

Este trabajo presenta dos estudios de caso que narran las experiencias de las mujeres en la dirección y gestión de los centros escolares. Las experiencias relatadas ponen especial énfasis en la interacción con otros colectivos (profesorado) o instancias (medio externo a la escuela) como puntos de apoyo esenciales a la hora de definir el trabajo de las directoras, en cómo éstas afrontan las actividades los problemas y conflictos y, también, las políticas de mejora en la escuela. Igualmente se muestra cómo una determinada manera de entender las relaciones contribuye a explicar estilos de gestión y liderazgo diferentes basados esencialmente en la colectividad y la colaboración.

Mujeres y dirección: la importancia de las relaciones como base de la política de gestión escolar

pp. 5-19

M^a José Carrasco
J. M. Coronel
M. Fernández

Universidad de Huelva*

Las relaciones y el funcionamiento organizativo

Quizás todavía la cuestión de las relaciones interpersonales siga ocupando un lugar secundario a la hora de comprender cómo funcionan las organizaciones. Lo cierto es que a estas alturas parece difícil cuestionar la importancia de estudiar y conocer la naturaleza de las relaciones establecidas entre los miembros vinculados a las organizaciones para comprender las claves de su funcionamiento. Algunos argumentos podrían ser los que señalamos a continuación:

– El conocimiento es un acto social específico que conlleva unas relaciones sociales y no puede construirse independientemente de las interpretaciones que solemos dar a la realidad

social. Es subjetivo, se “localiza”, es específico para los sujetos, grupos y organizaciones.

– La relatividad del conocimiento da cuenta de una realidad social, abierta, imprevisible, incierta y determinada por la acción humana. Por ello, nos interesa comprender el significado subjetivo del lenguaje y la acción de los individuos, los modelos simbólicos y de comunicación de una interacción social que como fenómeno social se encuentra inserta en un marco espacio/temporal de naturaleza cultural, a su vez, inscrito en una institución.

– La realidad social no es independiente de las personas. La realidad es “mi”, o “nuestra” realidad. El significado está sometido a las intenciones e interpretaciones que los actores sociales dan a sus acciones. Además, las inten-

* Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Campus del Carmen s/n, 21007 Huelva. Tel. 959 019 226. Correo electrónico: mjcarra@uhu.es

ciones, los juicios estimativos y las prácticas sociales se encuentran siempre en un proceso de “estar haciéndose”, produciéndose, justificándose y cambiando por acuerdos mutuos entre quienes en ellos están implicados.

– Las personas son protagonistas cuando intervienen en la realidad social; una intervención que parece depender de determinaciones contextuales y específicas basadas en la interacción entre los sujetos y la interpretación que éstos otorgan a dichas acciones, de tal modo que ninguno de los sucesos tienen un significado equivalente para todos los que lo observan.

Estos argumentos contribuyen poderosamente a presentar una idea de organizaciones como creaciones sociales, donde se hace imprescindible conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones. Por ello, prestamos atención al sistema relacional sobre el que se construye la realidad.

En nuestro caso, nos interesa explorar el sistema de relaciones establecido entre la dirección del centro y el profesorado, por una parte, y el entorno, por otra. Pero además, pretendemos abordar este análisis desde el punto de vista de las mujeres ejerciendo la responsabilidad de la dirección escolar. Esto nos lleva a realizar algunas consideraciones sobre la situación de la mujer como miembro de las organizaciones particularizando sobre su posición en relación al ejercicio de puestos relacionados con la gestión.

Las mujeres y el funcionamiento organizativo

Desde hace ya un tiempo el análisis organizativo ha venido insistiendo en la necesidad de cambiar los modos y esquemas empleados a la hora de “hablar” de la organización. Decimos hablar, porque en definitiva se trata de un discurso, un discurso sobre cómo funcionan las organizaciones, sobre el modo en que se construye la realidad organizativa; qué procesos intervienen en determinados cursos de acción; de qué modo se desarrollan ciertas actividades, etc. Entre otros aspectos queremos señalar, en estos

momentos, dos que contribuyen a explicar este nuevo “lenguaje” y que, por otra parte, permiten justificar las investigaciones que se presentan en este trabajo: 1) El *género* como enfoque para el análisis de la organización –en concreto, los procesos relacionados con la gestión y el liderazgo; y 2) Las *relaciones* entre los diversos colectivos implicados en la realidad organizativa, desde el punto de vista de su utilización por parte de las directoras como base de su política de gestión escolar.

El género como metáfora para el análisis

El género, como categoría de análisis de la realidad social sigue estando ausente a la hora de explicar, entre otros asuntos, los procesos organizativos, el funcionamiento de las organizaciones. Como metáfora, apenas ha sido empleada en el análisis organizativo y, en cualquier caso, ha sido considerada como un asunto periférico de aportaciones más bien limitadas y escasas. Además, la teoría organizativa ha aceptado y continúa aceptando una ideología y valores esencialmente masculinos recibiendo, en todo caso un tratamiento irrelevante (Wilson, 1996).

Nos interesa reflexionar sobre el género –como construcción cultural y social que es (Scott, 1990)–, desde un marco esencialmente organizativo e institucional. La realidad muestra una posición relativamente indefensa y discriminada de las mujeres en las organizaciones. A pesar de su progresiva incorporación al mercado de trabajo, siguen desempeñando un papel marginal y siguen alejadas de las esferas de poder formal. Además, mientras el discurso dominante en las organizaciones está basado en la neutralidad e igualdad, la persistencia de asimetrías en relación al género indica la continuación o incluso el reforzamiento de la desigualdad de género en las organizaciones (Benschop y Doorewaard, 1998). Esto nos lleva a estar especialmente vigilantes ya que bajo la apariencia de un discurso democrático, respetuoso y sensible a las diferencias se siguen perpetuando los tradicionales prejuicios y dogmas, las viejas y resistentes formas de entender las relaciones entre las personas que siguen poniendo obstáculos a la igualdad.

La ausencia de una cultura femenina en la escuela es tal que se llega al extremo de que aunque paradójicamente, son muchas las mujeres que se dedican a la educación tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación y de que su contribución a la cultura y a la ciencia ha sido relevante, son pocos los textos que hacen referencia a ellas por lo que las mujeres más allá de su mera presencia física, como señala Rivera (1994), no "significan" en la escuela. El currículum oculto actúa en las aulas como una maldición invisible contra las mujeres, y cuya detección y extirpación es objetivo prioritario de las políticas coeducativas. Pero "el sexismo de la escuela no sólo está presente en el currículum oculto transmitido por los libros de texto: también se pone de manifiesto a través de las actitudes, los prejuicios y las expresiones de los profesores y profesoras" (Alberdi 1987).

Cook y Scales (1993) realizaron un estudio en el que demuestran cómo la neutralidad del género opera igual que la ideología curricular oficial, y las fuerzas organizativas del género en la escuela permanecen normalmente ocultas tras prácticas, interacciones y discursos que pasan desapercibidos. Sin embargo, en las organizaciones educativas su superioridad en número especialmente en los tramos iniciales de la educación no está equiparada con su presencia en los puestos de responsabilidad y de poder (Bardisa 1995). Generalmente, en los centros de Infantil y Primaria es un varón el responsable de la dirección y se da lo que Ball (1989) denomina el "harén pedagógico".

Las mujeres en los procesos de gestión y liderazgo organizativos

La incorporación de la perspectiva de género en el análisis organizativo y en concreto, en la comprensión de procesos como la gestión y el liderazgo supone explorar en las profundidades de la constitución de las relaciones sociales y de poder insertas y consustanciales a la realidad organizativa. Pero a diferencia del género, la gestión y el liderazgo sí que han recibido un tratamiento profuso en la teoría organizativa (Coronel, 1998). Prácticamente todas las teorías

de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos y en consecuencia los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la feminidad. El dominio, la agresividad, la racionalidad y la frialdad son algunas de las características que definen a un buen gestor.

Las experiencias relatadas en este trabajo muestran la necesidad de estudiar los procesos de gestión y liderazgo desde un punto de vista cultural, sociológico e histórico (Grace, 1995). Hacerlo desde la perspectiva que ofrecen las mujeres permitiría la incorporación de planteamientos más propicios para dar entrada a nuevos discursos, enfoques y visiones reconociendo su dinamismo y complejidad. Pero ¿qué ocurre? Por ejemplo, en los papeles asociados a posiciones formales de autoridad, las mujeres tienen un déficit acumulado históricamente. Además, en la actualidad, habrá que tener en cuenta ciertos datos que hablan por sí solos. En España no llegan a un 15% las mujeres en funciones directivas, cuando tenemos un índice de matriculación universitaria del 52% y una población activa prácticamente igual. Al igual que en otros sectores, la mayoría de los puestos de responsabilidad en el ámbito educativo siguen estando en manos de los hombres. Por citar algunos ejemplos relacionados con la gestión, es fácilmente constatable la existencia de más directores que directoras de centros, más decanos y vicerrectores que vicerrectoras, (una sola rectora de Universidad tenemos en nuestro país), y más inspectores que inspectoras.

La inexorable incorporación progresiva y en aumento de la mujer al mundo del trabajo, al escenario político y social con los consecuentes cambios en los espacios domésticos y familiares, está provocando un incremento igualmente progresivo de su representación en las organizaciones. Pero vamos a encontrar dificultades en el camino. El "contexto tóxico" de la organización patriarcal (Nicolson, 1997;106) permite la normativa de igualdad de oportunidades pero se opone a los cambios que podrían capacitar a las mujeres y otros grupos minoritarios para alcanzar las mismas oportunidades que son accesibles para los hombres. En ese

sentido, aunque las mujeres van conquistando fama de buenas gestoras, eficientes mujeres de negocios y aptas profesionales, las culturas organizativas continúan mostrándose abiertamente hostiles al progreso y al control femenino. Estas afirmaciones nos llevan a expresar la necesidad de reivindicar un mayor protagonismo de las mujeres en los puestos de responsabilidad y su contribución al desarrollo de las organizaciones, en nuestro caso, educativas.

Las mujeres en los puestos de gestión tienen que enfrentarse con muchos más obstáculos que los hombres para mantener y mejorar su prestigio y su autoridad dado el insignificante apoyo organizativo que reciben (Young y McLeod, 2001). A pesar de todo, podemos afirmar que desde la década de los ochenta, es apreciable el incremento de la atención "académica" por los temas relativos a las experiencias de las mujeres en la gestión, por conocer las barreras existentes en su desempeño y el potencial para transformar las propias prácticas de gestión.

Las relaciones y el género

La perspectiva de género en la organización ha contribuido a interrogarnos sobre las relaciones sociales y cómo definir las y cambiarlas. De este modo temas como la justicia social, moral, procesos democráticos, colaboración..., han entrado a formar parte de un tipo de discurso que defiende la necesidad de incorporar esta perspectiva como forma de producción de conocimiento y mecanismo impulsor de la igualdad y justicia social.

Y todo ello, a pesar de que desde los más recientes estudios se constata que posiblemente las mujeres cuenten con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de unas organizaciones participativas y democráticas. Asplund (1998) comentaba en su libro sobre los cambios en la cultura de las organizaciones algunas de estas características, tales como que la gestión estaría basada en la colaboración según las competencias y habilidad de cada miembro de la organización; de la importancia de lo social y humano, y de que gracias a los

nuevos avances tecnológicos la gestión podrá ser más flexible y la cultura más diversificada.

Podemos felicitarnos por la aparición progresiva –sobre todo desde la década de los 80–, de trabajos que analizan cómo el género penetra en los discursos educativos y las alternativas ofrecidas de cara a la transformación de los mismos (Apfelbaum y Hadley, 1986; Ferguson, 1984; Hall, 1988; Blackmore 1989; Alvesson y Due Billing, 1992; Enomoto, 1995; Fennell, 1995, 1997; Kenway y Modra, 1992; Reynolds, 1995). En dichas investigaciones comprobamos cómo el trabajo relacionado con la gestión y el liderazgo desarrollado por las mujeres, se caracterizaba por:

- énfasis en las personas y los procesos
- liderazgo como responsabilidad de todos
- constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad
- capacidad para activar conexiones con las personas y el "aprender con los demás"
- "dejar hacer" potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas
- participación y diálogo como procesos educativos
- clara preferencia por un enfoque cooperativos y consultivos
- estilo colaborativo, compartido y no competitivo
- énfasis en los procesos democráticos
- desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo.

En estos momentos, estamos especialmente interesados en conocer y comprender el trabajo de gestión y liderazgo de las mujeres en posiciones formales de autoridad en el seno de organizaciones como las educativas. Las experiencias realizadas pretenden subrayar la necesidad de definir y concretar esta situación insistiendo especialmente, en el papel que juegan las dinámicas relacionales en el proceso de construcción de la realidad organizativa, en las respuestas a las situaciones y problemas, en definitiva, en el modo en que las mujeres gestionan y lideran los centros educativos.

Las experiencias relatadas a continuación, ponen especial énfasis en la interacción con otros colectivos o instancias como puntos de apoyo esenciales a la hora de definir el trabajo de las directoras. Igualmente se muestra cómo una determinada manera de entender las relaciones contribuye a explicar estilos de gestión y liderazgo diferentes basados esencialmente en la colectividad.

Metodología

El planteamiento metodológico queda marcado por la siguiente reflexión: pensamos que la investigación educativa está comprometida con la mejora de la educación y este asunto resulta imposible asociarlo a una pretendida y abstracta neutralidad que invade tanto los terrenos metodológicos como los éticos. No se investiga sólo sobre educación, se pretende más bien tener un efecto sobre ésta última. Las cuestiones personales e individuales se interrelacionan con los asuntos públicos, políticos y comunitarios.

En cuanto a los aspectos metodológicos que caracterizan las dos investigaciones destacamos como principales rasgos los siguientes:

Se trata de dos investigaciones cualitativas...

La explosión de la investigación cualitativa en el campo de la educación coincide con el surgimiento de un debate y discusión de naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica en las ciencias sociales en general (Delgado y Gutiérrez, 1998). Sin duda, su desarrollo en este ámbito, ha contribuido enormemente al conocimiento de este contexto al posibilitar nuevos modos de acceso, nuevas herramientas y desarrollos metodológicos para acceder a la riqueza y complejidad de la vida en el seno de las organizaciones educativas y desvelar mecanismos para su análisis y mejora.

En nuestro caso, si el objetivo es llegar a comprender el significado que las gestoras dan a sus experiencias y comprender cómo el contexto en el que trabajan influencia sus decisio-

nes y acciones, sin duda, y en consonancia con la mayoría de los trabajos revisados, el acercamiento cualitativo parece ser el más conveniente. Los métodos de investigación ligados a un enfoque positivista frecuentemente han constatado su incapacidad para dar una visión, una narración conceptual adecuada de la realidad social.

... que buscan ir más allá de la mera descripción...

Para nosotros lo importante es conocer y estudiar el modo en que las mujeres construyen la realidad en contextos igualmente específicos, proporcionando abundantes datos descriptivos sobre dichos contextos, actividades y opiniones de los diversos participantes. Hemos pretendido *describir e interpretar* una determinada realidad, al menos como primer paso, en el conjunto de las investigaciones ya que el objetivo final ha sido la *comprensión* del papel de las gestoras y la *reconstrucción cultural* de los contextos educativos en los que trabajan. Las investigaciones desarrolladas han pretendido contribuir a crear las condiciones que permitan a las mujeres investigar su propia realidad y a conocer las condiciones sociales que determinan sus vidas y actividades.

... que reconocen la importancia del lenguaje

El profundizar sobre las experiencias diarias de las mujeres en las organizaciones educativas obliga a recuperar la importancia del análisis del lenguaje como fenómeno social y vehículo primordial para movilizar y construir el significado. La elaboración de la teoría debe partir de la experiencia y lenguaje de las mujeres (Mertz y McNeely, 1998).

De esta forma, le hemos dado importancia a las narraciones y conversaciones (Casey, 1996; Griffiths, 1995) como medio de expresión de las experiencias de las gestoras y como medio de exploración del lenguaje que emplean, un lenguaje que en absoluto es neutral y que puede servir para examinar los discursos

en las que están atrapadas y aprender a ver no sólo qué es lo que hacen, sino también qué es lo que estructura lo que hacen, y desvelar el papel que juega en sus prácticas el poder ideológico e institucional.

...que han exigido el despliegue de ciertas estrategias de recogida de la información

Pretendemos servirnos de la inmersión etnográfica como medio para obtener datos sobre las mujeres, como mecanismo que nos acerque a dimensiones más subjetivas, y estrategia más sensible a la captación de las dimensiones sociales y afectivas de sus experiencias como gestoras. De este modo, ha sido necesario diversificar las estrategias de recogida de la información: a) el uso de entrevistas, tanto a las directoras como al profesorado y otros miembros de la comunidad educativa – internos y externos–, vinculados con los centros; b) el análisis de la diversa documentación disponible (memorias, proyectos, planes, circulares, etc); c) la observación participante y no participante en los contextos específicos y de las actividades cotidianas de trabajo; d) notas de campo extraídas de las visitas a los centros. Todo ello, ha permitido triangular el conjunto de la información recogida durante la fase del trabajo de campo.

En definitiva, se trata de dos investigaciones que utilizaron la metodología del estudio de caso llevadas a cabo en centros públicos de la provincia de Huelva. La primera se desarrolló durante los cursos 1998-99 al 2001-02 y tenía como objetivo principal el estudio de la mujer en la dirección escolar de los centros ubicados en contextos desfavorecidos. La segunda se desarrolló durante el curso 2000-01 y tenía como principal objetivo el estudio de las relaciones de la directora con el entorno desde una perspectiva micropolítica. Es un acercamiento a dos mujeres, directoras de centros públicos, en un intento de comprender sus acciones, decisiones y actitudes, en relación con la organización de sus respectivos centros y, por ende, con la mejora de los mismos.

Reconociendo, por un lado, las limitaciones de espacio disponibles en estos momentos, y

por otro, la importancia de los procesos de representación de la propia investigación al objeto de ofrecer una “narración” adecuada de la realidad objeto de estudio, presentamos, a continuación un resumen de los resultados del trabajo realizado. En este sentido, hemos optado por la utilización de un código narrativo frente a la lógica positivista, convencidos de que así podemos reflejar mejor las cuestiones humanas, además de mantener una coherencia con el tipo de investigación realizada.

Caso 1: Las relaciones de la directora con el profesorado

Creemos que un indicador fundamental para estudiar las relaciones en un centro escolar lo constituye la percepción que sobre él tengan los distintos miembros que lo componen. Éstos nos darán una visión de la cotidianeidad de la escuela. Cotidianeidad donde todos son actores, porque todos están implicados en la dinámica organizativa.

En estas páginas queremos dar a conocer esa cotidianeidad de un centro dirigido por una mujer y ubicado en un contexto desfavorecido de una ciudad andaluza. Centro que tiene unos problemas añadidos a la vida de cualquier otro centro, por las propias características del entorno en el que se encuentra. Estamos hablando de un barrio marginal, donde casi nadie se iría a vivir voluntariamente por la inseguridad ciudadana que se vive en él y donde los problemas más relevantes, lo que no quiere decir que sean los únicos, son: excesivo número de parados, delincuencia, alcoholismo, drogadicción y, a veces, abandono del hogar por parte de algún cónyuge.

En este barrio conviven payos y gitanos, siendo los casos de absentismo escolar que se producen, principalmente, entre los niños gitanos muy altos, según un informe del Defensor del Pueblo Andaluz del año 1999. Entre sus causas podemos destacar: que el Sistema Educativo no se adapta a la realidad de esta población y que la mayoría de ellos faltan a la escuela debido a que los padres les obligan a realizar

otras actividades, como la venta ambulante. En el caso de las niñas gitanas, en concreto, se les suele obligar a partir de los 8-9 años a cuidar de sus hermanos más pequeños y la educación queda en un segundo plano. Las dificultades de aprendizaje presentada por estos alumnos y alumnas se deben en muchos casos, también, a la deficiencia que se produce a la hora de utilizar el lenguaje, tanto en expresión como en comprensión, causada en parte por las particularidades lingüísticas que poseen.

Con estas características del entorno la función docente y más la función directiva no es tarea fácil de realizar, como podremos ver; por ello, no vamos a partir de un análisis de funciones formales que realiza la directora, nuestro objetivo es conocer qué hace nuestra directora, que es única y singular, y causa y efecto de lo que se produce en la vida de su centro.

El centro, cuando comienza el curso escolar cuenta con una plantilla de doce profesores y profesoras, la mayoría de ellos con más de diez años en él, de los cuales cinco son nuevos este curso. La directora llega al centro como maestra en el curso 87/88 y presenta la claustro su proyecto de dirección el curso 90/91. *En ese proyecto lo primero que teníamos que mejorar eran las relaciones personales, crear un buen ambiente de trabajo, conseguir que las cosas se hicieran por consenso y no por imposición... Aquel año cambió bastante las cosas, creo que el resultado fue positivo y lo que hicimos fue hacer un proyecto para tres años. Nos presentamos y salimos elegidas por tres, y a los tres años volvimos a renovar por cuatro... hasta llegar a la actualidad.*

El ejercicio de la dirección ha sido para ella todo un proceso, donde la implicación ha sido constante, por ello empezar a describir sus rasgos y la concepción que a nivel personal se tiene sobre ella es fácil, ya que todos parecen conocerla bien. Son muchas las opiniones que manifiestan que *es una persona que tiene entusiasmo por su trabajo, que tiene iniciativas, que se preocupa del día a día de la vida del centro y en la que se puede confiar*. Esta confianza queda plasmada en una cercanía hacia todos los miembros que están en el centro, bien sea la monitora, el profesorado interino o la madre.

Yo al principio la miraba como directora, nos dice la monitora escolar, pero con el tiempo me ha hecho sentir como compañera y puedo hablar con ella como amiga, te da otra confianza, que no te hace sentir que ella es tu jefa, que al fin y al cabo lo es.

Esta cercanía puede ser provocada por su capacidad de admitir la autocrítica y por el ejercicio dialógico que práctica. *Yo creo que ella como directora tiene unas ideas claras, bajarla del burro cuesta trabajo, pero con el diálogo se le baja.* Vemos que el diálogo es pieza fundamental en su forma de actuar y dirigir el centro, *siempre trata de razonar lo que hace, y te lo explica, que no dice esto es así, y ello provoca que las personas se sientan libre en la realización de sus tareas.*

La coordinación entre compañeros parte, en primer lugar, de una coordinación entre los propios miembros del equipo directivo. Por ello, creemos que en este centro no podemos hablar sólo de directora hemos de hablar de equipo, ya que ésta es la concepción que ella tiene de dirección, y además, así lo manifiesta tanto el profesorado como el personal no docente o el resto de los miembros del equipo directivo. *Yo las veo muy iguales, muy igual no hay una que tenga un carácter más, que quiera imponerse a las demás, ni nada, sino que cada una hace su trabajo. Es un equipo en el que se funciona como equipo... para todo nos reunimos las tres y se decide entre las tres, luego cada una tiene sus tareas más específicas. Yo creo que el colegio tiene una cosa buena, es decir, que cuando ella está mala funciona no sólo porque la jefa de estudios y la secretaria tiran porque también hay un apoyo real por todos.*

Es cierto, cada una tiene sus funciones propias, pero se trabaja de forma colaborativa. El trabajo *no está repartido en cuestiones estanca, es decir, – esto lo hago yo porque ahora puedo, porque me encuentro más libre de trabajo– pero perfectamente puedes hacerlo mañana tú.* E incluso en estas funciones se le da cabida a cualquier otro profesor o profesora que pueda ayudar en un momento determinado. Son muchos los momentos en los que el equipo directivo reconoce que no tiene capacidad para cubrir algu-

nas de sus funciones y pide ayuda al profesorado, *además te la agradece*. Pero esto ha sido un proceso, *me costaba pedir ayuda*. De hecho en los primeros años de directora, el equipo lo hacía todo, *por la inseguridad* que tenían de que algo pudiera fallar. Con el paso del tiempo, se dieron o ella se dio cuenta, que no sólo era pedir ayuda, también estaba el consultar con los profesores, intercambiar opiniones *a veces cuando hay ciertos problemas, siempre he pensado: tengo que consultar con alguien, siempre lo he hecho, pero sobre todo los últimos años, porque la experiencia te sirve de algo; cómo lo verá éste, cómo lo verá aquel... Es el uso de las personas que tú sabes, no que te van a dar el apoyo, sino que te pueden aportar una visión distinta*.

También pide ayuda y consejo a las madres del AMPA, *cuando estamos aquí en asamblea lo notamos, se miran una a la otra, se piden consejo... ellas nos piden colaboración... nos tratan como si fuéramos familia*. Esta forma tan peculiar de tratar a las madres, en concreto, por parte de la directora, puede ser debido a que *sabe utilizar la mano izquierda perfectamente*, como nos dice el profesorado, pero, también es cierto, que se han dado circunstancias en el centro donde no sólo funciona la mano izquierda sino el diálogo tranquilo y sereno, que la directora pone en práctica, convenciendo al profesorado para hacer las cosas.

Está claro que tiene poder de convencimiento: *nos metíamos en el cajón por ella... porque si hay un compromiso por parte de ella tampoco la íbamos a dejar*. Esta capacidad de convencimiento se complementa con la capacidad motivadora que práctica, lo que le da un carisma y liderazgo reconocido por muchos, aunque no todos ante la pregunta sobre si es líder, pronuncian un sí rotundo, ya que hablan de cualidades de la directora y no tienen muy claro si éstas son las que debe tener un líder. Hablan sobre todo de un liderazgo compartido y de camaradería, lo que podríamos denominar un liderazgo pedagógico y transformacional, *no sé hasta que punto se le puede llamar líder, ella es muy innovadora... muy trabajadora y además te lo expone y tú votas... aquí todo se hace por votación, aquí no se hace nada impuesto, es una especie de*

relaciones públicas que utiliza todos los medios que puede para conseguir lo que nosotros queremos.

Con estos rasgos que presenta la directora el día a día del centro se percibe con un ambiente acogedor, donde las relaciones están marcadas por un acercamiento entre las personas, como nos comenta una maestra después de pasar una grave enfermedad: *he vuelto mayormente por el ambiente que hay en el colegio*. El profesorado siente que si en este centro hay algo en lo que puedan estar contentos son las relaciones, *las relaciones son fantásticas, no sé si es por pura necesidad de sobrevivir*. Es posible que esa necesidad de sobrevivir en un ambiente tan problemático sea lo que les una, *sino fuera por lo que aquí hay sería imposible, yo por lo menos no podría estar*. Y también es posible que esto mismo le abra la puerta a todo aquel aire nuevo que pueda llegar al centro y que pueda *servir a la hora de tú enfrentarte con unos niños*.

Fuimos testigos en el primer Claustro del curso, cuando sólo llevan diez días en el centro, como una la profesora recién llegada propone un nuevo método de lectoescritura que es muy bien acogido por el equipo directivo y la profesora de 2 curso se le une para implementarlo.

Estas actuaciones nos hacen ver el centro como una comunidad que comparte ideas, proyectos, dificultades. El colegio vivido como comunidad es una realidad que se pone de manifiesto rápidamente, un ejemplo lo tenemos en este mismo claustro, de la proposición de la maestra sale un grupo de trabajo en el que el claustro entero se implica.

En los claustros y reuniones semanales suele no ser necesario llegar a las votaciones, normalmente todo se realiza por consenso y diálogo, *a mi me ha gustado este centro porque veo que es un grupo de trabajo que aprovecha el tiempo, que lo dialoga todo, que hay confianza. Siempre el equipo directivo influye pero bueno se discuten los temas y unas veces gana y otras pierde*.

La dinámica de estas reuniones suele comenzar informando de todo lo que ha llegado al centro. Esto trae como consecuencia que alguien pueda tener la sensación que se pierde bastante tiempo en informar: *el problema que yo*

le veo a la dinámica de esas reuniones es que la información ocupa mucho tiempo. Hemos visto en algunas ocasiones cómo esta información ha generado largo tiempo de debate, sobre todo con temas relacionados con el absentismo y las medidas que desde distintos organismos han sido propuestas y la forma que se piensa desde el centro que debería ser.

También hemos visto salir bastantes veces el tema disciplina, tomar postura común sobre cómo actuar con los niños y niñas en estos casos. Resulta muy llamativo ir a una clase de preescolar y encontrar allí un niño o niña de 6º curso. Este trasvase entre clases nos hace descubrir dos cosas: queda patente el compromiso por la formación de esos niños, pero también se hacen evidentes las buenas relaciones entre profesores.

El profesorado es consciente de que dirigir un centro de estas características es difícil, según ellos la directora sigue en el cargo porque *hay un compromiso, en el sentido de necesidad de estar ahí, porque otros puestos pueden funcionar a lo mejor solos, porque la figura del director es hasta cierto punto representativa, está fuera del centro pidiendo ayuda, subvenciones, dinero y material, pero aquí no; aquí la dirección solamente sale cuando se le requiere por parte de la administración... donde está el problema es aquí.* Estas dificultades a la hora de dirigir este centro (al igual que aquellos que están en sus mismas circunstancias) y la labor más de carácter interno y menos de proyección al exterior, que hay que hacer plantea la necesidad de ese compromiso. Compromiso que es asumido por nuestra directora (y por otras mujeres en la dirección), pero esto “quemamos”; nuestra directora siente que está «quemada» y que es necesario el relevo.

Resulta curioso que el profesorado piense que las mujeres van a llevar mejor la dirección de este centro (u otro de las mismas características) que los hombres. *La mujer se mete mucho más, y no llevan sólo y exclusivamente la cuestión de lo que es puramente el centro y sus cuatro paredes, sino que va más allá de la problemática, y con un conocimiento más exhaustivo desde esa problemática.*

Explicitar a modo de resumen o síntesis nuestra interpretación del caso resulta difícil. Durante los meses que ha durado la estancia en el centro hemos tenido la oportunidad de comprobar que la vida de un centro es mucho más que las relaciones profesionales que en él se establecen. Son muchas las pequeñas cosas que acontecen diariamente y que le dan su razón de ser. En estas pequeñas cosas vemos que la mano de una mujer en la dirección le da un toque “especial”, puesto que promueve un estilo directivo que rompe con la jerarquización de la autoridad y promueve una cultura democrática, basada en colaboración y participación.

Son muchas las veces que hemos visto cómo las tareas y funciones se reparten teniendo en cuenta las actitudes y aptitudes, cómo las relaciones se generan desde estos parámetros y cómo todos y todas se sienten piezas importantes de ese entramado que es la vida del centro. También hemos visto que llegar a esto ha sido un proceso, proceso vivido principalmente por la directora, descubrir sus limitaciones y descubrir cómo los otros tienen su papel en esta película que es la vida del centro. Un centro que tiene unas características muy especiales que emergen del contexto en el que está ubicado, donde la tarea no sólo es enseñar, es luchar por unos niños y niñas para que se puedan incorporar plenamente en la sociedad.

Es posible que la mujer sea más consciente de este factor que los hombres y por eso está en estos centros, pero también es cierto que el papel que hemos visto desempeñar a nuestra directora es fundamental, puesto que las madres (que son las que van al centro) ven en ella una persona cercana y son capaces de abrirse a ella y contarle sus problemas. En estos contextos esto es muy importante y hemos observado que nuestra directora tiene unas habilidades comunicativas y sociales que le facilitan este encuentro.

Lo dicho anteriormente no quiere decir que no tengan autoridad, sino que el estilo directivo que desarrolla está basado en las relaciones con los otros, es la autoridad o poder con los otros, y en muchos casos a través de los otros, ya que hemos visto como promueve que los

profesores y profesoras se involucren en la vida del centro. Es más, nos atrevemos a afirmar que nuestra directora, hoy en día, es líder, entendido éste como un liderazgo participativo y transformacional.

Caso 2: Las relaciones de una directora con el entorno escolar

Viene observándose una tendencia en los contextos educativos actuales consistente en desviar el protagonismo del profesorado y la propia escuela como únicos actores del proceso educativo hacia la comunidad, el entorno, entendido éste como un sistema configurado por el escolar y su contexto más próximo, que mediante una interacción entre ambos llegarán a marcarse metas, a fijarse fines mutuamente, a crearse expectativas de uno respecto del otro... El mantenimiento de relaciones entre la escuela y su entorno supone aceptar su permeabilidad: admitir que la escuela ejerce influencias sobre su alrededor y que las recibe al mismo tiempo; aceptar como deber el prepararse y adaptarse para los cambios presentes y futuros, ratificar que esta escuela ha perdido el protagonismo único en educación y que existen otros agentes en la calle...

El origen de esta investigación se anida precisamente en la interrelación de estos dos instrumentos para la mejora de la educación, en general: la dirección del centro y su entorno, todo ello en esa trama que le sirve de sustento y que recibe sus influencias, en su escenario natural: en la escuela. Esta relación, como la presentamos aquí, se convierte en un proceso cultural y, como tal, dispone de un inicio, un desarrollo que, incluso, podría aceptar modificaciones como la propia cultura; y en este proceso, hemos comprobado, que directores y directoras disfrutan de un papel protagonista pues esa dinámica relacional estará condicionada, en parte, por el cómo las perciben ellos, cuánto están dispuestos a dar en contrapartida, cuáles son sus prioridades... Directoras y directores controlan recursos, disponen de la posibilidad de aplicar o interpretar reglas establecidas, incluso pueden

llegar a “vender imagen”... Por todo ello, consideramos que una manera acertada de acercarse al estudio y análisis de las relaciones que mantiene un centro educativo con su entorno radica en investigar las que mantiene su dirección con el mismo. Esa fue una de las finalidades del trabajo realizado mediante un Estudio de caso que focalizaba las relaciones de una directora escolar con el entorno de su centro en un intento de comprender las razones que inducen a ellas, qué ventajas se obtienen, cómo inciden en general en la educación; todo ello, intentando comprender el significado que daba ella a sus acciones y cómo influye en ellas el contexto.

La tarea no es fácil por la propia complejidad que entraña el hecho de adentrarse en el terreno relacional, conociendo la cantidad de variables que intervienen en el mismo y la influencia que poseen las interacciones que se establecen entre ellas. En segundo lugar, porque hemos analizado las relaciones de una persona, singular, genuina, con su experiencia y características personales, que al contactar con su contexto interactúa con otras personas igualmente únicas, y aumenta la dificultad el hecho de que no dispongamos de una visión ordenada ni consensuada sobre el centro escolar ni sobre su contexto, ya que entendemos que los individuos que los forman poseen valores e intereses diferentes, que incluso disponen de percepciones distintas sobre la realidad.

Quisimos dejar al descubierto cómo determinadas formas de organización social se relacionan con actividades de personas concretas, cuando juntas realizan una acción social (Witrock, 1989); más concretamente, nos interesaba analizar los comportamientos, las actitudes, y las interacciones que se producen en una realidad concreta, con unos actores que se encuentran condicionados por el contexto en el que se desarrollan las relaciones, y un contexto que queda asimismo perfilado por las acciones de aquellos. Asimismo, el conocimiento de las singularidades de las relaciones que la directora mantiene con su entorno, se convierte en un potente instrumento de comprensión para lo que sucede dentro, y es que lo que aquí ocurre siempre estará mediatizado por las dinámicas

políticas externas a la propia organización, lo político del centro no sucede porque sí (Ball, 1987). Entendimos que analizando el cómo de estas relaciones íbamos comprendiendo mejor el colegio, íbamos acercándonos a una interpretación sobre su funcionamiento, a través de lo que observábamos y analizábamos a diario en cuanto a sus tareas y sus pensamientos, a sus acciones y también a sus omisiones.

La primera tarea que nos planteamos en este estudio fue un acercamiento a ese contexto en el que se sitúa el centro en cuanto a su ubicación geográfica, nivel sociocultural de las personas que allí viven, su economía... En general, nos interesaba conocer el ambiente o clima del grupo social, de las variables que constituyen su medio de vida. Somos conscientes que estos elementos están presentes de alguna manera en el día a día del colegio y forman parte del mismo, por lo que deben ser tenidos en cuenta en cualquier estudio que se realice sobre el centro en general o alguno de sus componentes.

Nos pareció que una buena manera de iniciar ese acercamiento al contexto podía ser visitarlo, pasear por sus calles, observar, oír, mirar... llegar a formarnos una idea acerca de qué se vive allí, o cómo se vive. A partir de estos recorridos ya pudimos comprobar el protagonismo que disfruta el centro en el barrio, que las calles parecen converger en el colegio y que la mayoría de las personas que estaban por la calle, tenían la escuela como meta. Recordamos esta escena cuando tiempo después, en algunas de las entrevistas realizadas oíamos cómo el colegio es el punto de mira del barrio, y de qué forma la vida en éste gira en torno a las actividades de aquél: *El colegio es el centro del barrio*.

Nuestra investigación sobre este contexto nos presentó un barrio con variados problemas, tanto sociales como de infraestructura, que por diferentes razones ha atraído a un gran número de magrebíes para habitar las viviendas que se van desocupando. Esta población, que constituye la comunidad educativa del colegio, posee un bajo poder adquisitivo y cultural, —el 70% de los padres y madres de alumnos cuenta sólo con estudios primarios—, tiene un 9% de alumnado gitano y un número cada vez

más elevado de inmigrantes, no lo tiene fácil y no está exenta de complejidad. No obstante, en la actualidad se intenta subsanar carencias mediante las ofertas culturales que realiza el colegio y las de la Asociación de Vecinos, que gracias a unas magníficas relaciones entre ambos consiguen negociar actividades y atender a las demandas; esta coincidencia de intereses influye, cómo no, en la vida organizativa del centro, en la planificación de actividades, en la fijación de objetivos generales... Nos convencimos, desde el principio, cuando aún no poseíamos suficientes datos, que los canales de comunicación entre la escuela y este barrio están abiertos, y nos ayudó en esta creencia el hecho de que personas implicadas en este entorno nos ofrecieron visiones distintas sobre el mismo: unos esperanzadoras y otros menos optimistas: *El gran cambio producido en la barriada en los últimos tiempos, es más de imagen que de fondo*. Pero esta controversia augura que la relación es real y verdadera, que no hay consensos acomodaticios, que cabe la discusión y el debate.

Pensando en las personas que conforman este contexto educativo, se diseñan, desde el centro, estrategias de intervención y relación que nunca serían concebidas en otros entornos. Aquí la directora hace uso del *poder*, que utiliza con mucha más frecuencia que la *autoridad* que su cargo le confiere, tratándose de un poder consistente en esa capacidad para influir en voluntades ajenas y que ella tan bien maneja, a base de orientar su tarea hacia lo educativo, de perseguir metas útiles, de fomentar la participación colaborativa, considerando en todo momento lo más importante el desempeño del trabajo y su realización, aunque sea a base de luchas, por lo que concluimos que posee ese poder como resultado, no por su posición ni por su capacidad. *Mientras habla la directora, los maestros no la interrumpen, no piden detalles como sería de esperar y la escuchan con mucha atención*. Con la asunción del mismo, esta mujer sale a la calle a buscar recursos que necesita para los objetivos fijados, a “enganchar” a familias que no acuden al centro, a “mover” a la gente, recurriendo a todo y a todos. De esta forma, a veces la observamos negociando con agentes

externos mediante la presentación de iniciativas motivadoras, con mucho empuje y ánimo; pero otras veces, se mantenía en la "retaguardia", pasiva, porque así, nos contaba, con aquellas personas, era cómo conseguía su participación, unas veces iba con grandes dosis de cordialidad, otras con recelo... Nos dejó claro nuestro estudio que en sus relaciones con ese entorno apenas existía la improvisación, sino que estaban muy cuidadas, exigiendo cada situación una postura, una estrategia, un talante... ya que no se suelen dar ni personas ni circunstancias iguales. *Le vamos ganando la batalla al absentismo escolar porque nos lo hemos currado.*

En unas y otras ocasiones las estrategias utilizadas podemos calificarlas de micropolíticas, puesto que persuade, convence, presiona, se congracia, acude a los grupos... Mantiene una actitud de fuerza y seguridad, que no se corresponde con los resultados del trabajo de Bardisa (1995) en el que un gran número de mujeres se sentían infravaloradas profesionalmente y esta postura legitimaba a los hombres en el ejercicio del poder. *Se da a todo, sin horario; siempre está dispuesta, sólo hay que llamarla, a cualquier hora, cualquier día de la semana, que no tarda nada en presentarse en el colegio.*

Una de sus grandes preocupaciones y que le ocupa "mucho calle", es la integración de la población gitana del colegio, que ha demostrado su interés por la educación de estos niños y niñas embarcándose en el desarrollo de Proyectos que ayuden a proporcionar a este alumnado unas mínimas habilidades sociales. Para ello, procura entender y aceptar la cultura gitana, aunque sea aceptando en ellos circunstancias no admisibles a otros niños. *En este colegio no se da rechazo a los gitanos.* Interés que no queda en el alumnado sino en sus familias, a quienes con frecuencia se las invita a desayunar o merendar. Se trata de una prueba más del intento de derribar los muros que separan la escuela de la calle, en este colegio se reúne un considerable número de población marginal, si se procura hacerles más favorable la estancia en el centro, se acortan las distancias. Su disponibilidad hacia las familias ha conseguido que se acerquen algunas que jamás lo hubiesen hecho; lo mantiene y

manifiesta dejándose ver por el barrio: el colegio es cliente del banco, de la papelería, de las tiendas... y si tiene que ser contratado alguien para algún trabajo temporal, ella lo busca en el barrio. Esta interrelación da lugar a compartir continuamente actividades y experiencias.

Es una mujer, en general, autoritaria, o al menos así se manifiesta cuando opina, convence, persuade... Nos preguntamos si ese ejercicio de autoridad se explicaría atendiendo a razones de género: ¿será el hecho de ser mujer, con las circunstancias de sumisión vividas con anterioridad en anteriores contextos culturales, lo que la empuje a no someterse ahora? ¿será esa cultura de la impotencia vivida por las españolas mayores de cuarenta años, la que genera esa creatividad en las ofertas que hace a los agentes externos o esa contundencia que manifiesta cuando intenta convencer? Lo que sí está claro es que el liderazgo que ella desempeña se corresponde con los comportamientos que tradicionalmente han sido reconocidos como "masculinos": la energía, la firmeza, la autoridad, según la investigación de Al-Khalifa (1989), lo cual abre una puerta a esos valores marcadamente masculinos para ser analizados como características del líder en general, ya sea hombre o mujer. *En la evaluación del centro el inspector dijo que no sólo ejercía de directora, sino también de jefe de estudios, de secretaria. Controló todos los temas, no lo puedo evitar.*

Cuando la directora sale a la calle a negociar, a pedir, a solucionar conflictos... en realidad busca ampliar y mejorar su oferta educativa; pero al mismo tiempo, deja la puerta abierta para los que necesiten entrar, de forma que siempre hay alguien por el colegio de fuera realizando alguna actividad, a los que el profesorado contempla con indiferencia por la frecuencia con la que se producen estas visitas. Suelen ser tan bien aceptadas que ha prescindido de horario de visita para dar facilidades a quienes acuden al centro, que habitualmente son recibidas con amabilidad y demostración de interés por su parte. Las reuniones en el centro son frecuentes; los asuntos a tratar en ellas, que casi nunca están relacionados con los "órdenes del día" de los Consejos escolares o Claustros, son, paradójicamente los que le dan vida y singulari-

dad a este centro; las personas que asisten, de procedencia, cultura y oficio, de lo más variado: trabajadores sociales, monjas, representantes del Tribunal de Menores, de Salud mental... *Cuando se tratan cuestiones más complicadas en las que ha de intervenir los Servicios Sociales o la Fiscalía de Menores siempre intervienen la directora, que va a donde haya que ir y monta lo que tenga que montar.* Ninguna de ellas podría calificarse de “oficial”, ninguno de los pactos allí logrados podrían considerarse “autorizados”, y es que cuando detecta algún conflicto que se le escapa de las manos a través de los órganos establecidos, no duda en abordarlo desde otras instancias, de buscar solución a través de otros parámetros, lo que demuestra la flexibilidad que caracteriza a sus actuaciones en función de las preocupaciones presentes.

No son estrategias utilizadas habitualmente en organizaciones educativas y que nos desvela el carácter multifacético de las mismas y de sus directivos, por lo que para comprenderla parece la mejor opción el hecho de analizar sus dinámicas de grupos, sus negociaciones y pactos, que con ser tan valiosos para la institución no suelen aparecer en sus documentos oficiales.

De ahí que hayamos llegado a la conclusión de que las relaciones que mantengan los centros con sus entornos, que carecen de asepsia y de imparcialidad, no deben ser analizadas a través de sus estructuras formales. A veces, antes que conocer lo que hacen directores y directoras con el entorno, es interesante conocer qué cuentan ellos que han hecho, cómo lo hicieron, quiénes colaboraron... Mayor comprensión sobre las mismas encontraremos mediante parámetros micropolíticos: cómo se van cambiando las metas, cómo se hace uso de la influencia, cómo existen unas finalidades explícitas y escritas y otras, que incitan a la tarea y son más creíbles y que no son oficiales.

Conclusiones

Se impone, pues, la necesidad de seguir investigando para ampliar la perspectiva de los estudios sobre las mujeres como categoría de análisis de los procesos educativos y organizativos,

para reinterpretar la construcción social, las relaciones, el liderazgo, la comunicación, el poder.

Ello supone un esfuerzo de documentar y comprender los roles de mujeres dentro de las organizaciones educativas. Supone trabajar sobre mujeres como grupos específicos, en su autodescubrimiento y autoafirmación, en su conquista de espacios; y en su adquisición y generación de poder, su “empoderamiento”, no en términos de dominación sobre otros, sino en su capacidad de influencia en la dirección del cambio, en su impacto en la cultura organizacional y en la transformación y mejora educativa.

Queremos mostrar no sólo la pertinencia y necesidad de una mayor presencia de la mujer en estos puestos de responsabilidad sino que su trabajo y su ejercicio de liderazgo puede contribuir a la transformación de las propias prácticas y procesos de gestión y a la mejora organizativa, en general. Los trabajos revisados tanto en los niveles de educación primaria, secundaria, universitario, o administración educativa, representan una alternativa y una bocanada de aire fresco a procesos como tan importantes como son la gestión y el liderazgo en las organizaciones educativas, atrincherados en una teoría organizativa inmovilista y conservadora.

Pero no se trata de poner sólo en funcionamiento unos valores diferentes, unos compromisos diferentes. En este sentido, Hall (1996) intenta ir más allá ya que los valores y estilos de trabajo que las mujeres ponen en juego a la hora de llevar adelante procesos de gestión proporcionan además estrategias más adaptativas y flexibles cruciales a la hora de responder con eficacia a las demandas que actualmente plantea la gestión educativa.

Necesitamos que las organizaciones educativas reconozcan a las mujeres como participantes activas en el proceso de construcción de la realidad organizativa y como agentes de cambio en estos escenarios con una influencia activa y coherente, capaces de intervenir activamente en el cambio de las actuales estructuras y prácticas, actitudes y comportamientos. En este sentido, las organizaciones deberán revisar atentamente y con urgencia sus culturas y procedimientos con objeto de crear unos ambientes acogedores

que promuevan la realización de las oportunidades entre hombres y mujeres.

Para terminar, pensamos que las mujeres tienen la oportunidad de participar activamente en las organizaciones educativas, de convertirse en motores del cambio, en líderes que catalicen el desarrollo de los nuevos valores de la cultura organizacional y en impulsoras de un nuevo paradigma, donde se equiparen las actividades entre hombres y mujeres, evitando discriminaciones y potenciando todos los valores de una educación democrática y participativa. De esta manera lograremos que las Organizaciones Educativas del siglo XXI estén compuestas por seres humanos integrales, teniendo como centro a la persona. Este será uno de los retos educativos importantes para el siglo XXI, tanto para los hombres como para las mujeres.

REFERENCIAS

- ALBERDI, I. (1987). "Coeducación y Sexismo en las Enseñanzas Medias." En Instituto de la Mujer: *La investigación en España sobre Mujer y Educación*. Serie Debate, 2. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ALVESSON, M. y DUE BILLING, Y. (1992). Gender and organizations: towards a differentiated understanding. *Organization Studies*, 13 (12) 73-102.
- APPELBAUM, E. y HADLEY, M. (1986). Reflections on and initial case study investigation of contemporary women leaders. En Grauman, C. y Moscovici, S. (Eds) *Changing conceptions of leadership*. New York: Springer-Verlag 199-222.
- ASPLUND, G. (1998). *Women managers. Changing organizational cultures*. Manchester: John Wiley&Sons.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- BARDISA, T. (1995). "La participación democrática en las instituciones educativas." En García, J. y Delgado, f.: *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Madrid: Popular.
- BENSCHOP, Y. y DOOREWAARD, H. (1998). Covered by equality: The gender subtext of organizations. *Organization Studies*, 19 (5) 787-805.
- BLACKMORE, J. (1989). Educational leadership: a feminist critique and reconstruction. En Smyth, J. (Ed.) *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press 93-129.
- CASEY, K. (1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21 211-253.
- COOK, J. y SCALES, B. (1993). "Girls, Boys and People: Gender And The Discourse of the Nursery School". Paper presented at the Biennial Meeting of the society for research in child development. California. USA. 25-28 March.
- CORONEL, J. M. (1998). *Organizaciones escolares: Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coords). (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- ENOMOTO, E. (1995). "The gendered construction of educational management". Annual meeting of the AERA, San Francisco.
- FENNELL, H. (1995). *Facilitative power in schools: Experiences of women principals*. Annual meeting of the AERA, San Francisco.
- FENNELL, H. (1997). *A passion for excellence: Feminine faces of leadership*. Annual meeting of the AERA, Chicago, IL.
- FERGUSON, K. (1984). *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia, PA: Temple Univ. Press.
- GRACE, G. (1995). *School leadership: Beyond education management*. London: Falmer Press.
- GRIFFITHS, M. (1995). Making a difference: feminism, postmodernism and the methodology of educational research. *British Educational Research Journal*, 21 (2) 219-235.
- KENWAY, J. y MODRA, H. (1992). *Feminist pedagogy and emancipatory possibilities*. London: Routledge.
- MERTZ, N. y MCNEELY, S. (1998). Women on the job: A study of female high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2) 196-222.
- NICOLSON, P. (1997). *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea.
- REYNOLDS, C. (1995). "Feminist frameworks for the study of administration and leadership in educational organizations". En Reynolds, C. y Young, B. (Eds) *Women and Leadership in Canadian Education*. Calgary: Detselig 3-17.

- RIVERA, M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria.
- SCOTT, J. W. (1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Amelang, J.S. y Nash, M. (Eds.) *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- WILSON, F. (1996). "Research note: Organizational Theory: Blind and Deaf to gender?" *Organization Studies*, 17 (5) 825-842.
- YOUNG, M. D. y MCLEOD, S. (2001). Flukes, opportunities, and planned interventions: Factors affecting women's decisions to become school administrators. *Educational Administration Quarterly*, 37 (4) 462-502.

SUMMARY

The use of gender for organizational analysis -specifically, management and leadership processes- and the role of the relationships between faculty, parents, pupils, and others, are employed by women principals as framework for management politics. Two case studies are presented showing experiences of women principals and their management and leadership styles. These studies reflect the role of relational dynamics in the activities of schools. The interactions with faculty (case 1) and external environment (case 2) characterise the work of women principals and make it possible to understand the problems, conflicts and the actions for improvement of the schools they manage. Also, the relationships explain the management and leadership styles characterised by the collaboration and collectivity.

RÉSUMÉ

Ce travail essaie de mettre en relief le rôle du genre dans les processus de la gestion, plus particulièrement dans les relations entre les groupes impliqués dans l'organisation. Et ceci à travers deux exemples qui montrent les expériences de deux femmes dans la direction de centres scolaires. L'étude de cas va mettre en évidence les particularités de cette gestion, les relations avec les différents groupes (comme les professeurs), ou avec des institutions ou agents extérieurs à l'école. On aura l'occasion de constater leur façon de faire face aux conflits ainsi que leurs projets d'amélioration de l'école, selon une démarche différente qui vise à favoriser le travail collectif et la participation.