.

Tareas de la dirección más relevantes	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Asegurar que se cumplen las normas de la Administración	28,9%	12,1%
Asegurar que el profesorado trabaja para el logro de los objetivos del PEC	57,8%	62,6%
Disminuir la carga burocrática del profesorado	17,8%	4,4%
Ayudar a resolver problemas del proceso de enseñanza	28,9%	34,1%
Representar a los docentes frente a padres y Administración	20,0%	13,2%
Mantener una relación fluida con la Inspección	4,4%	3,3%
Ayudar a resolver problemas de convivencia	51,1%	56,0%
Aconsejar al profesorado sobre didáctica	6,7%	8,8%
Informar al profesorado sobre cambios normativos	8,9%	11,0%
Establecer nuevas metas y planes de desarrollo	53,3%	75,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Si analizamos los datos de una forma más pormenorizada y teniendo en cuenta los resultados más destacables, la mayoría de las directoras (75,8%) ha seleccionado como una de las tareas más relevantes de la dirección la de establecer nuevas metas y planes de desarrollo educativos en el centro, porcentaje que en el caso de los hombres se reduce a un 53,3%. A esta diferencia de 22,4 puntos, que es estadísticamente significativa, hay que añadir que las mujeres puntúan más alto en las siguientes tareas pedagógicas: asegurar que el profesorado trabaja para los objetivos del PEC, ayudar a resolver problemas del proceso de enseñanza, ayudar a resolver problemas de convivencia. Esta afirmación se ve reforzada cuando una tercera parte de los hombres encuestados da más importancia a las tareas administrativas. De este modo, el 28,9% de los hombres manifiesta que su preocupación mayor es asegurar que se cumplen las normas de la Administración, mientras que para las mujeres este porcentaje se reduce al 12,1%. Otras de las tareas que preocupa a los directores, muy vinculada a cuestiones burocráticas, es la disminución de la carga burocrática del profesorado (17,8%) frente al 4,4% de las directoras que eligió esta opción, y la representación de docentes frente a los padres y la Administración (20,0% en hombres y 13,2% en mujeres) (gráfico 3.5).

Gráfico 3.5. Tareas de la dirección más relevantes según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En algunas de las entrevistas realizadas las directoras manifiestan claramente esta orientación pedagógica como un rasgo principal entre sus tareas.

Yo dedico mucho tiempo a los proyectos, a hablar con la Administración para conseguir dinero. Por ejemplo, ahora tenemos un programa de teatro y danza que nos lo subvenciona el ayuntamiento, [...] Todos estos proyectos requieren un montón de papeles y de burocracia. A eso dedico mucho tiempo. Luego tenemos muchas reuniones, estamos muy encima de aspectos pedagógicos y luego realmente en cosas administrativas gasto poco tiempo porque lo hace el secretario, o sea, yo puedo gastar el tiempo en hablar con la gente o en valorarlo o en leer para ver cómo lo planteo, pero luego la parte del papeleo la suele hacer él; sí que es verdad que a él le gusta que esté con él, entonces lo hacemos entre los dos, yo siempre lo escribo y luego él le da forma. (13-D)

3.5.1. Función pedagógica

Las directoras y directores encuestados valoran como más relevantes las tareas pedagógicas cuando se les pregunta sobre su implicación en la elaboración y/o revisión del Proyecto Educativo del Centro y de la Programación General Anual. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran que las respuestas de los varones se distribuyen entre tareas de tipo pedagógico y burocrático, mientras que las de las mujeres se concentran en tareas de tipo pedagógico. De hecho, el 80% de las mujeres coincide en la importancia de realizar un diagnóstico claro de la situación de partida para proponer las medidas de mejora necesarias, aspecto en el que existen diferencias estadísticamente significativas, a pesar de que también es la puntuación más alta de los hombres (53,3%) (tabla 3.13).

Tabla 3.13. Tareas del director/a en la elaboración del pec y de la pga que consideran más importantes según sexo.

Tareas de la dirección más relevantes en la elaboración del PEC y la PGA	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Establecer los fines educativos del centro	53,3%	51,6%
Considerar las evaluaciones externas en elaboración de objetivos	22,2%	30,8%
Establecer mecanismos de evaluación de los objetivos	40,0%	26,4%
Realizar un diagnóstico de necesidades para proponer medidas de mejora	53,3%	80,2%
Supervisar el cumplimiento de las tareas asignadas a los docentes	11,1%	9,9%
Asegurar la elaboración conjunta de los documentos	33,3%	29,7%
Asegurar el ajuste de ambos documentos a las exigencias de la Administración	15,6%	14,3%
Elaborar criterios pedagógicos para la asignación de grupos	20,0%	14,3%
Asegurar la flexibilidad didáctica para el profesorado	11,1%	12,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Otro indicador de esta orientación pedagógica en las mujeres es la preocupación por el rendimiento académico del alumnado, que obtiene un 48,4% de respuestas en las mujeres, frente al 15,6% en los hombres. Estos resultados se han obtenido cuando se les preguntaba a los encuestados cuál era la principal tarea desempeñada por el director/a en las reuniones del Claustro (tabla 3.14).

Tabla 3.14. Tareas principales desempeñadas como director/a en el Claustro según sexo.

Tareas de la dirección en el Claustro	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Fomentar el intercambio de ideas y la discusión	60,0%	54,9%
Gestión del tiempo	22,2%	12,1%
Promover iniciativas para la formación del profesorado	11,1%	13,2%
Explicar la normativa vigente	13,3%	7,7%
Evitar conflictos limitando el papel de cada miembro	11,1%	1,1%
Apoyar iniciativas de investigación e innovación	44,4%	42,9%
Impulsar la mejora del rendimiento del alumnado	15,6%	48,4%
Acordar medidas para el logro de los objetivos	55,6%	61,5%
Adoptar acuerdos que perduren en el tiempo	40,0%	44,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Las entrevistas no sólo confirman los datos obtenidos en los cuestionarios, sino que amplían dicha información enriqueciéndola con matices muy relevantes para nuestro estudio. Cuando se preguntó a las directoras cuál era la tarea de la dirección que consideraban más relevante para el alumnado, la mayoría de las directoras se decantaron por el aprendizaje y el rendimiento. Para conseguir unos buenos resultados académicos del alumnado, las entrevistadas señalan además que es necesario fomentar desde la dirección un buen clima de convivencia en el centro, basado en el respeto, la disciplina y el esfuerzo.

La tarea principal del director es inculcar disciplina, aunque no me guste decirlo, ya que para que las cosas funcionen es importante que los alumnos sepan dónde están, los límites, que hay adultos, aparte del tutor, que están ahí para servirles de referentes, y que haya un buen clima de convivencia. [...] Pero el respeto y la disciplina son fáciles de inculcar a los niños. [...] Creo que mi función es que aprendan este tipo de valores, así como intentar que mejoren en las competencias básicas de lengua y matemáticas. (47-A)

Por otro lado, las directoras manifiestan interés por las evaluaciones externas al centro, así como por las evaluaciones internas que realiza el mismo. Consideran importantes este tipo de pruebas, puesto que aportan una información muy útil para poder evaluar el propio centro. Algunas directoras afirman utilizarlas como indicador del nivel de logro del centro o como una información relevante para contrastar las evaluaciones internas realizadas por el propio equipo, poniendo en práctica estrategias o medidas de compensación cuando los resultados son deficitarios.

Nosotros a nivel de matemáticas hemos dado un índice inferior, aunque no hemos suspendido pero bueno, estamos por debajo de la media de la Comunidad de Madrid en matemáticas. Hemos decidido que vamos a trabajar las matemáticas y entonces siempre buscamos una forma diferente, trabajar las distintas áreas con los chicos para que se motiven y rindan más, por eso este año hemos decidido que nuestra semana cultural gire en torno a la ciencia. (6-E)

La prueba de conocimientos y destrezas indispensables se hace todos los años. Entonces es una evaluación externa también del colegio, de los chicos, y eso hay que analizarlo porque han sacado menos nota en matemáticas y hay que poner los medios. Nosotros este año hemos puesto medios: estamos haciendo unas fichas de atención porque pensábamos que era un problema de atención. Estamos trabajando la atención con los chicos a ver si con eso logramos que en este año en la prueba CDI suban los resultados. (27-B)

3.5.2. Función burocrática

A pesar de que las funciones de carácter pedagógico se consideran las más relevantes, también se consideran importantes las tareas burocráticas que el cargo conlleva. Cuando se les pregunta por los logros alcanzados durante el ejercicio de la dirección (tabla 3.15), directores y directoras coinciden en señalar en primer lugar la puesta en marcha de nuevos proyectos pedagógicos, aunque aparece con un porcentaje mayor en el caso de los hombres (66,7% de los hombres frente a un 60,4% de las mujeres). Si atendemos a las diferencias de género éstas aparecen a partir de la segunda opción: mientras las mujeres eligen en segundo lugar la mejora de la organización por delimitación de las tareas (37,4%), los hombres señalan en esta posición la organización de actividades de formación permanente (42,2%). Estos datos muestran que, si bien las mujeres tanto en los cuestionarios como en las

entrevistas han valorado la función pedagógica como su principal objetivo, su nivel de satisfacción respecto al logro de este objetivo es menor que en los hombres.

Tabla 3.15. Logros alcanzados durante el ejercicio según sexo.

Logros alcanzados durante el ejercicio	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Puesta en marcha de nuevos proyectos pedagógicos	66,7%	60,4%
Actualización de la documentación para la Administración	17,8%	23,1%
Realización de evaluaciones internas	33,3%	36,3%
Mejora del comportamiento del alumnado por cumplir normas de convivencia	13,3%	20,9%
Realización de actividades en colaboración con comunidad educativa	33,3%	27,5%
Rentabilización recursos y buscar nuevas fuentes de ingresos	13,3%	13,2%
Mejora de la organización por delimitación de tareas	26,7%	37,4%
Supervisión de la actividad docente	8,9%	9,9%
Organización de actividades de formación permanente	42,2%	33,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En las entrevistas se refleja con mayor claridad el peso que las tareas burocráticas y administrativas tienen en el día a día del trabajo de las directoras, que ocupan una gran parte de su tiempo. La mayoría de las directoras se quejan del exceso de papeleo que tienen que realizar en detrimento de la función pedagógica. Argumentan con explicaciones y ejemplos el rechazo del exceso de burocracia que requiere el ejercicio de la dirección.

Yo considero que ahora mi labor es meramente burocrática. Me paso el día haciendo papeles, papeles [...] Hombre, nosotras pedimos auxiliar a tiempo completo. [...] Pero luego es como todo, aunque tú tengas auxiliar, sí te va a hacer el papel, pero tú tienes que supervisar todo, entonces claro, es que son tantas cosas, tantas cosas... y se va a poner en los centros unos planes de convivencia, [...] y eso es hacer papel, papel, papel y a ver usted dónde lo ha escrito, pues mire está escrito aquí. Entonces es tal, que lo que es el papel meramente pedagógico, bueno, lo que a mí me gustaba, el hacer proyectos, no puedes. (6-E)

Lamentablemente a lo que menos tiempo debería dedicar es a la burocracia: a los papeles, a los faxes, a leer, a recibir las llamadas de teléfono, a gestionar cosas que realmente no son pedagógicas. Pero tienes que hacerlas, gestionar cosas como ahora que nos están pintando el colegio y tengo que ser la que vaya para arriba, que parezca la jefa de pintura. Parece que estás dejando el colegio aparte, o lo pedagógico aparte, y tienes que estar como si fueras un ama de casa y en algún momento determinado haces cosas más de gobernanta, gobernanta de un hotel, que se ha estropeado la nevera de la cocina o cosas así que tienes que gestionar y que te quitan tiempo. Te dedicas más a esas cosas que a la atención real, a hacer proyectos para la mejora de los alumnos, o a dar clase. La burocracia te quita mucho tiempo, muchísimo. (41-C)

Pierdes el tiempo en muchas cosas que ya has mandado tres veces, cuatro veces... yo tengo un administrativo a compartir con otro centro y notamos que hace falta alguien que se dedique a eso; es que eso no es llevar un colegio. (10-E)

Hay que tener muy en cuenta que estamos aquí para los alumnos, porque llega un momento que entras en la dinámica y parece como que es algo burocrático o una empresa y no lo es. (13-D)

3.5.3. Función de mediación y relación

A través de las entrevistas hemos podido descubrir una nueva función que no estaba contemplada en el cuestionario: la función de mediación entre los agentes de la comunidad educativa. Ésta es una de las funciones a la que dedican más tiempo las directoras, ya que resolver conflictos o mediar entre los distintos agentes son algunas de las tareas en las que invierten más esfuerzos. Esta función de mediación y relación la desempeñan especialmente entre los docentes, la Administración y el profesorado, así como entre los profesores y las familias.

Es el paso primero. Le digo a la familia vete a hablar con el docente, si no llegas a un entendimiento, vienes. Pero yo escuchar y respetar. Yo en lo que intervengo mucho es en limar asperezas, que es lo importante. (44-B)

Tienes que mediar entre los profesores y la Administración, muchas veces entre los profesores y los padres. Quizá el mediar entre los cuatro ámbitos es lo más difícil. Tienes que tener mucho tacto y tienes que ser un poco política. (1-A)

Tenemos que estar siempre de mediadores en los conflictos, porque no les puedes dar la razón ni a uno ni a otro, entonces les tienes que hacer ver los pros y los contras de la actuación de cada uno y estar en medio sin tomar partido evidente por ninguno de los dos. (5-A)

En esta línea de mediación, también algunas de las directoras han llegado a manifestar que su función consiste en transmitir tranquilidad y seguridad, tanto al profesorado como al alumnado y a las familias.

Totalmente mediar y proteger, que se sientan seguros y los niños, igual. Tenemos un equipo de esos que sale una vez cada mil años, y enseguida el plan de convivencia se activa y los alumnos tienen que redactar, o dibujar si no saben escribir lo que ha pasado, reflexionar, se llama a la otra persona, se hace lo mismo en otro sitio reflexiona, escribe lo que ha pasado. Contrastas, miras, hablas, medias, dices, mira éste lo ves, qué ha pasado y hablamos, dedicamos mucho tiempo para que no haya violencia, hay que trabajar mucho también con el tema de violencia. (8-D)

En los conflictos producidos entre los profesores y padres, las entrevistadas mencionan algunas cualidades que facilitan la resolución de problemas, como saber escuchar, ser empáticas y flexibles, etc. Insisten además en motivar al profesorado para apoyarles en cualquier iniciativa de innovación docente, propuesta de proyectos, etc. Con estas palabras lo manifiesta una directora.

En los claustros [...] lo primero es una reflexión del primer trimestre y en esa reflexión, muy agradecida por vuestro trabajo, muy agradecida por no sé cuanto... también metes palo, aprovechas para decir que parece que estamos siempre cansados de las reuniones y tal. Pues les das la charla, que eso forma parte de nuestro trabajo, que no es el aula en exclusiva, que no es estar por estar, que es enriquecedor, que tenemos que ponernos las pilas... pero cualquier cosita mediana que hagan siempre valorarla colectivamente o individualmente, cuando hay alguno que ha hecho algo yo siempre lo digo en el Claustro, quiero que conozcáis el proyecto que ha hecho fulano... que lo ha valorado fenomenal la inspección... porque no tienes otra, no les puedes animar de otra manera. (9-D)

Esta labor de mediación se concreta fundamentalmente en mejorar las relaciones de convivencia en el centro. En este sentido, las relaciones del equipo directivo con el profesorado constituyen un factor clave para el buen funcionamiento del centro, según los resultados obtenidos en nuestro estudio cualitativo:

Un Claustro sin equipo directivo puede hacer que funcione un centro, pero un equipo directivo sin Claustro no funciona” (1-A).

El interés por crear un equipo de trabajo entre el profesorado es una de las preocupaciones que acusan gran parte de las directoras entrevistadas, en donde se pone de relieve la necesidad de hacer conscientes a los profesores que las decisiones que se toman afectan a los demás, tal y como nos lo describen las directoras:

Yo creo que mi tarea es sobre todo crear un equipo de trabajo. Siempre he dicho que es importante conocer las necesidades de todos y saber que somos un equipo. Que la decisión que yo tome va a afectar a mi compañero indiscutiblemente. [...] Es un poco lo que yo les trasmito, es decir, que somos un equipo y que lo que tú hagas me va a perjudicar o beneficiar a mí, o no, entonces, de todas las versiones que tenemos habrá que coger aquella en la que el mayor número de personas salga beneficiado, ¿no? Entonces esa es la línea que yo les digo, que somos un equipo y que... bueno, que hay que pensar un poco antes de tomar una decisión. (45-C)

Creando un clima de confianza para que estén a gusto. Mira aquí los viernes hay bombones todos los días después de comer, no nos falta ningún viernes, porque uno u otro trae la caja de bombones, se prohíbe hablar en la comida de la enseñanza, para liberarnos y hay un clima distendido... tú exiges el trabajo, respondes la primera, pero al mismo tiempo un clima de confianza. (44-B)

Este interés se precisa con gran detalle por parte de las entrevistadas, quienes mencionan que promueven reuniones semanales (de ciclo, interciclo, coordinación, etc.) para establecer y favorecer la comunicación entre el profesorado y el equipo directivo. Algunas de ellas llegan a afirmar, que este tipo de reuniones son mucho más efectivas que las que se producen de forma oficial en el Claustro. Representan los cauces de relación para una mayor cercanía entre la dirección y el profesorado, en donde siempre tiene que haber un representante del equipo directivo.

Como miembro del equipo directivo hay que estar siempre, en los Consejos Escolares, en los Claustros, en las reuniones de ciclo, en las de especialistas. Por ejemplo: yo estoy con el equipo de apoyo que soy PT. La jefa de estudios está con la de educación física porque es especialista y da clase de educación física, pero si no, inglés por ejemplo, no somos ninguno de inglés y se reúnen ellos, luego vienen y te cuentan lo que ha pasado, lo que han hecho, si tienen un conflicto vienen y te buscan, lo llevan bastante bien. Luego en CCP, que es la otra reunión, sí que tenemos que estar nosotros. El Claustro, por supuesto y los Consejos Escolares, que son los martes por la tarde, vienen los padres, los cocineros, etc. (1-A)

En relación con las familias, la tarea que las directoras indican que realizan con mayor frecuencia es la de favorecer los canales de comunicación, tarea que se enmarca dentro de la función general de mediación y relación. Este tipo de relaciones se encuentran condicionadas por el contexto socio-cultural-geográfico y económico, que condiciona y configura la idiosincrasia del centro. En este sentido, podríamos diferenciar dos situaciones distintas en función de que el centro esté situado en un municipio pequeño o de ámbito rural, en lugar de si el centro se encuentra en un municipio grande o en la zona metropolitana de Madrid. Estas dos tipologías de centros configuran diversos niveles de relaciones con las familias.

En las zonas territoriales periféricas rurales o de municipios pequeños, las relaciones con los padres son mucho más cercanas debido a la proximidad del entorno. Se produce una mayor implicación de las familias porque hay una mayor cercanía y un

permanente diálogo dentro y fuera del centro. Se intenta considerar el centro como un lugar propio, que confiere identidad a la localidad y a la familia. De ese modo, la participación de las AMPAs suele ser muy fluida y satisfactoria para toda la comunidad educativa. La participación de los padres y madres en las semanas culturales es una forma de dar a conocer e implicar a los padres en el centro y éste a su vez en la zona.

Trabajar mucho con las familias. No siempre se puede, porque los profesores a lo mejor no tienen tiempo, a otros a lo mejor no les apetece mucho. Pero trabajar con las familias es fundamental. Y que las familias estén cerca del colegio, que sepan lo que hacen, que sepan cómo pueden ayudar, que sigan la marcha de los alumnos es fundamental. Y, de hecho, tuvimos un programa sobre esto. Además, está demostrado, la familia que está cerca del colegio, luego el niño llegará según sus capacidades llegará más o menos pero, que tiene más o menos en primaria el éxito asegurado. Y entonces ese es mi objetivo. (29-C)

En cambio, en los municipios grandes y en Madrid capital, existe una menor participación de los padres, especialmente en algunas zonas. En ellas, la difícil situación socio-económica de las familias dificulta la implicación de los padres y su colaboración en las tareas educativas de sus hijos. En estas situaciones, las directoras reclaman un mayor compromiso y responsabilidad por parte de las familias, así como una mayor cooperación. En algunas de estas zonas se concentra una gran proporción de alumnado inmigrante o de población en desventaja social, como por ejemplo la población gitana. Una directora nos comentó la dificultad de crear una asociación de padres en su centro debido a las circunstancias socio-económicas de las familias.

Nosotros hemos intentado hacer escuelas de padres. Todos los años intentamos hacer escuela de padres. Se apuntan unas veinte personas y luego terminan dos. Y además, no tenemos AMPA. Entonces lo que pretendemos es que a través de todas estas actividades se pueda crear una agrupación, pues no, no sale el AMPA. Ya llevamos tres años sin AMPA. Entonces no quieren responsabilidades. [...] Después de hablar mucho con los padres, se presentan al Consejo Escolar. [...] O sea que... sí, para eso sí... pero luego no quieren, no quieren el AMPA, les da igual. Todas las actividades que se hacen en el colegio son porque se programan dentro del centro. Es decir, no se puede contar con los padres para nada. Yo entiendo también, y es que, a pesar de que hay mucho paro, las madres son las que están levantando ahora las casas, los padres están en paro. Entonces los padres no quieren, no lo entienden... no, no quieren. Suelen ser las madres las que tiran para adelante, y la verdad es que hay muchas que están trabajando y tampoco pueden. O sea, en el Consejo Escolar, por ejemplo, tenemos un padre solo, y cuatro madres. (13-C)

3.6. Estilos de dirección

Como se explica en el apartado 3.5, en el cuestionario se introdujeron dos tipos de preguntas relacionadas con la priorización de las tareas. Para ello, se ha planteado una doble clasificación:

- Liderazgo colegiado versus liderazgo unipersonal.
- Liderazgo pedagógico versus liderazgo administrativo¹.

¹ Se trata de la clasificación de estilos de liderazgo del director escolar planteada por la OCDE en el proyecto TALIS. OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, OECD.

A lo largo de las diferentes preguntas, el cuestionario ha tratado de profundizar en los estilos de dirección empleados por los directores y directoras.

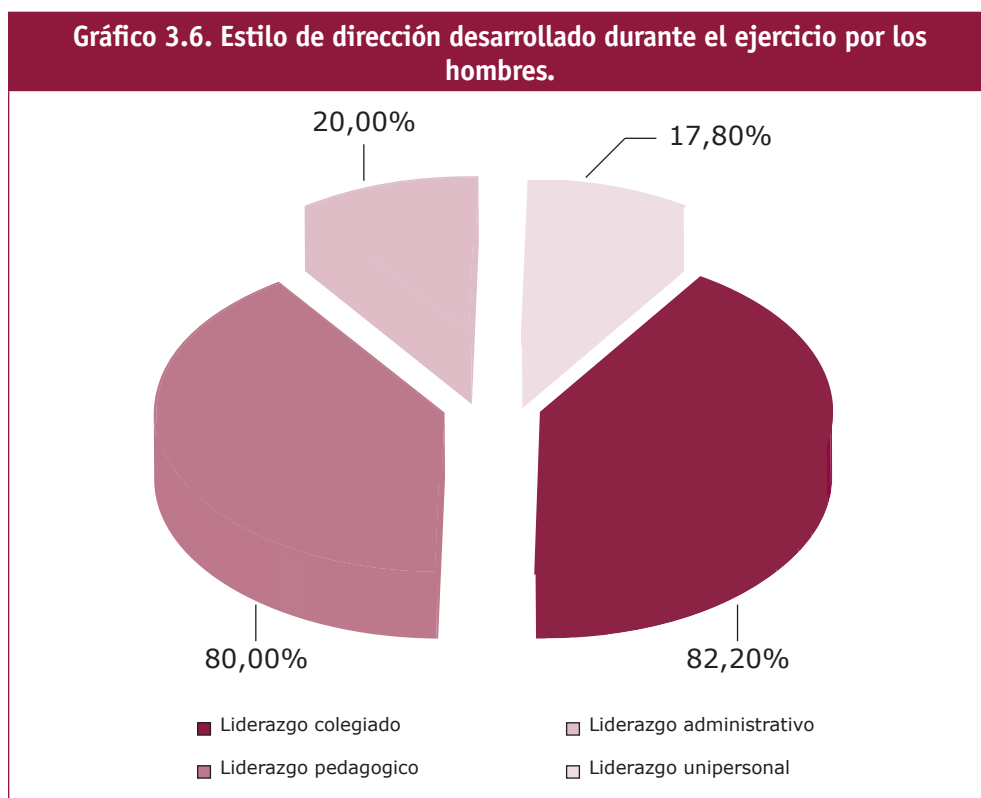
Los datos obtenidos (tabla 3.16) indican que el estilo predominante en el conjunto de la muestra es el colegiado (87,3%), siendo el estilo unipersonal minoritario (12,7%). De igual modo, la mayoría de los cuestionarios indican que el estilo directivo más frecuente es el orientado a la gestión pedagógica (88,8%), con sólo un 11,2% de los casos que pueden clasificarse en la categoría de liderazgo orientado a la gestión administrativa.

Tabla 3.16. Estilo de dirección desarrollado durante el ejercicio según sexo.

Estilos de dirección	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Liderazgo unipersonal	17,8%	10,13%	12,7%
Liderazgo colegiado	82,2%	89,9%	87,3%
Liderazgo pedagógico	80,0%	93,3%	88,8%
Liderazgo administrativo	20,0%	6,7%	11,2%

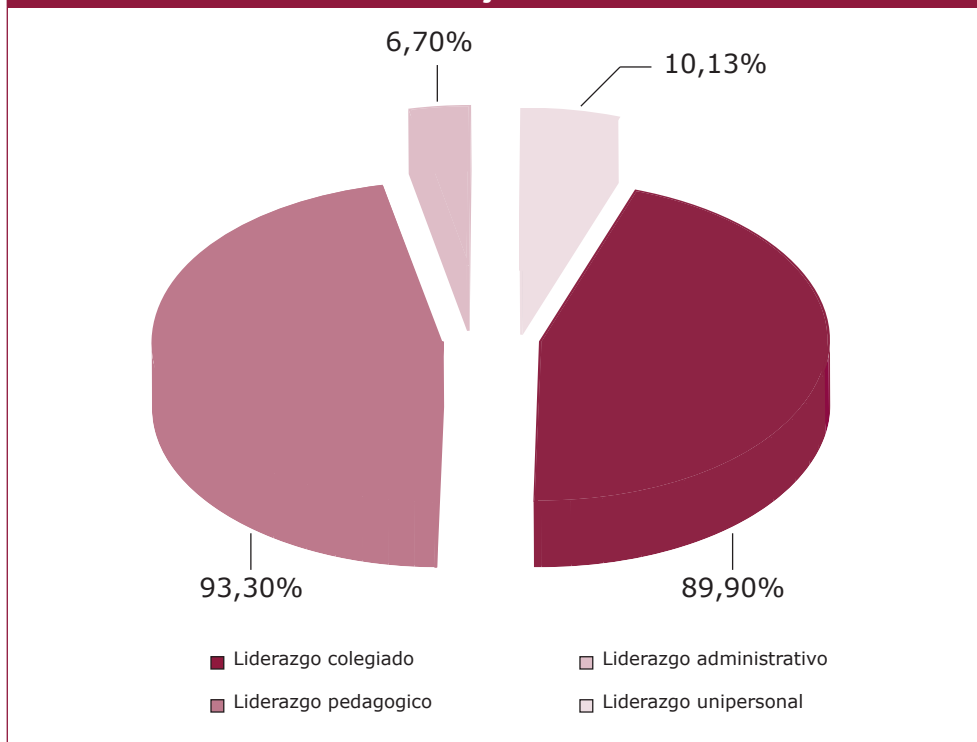
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

No obstante, cuando se analizan los datos globales en función del género, se encuentran algunas diferencias (gráficos 3.6 y 3.7). Así, el 17,8% de los varones muestra un estilo de dirección unipersonal, porcentaje que se reduce al 10,1% en el caso de las mujeres. De igual modo, mientras un 20% de los varones tiene un estilo orientado a la gestión administrativa, sólo un 6,7% de las mujeres se enmarca en esta categoría.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Gráfico 3.7. Estilo de dirección desarrollado durante el ejercicio por las mujeres.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

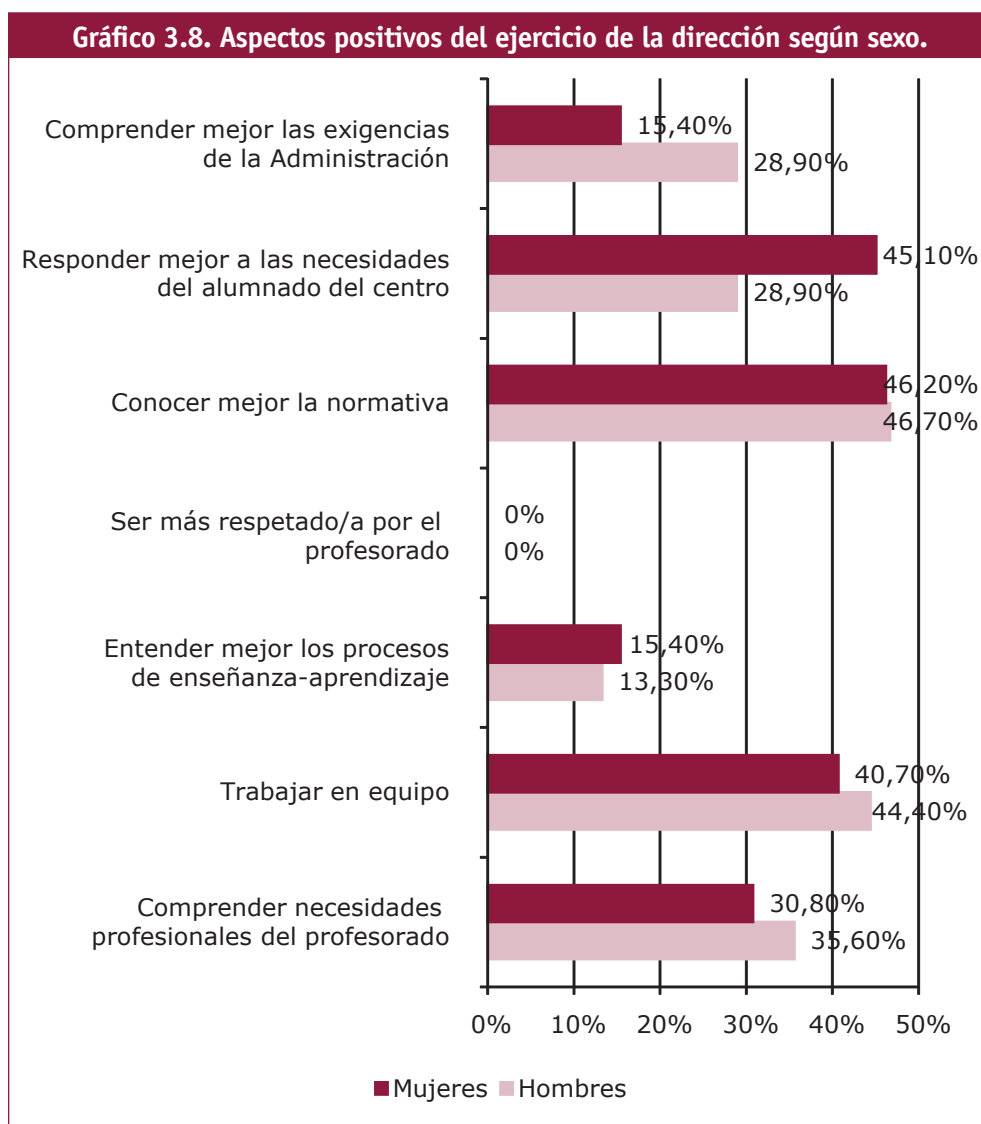
3.6.1. Liderazgo pedagógico versus liderazgo administrativo

Respecto a los resultados que se han extraído de la muestra encuestada, se aprecian algunas diferencias significativas en los estilos de dirección de hombres y mujeres. Como se ha puesto de manifiesto en los apartados anteriores, las mujeres se orientan más a alcanzar o lograr tareas de carácter pedagógico que los hombres.

El liderazgo pedagógico se encauza a menudo a través del impulso de proyectos educativos. Uno de los que señalan con mayor frecuencia las directoras entrevistadas es "Programa Bilingüe", que se considera prioritario en la política educativa de la Comunidad de Madrid. Es bastante significativo que de los 232 centros de educación infantil y primaria bilingües en la Comunidad de Madrid, el 63,8% están dirigidos por mujeres². Para la puesta en marcha de este proyecto, muchas directoras argumentan razones de competencia con otros centros del distrito, ya que en algunas ocasiones han recibido una recomendación directa de la inspección para utilizarlo como estrategia para aumentar la matrícula del centro.

Así en los datos relativos a los aspectos positivos del ejercicio (gráfico 3.5) se comprueba que la mitad de las directoras consideran como aspecto positivo del ejercicio de la dirección la función de responder mejor a las necesidades y características del alumnado del centro (45%), mientras que sólo el 28,9% de los directores han seleccionado esta opción.

² Fuente: Elaboración propia a través de la información proporcionada por de los centros que durante este curso forman parte del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Por el contrario, los directores se inclinan más por tareas que se orientan hacia un liderazgo administrativo. El mismo porcentaje (28,9%) de los directores han considerado como aspecto positivo de la dirección comprender mejor las exigencias de la Administración educativa, frente al 15,4% de las directoras. Esta opción como se puede apreciar tiene una orientación más burocrática, por tanto se advierten diferencias significativas en los estilos de dirección desempeñados por hombres y mujeres. (Véanse los datos del gráfico 3.5 Aspectos positivos del ejercicio de la dirección)

Estas diferencias en el estilo de dirección se pueden comprobar además cuando los directores y las directoras tienen que elegir la actuación mejor valorada entre el profesorado (tabla 3.17). Las directoras señalan que son mejor consideradas por el profesorado cuando impulsan la innovación pedagógica (26,4%), mientras que sólo un 6,7% de los directores manifiesta esta consideración. En cambio, un 20,0% de los directores perciben que son más valorados cuando realizan tareas que se dirigen a velar por el cumplimiento de las normas, frente a las directoras que sólo han elegido esta opción en un 4,4%.

Tabla 3.17. Aspectos en los que se considera más valorado/a por el profesorado según sexo.

Aspectos en los que se considera más valorado/a	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Impulsar la innovación pedagógica	6,7%	26,4%
Mejorar la gestión económica	4,4%	1,1%
Trabajar para el logro de los objetivos del PEC	68,9%	70,3%
Velar por el cumplimiento de las normas	20,0%	4,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

3.6.2. Liderazgo colegiado versus liderazgo unipersonal

También encontramos diferencias significativas entre los estilos de dirección ejercidos por hombres y mujeres. Las mujeres se inclinan a ejercer un estilo más colegiado o democrático, basado en el consenso y la participación de los profesores en la toma de decisiones. Entre los aspectos en los que se consideran más valoradas las directoras (tabla 3.18) se encuentra la función de promover la participación de los docentes (27,5%), frente al 15,6% de los directores. Sin embargo, se observa que los directores tienden a considerarse más valorados cuando pueden ejercer una mayor autonomía en la toma de decisiones (17,8%), mientras que las directoras sólo la eligen en un 4,4%, o cuando realizan tareas para descargar de trabajo al profesorado (24,4%), que en cambio sólo es elegida por el 18,7% de las directoras. Por tanto, la percepción de la valoración se encuentra más vinculada en las directoras hacia estilos de dirección más colegiados o democráticos y en los directores hacia estilos más unipersonales o directivos.

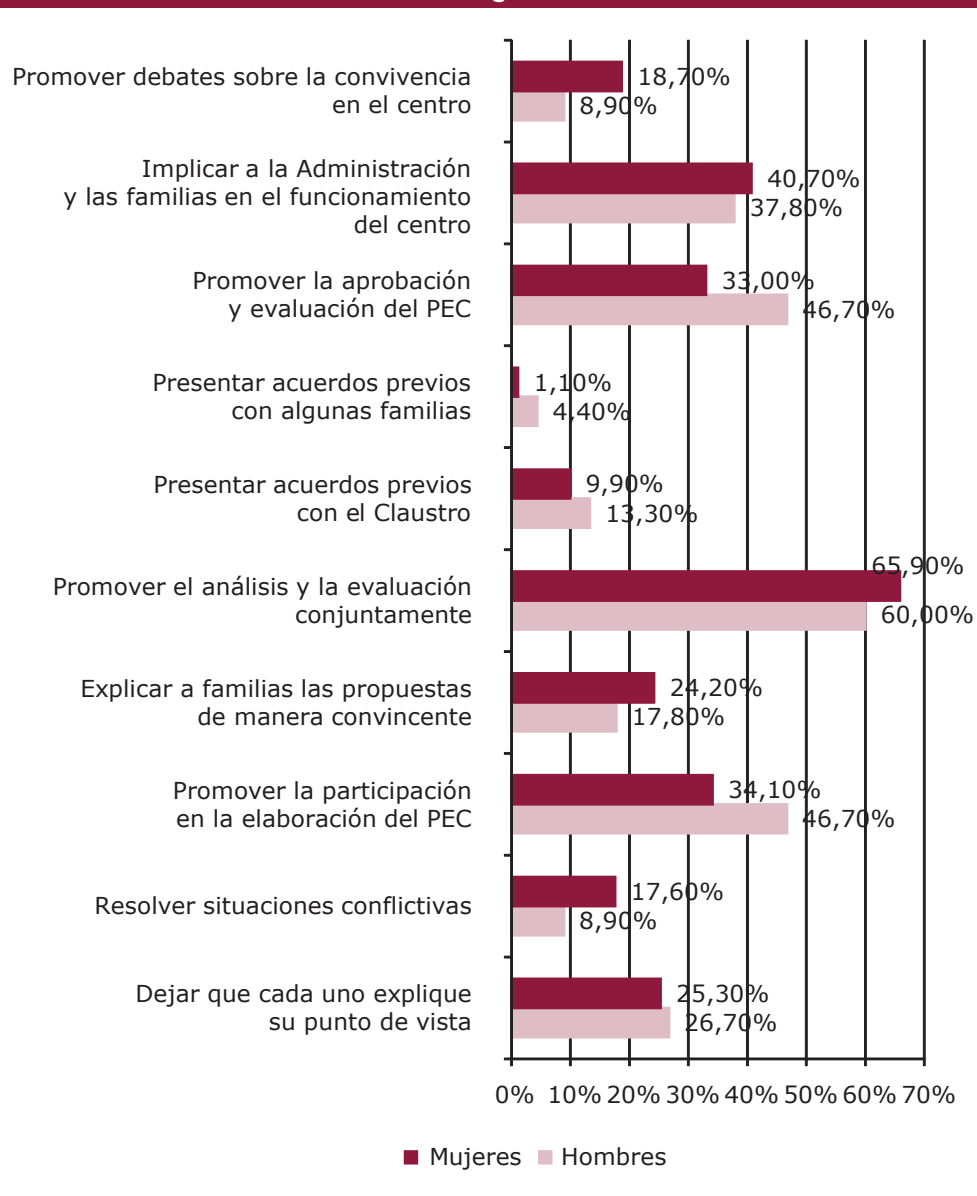
Tabla 3.18. Aspectos en los que se considera más valorado/a por el profesorado según sexo.

Aspectos en los que se considera más valorado/a	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Promover la participación de los docentes	15,6%	27,5%
Ejercer la autonomía en la toma de decisiones	17,8%	4,4%
Mantener buenas relaciones con el profesorado	44,4%	46,2%
Realizar tareas para descargar de trabajo a los docentes	24,4%	18,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

En consonancia con este estilo colegiado, las directoras conceden mucha importancia al plan de convivencia del centro, lo que se refleja también en los resultados del cuestionario. Parece que muestran una preocupación mayor por debatir o consensuar las medidas y promover debates orientados a la toma de decisiones sobre la convivencia del centro en las reuniones del Consejo Escolar, con una diferencia de diez puntos sobre los directores (18,7% mujeres, frente a 8,9% hombres) (gráfico 3.9).

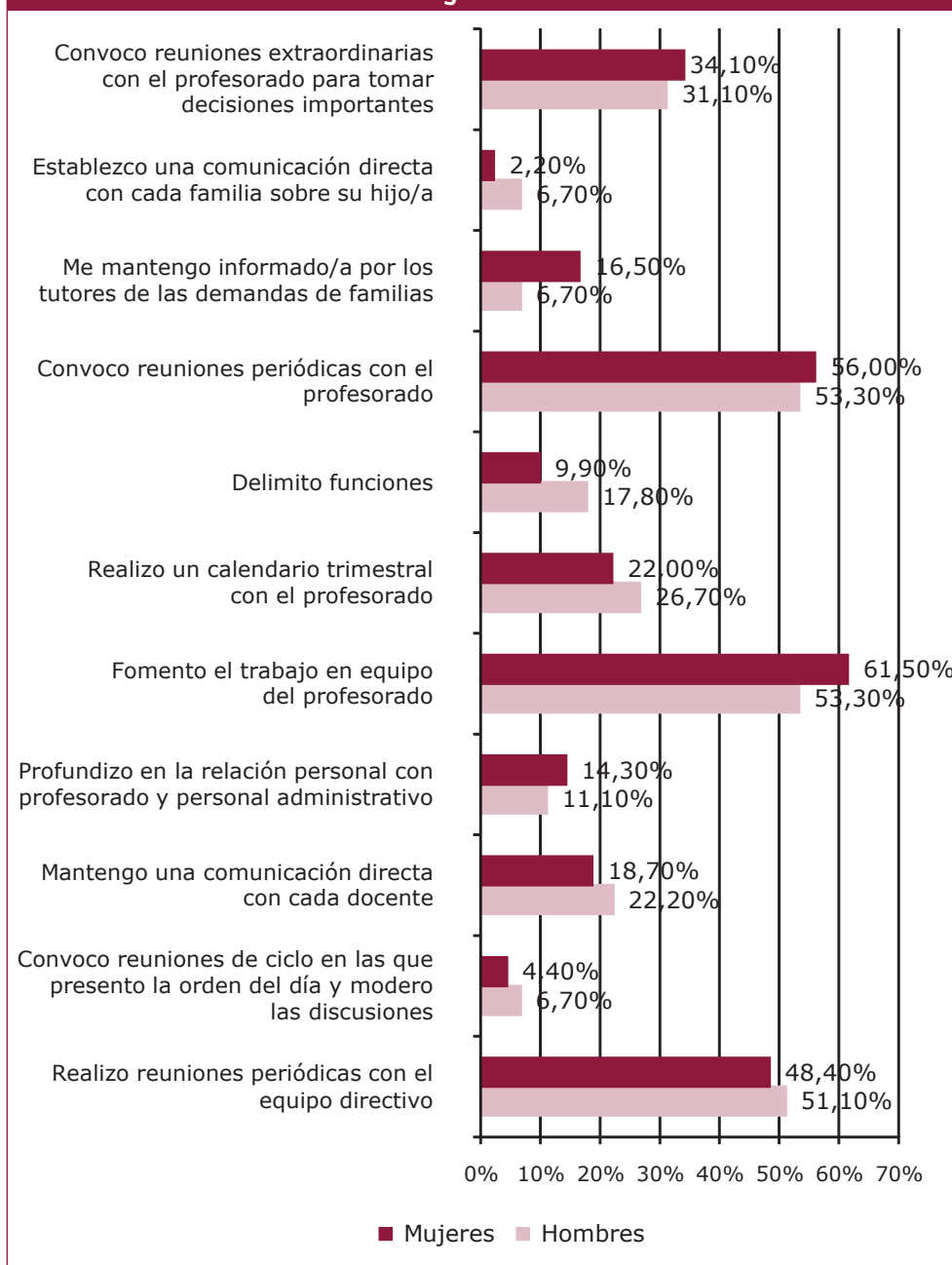
Gráfico 3.9. Principales funciones desempeñadas por el director/a en el Consejo Escolar según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Respecto a las funciones realizadas habitualmente como director o directora en su centro, desde una perspectiva colegiada o unipersonal, los porcentajes más altos en ambos sexos se sitúan en tareas que tienen que ver con un estilo colegiado de dirección. Entre las tareas que destacan la mayoría de los directores se encuentran (gráfico 3.10): fomentar el trabajo en equipo del profesorado (61,5% de mujeres y 53,3% de hombres); convocar reuniones periódicas de trabajo con docentes (53,3% de hombres y 56% de mujeres) y con el equipo directivo (51,1% de hombres y 48,4% de mujeres). Sin embargo, se observa cierta inclinación de algunos directores por ejercer un estilo más unipersonal al señalar un 17,8% como tarea delimitar claramente las funciones de cada miembro de la comunidad educativa para evitar confusiones y malentendidos, frente a un 9,9% de directoras.

Gráfico 3.10. Funciones realizadas habitualmente durante el ejercicio según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

Otro de los indicadores en los que se pueden observar los estilos de dirección colegiado-unipersonal es al preguntar a los encuestados sobre el procedimiento que utilizan para llamar la atención a un docente que incumple sus obligaciones. Los resultados obtenidos en la tabla 3.19 señalan que la opción que llevan a la práctica la mayoría de los directores (66,7%) y directoras (76,9%) es la de reunir al equipo directivo para acordar cómo intervenir. En este tipo de decisiones, la función directiva predominante es de carácter colegiado. Sin embargo, se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres cuando se ejerce un estilo de dirección más unipersonal. De este modo, los directores han seleccionado un 35,6% la opción de "tomar las medidas oportunas ateniéndose a la legislación vigente", mientras que entre las directoras la han elegido sólo un 18,7%.

Tabla 3.19. Procedimiento que se considera más oportuno cuando hay que llamar la atención a un docente según sexo.

Procedimiento para llamar la atención a un docente	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Tomar las medidas establecidas por la normativa vigente	35,6%	18,7%
Llegar a un acuerdo con el equipo directivo	66,7%	76,9%
Informar a la Inspección	0,0%	3,3%
Consultar con el Claustro y los coordinadores de ciclo	0,0%	3,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

La situación de tener que llamar la atención a un docente es una cuestión delicada ante la que las directoras entrevistadas reaccionan de distinta forma. Por una parte, manifiestan que suelen afrontarlo de forma privada, sin que se entere la Administración, con la intención de solucionar el problema, utilizando una vez más la función mediadora para la resolución de conflictos y la relación interpersonal. Para evitar abusos del profesorado, una directora recomienda la advertencia, la amonestación o reprobación de la falta cometida en privado. Situación que servirá de ejemplo para el resto del profesorado.

O que alguien se marcha antes de la hora, o una falta que yo sé que no es justificada, pues le llamas al despacho y le llamas al orden y en privado y ya está. O alguna vez que te piden un permiso y le tienes que decir que no, pues porque ves que hay abuso. Pocas veces, o sea dos he tenido que decir que no, que no hay permiso por eso y que si van al médico que vayan por la tarde, porque ya han faltado tres veces para ir al médico por ejemplo, cosas así. Lo mejor llamarle al despacho y ponerle los puntos sobre las íes. [...] Yo creo que además se agradece, y lo agradecen los demás, porque cuando uno abusa y no le das el toque, los demás es cuando... hay mal ambiente. Sin embargo cuando das el toque los demás pues dicen ¡ay qué bien! ¡Qué bien! (10-E)

Debido a este tipo de situaciones, algunas de las entrevistadas manifiestan que el cargo de la dirección les ha obligado a distanciarse en su relación con el profesorado, ya que no pueden mantener la relación que tenían anteriormente. Hay cosas que tienen que callarse, no pueden sincerarse, tal y como lo hacían cuando eran profesoras únicamente.

Sí, sí hombre claro, antes yo podía hacer lo que me diera la gana, ahora no, a la gente. Antes, pues como profesora, pues si me enfadaba con alguno pues decía esto lo otro... Ahora no, ahora eso no lo puedo hacer. Me he tenido que morder la lengua en muchísimas ocasiones, en todas, porque claro, hay cosas de las que no puedes opinar... al Claustro, a tu equipo sí puedes... esto es así y hay que decirle esto; pero tienes que callar... (10-E)

3.6.3. Percepción del estilo de dirección según el género

En las entrevistas se incluyó un último bloque de preguntas sobre la existencia de posibles diferencias en el estilo de dirección entre directores y directoras, con la intención de contrastar la percepción de las directoras con los datos obtenidos en el cuestionario.

Ante la primera pregunta de este bloque de cuestiones, la mayoría de las directoras que han respondido a la entrevista afirma que no existe ninguna diferencia en el estilo de dirección en función del género, puesto que el estilo depende fundamentalmente del carácter de cada persona.

Yo creo que depende de cada persona [...] Es que yo he conocido de todo, yo he conocido directores hombres que son muy autoritarios, he conocido directoras muy autoritarias, yo las llamo las señoras directoras: mira, ésta va de señora directora, y he conocido directores de “aquí ancha es Castilla” y el colegio allá se hunda. Yo pienso que no, yo creo que va más en la persona. (6-E)

Dos de las directoras entrevistadas no se han planteado nunca la posibilidad de que existan diferencias en el estilo directivo en función del género y sólo tres afirman abiertamente que la variable género influye en la manera de desarrollar la dirección, llegando a señalar ciertas diferencias al respecto.

Somos más afectivas, sufrimos más los problemas de los profesores, de los niños. El director hombre es más distante, hay que hacer esto y lo otro, puede ser un grandísimo director y muy comprensivo, no quiere decir que nosotras seamos mejores, pero nosotras implicamos más el corazón que los hombres, entonces intentamos ser cercanas a los profes, más afectivas... ellos son más fríos, más rígidos o marcan más distancia, tienen otro esquema.... Que somos distintos eso está claro. (1-A)

No obstante, en el grupo mayoritario, que indica la ausencia de diferencias en el estilo directivo en función del género, resulta interesante señalar que, tras esta respuesta inicial, varias de las directoras entrevistadas muestran ciertas contradicciones, ya que ellas mismas señalan a lo largo de sus relatos contrastes en el estilo de dirección entre hombres y mujeres.

En relación con ello, varias directoras consideran que las mujeres tienen una mayor tendencia a ejercer una dirección de tipo “democrático” y huyen más del ejercicio autocrático de la dirección y del reparto de tareas.

Yo sí que es verdad que aprecio cuando hablo con hombres, lo que sí que veo es que tienen más repartidas las funciones del equipo directivo, en departamentos más estancos, porque yo cuando hablo con algún director de la zona y a lo mejor le pregunto algo de... oye has visto..... y me dice “Espera no, esto te lo voy a pasar al secretario que lo lleva”. Aquí también hay cosas que las llevamos más una o más otra, pero sí que es verdad, el estilo que tenemos las tres es un poco de tocar todos los palos. (23-B)

Además de lo anterior, algunas de las directoras entrevistadas señalan también en determinados casos una orientación más pedagógica en el trabajo que realizan las mujeres en la dirección, motivada por el hecho de que las mujeres muestran una gran preocupación por el alumnado. Por el contrario, atribuyen a los hombres una mayor dedicación a los aspectos legales y administrativos de la tarea directiva, señalando que ellos tienen más conciencia de representar a la Administración en el desempeño del cargo.

Yo pienso que sí, que el hombre tiende a otra cosa. Tiende a... pues, pues no lo sé... a todo un poco más rígido. Todo un poco más rígido en el sentido pues eso, de que se cumplan las normas por encima de todo y no se sienta uno tranquilamente “a ver vamos a ver cada caso”. Les preocupa más el cumplimiento de la normativa y de los aspectos administrativos [...] En cambio, a las mujeres nos preocupa más lo pedagógico, en fin, el organizar cosas con todos. El director suele estar un poco más subido y que lo hagan los demás. Entonces el director no se compromete tanto. (13-C)

En relación con ello, algunas de las directoras entrevistadas consideran también que las mujeres tienden a dedicar más tiempo a la dirección del centro y a implicarse

más en el trabajo directivo, precisamente porque cuidan mucho las relaciones personales, lo que puede constituir un obstáculo para ellas en el ejercicio del cargo, al resultarles más difícil que a los hombres distanciarse del mismo.

No sé si somos las mujeres en general, creo que sí un poco, no sé. Yo en ese sentido, por ejemplo, pues sí que muchas veces pienso, pues el director anterior lo hacía mejor que yo, pues no doy abasto, me organizo fatal siempre voy con el agua al cuello, y entonces una profesora del equipo anterior que era la que acompañaba al director en muchas historias, siempre me dice ya, pero es que tú te metes en 40 historias, a lo mejor te tienes que plantear meterte en menos. Pero a mí eso no me convence, meterme en menos porque creo que me pierdo cosas de la vida del Centro. (23-B)

Junto a las posibles variaciones en el estilo de dirección en función del género, en las entrevistas también se preguntó a las directoras por la existencia de diferencias en la relación que los distintos sectores de la comunidad escolar mantienen con directores y directoras.

En este bloque de preguntas, las respuestas obtenidas varían en función del sector concreto al que se haga referencia: familias, alumnado, profesores, Administración y otro personal que trabaja en el centro. Así, un número significativo de directoras percibe la existencia de diferencias en la relación que las familias mantienen con la persona que ocupa el cargo de director/a en el centro. En concreto, consideran que los padres y madres de alumnos tienden a mostrar un mayor respeto al director del colegio cuando éste es varón. No obstante, la mayoría de las que hacen referencia a esta cuestión restringen esa diferencia a las familias inmigrantes que proceden de determinadas culturas, especialmente musulmanas, aunque también latinoamericanas, en las que el varón goza de una mayor consideración social que la mujer. En estos casos, indican que los padres esperan encontrar a un varón cuando acuden a una cita con la dirección de un centro y que lo habitual es que soliciten “hablar con el director”. En relación con lo anterior, resulta también frecuente que cuando hay un varón en el equipo directivo inconscientemente las familias piensen que él es el director, atribuyendo a las mujeres cargos de menor rango. Así, la directora de uno de los centros comenta:

Cuando yo empecé en la dirección tenía 29 años y yo me acuerdo al principio que llegaba y creían que era la secretaria siempre y me decían que dónde estaba el director. (13-D)

Sólo en algunos casos puntuales las directoras perciben también este trato diferencial en las familias españolas, y cuando lo hacen se refieren sobre todo a las madres del alumnado, que al enfrentarse a un problema en el centro indican que “su marido va a ir al colegio”.

Pues en el trato con la persona. Es decir, pues bueno, sobre todo en culturas donde la mujer no está... tan bien valorada, es como que choca mucho el tener una mujer que manda, pues es extraño. Y así te lo transmiten, es decir, desde las mismas mujeres, porque es algo cultural. Cuando viene alguna queja a mí me asombra que te digan “pues es que iba a venir mi marido pero...” y yo digo “pues que venga, que venga tu marido que yo no tengo ningún problema en hablar con tu marido”. Y cuando el marido viene es como que... bueno, viene a lo mejor con intención de armar algún problema, pero cuando ve a una mujer es como “bueno, bueno... una mujer, qué ibas a esperar”. (45-C)

En líneas generales, se considera que un director varón infunde más respeto al conjunto de la comunidad escolar y especialmente a las familias. En algunos casos

concretos, estas diferencias de relación con las familias se perciben por parte de las entrevistadas como una ventaja, ya que creen que al ser las directoras más cercanas en su trato personal hacia los padres y madres, éstos se expresan con más confianza que en el caso de que el director sea un varón.

Ahora, una cosa muy positiva es que nosotras somos mucho más cercanas, estoy muy convencida, y esto ayuda muchísimo sobre todo a las familias a lanzarse al equipo, a decir qué les pasa, lo que sienten, que es muy importante para que conozcamos cómo van sus hijos ¿No? (47-C)

En estos casos las directoras consideran que las mujeres tienen que “estar en su sitio” o “hacerse respetar” en mayor medida que los hombres para evitar los problemas con las familias. Creen que las mujeres deben demostrar su capacidad de un modo más constante que los varones y en un caso la directora indica que se requiere más preparación.

En las entrevistas en las que se ha mencionado de manera concreta algún conflicto con las familias, las diferencias de trato en función del género aparecen con mayor claridad. Así, en una de las entrevistas la directora comenta un caso en el que un padre realizó un escrito ofensivo en lo personal hacia la directora y la jefa de estudios por ser mujeres. Otra directora señaló también las diferencias en caso de conflicto, si bien en este caso el hecho de que la directora sea una mujer lo percibe como una ventaja, ya que eso hace que los padres muestren conductas menos agresivas. En otro caso, la propia directora reconoce que ante un problema acudió a un profesor varón para solucionarlo:

Sí, eso nosotros lo utilizamos para bien en algunos casos, cuando hemos tenido algún enfrentamiento con alguna familia por algún problema que ha surgido... el año pasado uno de los días yo le dije a uno de los profes, ven con nosotras porque este padre nos hace algo. Salió a la valla y fue automático ¿no?, dijo: “Buenas tardes. Soy el director adjunto” y ya está. Nosotros lo utilizamos para bien, para lo que se debe que utilizar, ¿no? Yo creo que sí, que la primera visión por lo menos sí que es de más apariencia o más autoridad, nos guste o no. La sociedad en la que vivimos es así y yo creo que hay que aprovecharlo, en este caso nosotras lo aprovechamos. (6-E)

Con el sector del alumnado la situación es distinta, ya que la gran mayoría de las directoras entrevistadas no encuentra un comportamiento diferente en ellos en función del género del director. No obstante, en algún caso puntual las directoras perciben ciertas diferencias de trato por parte del alumnado ya que creen que el director varón les inspira más respeto.

Pero yo creo que a lo mejor no resulta bien decirlo, pero creo que un hombre impone más, no sé más respeto, más, no más respeto, más sí como más autoridad, más quizás a lo mejor es como cuando tienes un hombre jefe o una mujer jefe, parece que la mujer la tratas con más cercanía y al hombre...[...] Con los chicos pues ya te digo, hombre, en una reprimenda dada un profesor, pues yo creo que les hace mas efecto, que dada por una profesora. (5-A)

En el sector de profesorado las respuestas de las directoras entrevistadas son relativamente homogéneas, indicando la gran mayoría de ellas que no existen diferencias de trato con el director en función de su género. No obstante, algunas plantean ciertos matices que merecen ser comentados. Así, varias directoras encuentran que los profesores, tanto si se trata de hombres como de mujeres, muestran un trato diferente con las directoras mujeres en determinadas ocasiones. De hecho, señalan

que algunos profesores tienden a buscar una referencia maternal y en ocasiones intentan buscar el lado afectivo de la mujer para conseguir sus objetivos.

En dos de las entrevistas las directoras señalan que las diferencias de relación se producen especialmente con las maestras. Son ellas, y no sus compañeros varones, las que muestran una mayor rivalidad cuando la directora es una mujer y las que prefieren a un varón al frente del Claustro. Incluso alguna de ellas manifiesta haber tenido problemas de falta de respeto cuando la directora es más joven que algunas de sus compañeras, tal y como nos comenta una de las directoras entrevistadas.

Cuando he tenido problemas ha sido con las mujeres mayores. Es como si dijeras: aquí mi hija me va a mandar a mí ¿sabes? Las mujeres mayores, no se puede generalizar, pero sí es cierto que yo he percibido que mujeres más mayores que yo, como que les cuesta más asumir lo que yo les diga, lo cuestionan más. A lo mejor el hombre luego hará lo que le da la gana y no te lo manifiesta, pero si yo alguna vez he tenido así que decir: esto se hace así porque lo mando yo, ha sido a alguna mujer mayor. (6-E)

Por último, en algún caso las entrevistadas señalan que con una mujer es más habitual que profesores y profesoras muestren ciertas actitudes de victimismo. Como sucede en el caso de las familias, las directoras que encuentran estas diferencias opinan que es importante que las mujeres que ocupan el cargo de directora sean firmes en su trato con el profesorado y no permitan que dichas actitudes les influyan en su tarea, especialmente cuando hay que llamar la atención a algún compañero. Con estas palabras lo expresa una de las directoras:

Entonces sí que intentan un poco buscarte ese lado afectivo, que a veces en algunos hombres, quizás confunden y siguen viendo la referencia maternal, ¿no? la referencia de la madre. Con lo cual tienes un poco también que decir "pues mira no, o sea...tu horario es este". Si es algo importante, evidentemente, decides, pero por tonterías, ¿sabes? Pues como que no. Entonces claro, es ocupar tu espacio, tu sitio y decir "no mira, no me intentes tomar el pelo o sea, que yo no soy tu madre, ni me voy a compadecer de ti". Pero eso también se puede buscar también en mujeres y en hombres que buscan hacerse las víctimas. Pues tienes que decir "mira, no vayas de víctima conmigo...porque yo te puedo entender pero con hechos razonados y lógicos". Ya te digo, pero sí se puede dar un poco en forma de victimismo... pero es cuestión, eso de, alejarte un poco. (4-E)

En los casos en los que las directoras han mencionado las relaciones con otros directores, también son minoría las que encuentran diferencias originadas por el género. No obstante, algunas de ellas indican que en las reuniones que periódicamente mantienen con otros directores de la zona los varones tienden a ejercer más el papel de portavoz y a intervenir más.

Sí, en la reunión de directores lo noto, llevan más la voz cantante que nosotras, empiezan a despuntar algunas, pero llevan más la voz cantante los hombres. Bueno, sabes que tenemos representantes de directores, los dos representantes son hombres, lo hacen estupendo y que no cambien, pero son hombres. Creo que antes había una mujer, pero estando yo han sido hombres y en las reuniones de directores llevan la voz cantante y en la dirección de área priman los hombres; y en cambio en los claustros priman las mujeres. (1-A)

Por último, en lo que se refiere a la relación con la Administración educativa, la mayoría indica que el trato es el mismo ante directoras y directores. No obstante, una de las entrevistadas señala que los representantes de la Administración prefieren

mujeres en el cargo, por su mayor implicación, mientras en otro caso se ha señalado lo contrario, es decir, que los inspectores parecen preferir que haya algún varón en el equipo directivo. Muestra de ambas opiniones contrapuestas son las siguientes afirmaciones:

De hecho nuestro inspector también nos lo dice muchas veces... que prefiere mujeres en la dirección, porque sabe que vamos a atender más al aprendizaje y a lo que de verdad necesitan los niños, a que funcione el comedor, a que nos hayan traído el material, a que hayamos conseguido que nos hagan una obra... que todo eso es necesario y todo eso hay que pelearlo... (3-B)

Cuando nombramos al secretario, en la Inspección nos dijeron que hacía falta la figura de un hombre en este equipo directivo. Aunque yo no he tenido problemas, sí es cierto que un hombre, cuando está en un equipo impone más. (41-C)

4. CONCLUSIONES

Esta investigación ha considerado, por un lado, los datos obtenidos de los cuestionarios y, por otro lado, los discursos expresados durante las entrevistas a mujeres directoras. La interpretación de estos datos ha permitido comprobar, en algunas ocasiones, la ambivalencia o el contraste entre la información recabada por ambos procedimientos. Por otra parte, hay que señalar que las entrevistas han aportado una información complementaria de gran utilidad para el trabajo ya que han permitido profundizar en la percepción de las directoras sobre la función de dirección así como de sus tareas.

Los resultados de nuestro estudio cualitativo sobre género y dirección escolar (de las etapas de educación infantil y primaria) se han centrado en el análisis de los discursos producidos por las directoras, en relación con distintos momentos de la función directiva, como son el acceso al cargo y durante el ejercicio de la dirección, profundizando en los estilos de dirección que desarrollan.

Si se tiene en cuenta el estudio cuantitativo de esta publicación y las investigaciones realizadas hasta la fecha, se puede afirmar que en la actualidad se van igualando los porcentajes de representatividad en puestos de responsabilidad entre hombres y mujeres, aunque siguen siendo inferiores a la proporción de mujeres docentes. Aspecto común si lo comparamos con el contexto internacional. Los datos obtenidos en la muestra permiten confirmar la idea de que las profesoras han comenzado a incorporarse a los puestos directivos recientemente y que deciden asumir esta responsabilidad sólo tras una larga experiencia docente.

En los dos próximos apartados presentamos unas conclusiones más detalladas que responden a los objetivos planteados al inicio de la investigación, relacionados por una parte con la influencia del género en el acceso a los puestos de dirección y por otra, con la influencia del género en el ejercicio de la función directiva.

4.1. Acceso al cargo de dirección

La mayor parte de las directoras encuestadas fueron designadas por la Administración, a diferencia de los hombres. Los motivos que señalan cuando se plantearon la dirección de un centro se orientan a desarrollar un modelo pedagógico, a adquirir un compromiso con la escuela pública y conseguir una mayor remuneración eco-

nómica. En el caso de los hombres, sus motivaciones principales se centran en el interés por la gestión y organización de los centros y los beneficios profesionales derivados del ejercicio.

En opinión de las directoras entrevistadas, la motivación para acceder a la dirección se origina de forma circunstancial y coyuntural. En la mayoría de los casos no es planteada como un proyecto personal, sino que accedieron porque el puesto quedaba vacante por diversos motivos: jubilación, traslado, fin del mandato del director/a anterior o no había nadie que quisiera ser, etc.

Para tomar esta decisión, las mujeres necesitan mayor seguridad que los hombres, seguridad que se ve reforzada por la búsqueda de apoyos en sus compañeros/as, así como en la formación y una gran experiencia profesional o docente. Se ha podido comprobar que existe una mayor tendencia en las directoras a crear equipos directivos femeninos y a priorizar los aspectos relacionales y pedagógicos del ejercicio a la hora de seleccionar a los miembros del equipo.

Una vez que acceden a la dirección, los objetivos de su proyecto directivo se orientan hacia fines pedagógicos, desarrollando diferentes iniciativas en el centro, con la finalidad de convertirlo en un centro de calidad. Existe cierta preocupación de las directoras en aumentar la demanda del alumnado, compitiendo con la enseñanza concertada y privada. Otro de los objetivos importantes en los que hacen hincapié es mejorar las relaciones entre el profesorado.

La mayoría de los directores y directoras consideran que necesitan recibir formación más práctica para el ejercicio de la dirección. Además en el caso de las mujeres, éstas se consideran menos preparadas en el ámbito de la gestión y organización del centro. Una de las dificultades señaladas por las mujeres es que a pesar de necesitar esta formación específica, los cursos organizados por la administración se desarrollan en tiempos y horarios que impiden conciliar su vida familiar y laboral.

Respecto a la influencia de la variable género en el acceso a la dirección, se han encontrado dos tipos de factores obstaculizadores: factores internos y factores externos.

Los factores internos se relacionan fundamentalmente con la visión que tienen las mujeres de sí mismas como no válidas para desempeñar cargos de responsabilidad: la baja autoestima, el miedo, el sentimiento de insuficiencia, de falta de preparación o de capacidad para desempeñar el cargo de dirección.

Otra de las barreras internas, que coincide con los estudios señalados al inicio de este trabajo, se relaciona con la percepción de sí mismas como madres. La mayoría coincide en afirmar que se plantearon acceder a la dirección cuando sus responsabilidades familiares se lo permitieron, es decir, cuando sus hijos ya eran mayores.

El sentimiento maternal al que apelan algunas directoras es considerado por otras como una barrera externa que impide el desarrollo profesional de las mujeres. Se percibe como una responsabilidad implantada desde fuera, especialmente por la falta de apoyo de sus parejas respecto a los hijos y el desarrollo de su trayectoria profesional. Esta atribución se suma como un freno para el acceso a los puestos de dirección debido a los estereotipos sociales que culpabilizan a la mujer por desatender a su familia o conciben la dirección como una función que no responde a las características derivadas de la condición de mujer.

Como consecuencia por la existencia de estas barreras, a la dirección acceden en mayor proporción mujeres que no tienen responsabilidades familiares. En este estudio se han encontrado un número significativo de mujeres directoras divorciadas, solteras y casadas con hijos mayores.

4.2. Ejercicio de la dirección y estilos de liderazgo

La mayoría de las directoras entienden la dirección como una tarea de equipo, aunque con ciertos matices. Algunas entienden la dirección como un reparto de tareas entre el equipo directivo, con la implicación de todos sus miembros. Otras, incluyen al Claustro en algunas de las decisiones que conciernen al equipo directivo. No obstante, algunas directoras señalan la importancia de que determinadas decisiones recaigan en la figura del director/a.

Por otro lado, la definición del puesto de dirección que realiza la Administración se opone al planteamiento inicial de tarea de equipo, ya que señala como responsable último al director/a. Las directoras entrevistadas manifiestan experimentar en determinados momentos un sentimiento de soledad debido a esta atribución unipersonal de responsabilidades.

Respecto a las cualidades personales en el ejercicio de la dirección, la mayoría de las directoras entrevistadas resaltan aquellas que se encuadran en el ámbito social y afectivo. Destacan también la capacidad de organización y gestión, así como la capacidad para liderar grupos, dinamizarlos y motivarlos.

De las entrevistas realizadas se puede deducir que la incapacidad para desconectar o distanciarse de los problemas del trabajo en la vida cotidiana y la dificultad para conciliar la vida profesional y personal constituyen las principales dificultades personales con las que tienen que enfrentarse las directoras. Al mismo tiempo, una de sus mayores preocupaciones profesionales es el alejamiento del aula. No obstante, la mayoría de ellas manifiestan una gran satisfacción personal y profesional como consecuencia del ejercicio, y muestran un gran interés por experimentar nuevos retos.

En relación con la priorización de funciones en el ejercicio de la dirección, las directoras se orientan hacia la función pedagógica. Aunque los hombres también dan importancia a esta función, parecen preocuparse más por las tareas relacionadas con la función burocrática que las mujeres.

Otra de las funciones a las que dedican más tiempo las directoras es a la labor de mediación y relación entre los distintos agentes de la comunidad educativa, procurando mejorar el clima de convivencia entre la comunidad educativa.

Entre las directoras entrevistadas la función de liderazgo se lleva a cabo fundamentalmente con una orientación pedagógica, que consiste en la dinamización de la puesta en marcha de proyectos educativos. Entre estos proyectos resalta el Programa de centros Bilingües de la Comunidad de Madrid, en el que prácticamente dos tercios de los centros que participan están dirigidos por mujeres.

Los estilos de dirección encontrados en este trabajo son predominantemente colegiado y pedagógico, siendo los estilos unipersonal y administrativo minoritarios. Sin embargo, se ha confirmado la existencia de algunas diferencias significativas en función del género. Las mujeres muestran una tendencia mayor a ejercer un estilo

de dirección colegiado. De igual modo, muestran tener un estilo más orientado a la función pedagógica.

El estilo pedagógico se concreta en las mujeres en su interés por el alumnado, los resultados, el aprendizaje, la innovación pedagógica, etc. Del mismo modo, las mujeres se inclinan a ejercer un estilo más colegiado o democrático, basado en el consenso y la participación de los profesores en la toma de decisiones.

Inicialmente las directoras entrevistadas no relacionan estas diferencias con el género, afirmando que el estilo depende del carácter de la persona. Sin embargo, en sus discursos encontramos atribuciones constantes a las diferencias de estilo en función del género. Esta contradicción puede estar relacionada con una ausencia de reflexión sobre la influencia de los estereotipos sociales en la práctica diaria.

4.3. Propuestas

A continuación, se proponen algunas recomendaciones derivadas de este estudio:

- Diseñar desde las Administraciones públicas proyectos destinados a la promoción y formación de mujeres para ejercer cargos de responsabilidad, tal y como se vienen realizando en algunos países de la Unión Europea (Holanda, Irlanda...).
- Flexibilizar la oferta de cursos formativos para equipos directivos atendiendo a las necesidades de los diferentes puestos del equipo. Para esta flexibilización sería recomendable que se considerasen aspectos como el horario de dichos cursos (permitiendo la conciliación de la vida laboral y familiar), el tratamiento de contenidos ajustados a las demandas de los interesados/as, la posibilidad de atender también a la formación continua en temas específicos de directores/as, etc.
- Incluir en los programas de formación de profesores/as (tanto en la formación inicial como continua) aspectos relacionados con la influencia del género en el acceso a los puestos de responsabilidad, promoviendo la reflexión en los cuerpos docentes.
- Introducir en los programas de formación de directores/as (tanto en la formación inicial como continua) aspectos relacionados con la perspectiva de género, haciendo hincapié en el análisis crítico de la influencia de los estereotipos sociales en el ejercicio de la dirección.
- Considerar la influencia del género en la relación entre las familias y el centro educativo a través de iniciativas como Escuelas de padres, Jornadas de familias, etc.
- Profundizar en el conocimiento del influjo del género en el ejercicio de la dirección, promoviendo la realización de investigaciones rigurosas sobre el tema en diferentes ámbitos del sistema educativo.

Finalmente, este estudio no habría sido posible sin la ayuda prestada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, al que queremos agradecer de forma sincera el apoyo mostrado en todo momento, especialmente al Área de Estudios e Investigación Educativa, dirigido por Montserrat Grañeras Pastrana.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. y REAY, D. (2000): Essentials of Female Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 28 (2), 145-159.

BARDISA, T. (1995): *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Informe no publicado. Madrid, CIDE.

BARQUÍN, J. y MELERO, M. (1999): Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. *Investigación en la escuela*, 22, 25-34.

BURKE, S. y COLLINS, K. M. (2001): Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16 (5), 244-257.

CARRASCO, M. J. (2002): El lado no visible del gobierno de los centros escolares: mujeres directoras. *Ágora Digital*, 4, 1-9.

CARRASCO, M. J., CORONEL, J. M. y FERNÁNDEZ, M. (2003): Mujeres y dirección: la importancia de las relaciones como base de la política de gestión escolar. *Investigación en la escuela*, 50, 5-19.

COLEMAN, M. (2001): Achievement against the Odds: the female secondary Headteachers in England and Wales. *School Leadership and Management*, 21 (1), 75-100.

COLEMAN, M. y FITZGERALD, T. (2008): Gender and Leadership Development. En LUMBY, J., CROW, G. y PASHIARDIS, P. (eds.): *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York, Routledge.

COLLAR, J. L. (2001): Leadership and Gender. An Australian Perspective. *Educational Management Administration Leadership*, 29 (3), 343-355.

CORONEL, J. M, CARRASCO, M. J. y MORENO, E. (2012): Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357 (en prensa).

CUBILLO, L. y BROWN, M. (2003): Women into educational leadership and management: International differences? *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 278-291.

DÍEZ, E., TERRÓN, E., VALLE, R. y CENTENO, B. (2003): La mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Organización y Gestión educativa*, 3, 44-51.

DÍEZ, E., TERRÓN, E. y ANGUITA, R. (dirs.) (2006): *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Barcelona, Octaedro.

DONOSO, T., FIGUERA, P. y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2011): Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355.

EAGLY, A. H. y JOHNSON, B. T. (1990): Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 233-256.

EURYDICE (2010): *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

FISHER, L. y FISHER, M. G. (2009): Quantitative Survey of Italian Head Teachers. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 47-75.

FULLER, K. (2009): Women secondary head teachers: Alive and well in Birmingham at the beginning of the twenty-first. *Management in Education*, 23, 19-31.

GARCÍA GÓMEZ, M. T. (2006): La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas, un mecanismo de exclusión. *Bordón*, 58 (1), 33-50.

GARCÍA OLALLA, A., POBLETE, M. y VILLA, A. (2006): La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI Revista de Educación*, 8, 13-34.

GÓMEZ, C. y CASADO, E. (2003): Las mujeres en los cargos del sistema educativo. *Organización y Gestión educativa*, 3, 41-43.

GRAÑERAS, M. (2003): Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión educativa*, 3, 15-20.

GRAY, H. L. (1987): Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles. *School Leadership & Management*, 7 (3), 297-302.

HALL, V. (1996): *Dancing on the ceiling. A study of women managers in education*. London, Paul Chapman.

KAPAROU, M. y BUSH, T. (2007): Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37 (2), 221-237.

KRÜGER, M. L. (2008): School leadership, sex and gender: welcome to difference. *International Journal of Leadership in Education*, 11 (2), 155-168.

LORENZO, M. et. al. (2008): Principales estudios e investigaciones sobre del liderazgo femenino en el ámbito de las organizaciones educativas. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (eds). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid, Wolters Kluwer.

MAÑERU, A. y GRAÑERAS, M. (coords.) (2004): *Las mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer-CIDE.

MARTÍN-MORENO, Q. (2008): El liderazgo femenino en los centros de los distintos niveles educativos. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (eds). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid, Wolters Kluwer.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *School Leadership in Spain. OECD Country Background Report*. Madrid, Instituto de Evaluación.

MOREAU, M. P, OSGOOD, J. y HALSALL, A. (2007): Making sense of the glass ceiling in schools: an exploration of women teachers' discourses. *Gender and Education*, 19 (2), 237-253.

MUÑOZ-REPISO, M. (2003): Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea. *Organización y Gestión educativa*, 3, 26-31.

MURILLO, F. J., BARRIO, R. y PÉREZ-ALBO, M.J. (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid, CIDE.

OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, OECD.

PADILLA, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía. *Relieve*, 14 (1), 1-27. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm

PARK, D. (1997): Androgynous leadership style: an integration rather than a polarization. *Leadership & Organization Development Journal*, 18 (3), 166-171.

PIROUZNIYA, M. (2009): Fewer women than men in educational leadership. *Academic Leadership. The Online Journal*, 7 (3).

[http://www.academicleadership.org/article/Fewer women than men in educational leadership](http://www.academicleadership.org/article/Fewer%20women%20than%20men%20in%20educational%20leadership)

PONT, B. NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008): *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris, OECD.

RAMOS, M. A. (2005): *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. Valencia, Universidad de Valencia.

REYNOLDS, C. (ed.) (2002): *Women and School Leadership. International perspectives*. New York, State University of New York.

ROSENER, J. B. (1990): Ways Women Lead. *Harvard Business Review*, 68 (6), 119-125.

RUIJS, A. y LEATHER, S. (eds) (1993): *Women Managers in Education. A Worldwide Progress Report*. Staff College, Bristol.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En SANTOS GUERRA, M.A. (coord.): *El harén pedagógico*.

Perspectivas de género en la organización escolar. Barcelona, Graó; 53-69.

SARRIÓ, M., RAMOS, A., y CANDELA, C. (2004). Género, trabajo y poder. En BARBERÁ, E. y MARTÍNEZ, I. (Eds.): *Psicología y género*. Madrid, Pearson.

TEJERO, C. M. y FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (2007): (Des-)Igualdad de género y dirección escolar. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, begin_of_the_skype_highlightingend_of_the_skype_highlighting17, 283-299. http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/34389731.html

VAN ENGEN, M. L y WILLEMSSEN, T. K. (2009): *Gender and leadership styles: A review of the past decade*, Tilburg University. <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=4218>

WISEMAN, A. W. (2009) (ed.): *Educational Leadership: global Contexts and International Comparisons*. Bingley, Emerald.

Mujeres

en cargos de representación
del sistema educativo II

