

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Recinto de Río Piedras
Centro de Investigaciones Educativas
Cuaderno de Investigación en la Educación Num.17, mayo 2002

**INCORPORACION DE UNA PERSPECTIVA DE GENERO
EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO PUERTORRIQUEÑO: ASPECTOS
SOCIOLSIKOLOGICOS Y EDUCATIVOS**

Janet de Jesús Cancel

Sumario

El propósito de este artículo es estudiar el fenómeno del liderazgo desde una perspectiva de género. Se discute cómo el concepto de meritocracia y la Teoría de Roles se han utilizado para justificar prácticas discriminatorias hacia la mujer en posiciones de liderazgo. Otros conceptos que se discuten son el de inteligencia emocional y el de androginia, los cuales permiten concebir a las personas capaces de reflejar lo mejor de los comportamientos femeninos y masculinos independientemente de su género. Finalmente se analiza la definición del liderazgo constructivista porque permite integrar una perspectiva femenina en su conceptualización. El liderazgo constructivista se define como, “los procesos recíprocos que facultan a los participantes en una comunidad educativa a construir significados que los guíe hacia un propósito común en torno a la educación” (Lambert, 1995, p. 29). Esta definición nos dirige hacia un liderazgo inclusivo en que todos y todas pueden ser líderes en la comunidad educativa. En la comunidad educativa el liderazgo no está adscrito a los puestos ni a los roles formales y sociales. Por lo tanto, esta definición del liderazgo constructivista representa una apertura para la inclusión del género en la conceptualización del liderazgo educativo.

Abstract

The purpose of this article is to study the phenomenon of educational leadership from a gender perspective. It discusses how the concept of meritocracy and the Theory of Roles has been used to justify discriminatory practices for women in leadership positions. Other concepts are the concepts of emotional intelligence and androgyny that allows to characterize each person with the best of the feminine and masculine behaviors. The definition of constructivist leadership is analyze because it allows to take the female perspective into account. The constructivist leadership is conceived as “the reciprocal processes that enable participants in an educational community to construct meanings that lead toward a common purpose about schooling” (Lambert, 1995, p.29). This definition leads to a new inclusive leadership model because everyone can be a leader in an educational community. The leadership is not restricted by formal authority and social roles. This definition represents a reconceptualization of the traditional definition of leadership by taking in consideration the female perspective.

El liderazgo como una expresión androcentrista se comienza a cuestionar a finales de la década del 70. Desde entonces se observa un interés por estudiar el liderazgo desde una perspectiva de género. Este interés surge en gran parte, porque las diferentes teorías de administración educativas existentes no tomaban en cuenta la perspectiva femenina en la definición del liderazgo (Irby & Brown, 1995; Shakeshaft, 1987; Tully, 1989).

Según Rusch, Poplin & Mohoric (1991), de una forma u otra estas teorías rechazan o ignoran la contribución de la mujer a este fenómeno, estableciendo conductas típicamente asociadas al género masculino. Esta situación presenta repercusiones negativas para las mujeres, las cuales se “acomodan” o adaptan a estilos de liderazgo que no responden a su proceso de socialización. Este acomodo provoca en la mujer un conflicto de roles entre su rol como mujer y su rol como profesional.

Por otra parte, las nuevas condiciones sociales de globalización, del avance de la tecnología y de la información han permitido el surgimiento de un nuevo discurso en torno al fenómeno del liderazgo (Aburdene & Naisbitt, 1994). Este discurso permite integrar la perspectiva femenina en la conceptualización de este fenómeno (Rusch, Poplin & Mohoric, 1991). Estos cambios sociales han obligado a que las organizaciones tradicionales fundamentadas en estructuras rígidas y jerárquicas asociadas a cualidades masculinas se transformen en organizaciones ágiles y flexibles asociadas a cualidades femeninas.

Otro aspecto importante en la conceptualización del liderazgo ha sido la incorporación de la mujer en el mundo del trabajo. En su incorporación a la vida pública, la mujer aporta nuevas formas de comportamiento y valores que la distinguen con un estilo flexible y colaborador. Ante esta nueva situación social, las teorías tradicionales como las del gran hombre, de los rasgos y las situaciones del campo de la administración educativa no resultan pertinentes a las necesidades y estilo de liderazgo de la mujer (Shakeshaft, 1987; Tully, 1989).

En la administración educativa, se puede observar que la educación ha adoptado las teorías de liderazgo del campo de la administración de empresas (Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Lambert, Gardner, & Slaack, 1995), las cuales presentan el liderazgo como una cualidad masculina. Al adoptar estas teorías, se obvia la perspectiva del género femenino en el liderazgo.

Afortunadamente, en las últimas dos décadas, en el campo educativo se escucha con fuerza una nueva concepción del aprendizaje fundamentada en el constructivismo. Este nuevo enfoque de aprendizaje constructivista requiere una reconceptualización del liderazgo educativo puertorriqueño. Plantea además, la posibilidad de integrar una perspectiva de género a este fenómeno.

Ante la situación descrita en torno al cuestionamiento de la perspectiva masculina en las teorías de administración educativas existentes, a las nuevas condiciones sociales, a la incorporación de la mujer en el mundo del trabajo y a la aportación del constructivismo en el liderazgo educativo, se establece la necesidad de,

- reflexionar en torno a la aportación de algunos aspectos sociológicos, psicológicos y educativos al entendimiento del liderazgo con una perspectiva de género,
- incorporar una perspectiva de género en la concepción del liderazgo educativo puertorriqueño y,
- establecer sus implicaciones para la práctica educativa puertorriqueña.

Algunos aspectos sociológicos, psicológicos y educativos

El liderazgo se ha intentado definir desde una perspectiva masculina como un atributo o un conjunto de comportamientos de un individuo. Veamos algunos aspectos que aportan al entendimiento de esta perspectiva. Su reflexión nos permitirá incorporar una perspectiva de género al liderazgo educativo puertorriqueño.

Aspectos sociológicos

Se concibe que el liderazgo se genera en un contexto social, en el cual ocurre una interacción entre los(as) miembros de un grupo en el cual el líder asume tradicionalmente una posición de autoridad en función de su rol en el puesto. Estos roles responden a estructuras jerárquicas asociadas a comportamientos del género masculino, comportamientos que se aprenden en el proceso de socialización.

Según Correa, Figueroa, López & Román (1994), la categoría de género es una categoría social-cultural que configura las relaciones de dominación-subordinación entre los hombres y las mujeres. Esta categoría se ha justificado en términos de que es el resultado de factores genéticos u hormonales unido a los procesos de socialización. De esta forma el concepto sexo se ubica en el ámbito biológico anatómico y el concepto género en el ámbito de la cultura. Este argumento de origen biológico le da un carácter natural a las diferencias entre hombres y mujeres y justifica la función social que supuestamente le corresponde a la mujer por condición de su sexo. Como consecuencia de este argumento, le corresponde a la mujer el ámbito social, mientras al hombre le corresponde el ámbito político. Estas diferencias se refuerzan a través de los discursos y la socialización de los miembros de la sociedad.

En Puerto Rico, históricamente nuestra sociedad ha socializado a sus miembros en roles consistentes con su género. Esta socialización en los roles sexuales se lleva a cabo a través de sus instituciones principales, como por ejemplo, la institución familiar y las instituciones educativas. A través de éstas, “se transmiten los patrones de conducta esperados y los roles y ocupaciones adjudicadas, de forma segregada, a cada sexo en particular” (Mirabal, 1997, p. 145). Esta socialización sexista establece los roles que deben desempeñar los hombres y mujeres, estableciendo comportamientos deseables y apropiados a cada género (Rossi, 1976; Thomas McLure & McLure, 1977). De esta manera, la familia transmite los roles sexuales futuros que se espera de los niños y niñas, mientras la institución educativa se encarga de reforzar los roles aprendidos en la familia.

Los roles sociales establecen características masculinas y femeninas apropiadas a cada género. Según Bem (1974), el rol del hombre es instrumental y se caracteriza, entre otros, por su habilidad de liderazgo, agresividad, independencia, individualidad y racionalidad. Mientras, el rol de la mujer es uno de naturaleza expresiva y se caracteriza, entre otros, por su compasión, timidez, lealtad y sensibilidad hacia las necesidades de los otros y otras. Debido a estos roles, a la mujer le ha correspondido una posición en la sociedad de subordinación con respecto al hombre en las diferentes manifestaciones del ser humano. La presencia de la mujer y el reconocimiento de su aportación social e histórica es casi inexistente, y cuando se le reconoce, es desde la óptica del hombre, esto es, se reconoce en términos de lo que es valioso para el hombre (Martínez, Bravo & Rivera, 1997, p.14).

Como había mencionado, las instituciones educativas se encargan también de reforzar estos roles sexuales. Aún en los programas dirigidos a preparar profesionales en administración educativa se discuten y analizan diferentes teorías que explican el liderazgo desde una perspectiva androcentrista (Ross, Sackney & Kustasky, 1994).

Estas teorías que provienen del campo empresarial, obvian o ignoran la perspectiva de género en el liderazgo (Tully, 1989). Por ejemplo, profesionales que han sido socializados(as) en los programas de administración educativa aún visualizan la escuela como una empresa en la cual se necesita un liderazgo fundamentado en la gerencia científica de Frederick Taylor. Este tipo de enfoque enfatiza aquellos comportamientos que ocurren en una relación jerárquica y de subordinación como lo son el control y la supervisión de los(as) supervisados(as). Estos comportamientos se aprenden socialmente y se les identifica como necesarios para ser líderes exitosos(as).

También abundan en nuestros programas de administración educativa las referencias en torno al “control de los procesos”, “el control de los miembros” y “las habilidades y destrezas que se necesitan de acuerdo a la jerarquía de las funciones”. Este lenguaje tiende a reforzar comportamientos tradicionales asociados al hombre. El uso de un lenguaje con pronombres masculinos también tiende a reforzar la imagen masculina. Es común y de uso generalizado en los textos y entre los profesores y las profesoras, utilizar los términos, “el líder”, “el administrador”, los cuales generan una imagen de modelos masculinos en vez de modelos femeninos.

Además de la teoría de roles, el concepto de la meritocracia de las ciencias sociales se ha utilizado para justificar la posición de subordinación de la mujer en el liderazgo (Grove & Montgomery, 2000; Tallerico & Burstyn, 1996). El concepto de la meritocracia parte del supuesto de que la posición social de un individuo se debe a sus méritos individuales. Se crea la ilusión de que la sociedad, a través de la educación, le provee acceso igual a los individuos en las diferentes posiciones y dependiendo de su habilidad y su esfuerzo académico será la recompensa monetaria o el estatus que recibirá. La meritocracia también plantea que todos los individuos tienen igualdad de oportunidades independientemente de su origen familiar, clase social o género.

Las diferencias en los individuos, según la meritocracia, es un asunto de sus diferencias en habilidades. Bajo esta premisa, si las mujeres no se destacan en puestos de liderazgo se debe a que no poseen las habilidades que poseen los hombres, por lo tanto, se justifica la subordinación de la mujer a base de creencias como “la mujer no es asertiva”, “no quiere el poder”, “no está preparada”, “carece de autoconfianza”, “es muy emotiva” y “es vulnerable”. Estas creencias y aseveraciones que escuchamos a diario, se convierten en la realidad de hombres y mujeres, las cuales se utilizan para justificar la falta de liderazgo de la mujer.

En fin, tanto el concepto de los roles sexuales, como el concepto de la meritocracia, forman parte del proceso de socialización de los seres humanos de nuestra sociedad. Éstas son prácticas discriminatorias hacia la mujer que tienen un impacto significativo en la concepción del liderazgo, pues se concibe el mismo desde una perspectiva masculina, lo cual, como señala Correa, Figueroa, López & Román (1994), establece una relación de dominación del hombre sobre la mujer. Las creencias que se fijan a través de estas prácticas encarrilan patrones de comportamiento diferenciados para

ambos géneros, las cuales se convierten en barreras para la aspiración de la mujer en acciones de liderazgo.

Aspectos psicológicos

Una de las aportaciones significativas del campo de la psicología al concepto de liderazgo es el concepto de inteligencia emocional de Daniel Goleman. Según Goleman (1996), en todos los seres humanos existe en mayor o menor grado una combinación de cociente intelectual e inteligencia emocional. Se define la inteligencia emocional como la aplicación inteligente de las emociones en el autoconocimiento y en la interacción con las otras personas. Las emociones, según Goleman (1996), se refieren a “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar” (p. 331).

El concepto de inteligencia emocional se apoya en investigaciones que han descubierto el papel que ejerce la amígdala en las respuestas emocionales. Joseph LeDoux, un neurólogo del Centro para la Ciencia Neurológica de la Universidad de Nueva York, fue el primero en descubrir el papel que juega la amígdala en el cerebro emocional (Goleman, 1996). LeDoux descubrió que la amígdala recibe una porción de las señales que se reciben a través de los órganos sensoriales directamente del tálamo sin pasar por la neocorteza para formular sus reacciones emocionales. De esta forma, la amígdala nos pone en acción más rápido, mientras la neocorteza procesa los mensajes recibidos.

Según Edward Diener (citado en Goleman, 1996), la intensidad de las emociones se experimentan de forma diferente entre los hombres y las mujeres. Las mujeres experimentan emociones positivas y negativas con más fuerza que los hombres. Goleman (1996) por su parte, señala que la inteligencia emocional añade unas cualidades que nos hacen plenamente humanos, tanto al hombre como a la mujer. Los hombres con una inteligencia emocional elevada son “socialmente equilibrados, sociables y alegres, no son pusilánimes ni suelen pensar las cosas una y otra vez; poseen una notable capacidad de compromiso con las personas o las causas, son solidarios y cuidadosos de las relaciones; su vida emocional es rica y apropiada; se sienten cómodos con ellos mismos, con los demás y con el universo social donde viven” (p. 66). Las mujeres con una inteligencia emocional elevada suelen “ser positivas y expresan sus sentimientos abiertamente; se muestran positivas con respecto a ellas mismas; son sociables y expresan sus sentimientos de manera adecuada; se adaptan bien a la tensión y su aplomo social les permite comunicarse fácilmente con personas nuevas” (p. 66).

Por último, Goleman (1996) señala que el desarrollo de la inteligencia emocional está acompañada de una sensibilidad hacia los demás, la aceptación de la diversidad en los seres humanos, una intolerancia hacia los prejuicios y estereotipos y un interés hacia el trabajo compartido, los cuales se convierten en expresiones inteligentes y constructivas de nuestras emociones.

Tradicionalmente la sociedad puertorriqueña ha relacionado la emotividad con el género femenino. Goleman rescata este concepto al trascender su aplicación a todos los seres humanos. Las emociones no están adscritas a ningún género, son expresiones tanto de hombres como de mujeres. La aportación de Goleman (1996) radica en su afirmación de que ambos géneros pueden hacer un uso inteligente de las mismas. Esta aplicación inteligente de nuestras emociones permite que el liderazgo se visualice como la

aplicación de la parte emotiva de cada individuo para persuadir a la gente a trabajar hacia objetivos comunes. Por lo tanto, a medida que todos y todas podamos hacer un uso inteligente de nuestras emociones, el liderazgo podrá convertirse en una relación de colaboración y armonía entre todos los individuos para lograr objetivos comunes, en vez de una relación de dominación y subordinación de unos(as) hacia otros(as).

Otra aportación de la psicología es el concepto de androginia. Este concepto ha sido desarrollado por Bem (1974; 1976). Este proviene de la raíz griega “andro” que significa masculino y “gyn” que significa femenino. Para los griegos, androginia significa la presencia de características masculinas y femeninas en un solo organismo, el hermafrodita. Esta es una definición basada en aspectos físicos. La definición que adopta Sandra Bem está basada en aspectos psicológicos y sociales.

Según Bem (1974; 1976), las personas pueden presentar comportamientos andróginos, es decir, comportamientos típicamente masculinos y comportamientos típicamente femeninos a la vez. Kaplan & Bean (1976) definen a las personas andróginas como “los individuos que son capaces de comportarse integrando lo masculino y femenino, quienes son asertivos y complacientes, independientes y dependientes, expresivos e instrumentales” (p. 2). Tanto Bem (1976) como Kaplan & Bean (1976) coinciden al señalar que el comportamiento andrógino promueve comportamientos flexibles en los individuos, los cuales son capaces de adaptarse a las situaciones en vez de responder a expectativas sexuales estereotipadas.

Según Thomas McLure & McLure (1977), una sociedad que sea psicológicamente andrógina debe promover que los hombres y mujeres desarrollen comportamientos humanos sin estar restringidos a los estereotipos sexuales. Como vemos, la androginia permite que se juzgue la adecuación del comportamiento de las personas a base de cómo se responde a las demandas de la situación y no a base de su género. De esta manera, se puede juzgar el liderazgo de hombres y mujeres a base de su fortaleza, efectividad y utilidad en atender las situaciones a que se enfrenta en vez de juzgarlo a base de su sexo.

Bem (1974) señala que es necesario que se comience a cuestionar la premisa de que los individuos que demuestran comportamientos asociados a su género son los que presentan salud mental y que se comience a discutir implicaciones de flexibilizar los conceptos de los roles sexuales. En una sociedad en “la cual está perdiendo su utilidad la rígida diferenciación de roles, es lógico pensar que la persona andrógina se convierta en un estándar de la salud mental de las personas” (Bem, 1974, p. 162).

En resumen, los conceptos de inteligencia emocional y androginia nos permiten concebir a una persona que es capaz de reflejar lo mejor de los comportamientos femeninos y masculinos. Para un líder o una líder educativa esto significa sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes, sus padres y el personal escolar a la vez que adquiere una aplicación inteligente de sus emociones. Esta aplicación inteligente es importante para ambos líderes educativos para poder involucrar en acciones positivas a los(as) demás. En la comunidad educativa este(a) líder sirve de modelaje y se convierte en un(a) catalizador(a) social que logra en los hombres y las mujeres la transformación de sus emociones y de sus esquemas de comportamientos.

Aspectos educativos

Como había mencionado en la introducción de este artículo, en el campo educativo se ha adoptado una visión constructivista del aprendizaje que tiene sus

repercusiones a su vez en una conceptualización del liderazgo con una visión constructivista. Esta visión constructivista del liderazgo permite la inclusión de una perspectiva de género en el liderazgo educativo debido a que el liderazgo se visualiza como una construcción social que puede ser revisada y transformada.

El constructivismo reconoce que la realidad se construye socialmente y que todos los seres humanos participan en esa construcción. Los diferentes conceptos que se crean a través de esta construcción se comparten y validan entre todos los miembros de la sociedad. En esta visión constructivista, la persona construye el conocimiento a través de sus experiencias. Se sustenta esta visión en las concepciones del aprendizaje de John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner, y Lev Vygotsky, entre otros.

El constructivismo es una teoría de aprendizaje y una teoría de conocimiento (Lambert et al, 1995). John Dewey sugiere que la educación es un proceso interno en el cual el (la) aprendiz utiliza el conocimiento y las experiencias previas para moldear y construir nuevos conocimientos. Para Piaget, los individuos, como organismos vivientes, se enfrentan con nuevas experiencias, las cuales asimilan en las estructuras cognitivas existentes. De esta manera, tanto Dewey como Piaget, coinciden al señalar que las estructuras o esquemas cognitivos de los individuos se forman y cambian con las experiencias que enfrentan en su vida. Este proceso en el que se transforman los esquemas cognitivos ocurren, según Bruner y Vygotsky, en la interacción social. La aportación de todos estos enfoques han ayudado a desarrollar el concepto del aprendizaje constructivista, los cuales Lambert et al. (1995), aplica de igual manera para el desarrollo de su concepto del liderazgo constructivista.

Según Ramos (1999), para comprender el constructivismo es necesario analizar los supuestos que fundamentan el aprendizaje constructivista. Entre éstos, se destacan los siguientes: todos(as) los(as) estudiantes pueden aprender, los(as) estudiantes se perciben como responsables del proceso de aprendizaje y a medida que el(la) estudiante construye su propio aprendizaje, su autoestima aumenta. Ramos (1999) también señala que en la visión constructivista las decisiones más importantes se llevan a cabo en el núcleo educativo. Es importante que estas decisiones se realicen de forma descentralizada y colaborativa para que se pueda promover las innovaciones educativas, el apoderamiento y el liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa. Para facilitar este aprendizaje constructivista, se necesita un liderazgo que perciba al(la) estudiante como un aprendiz activo, es decir, un liderazgo que aplique en su conceptualización los supuestos del constructivismo.

Con el enfoque constructivista, las voces que tradicionalmente han estado silenciadas en la institución educativa, como las de las mujeres, pueden participar en la construcción de esa realidad educativa y administrativa. Si todos y todas participan, el liderazgo se concebirá como un esfuerzo conjunto donde todas las personas pueden asumir posiciones de liderazgo. De esta manera, el liderazgo no se visualiza como un atributo exclusivo de una sola persona, y menos aún como un atributo por razones de género.

En su libro, *The constructivist leader*, Lambert et al. (1995) presenta una concepción postmodernista del liderazgo fundamentada en el aprendizaje constructivista. Define el liderazgo constructivista como, “los procesos recíprocos que facultan a los participantes en una comunidad educativa a construir significados que los guían hacia un propósito común en torno a la educación” (p. 29). En esta definición no se conceptualiza

el liderazgo como un atributo exclusivo de una persona, ni como un conjunto de comportamientos adaptados a roles sociales. El liderazgo se concibe como un proceso en el que participan todos(as) los(as) miembros de la comunidad. Su definición trasciende a los individuos, a los roles y a las conductas relacionadas a las líneas de jerarquía y autoridad tradicional.

Esta concepción del liderazgo se fundamenta en los mismos supuestos del aprendizaje constructivista. Según estos supuestos, todos los seres humanos traen consigo esquemas personales que han sido formados por las experiencias previas, creencias, valores y percepciones. Al enfrentarse con nuevas experiencias en una interacción social se construyen nuevos significados, los cuales surgen a través de un proceso de reflexión. En forma análoga, los adultos también aprenden a través del proceso de construcción de significados y de conocimientos.

La definición de Lambert et al. (1995) presenta tres dimensiones importantes: todos los miembros de la comunidad educativa pueden involucrarse en actividades de liderazgo, el liderazgo constructivo ocurre en una comunidad y el liderazgo va dirigido a un propósito común. Veamos la aportación que hace esta definición y sus tres dimensiones al liderazgo con una perspectiva de género.

Cuando Lambert et al. (1995) establece que todos los miembros de la comunidad educativa pueden involucrarse en actividades de liderazgo está señalando que el liderazgo es un proceso inclusivo, “el liderazgo es un concepto que trasciende a los individuos, roles y comportamientos” (p. 29). Otro aspecto muy importante de esta dimensión es que el liderazgo es un proceso recíproco. Esto significa que en determinados momentos y situaciones, unos(as) y otros(as), asumen el liderazgo en esa comunidad educativa, por lo tanto, las líneas de autoridad y de jerarquía tradicionales adscritos a los puestos pierden su razón de ser porque todos y todas comparten el liderazgo.

La segunda dimensión del liderazgo constructivista establece que se construyen significados en comunidad. Según Lambert et al. (1995), la construcción de significados ocurre en el contexto de las relaciones humanas. La participación en comunidad constituye una nueva experiencia que permite procesar nueva información en torno al liderazgo, lo cual posibilita el romper con los esquemas tradicionales en torno a este proceso. Si concordamos con esta dimensión, podemos señalar que al asumir la mujer acciones de liderazgo, incorporará sus experiencias femeninas las cuales brindarán a la mujer y al hombre un nuevo significado al concepto de liderazgo. A nivel cognitivo, ocurre una revisión de los esquemas aprendidos por hombres y mujeres, los cuales incluyen los esquemas de los estereotipos sexuales para incorporar las nuevas experiencias y nuevos significados del liderazgo.

La tercera y última dimensión, la cuál está relacionada con las otras dos dimensiones, establece que el liderazgo va dirigido a un propósito común. Aunque Lambert et al. (1995) concuerda con John Dewey en sus planteamientos de que el propósito mayor de las escuelas es la preparación de los niños(as) para la democracia, entiende que si las escuelas no proveen experiencias democráticas de aprendizaje, no podemos esperar acciones democráticas de sus niños(as) y adultos. Por esta razón, el constructivismo enfatiza en la construcción de conocimientos a través de experiencias democráticas. Desde este punto de vista, podemos concluir que en la medida que se respete la diversidad de las experiencias de todos los seres humanos en un contexto

educativo democrático, en esa medida el liderazgo se concebirá como la inclusión de las múltiples perspectivas y visión de mundo de hombres y mujeres.

Reconceptualización del liderazgo

La época actual se caracteriza por un cuestionamiento a la conceptualización del liderazgo como una expresión exclusiva del género masculino. Se cuestiona porque se define como un conjunto de cualidades masculinas en las cuales las emociones se esconden y controlan. Este cuestionamiento da paso a una reconceptualización del liderazgo en la cual se incluyen los comportamientos femeninos que tradicionalmente han sido ignorados. Estos comportamientos, según Aburdene & Naisbitt (1994), son los que demuestran que la mujer está preparada para enfrentar las nuevas tendencias organizacionales. Dentro de estos comportamientos se destaca su deseo de compartir y de apoderar a los(as) demás, su flexibilidad, su emotividad, su apoyo y atención a los(as) necesidades de los(as) demás, su sentido de cohesión y su interés por la participación y el consenso de los(las) miembros del grupo.

Este cuestionamiento surge como una crítica a las teorías tradicionales de la administración educativa positivista (Foster, 1997). Esta visión tradicional concibe a las instituciones como objetos fijos en vez de construcciones humanas que pueden ser cambiadas. En este cuestionamiento, se presentan varias posiciones, entre éstas, la posición de los críticos, la de los constructivistas y la de las feministas. Todas estas posiciones demuestran un rechazo a las teorías de administración tradicionales y una preocupación hacia la justicia social, la igualdad y la emancipación.

La posición feminista rechaza el hecho de que la administración tradicional haya ignorado la contribución de la mujer a la práctica administrativa. Esta posición feminista critica la concepción de la administración como un mecanismo de control en las escuelas, de la función de la escuela como transmisora de una cultura de dominación masculina e insensible a las necesidades de los diversos grupos que componen la comunidad escolar y de los modelos jerárquicos de administración (Foster, 1997). Según esta posición, la administración tradicional promueve el individualismo más que el sentido de comunidad y la competitividad más que la cooperación, características que están relacionadas a una visión masculina.

Reconceptualizar el liderazgo nos obliga a rechazar la idea de que el liderazgo, se defina como un atributo de un individuo el cual establece una relación de dominación del “el líder” hacia “sus seguidores”. Se rechaza esta conceptualización porque al relegar las características y comportamientos femeninos, nos predispone a una relación de dominación del hombre hacia la mujer. En vez de una relación de este tipo o de jerarquía propia de una perspectiva masculina, el liderazgo debe implicar una relación de colaboración de hombres y mujeres. En el ámbito de la organización social, esto implica que el liderazgo ocurre como un proceso de colaboración de iguales independientemente de su género.

En esta reconceptualización, el liderazgo se construye a base de la diversidad, no como sinónimo de que las diferencias justifican la inferioridad o la superioridad de unos(as) u otros(as), sino como sinónimo de inclusión de las perspectivas, valores y comportamientos femeninos. Se reconoce y acepta que las experiencias femeninas forman parte de los nuevos roles sociales en el liderazgo. Al aceptar las experiencias femeninas, se acepta que sus comportamientos se incluyan al mismo nivel que los

comportamientos masculinos dando paso a la construcción de un nuevo liderazgo. En esta construcción es igual de importante la relación con las personas, comportamiento relacionado con el género femenino, como la realización de la tarea, comportamiento relacionado con el género masculino. No hay duda que al coexistir las cualidades y los comportamientos de ambos géneros, nos provee un estilo de liderazgo que sea capaz de dirigir a las personas como a los procesos de la organización.

Implicaciones para la educación

Los aspectos sociológicos, psicológicos y educativos mencionados en este artículo nos motivan a reflexionar en torno a si es posible revisar y transformar los esquemas cognitivos en torno a los estereotipos sexuales sin considerar los aspectos afectivos de las personas. Este aspecto afectivo incluye las emociones y los sentimientos del ser humano, los cuales influyen en su autoimagen, su sensibilidad y su capacidad para relacionarse con los(as) demás. Si las personas logran una autoimagen positiva y una sensibilidad y capacidad para relacionarse con los demás no hay duda que logrará una interacción efectiva en una comunidad de aprendizaje.

Al sistema educativo puertorriqueño se le ha criticado en un sinnúmero de ocasiones por su énfasis en el currículo de los contenidos de las asignaturas, descuidando el desarrollo afectivo de los(as) estudiantes. De hecho, en la evaluación de los(as) estudiantes se utilizan básicamente criterios que miden conocimientos adquiridos. Como resultado de esta práctica educativa, tenemos la variedad de problemas sociales que manifiestan los(as) estudiantes. Para lograr desarrollar un(a) estudiante con sensibilidad y capacidad de relacionarse con los(as) demás, es necesario que en el currículo también se enfatice esta parte afectiva que tradicionalmente se relaciona con la socialización de la mujer.

En torno a las emociones, éstas no ocurren en un vacío. Las mismas surgen en la interacción con nuestro contexto social. Las emociones intervienen en cómo se percibe la realidad y dentro de esta realidad, la visión de liderazgo que construimos. Si los(as) estudiantes y adultos logran aplicar inteligentemente sus emociones, podrán formar una imagen positiva de ellos(as) y de su habilidad para relacionarse con los(as) demás. Por lo tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional en las personas tendrá el efecto de predisponerlas a realizar acciones de liderazgo independientemente de su sexo.

Aunque en términos generales estoy de acuerdo con el concepto de inteligencia emocional de Daniel Goleman y de que aporta una perspectiva de género al liderazgo, me parece un error el pretender responsabilizar completamente al individuo de su aplicación. Se enfatiza tanto en la responsabilidad individual que olvida que en la expresión de las emociones intervienen también otras variables, de las cuales el individuo no tiene el control. Son aquellas variables que están presentes en el contexto social de nuestros(as) estudiantes, de nuestros(as) líderes y que se contemplan en los aspectos sociales de los comportamientos, las cuales recaen mayormente en las instituciones principales encargadas de la socialización de sus miembros. En este sentido, las instituciones sociales tienen su responsabilidad en el desarrollo de hombres y mujeres líderes que apliquen inteligentemente sus emociones.

A nivel universitario, es necesario una revisión profunda del currículo de los programas de administradores(as) educativos(as) en términos de identificar estereotipos sexuales y el uso de un lenguaje sexista. Es necesario que en las instituciones educativas

se reconozcan y promuevan acciones de liderazgo de niños y niñas, y de hombres y mujeres. La identificación de figuras femeninas y el destaque de sus cualidades debe ser una de esas acciones.

Las instituciones educativas deben desarrollar su propio modelo de liderazgo. Un modelo que combine comportamientos racionales con comportamientos interpersonales y comportamientos instrumentales con comportamientos expresivos. En términos de las investigaciones que se llevan a cabo, es necesario que se estudien las experiencias, los sentimientos y las percepciones de las mujeres líderes en el campo educativo. En el desarrollo de estas investigaciones se pueden crear proyectos colaborativos con organizaciones dedicadas a mejorar las condiciones de la mujer. Por último, las instituciones educativas deben promover en sus programas de desarrollo de personal la discusión del tema del género y cómo éste se relaciona con el liderazgo.

Conclusión

La conceptualización del liderazgo desde una perspectiva masculina se puede explicar con aspectos sociológicos, como la socialización en roles sexuales y la meritocracia. El concepto de roles parte del supuesto de que las características de uno de los géneros es la antítesis de las características del otro género. Las personas tienen que asumir roles aprendidos socialmente que le corresponden de acuerdo a su género, pero no dos a la vez. Esta dicotomía entre hombres y mujeres no permite que en el liderazgo se manifieste toda la diversidad de posibles cualidades que integran los comportamientos masculinos y femeninos. De la misma manera, la meritocracia limita la posibilidad de que la mujer se involucre en acciones de liderazgo a base de unas creencias en torno a su falta de capacidad y habilidad.

La androginia tiene su aportación en una concepción del liderazgo desde una perspectiva de género. Desde el punto de vista psicológico presenta una concepción diferente de los comportamientos asignados a los roles sociales. La androginia representa flexibilidad, pues trasciende el modelo tradicional de los roles sexuales. Trasciende los comportamientos tradicionales masculinos y los comportamientos tradicionales femeninos, para integrarlos en una sola dimensión, en la síntesis que representa la persona andrógina. Es necesario un liderazgo andrógino que incluya las características de ambos sexos en una existencia equilibrada. Los hombres y mujeres líderes necesitan una combinación de la racionalidad y de la emotividad, para ser a la vez personas competentes y emocionalmente inteligentes.

El constructivismo aporta significativamente al concepto de liderazgo desde una perspectiva de género. No hay duda que la definición de liderazgo constructivista de Lambert et al. (1995) representa una apertura para la inclusión del género femenino en el liderazgo educativo. La inclusión es importante porque hay diferencias en cómo ejercen el liderazgo hombres y mujeres. Ninguno de los estilos por sí solos, son pertinentes a las nuevas tendencias constructivistas en la educación. El constructivismo requiere la inclusión y la diversidad para la construcción de un nuevo concepto del liderazgo.

Esta inclusión no significa que las mujeres se “acomoden” o imiten el estilo de liderazgo de los hombres. Tampoco significa desplazar el estilo de liderazgo de los hombres. Un liderazgo educativo inclusivo significa que los hombres adoptan las mejores cualidades y comportamientos del estilo de la mujer y que las mujeres adoptan las mejores cualidades y comportamientos del estilo de los hombres. Al concebirlo de

esta manera, el liderazgo educativo se presenta como un proceso holístico, integrador y armonioso, el cual se construye con las experiencias de las personas de ambos géneros: maestros, maestras, directores de escuela, directoras de escuela, en fin, de todas las personas de la comunidad escolar. Lograr este estilo no es tan fácil. Se necesita un esfuerzo conjunto de las instituciones encargadas de socializar a sus miembros para lograr lo que Sandra Bem denominaba como una persona mentalmente saludable y lo que Daniel Goleman denominaba como una persona emocionalmente inteligente. Esta nueva visión nos transformará, como señalaba Goleman (1996), en seres más humanos en nuestras relaciones con los(as) demás.

Referencias

- Aburdene, P., & Naisbitt, J. (1994). *Megatendencias de la mujer*. Colombia: Carvajal S.A.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, (2), 155-162.
- Bem, S. L. (1976). Probing the promise of androgyny. In A. G. Kaplan & J. P. Bean (Eds.), *Beyond sex-role stereotypes: Readings Toward a psychology of androgyn* (pp. 48-62). Toronto, Canadá: Little, Brown & Company.
- Correa, N., Figueroa Sarriera, H. J., López, M. M., & Román, M. (1994). "Las mujeres son, son, son"... Implosión y recomposición de la categoría. En H. Figueroa, M. M. López, & M. Román (Eds.), *Más allá de la bella (in) diferencia: Revisión post-feminista y otras escrituras posibles* (pp. 34-50). San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Foster, W. (1997). Administration of education: Critical approaches. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. pp. 43-50.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Argentina.
- Grove, R., & Montgomery, P. (2000). Women and the leadership: Bridging the gender gap. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13E, 3.
- Irby, B. J. y Brown, G. (1995). *Constructing a feminist-inclusive theory of leadership*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384 103).
- Kaplan, A. G., & Bean, J. P. (1976). *Beyond sex-role stereotypes: Readings toward a psychology of androgyny*. Toronto, Canadá: Little, Brown & Company.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. Gardner, M. E., & Slaack, P. J. F. (1995). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Martínez, L. M., Bravo Vick, M., & Rivera Bértudez, C. D. (1996-1997). Proyecto colaborativo de equidad por género en la educación: ¿Por qué y cómo?. *Pedagogía*, 31, 8-23.
- Mirabal, S. (1996-1997). Nuevas experiencias hacia la equidad por género en la educación: Extensión a otros contextos escolares. *Pedagogía*, 31, 144-152.
- Ramos Rodríguez, I. (1999). *Desarrollo profesional de los educadores y de las educadoras*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Ross Epp, J., Sackney, L. E., & Kustaski, J. M. (1994). Reassessing levels of androcentric bias. *Educational Administration Quarterly*, 30, 4, 451-471.

- Rossi, A. S. (1976). Sex equality: The beginnings of ideology. In A. G. Kaplan & J. P. Bean (Eds.), *Beyond sex-role stereotypes: Readings Toward a psychology of androgyny* (pp. 80-88). Toronto, Canada: Little, Brown & Company.
- Rusch, E. A., Poplin Gosetti, P., & Mohoric M. (1991). *The social construction of leadership: Theory to praxis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 662).
- Shakeshaft, C. (1987). Theory in a changing reality. *Journal of Equity and Leadership*, 7, (1), 4 -20. *Educational*
- Tallerico, M., & Burstyn, J. (1996). Retaining women in the superintendency: The location matters. *Educational Administration Quarterly*, 32, 642-664.
- Thomas McLure, G., & McLure, J. W. (1977). *Women's Studies*. Washington, D. C: National Education Association.
- Tully, K. (1989). *A feminist redefinition of leadership*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 370).