



La historia de Marta: una directora que lidera en contextos de desafío

Cristina Cruz-González, Marta Pérez Muñoz & Jesús Domingo Segovia

Para citar este artículo: Cristina Cruz-González, Marta Pérez Muñoz & Jesús Domingo Segovia (2020): Marta's story: a female principal leading in challenge contexts, School Leadership & Management, DOI: [10.1080/13632434.2020.1719401](https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401)

Para acceder a este artículo: <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>



Published online: 06 Feb 2020.



Submit your article to this journal



View related articles



View Crossmark data

CrossMark

La historia de Marta: una directora que lidera en contextos de desafío

Cristina Cruz-González , Marta Pérez Muñoz y Jesús Domingo Segovia 

Department of Didactics and School Management, University of Granada, Granada, Spain

RESUMEN

Las investigaciones internacionales recientes destacan la importancia de una fuerte identidad profesional basada en el liderazgo pedagógico para lograr la mejora educativa. Varios estudios indican una clara relación entre el papel de la identidad de género y el desarrollo de una identidad de liderazgo. Este artículo cuenta la historia de una directora de escuela en un contexto escolar español. Utilizando un enfoque narrativo biográfico, exploramos cómo esta directora construyó una identidad profesional orientada hacia el liderazgo basado en el compromiso profesional y la justicia social. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación internacional más extenso cuyo principal objetivo es explorar los factores que influyen en la construcción de una identidad de liderazgo profesional para los directores de escuela. El análisis se basó en análisis de profundización reflexiva a través de un biograma profesional. Identificamos una serie de acontecimientos clave en la vida de Marta que han tenido un claro impacto profesional y personal y que han consolidado su actual identidad profesional. El relato de Marta muestra la influencia del género, los factores de la vida personal, el estatus socio-económico y el entorno socio-político sobre el desarrollo de una identidad profesional de liderazgo junto con los retos que se encuentra como mujer. Enfrentar estos desafíos ha llevado a la reconstrucción de una identidad más orientada hacia la igualdad social y el compromiso profesional.

ARTICLE HISTORY

Received 13 September 2019

Accepted 17 January 2020

KEYWORDS

Leadership; management; school improvement; female principal

Introducción

Hay una gran variedad de estudios internacionales sobre el desarrollo de una fuerte identidad profesional y su influencia sobre la forma en que se ejerce el liderazgo pedagógico (Akkerman and Meijer 2011; Crow, Day, and Møller 2017; Cruz- González, Domingo, and Lucena 2019) mientras que un creciente cuerpo de estudios se ha centrado en el importante papel del director en el logro de un liderazgo tan exitoso (Hallinger 2018; Johnson 2009). Sin embargo, se ha prestado menos atención al examen de los factores que influyen en la construcción de la identidad de liderazgo de un director/a.

La literatura reciente ha establecido una clara relación entre el papel de la identidad de género y el desarrollo de una identidad de liderazgo (Lumby 2015; Weiner and Burton 2016). En esos estudios, los resultados indican varios obstáculos que enfrentan las directoras cuando están en posiciones de liderazgo. La construcción de la identidad profesional se basa en un proceso cultural en el que las características de la sociedad son determinantes. Por esta razón, las sociedades patriarcales son a menudo un campo de batalla para el liderazgo educativo de las directoras (Haase 2008). En los últimos decenios se han producido varios acontecimientos e iniciativas internacionales para hacer visible la situación actual de la mujer en nuestras sociedades. Un ejemplo de estas iniciativas es el movimiento #MeToo. Este movimiento se convirtió en un medio ideal para dar voz a los colectivos silenciados a través de las redes sociales, buscando un cambio real y la igualdad de oportunidades (McKinney 2019). Más específicamente, la campaña internacional Time's Up contra la discriminación y el abuso de la mujer en diversos contextos y especialmente en el entorno laboral (Bell et al. 2019). Centrándonos en nuestro contexto de investigación, España, hay varios movimientos que intentan arrojar luz sobre esta compleja situación. Prueba de ello son las protestas celebradas el pasado 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer), que reunieron a millones de personas que perseguían un sueño: la erradicación de las situaciones de desigualdad y discriminación de género. Lo anterior justifica la importancia de estudios como el presente, que aborda la investigación sobre el liderazgo escolar desde una perspectiva de género, sacando a la luz las adversidades que enfrentan las mujeres frente a contextos laborales históricamente masculinizados.

Este estudio forma parte de la 3ª línea del Proyecto Internacional de Directores de Escuelas de Éxito (ISSPP). Esta línea clave pretende explorar la importancia de un fuerte y positivo sentido de identidad profesional en el trabajo de un director, siendo España uno de los países participantes. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio que se centra en una historia de vida única y ejemplar sobre la construcción de la identidad de liderazgo de una directora de escuela. Además, la directora se seleccionó sobre la base de los siguientes criterios: la escuela tenía un historial de logros académicos de los estudiantes que estaba por encima de la media de las expectativas en la materia, y los miembros profesionales de esta escuela percibían que la directora tenía éxito

Este artículo cuenta la historia de una directora, que relata algunas de sus experiencias profesionales clave y cómo éstas han influido en el desarrollo de su identidad de líder. Aunque se ha enfrentado a ciertas dificultades en su carrera profesional, considera que se trata de lecciones relevantes y acontecimientos importantes que le han ayudado a lograr su identidad profesional actual. Profundizando en el enfoque de género, esto plantea interrogantes sobre cuáles son precisamente los desafíos que ha enfrentado en su vida profesional.

La historia de Marta está compuesta por elementos circunstanciales que muestran la influencia de género, clase social, entorno político y contexto social sobre el logro del liderazgo pedagógico. Algunos estudios tienen propósitos similares (Hernandez and Murakami 2016; Jones 2017; Nickens and Washington 2016), pero en este caso, presentamos un caso único para representar el vínculo entre los factores personales y el desarrollo de una identidad de liderazgo en contextos desafiantes.

Trazamos la evolución de la identidad profesional de Marta, centrándonos en la siguiente pregunta central: ¿cuáles son los factores influyentes en la construcción de una identidad de liderazgo en directoras escolares?

En el siguiente apartado se describe un marco teórico de la identidad de liderazgo de las directoras de escuela y la influencia del factor género en la construcción de esta identidad, seguido de un apartado de contexto de investigación que describe las peculiaridades de la dirección escolar en España.

Directoras escolares y la construcción de una identidad de liderazgo

Relación entre la identidad de género e identidad de liderazgo

Varios estudios sobre la identidad de género y su influencia sobre la construcción de una identidad de liderazgo se han centrado en diferentes lugares geográficos (Hernandez, Murakami, and Cerecer 2014; Jones 2017; Lumby 2015; Weiner and Burton 2016). Se puede ver en sus hallazgos que el género es un factor crítico en la construcción de la identidad profesional.

En particular, Schein (2010) explica que existe una situación compleja para las directoras, argumentando que existe un fuerte vínculo entre la gestión escolar y el rol profesional masculino. Varios estudios han identificado algunos de los obstáculos percibidos por las directoras. En este sentido, es importante tener en cuenta la relevancia del entorno político y social (Shah 2010). La presencia de normas culturales patriarcales y restrictivas resulta en una situación desventajosa para las mujeres directoras (Arar and Shapira 2016). Hernandez and Murakami (2016) Argumentan que estas barreras de género son propicias para crear una sensación de aislamiento social y profesional. Por esta razón, las líderes femeninas tienen que hacer el doble de esfuerzo para ejercer su liderazgo con éxito (Méndez-Morse et al. 2015). Algunas teorías como la Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957) sostienen que cuando un individuo tiene conocimiento de que uno mismo y su contexto cultural no son coherentes entre sí, se produce un estado de disonancia cognitiva que provoca una actitud de rechazo. Esta perspectiva podría ayudar a explicar la compleja situación que enfrenta el género femenino en una cultura donde las posiciones de poder están ocupadas principalmente por hombres. Estudios como el de Armstrong y Mitchell (2017) visualizan estos escenarios complejos. En estos estudios, los hallazgos revelaron los factores que subyacen a la exclusión social y profesional sufrida por las directoras.

Los factores de exclusión interactúan con el plan de estudios de gestión oculto, lo que lleva a la marginación y la exclusión de las directoras e impide su desarrollo como líderes profesionales.

Al enfrentar situaciones de crisis, las directoras desarrollan un estilo de liderazgo particular, que se basa en el diálogo y la comunicación. En la mayoría de los casos, las directoras construyen una relación estrecha y sólida con maestros, estudiantes o familias de estudiantes (Popescu and Gunter 2011)

Además, algunos autores sostienen que en una crisis de desarrollo profesional, las directoras reconstruyen su identidad a través del ejercicio de liderazgo distribuido, liderando con otros en lugar de liderar a otros (Nickens and Washington 2016). Coincidiendo con esta idea, autores como Arar and Oplatka (2014) o Grogan and Shakeshaft (2011) describen la identidad profesional femenina con valores de empatía y sentido de comunidad, adoptando un estilo de liderazgo democrático y colaborativo.

Construcción de una identidad de liderazgo en un contexto desafiante

En la última década, varios estudios han resaltado las peculiaridades encontradas en la construcción de una identidad de liderazgo en un contexto desafiante (Carpenter et al. 2015; Toure and Dorsey 2018; Riveros, Verret, and Wei 2016)

En referencia a la influencia del contexto en la construcción de una identidad de liderazgo, es necesario resaltar los diferentes tipos de contexto desafiante que podrían abordarse. El primero de ellos es el "contexto situado" que contempla la ubicación histórica, geográfica y social de la escuela. El segundo es "el contexto profesional" que abarca la cultura profesional de la escuela. En tercer lugar, "el contexto material" se refiere a aspectos de la infraestructura. Finalmente, los "contextos externos" se refieren a las presiones y expectativas políticas y sociales (Ball, Maguire, and Braun 2012).

Con respecto al contexto situado, autores como Spies y Heystek (2015) analizó la construcción de una identidad de líder en directores de escuelas rurales. Los resultados de este estudio indican que cada director responde de manera única a las demandas de su escuela particular. De esta manera, la ubicación y las características de la comunidad educativa fueron factores determinantes en el desarrollo de estrategias adaptadas de liderazgo educativo.

Por otra parte, un estudio de Jo (2014) se centró en la importancia de una cultura profesional colaborativa. Los resultados demostraron la relevancia de las relaciones y el compromiso profesional entre el personal docente y el director. Sin embargo, otros estudios como el de Arar and Shapira (2016) o Nickens and Washington (2016) argumentan que la cultura profesional del contexto escolar puede restringir la forma en que las directoras, en particular, pueden desarrollar su liderazgo.

Por lo tanto, el contexto cultural determina los estilos de vida, las expectativas profesionales y las estructuras de poder de los directores de escuela, y los antecedentes sociales e ideológicos determinan su forma de desarrollar prácticas

de liderazgo.(Arar and Oplatka 2014).

Los líderes escolares que tienen que lidiar con realidades educativas complejas deben desarrollar un liderazgo para el cambio. Deben ser analíticos con respecto a las nuevas realidades sociales que involucran a sus estudiantes y deben adaptar la escuela a estas demandas sociales, personales y académicas(Carpenter et al. 2015).

Según esta perspectiva, el término "liderazgo de justicia social" se vuelve significativo (DeMatthews 2018; Özdemir 2017). En un entorno educativo cambiante, la creciente diversidad cultural en la escuela, el desequilibrio entre la política educativa y la realidad en el aula, o la desigualdad socioeducativa de los estudiantes (que afecta sus resultados académicos) son notorios (Furman 2012; Shields 2004).

En general, el término "justicia social" abarca tres ejes principales: justicia distributiva, cultural y asociativa. Por lo tanto, un liderazgo para la justicia social basaría sus principios en la equidad social (justicia distributiva), la no supremacía de los grupos sociales dominantes (justicia cultural) y la participación activa de los grupos tradicionalmente marginados (justicia asociativa) (Furman 2012).

La literatura que se enfoca en este tipo de liderazgo indica que los principios que desarrollan este tipo de liderazgo son aquellos que guían y adaptan sus prácticas profesionales de acuerdo con cuestiones de raza, género y clase social, entre otros (Theoharis 2010).

Finalmente, las presiones políticas y las reformas educativas plantean un desafío cuando se trata de desarrollar una identidad de liderazgo en los directores. A la luz de esta situación, Connolly et al. (2018) explican que la verdadera identidad profesional del director debe ser repensada. Sugieren que, desde los niveles estatales, se debe alentar una mayor vinculación de su trabajo con aspectos inherentes a la práctica profesional.

En particular, cuando se centran en las directoras, muchos estudios han arrojado una serie de hallazgos que resaltan la necesidad de líneas de acción a este respecto. Por ejemplo, Murakami and Tornsen (2017) analizaron la influencia de la evaluación, contratación y reclutamiento de mujeres directoras en sus identidades profesionales. Los resultados informados indican que las políticas educativas locales no aseguraron la inclusión de mujeres directoras en puestos de liderazgo.

Directoras en España

Como se explicó en las secciones anteriores, el contexto escolar nacional juega un papel decisivo para determinar la forma en que los directores escolares desarrollan y conciben su identidad profesional.

La baja representación de las mujeres en la gestión de las instituciones educativas es una realidad, tanto a nivel nacional como internacional. Este hecho es aún más alarmante dado el predominio de este grupo en el campo de la educación (Cubillo and Brown 2003). Con respecto al contexto español, es interesante considerar el número de mujeres en puestos de liderazgo en el sistema educativo.

Los informes estadísticos proporcionados por el Instituto de la Mujer de España (Ministerio de Salud, Igualdad y Política Social) y el CNIIE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) muestran que las mujeres constituían más de dos tercios de los profesionales que forman el sistema educativo (Grañeras Pastrana et al. 2012). Díez (2016) destaca el complejo escenario educativo español en su estudio, afirmando que "hay un número mucho mayor de mujeres en la base de la pirámide, en la educación preescolar y primaria y en las escuelas pequeñas consideradas menos influyentes o prestigiosas debido a su tamaño"(343). Autores como García Prince (2008) o Torres and Pau (2011) le han dado a este fenómeno el nombre de "piso pegajoso". La pirámide golpea a las mujeres con tanta fuerza que no pueden ascender a niveles educativos más altos. El término "techo de cristal" o "barrera de vidrio" también ha sido utilizado por varios autores en el contexto de una investigación en España para referirse a las barreras invisibles que bloquean el acceso de las mujeres a puestos de alto nivel (Valle 2012; Gómez and Moreno 2011). Además, es interesante cuestionar su baja presencia en puestos de liderazgo, cuando se han establecido las mismas condiciones de acceso a la gestión para ambos sexos (Coronel, Carrasco, and Moreno 2012).

En España, la última década ha visto un aumento en la literatura científica sobre este tema (Gómez and Moreno 2011; Moncayo Orjuela and Pinzón López 2013; Moncayo Orjuela and Villalba Gómez 2014). Todos estos estudios coinciden en que las mujeres están pobremente representadas en puestos de liderazgo.

Varios estudios han sugerido algunas posibles respuestas a esta pregunta. Por ejemplo, la escasez de mujeres en puestos de liderazgo podría deberse a los problemas estructurales inherentes a una sociedad patriarcal (Coronel, Carrasco, and Moreno 2012). García (2006) sostiene que el motivo principal es el "miedo al éxito" de las mujeres en un papel profesional tan masculinizado como la figura del director de la escuela en la sociedad española. Las expectativas del papel tradicional de la maternidad y el cuidado también fueron argumentos encontrados en la literatura (Santos Guerra 2000).

A esto, deberíamos agregar otro aspecto que es muy significativo y merece especial atención. En el contexto español, existe cierta renuencia o negativa a participar en el puesto de director de la escuela, tanto es así que un bajo número de candidatos se postula para este puesto y, en muchos casos, es la Administración Educativa la encargada de elegir al director en la escuela (Batanaz 2005).

Todas estas preguntas plantean la necesidad de una investigación que analice cómo se construye una identidad de liderazgo frente a un escenario desafiante, particularmente para las directoras en España.

Metodología

Este estudio cuenta la historia de una directora de escuela, líder en contextos desafiantes. Usando el método de historia de vida (Alderton 2017; Keddie and Holloway 2019; Keddie 2016; Mills and Niesche 2013), Este estudio explora la

construcción de la identidad de liderazgo profesional de esta directora. Se utilizó un enfoque biográfico-narrativo (Craig 2007; Kelchtermans 1993).

Bolívar and Domingo (2019) argumentan que las historias de vida deberían centrarse en casos ejemplares o singulares. Según estos autores, los casos cubiertos por historias de vida deben cumplir con una serie de requisitos para garantizar: su relevancia para el objeto de estudio, y relevancia y / o grado de ejemplaridad. En nuestro caso, la historia de vida de Marta cumple con las características de estudio deseadas para el análisis:

- . Ser una directora
- . Tener una identidad de liderazgo escolar
- . Haber vivido experiencias profesionales de particular dificultad
- . Tener un compromiso profesional orientado a la justicia social

Además, la selección de este informante clave se realizó sobre la base de los criterios del proyecto internacional dentro del cual se enmarca este estudio (ISSPP). La escuela donde Marta realiza su trabajo profesional presenta resultados educativos superiores a los esperados según su contexto sociocultural (basado en su ISEC¹ y los resultados de la AGAEVE²); y tanto la comunidad educativa como la social consideran que nuestro participante es un líder educativo exitoso. Varios estudios sostienen que el enfoque narrativo es verdaderamente exitoso en profundizar nuestra comprensión de las identidades profesionales (Clandinin and Connelly 2000; Watson 2006). Por esta razón, autores como Craig (2007) argumentan que la narrativa es el medio más apropiado para estudiar las experiencias de la vida humana, teniendo en cuenta la dimensión espacial-temporal.

En nuestro estudio, la historia de la vida profesional de Marta se ha contextualizado en el contexto sociocultural en el que se desarrolló, según el enfoque de Bolívar, que argumenta que las historias de vida deben inscribirse en el contexto social e histórico en el que están inmersas (Bolívar 2014). Con base en estos principios, rastreamos la biografía de una directora de escuela, para profundizar en la forma en que se construyó su identidad profesional para desarrollar una fuerte identidad de liderazgo.

Realizamos entrevistas en profundidad para analizar la biografía profesional del participante. Para lograr el objetivo propuesto, llevamos a cabo nuestras entrevistas a través del proceso de cascada de profundización reflexiva (Kelchtermans 1993) (ver Figura 1). Esto fue útil para validar la información recopilada en cada una de las entrevistas realizadas por la propia participante, además de orientar el enfoque temático de cada entrevista hacia nuestro objetivo principal. Después de eso, estas entrevistas fueron transcritas y analizadas a través de un biograma (Domingo, Fernández, and y Barrero 2013). Este biograma nos permitió analizar la historia de vida de Marta, contextualizándola con fuentes académicas histórico-políticas. En nuestras entrevistas en profundidad, nuestras conversaciones con Marta se centraron en los hitos, leitmotivos y / o personajes clave que dieron forma a su vida profesional, y cómo estas experiencias personales y profesionales afectaron su identidad de liderazgo actual. Para gestionar la información recopilada de las entrevistas y

poder traducirla de forma rigurosa en el biograma profesional, utilizamos el software de análisis cualitativo Nvivo 12.

La historia de Marta

En esta sección, contamos la historia de vida de Marta. Para visualizar y presentar nuestros hallazgos, su biograma profesional se muestra en [Tabla 1](#). En este biograma, se recogen los momentos más significativos de su vida profesional y el impacto que han tenido en su identidad profesional y personal.

Antecedentes y contexto de las primeras experiencias de Marta.

Marta nació en 1958 en un pueblo de la fértil llanura granadina, muy cerca de la capital. Dentro de un régimen dictatorial, Marta creció en una familia sencilla pero sin dificultades económicas. Sus padres compartían una preocupación por la educación de sus hijas, y como explica Marta

"Mis padres nunca me dijeron que por ser mujer no podía acceder a ciertas cosas, aunque en aquellos días eso no era normal. No noté el sesgo de género en mi casa"

La Ley de Educación Primaria (1945) reguló la trayectoria académica de Marta. Se educó en una escuela de un solo sexo hasta que pasó a la segunda etapa de la escuela secundaria. Señala que a medida que aumentaba su nivel de educación, se dio cuenta de que sus amigas de la infancia se quedaban en su aldea y adquirían las funciones de una sociedad patriarcal, abandonaban el sistema educativo y se dedicaban a las tareas domésticas, mientras que ella avanzaba por un camino diferente.

Incluso el currículo escolar difería según el género, hasta el punto de que en la etapa de la escuela primaria, el currículo escolar de las mujeres incluía asignaturas sobre las tareas domésticas, recibiendo una educación en la que la escuela estaba íntimamente ligada a la iglesia y a los valores de la época. Además, la entrevistada percibía un trato diferenciado en función de la situación económica y social. Marta caracteriza esta etapa educativa por su rigidez e inflexibilidad.

Mirando hacia atrás, recuerda la ausencia absoluta de mujeres en puestos de liderazgo, e incluso en una profesión tan feminizada como la de profesora

"No había ninguna directora de escuela en ese momento. Si había alguna directora, pertenecía a una orden religiosa"

Ella relata su paso por la Educación Secundaria de la siguiente manera:

"Fue un período oscuro. Los maestros no nos hicieron pensar. En la escuela se repetían las características de la sociedad: pobreza y desigualdad social, desigualdad de trato, represión (...)".

La transición política en España (1975-77) fue un acontecimiento relevante para ella. Este período coincidió con la educación elemental postsecundaria de Marta. Por esta y otras razones, este período académico fue decisivo para ella. Marta lo relata de la siguiente manera:

"La transición política me marcó. Fue un período de innovación metodológica, un cambio de valores educativos. Lo percibí como una apertura hacia la libertad, la lógica y el razonamiento. Pude reflexionar sobre otras realidades que estaban allí. Hasta ese momento, nunca lo había pensado. Se habló de clases sociales, exclusión social y reivindicación de los derechos humanos de los grupos desfavorecidos".

Cuando comenzó sus estudios universitarios para convertirse en profesora de primaria, conoció a dos referentes profesionales. Ellos alimentaron su amor por la educación con los valores de la innovación metodológica, la apertura externa y la libertad responsable

Marta relata que su trayectoria académica fue la base para establecer sus primeros valores profesionales. Una serie de factores fueron claves para la construcción de su identidad profesional hasta ese momento: haber sido educada en un contexto familiar con ideales de igualdad de oportunidades y un alto valor para la educación; haber experimentado en primera persona la transición de una educación basada en la desigualdad de oportunidades y la rigidez, a una educación que buscaba la libertad de pensamiento y la igualdad social; y haber conocido a dos profesores que se convirtieron en referentes para ella por sus buenas prácticas educativas.

Comienzos profesionales y la construcción de la identidad de liderazgo de Marta

Tras finalizar sus estudios universitarios, Marta comenzó su carrera profesional. Su primer puesto profesional fue en un centro de educación de adultos en 1984. Este tipo de educación no había sido impartida por el sistema educativo español hasta entonces. Así, afrontó esta primera experiencia profesional con un alto nivel de exigencia personal pero también, y sobre todo, con gran entusiasmo. La educación de adultos fue creada por una razón particular. Durante la dictadura española, había una gran proporción de personas analfabetas y culturalmente desfavorecidas. Con el establecimiento de un gobierno democrático, este tipo de educación se creó con el objetivo de luchar contra la pobreza cultural y educativa que estaba presente en una gran parte de la sociedad.

Por esta razón, Marta se convirtió en una de las pioneras de la educación de adultos. En este contexto, sintió la libertad responsable que tanto valoraba.

"...fue mi inicio profesional (...) la etapa profesional más emocionante que he vivido (...) Recuerdo el primer día en ese centro.... ¡Había que construirlo todo! Tuve que desarrollar y producir todos mis materiales curriculares yo misma. Nadie me dijo cómo trabajar entre otras cosas porque no había educación de

adultos. Entendí esta libertad como una responsabilidad y una exigencia para mí misma".

Marta describe esta etapa profesional como un evento clave para la construcción de su identidad de liderazgo profesional.

"Tuve que desarrollar una capacidad auto-empresarial. Deseaba conseguir resultados satisfactorios trabajando en algo que me fascina. Trabajar con personas adultas contribuye a muchas experiencias de aprendizaje. Mi clase se caracterizaba por una amplia gama de edades y diferencias culturales y cognitivas. Por esta razón, tuve que diseñar un estudio exploratorio para adaptar mis métodos de enseñanza a un aula tan diversa. Esto me proporcionó la base para la construcción de la identidad profesional hacia el liderazgo inclusivo: dar a cada uno lo que necesitaba para aprender".

En 1985, la madre de Marta se enfermó y tomó la decisión de mudarse a un lugar más cercano para cuidar a su madre junto con su hermana. En 1986, Marta conoció a su esposo. Ella explica

"Para mí, mi esposo fue uno de los ejes más importantes de mi vida. Me animó y me acompañó para avanzar en mi profesión y en mi vida. Era una persona que me respetaba, me fortaleció en todas las iniciativas e ideas que me entusiasmaron profesionalmente. Compartimos valores muy importantes como solidaridad, respeto, esfuerzo, lucha por la justicia social, compromiso ... A pesar de este gran vínculo, siempre supo respetar mi libertad "

Además, Marta trabajó como profesora en centros de educación de adultos en otros dos destinos. En estos centros, por primera vez, fue directora de escuela. Se inspiró en la pedagogía de la liberación, basada en Paulo Freire. Su objetivo era lograr la mejora de la educación a través del compromiso activo, la renovación educativa y la transformación social, el pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad. En un contexto desafiante, ella quería educar para liberar.

"Lo tuve muy claro desde el principio. Quería desarrollar el pensamiento crítico en nuestros alumnos. En ese momento, comencé a dedicar mis esfuerzos en particular a las cuestiones de género".

En cuanto a las características del contexto escolar, el alumnado era predominantemente de género femenino, con un bajo nivel socioeconómico, nivel alto de analfabetismo y condicionados por una mentalidad patriarcal.

"Una gran proporción de mis estudiantes eran mujeres. Vivían en una atmósfera patriarcal; se podía ver en sus ojos. No sabían lo que era la libertad. Se sentían incómodas yendo a la escuela, porque no estaban dedicando su tiempo a las tareas domésticas. Cuando percibí esta situación problemática, decidí actuar. Intenté proyectar una capacidad transformadora a través de mi enseñanza. Traté de ayudar a mis alumnas a convertirse en mujeres empoderadas. ¿Cómo lo hice? Abrimos nuestras puertas al exterior, a la comunidad local. Nos hicimos más visibles en el pueblo".

Tal es la conciencia de género de Marta que trató de promover, que incluso creó junto con una concejala y algunas de sus alumnas una asociación de mujeres "Lazos", programas de radio, e incluso revistas llamadas "Yo también escribo" (también escribo) y "La Ventana" (La Ventana). En la entrevista relata cómo sus alumnas tenían hambre de cultura; querían *escapar de la oscuridad*. Se llevaron a cabo numerosos talleres y actividades educativas para educar sobre la igualdad como valor social. Tal fue su éxito que recibieron un premio de la UNESCO por sus actividades educativas en la comunidad local.

Durante este tiempo, Marta tuvo dos hijas. Ella explica que la maternidad era algo extraordinario para ella, pero señala que trató de vivirla de una manera un tanto peculiar

"Muchas mujeres conciben la maternidad como algo que las inhibe en otras áreas, y por supuesto en el lugar de trabajo. Para mí fue lo más importante en mi vida, pero pensé que solo ser madre era un error. Yo siempre intenté educar a mis hijas a través de mi ejemplo. En otras palabras, yo quería que mi hijas me vieran como una mujer valiente, con compromiso, participación e iniciativa social. Por esa razón, ser madre era para mí era otra razón más para continuar enfrentando mi profesión con entusiasmo y compromiso"

Después de varios años en este contexto profesional, Marta decidió afrontar otro reto: convertirse en profesora en un Programa de Garantía Social, en un contexto particularmente desafiante. Este instituto fue elegido intencionadamente por ella. La razón de esta elección fue la excelente colaboración y el liderazgo distribuido que existía en esta escuela secundaria. Atribuyó un gran valor al trabajo cooperativo y a los esfuerzos de colaboración para mejorar la calidad de la educación. Ella quería ser parte de este equipo educativo. De acuerdo con este enfoque, ella asumió este reto como un trabajo de desafío para aprender.

Durante este período, alternó sus tareas docentes con un trabajo a tiempo parcial en un sindicato. Después de estos tres años, Marta fue liberada a tiempo completo. Perteneció al sindicato desde el principio de su trabajo, pero en ese momento estaba interesada en ver cómo este trabajo podía aportar mejoras educativas a los centros y a los profesionales. Ella relata su experiencia profesional en el sindicato de la siguiente manera:

"La participación en el sindicato fue el trabajo profesional más duro para mí. No era mi vocación. Estaba tan acostumbrada a enseñar en la escuela. El trabajo sindical era otra cosa.... Este trabajo dependía demasiado de la legislación"

"Trabajamos en grupos con un fuerte sentido de trabajo en equipo. Me enseñaron una forma fundamental de practicar el buen liderazgo: romper con las dinámicas inadecuadas. Cuando un equipo de profesionales no trabaja satisfactoriamente, es necesario "romper su dinámica". Recuerdo que el secretario del sindicato dijo algo que me ha acompañado hasta el día de hoy: Marta... ¿Quieres saber por qué trabajamos así? - Me intrigó - si te das cuenta de que el equipo profesional no funciona correctamente, tienes que cambiarlo. Lo más importante es cambiar la dinámica de trabajo. Estas dinámicas deben

ser cambiadas gradualmente, nunca de manera repentina. Pero siempre con un propósito claro: inculcar diferentes dinámicas de trabajo orientadas a realizar cambios que afecten a la estructura"

Marta argumenta que esta lección fue clave para el resto de su carrera profesional, especialmente en la gestión escolar.

"Estas palabras contribuyeron a la construcción de mi identidad profesional. Por supuesto, ha sido muy importante practicar mi liderazgo personal como directora. Si proyectas características específicas en su grupo, éstas tomarán forma gradualmente. Es importante creer en ello. Si esto es así, estas dinámicas se desarrollarán, y con el tiempo, estas dinámicas operarán por inercia. Si tu equipo profesional está haciendo las cosas con indolencia o con desdén, esa forma de trabajar se ampliará. Es similar a una mancha de aceite que impregna todo. Sin embargo, si das un buen ejemplo con tus actos, otras personas se esforzarán por trabajar como tú lo haces. Si trabajas en equipo, distribuyes los compromisos y fomentas la participación de tu grupo, darás confianza al equipo profesional"

En su trabajo diario, visitó escuelas e instituciones educativas con diferentes características contextuales y culturales, y la entrevistada aprendió otra lección importante en este trabajo:

"Si quieres ser útil a los demás profesionalmente, no debes tomar decisiones precipitadas. Aconsejo lo siguiente: mantente atento, escucha lo que el oído no oye, haz una pausa para pensar y, a continuación, actúa en consecuencia. No debes coger la primera carta. Es necesario escuchar lo que los trabajadores necesitan".

Marta explica que, "es un gran arte saber escuchar". Ella practica su liderazgo escolar, en parte, a través de su escucha activa. Durante varios años de experiencia en el sindicato, llegó a ocupar puestos de liderazgo. La entrevistada explica que en ese momento se produjo un punto de inflexión significativo:

"...en esos lugares de poder pude ver lo que es una organización patriarcal, donde los temas se incubaban en bares o pasillos, en los momentos en que las mujeres no participaban porque tenían obligaciones domésticas que no estaban asignadas a los hombres".

Marta comenzó a notar que a pesar de su papel en el sindicato, su superior inmediato no le pidió su opinión sobre cuestiones importantes relacionadas con su trabajo.

"... en una institución con ideales de lucha por la igualdad, asumen que los roles del patriarcado están normalizados. Sus comentarios y lenguaje dictaban mucho de la igualdad."

Por esta razón, Marta decidió dejar este trabajo y volvió a ser maestra de escuela después de 7 años de trabajo sindical.

Una directora liderando en contextos de reto

Tras este cambio profesional, comenzó a trabajar como profesora de primaria en una escuela situada en una zona especialmente difícil. A pesar de ello, esta escuela tuvo excelentes resultados educativos, avalados por AGAEVE. Nunca pensó en convertirse en directora de esa escuela, pero una extraordinaria combinación de circunstancias llevó a Marta a convertirse en directora.

Al principio de su etapa como profesora de primaria, conoció a dos profesoras que compartieron con ella una visión especial de la profesión y de los valores educativos. Tenían las mismas necesidades y deseos de aprender y mejorar la escuela. El director de la escuela se retiró, y Marta y sus compañeras creyeron que sería una buena idea formar parte de la dirección de la escuela.

"Compartimos los mismos sueños, ideales educativos y el propósito de mejorar la escuela. Queríamos desarrollar una metodología innovadora y formar a los profesores en nuevas formas de trabajo. Definitivamente queríamos lograr mejoras educativas, pero sabíamos que esto debía lograrse gradualmente, sin pausas repentinas, sin abrumar a los profesores. Deberíamos darles confianza y formarles en este campo. Si tu equipo profesional está capacitado en el trabajo colaborativo, no tendrá miedo de unirse para lograr cambios educativos".

La entrevistada y sus dos compañeras decidieron presentar un proyecto de dirección escolar y, finalmente, fueron elegidas para formar la dirección de la escuela. De esta manera, Marta dice que actualmente se encuentra en un momento muy satisfactorio y gratificante de su vida. Debido a su andadura laboral tan variada, ha sido aprendiz de diversas enseñanzas profesionales que han desembocado en una proyección clara de qué es lo que quiere para la mejora y de qué manera debe ejercer un liderazgo para el éxito, conformando una visión clara de su dirección escolar:

"Tengo una visión de la gestión de mi escuela, como la gestión de la escuela colegiada. Las tres somos parte de la administración de la escuela. Tomamos decisiones en equipo. Sin embargo, considero que la administración de mi escuela es una administración diversificada. El "poder" no se limita a tres personas, el "poder" se diversifica. Cuando destaco la administración escolar diversificada, me refiero a lo siguiente: tal y como aprendí en el trabajo sindical, distribuyo las tareas entre diferentes personas. Les doy mi confianza, y les apoyo en cualquier dificultad, ¿Por qué? Es muy sencillo.... Deben sentirse parte de la escuela; deben sentir un verdadero compromiso. Hay escuelas en las que el equipo directivo diseña el proyecto educativo. Así no es como funciona en nuestra escuela. El proyecto educativo de nuestra escuela está diseñado por todos los miembros profesionales.... Nos llevó casi un año diseñarlo. Nos hemos reunido semanalmente, tenemos todas las ideas propuestas, hemos reflexionado sobre ello; (...) creo que este punto es fundamental. A lo largo de este proceso, también los guíé y serví como una figura de apoyo. Cuando tuvimos una idea conjunta y definitiva, ésta fue aprobada por diferentes juntas escolares y organismos educativos de tal manera que si algún miembro profesional no cumple con el programa de esta escuela, puedo exigir que lo cumpla. Ha sido propuesto no sólo por mí, sino por todos"

Marta refleja que es un producto de lo que ha vivido. Después de todas las lecciones aprendidas, ella trata de adoptar un enfoque de liderazgo especial:

"Queremos abrirnos al exterior de la escuela. Siempre he propuesto esto. En mi experiencia profesional en educación de adultos, aprendí que es una excelente manera de capacitar a los estudiantes. Es muy importante hacerles sentir que pueden ser parte de la escuela, y lo que hacen en la escuela tiene implicaciones para la comunidad. Mi liderazgo se basa en esta visión: llegar a la sociedad, llegar a las familias... Mis puertas están siempre abiertas. Practico la escucha activa, en vista de lo que se explicó anteriormente: ver, escuchar, reflexionar y actuar coherentemente".

Cuando Marta asumió el papel dentro de la administración de la escuela, la escuela presentó grandes desafíos educativos. Por ello, junto con su equipo, decidió diseñar un estudio de exploratorio para detectar las necesidades prioritarias de actuación en el centro. Este estudio se basó en valores especiales como la crítica constructiva y el compromiso profesional. Además, solicitaron la ayuda de agencias externas para lograr esta mejora educativa.

La entrevistada explica algunos de sus retos profesionales actuales como directora de escuela. Por supuesto, estos retos profesionales son compartidos con el resto de su equipo profesional:

"¿Qué queremos lograr? Una sociedad igualitaria y justa. Para ello, nos comprometemos con la cuestión de la igualdad. Estamos proponiendo muchas iniciativas y proyectos interesantes. Si no fuera por el hecho de que los entornos familiares siguen siendo muy patriarcales, estaríamos muy desarrollados. Pero eso lo hace muy difícil"

A pesar de este complejo escenario, Marta y su equipo de profesionales están comprometidos con la participación y el desarrollo de la conciencia social y crítica de sus alumnos. Explica que el recuerdo de experiencias profesionales anteriores ha servido de impulso y referencia en esta nueva etapa profesional. A lo largo de su experiencia profesional, la entrevistada reflexiona sobre el hecho de que ha buscado continuamente nuevos contextos profesionales para el aprendizaje. Además de sus años de experiencia, atribuye el desarrollo de su liderazgo a diferentes personas y eventos que han marcado su carrera profesional. Una serie de elementos (entorno familiar, contexto político, referentes docentes, contexto profesional, tipo de educación impartida, o el hecho de ser mujer) han construido su identidad y, al mismo tiempo, han sido protagonistas de su crisis y de su reconstrucción profesional

CRONOLOGÍA	DESCRIPCION	HITOS, PERSONAJES CLAVE, TEMAS O LEITMOTIVOS	IMPACTO PERSONAL/PROFESIONAL
1958	Infancia y experiencias educativas tempranas	<ul style="list-style-type: none"> - Figura materna y paterna muy comprometida con la educación de Marta. - Trayectoria educativa regulada por la Ley de educación primaria (1945) - Sistema dictatorial en España (1939-1975) - Desigualdades sociales y educativas en el clima escolar - Transición democrática en España (1977) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores de responsabilidad, respeto y solidaridad atribuidos a su familia. - Conciencia crítica hacia las injusticias sociales
1978	Estudios de magisterio	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento de dos maestros que ella considera "referencias profesionales". - Grandes aspiraciones para ser maestra 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores de innovación metodológica, apertura de escuelas al exterior y libertad responsable.
1984	Educación para Adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de educación de adultos - Primera experiencia profesional - Contexto educativo caracterizado por analfabetismo e ideales patriarcales - Creación de una asociación de mujeres en el centro y producción de revistas y programas de radio sobre temas de justicia social y la visualización del colectivo de mujeres en la localidad. - Ella oficialmente comienza su papel de liderazgo en la escuela de adultos 	<ul style="list-style-type: none"> - Alto nivel de exigencia personal y responsabilidad - Desarrollo de una capacidad de autoemprendimiento. - Valores profesionales basados en la justicia social: "dar a cada alumno lo que se necesita para aprender" - Abrir las escuelas al exterior para empoderar a los estudiantes - Principio profesional: "educar para liberar"
1986		<ul style="list-style-type: none"> - Conoce a su marido y se casan 	<ul style="list-style-type: none"> - Su marido anima y apoya a Marta en sus ilusiones profesionales y se convierte en una figura de apoyo para lograr sus metas
1988		<ul style="list-style-type: none"> - Nacimiento de su primera hija 	<ul style="list-style-type: none"> - La maternidad impulsa aún más en Marta el valor de la lucha por la igualdad, y la superación y crecimiento profesional
2002	Trabajo en un Programa de Garantía Social (SGP) en una escuela secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Comienzo de su trabajo en un nuevo tipo de educación. - Contexto escolar desafiante, con estudiantes adolescentes con graves dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento. - Grupo profesional caracterizado por un trabajo dinámico y colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valor del trabajo en equipo para la mejora de los resultados educativos en contextos desafiantes.
2005	Trabajo en el sindicato	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto real con las necesidades profesionales de los docentes. - Promoción a puestos de alta dirección dentro del sindicato - Cambio de grupo de trabajo y sentimiento de discriminación debido a su condición de mujer 	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones importantes sobre cómo desarrollar el liderazgo en los equipos de trabajo. - Desarrollo de buenas habilidades de escucha para comprender las necesidades de los profesionales. - Desarrollo de la resiliencia debido a la discriminación contra la mujer en el mundo del trabajo.
2012	Directora de educación infantil y primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación profesional en el contexto de la educación primaria e infantil. - Contexto educativo con gran necesidad de mejora - Comienzo de su etapa como directora de una escuela de educación infantil y primaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un estilo de gestión escolar basado en las lecciones aprendidas del pasado y valores profesionales como la colaboración, la apertura de la escuela al exterior, el compromiso profesional y la justicia social.

Discusión and conclusiones

Este estudio analiza la construcción de la identidad de liderazgo de una directora escolar, a través de la narración de una historia de vida única y ejemplar. La elección de esta directora fue apoyada por los criterios del Proyecto Internacional ISSPP. Uno de los principales objetivos de este estudio fue explorar los desafíos que enfrenta esta directora a lo largo de su carrera profesional desde una perspectiva de género y teniendo en cuenta el contexto escolar, en este caso, el contexto escolar español.

En esta sección, presentamos una discusión de nuestros hallazgos. Por lo tanto, presentamos algunas conclusiones e implicaciones para la práctica profesional extraídas del análisis de este caso. Es importante mencionar que, dado que este es un caso único, estos hallazgos no son generalizables ni comparables, aunque podrían ser útiles para guiar la práctica profesional de los directores/as de escuela.

La construcción de la identidad de liderazgo profesional de Marta comenzó en su primera infancia. Como se muestra en la historia de su vida, desde sus primeras experiencias construyó una identidad distinguida de los demás, debido a los factores familiares, sociales, políticos y educativos que marcaron su infancia.

Los valores familiares, la transición a la democracia en España, la discriminación visible contra las mujeres en el mundo del trabajo y la injusticia social experimentada en ese momento fueron los desencadenantes que canalizaron su trayectoria personal y profesional hacia una vida llena de desafíos profesionales. Este aspecto concuerda con los hallazgos de otros estudios sobre este tema, que vinculan experiencias tempranas (Popescu and Gunter 2011) o la situación política y social vivida (Armstrong and Mitchell 2017), con la construcción de una identidad profesional particular.

Marta comenzó sus estudios como maestra debido a su vocación educativa, sin pensar que en algún momento de su vida se convertiría en directora y asumiría posiciones de liderazgo en instituciones educativas y sindicatos. En este sentido, estudios de investigación nacionales (Padilla 2008; Diéz Gutiérrez 2004) han destacado las bajas expectativas presentadas por las maestras para el acceso a puestos jerárquicos en el sistema educativo.

Desde sus primeras experiencias profesionales, Marta desarrolló una identidad de liderazgo en el contexto escolar. Ante un escenario complejo, como el comienzo de la educación de adultos en España, Marta reconstruyó su identidad docente profesional y asumió un papel orientado hacia la justicia social (Furman 2012; DeMatthews 2018), en el que basó su práctica en la apertura a la libertad / conocimiento de sus alumnos. En ese momento, la educación de adultos representaba una vasta diversidad cultural, desigualdades socioeducativas y un desequilibrio curricular entre los estudiantes. "Educar para liberar" fue la respuesta de Marta y proporcionó la base de su liderazgo en esta escuela. En ese contexto, la sociedad patriarcal que prevalecía en ese momento era palpable. La mayoría de sus alumnos eran mujeres. Por esta razón, priorizó sus acciones educativas para hacer de su clase un grupo con conciencia social y crítica.

Ante esto, Marta enfrentó esta compleja situación adaptando su enseñanza a lo que sus alumnos tenían que hacer para "abrir los ojos". Entre algunas de las diversas acciones educativas llevadas a cabo, concibió que un aspecto clave para empoderar a sus alumnos era hacerlos sentir parte y orgullosos de su aprendizaje. Esta forma de lidiar con un contexto de rendimiento difícil es compatible con los resultados de estudios como el de Carpenter et al. (2015). En su investigación sobre cómo los líderes escolares desarrollan su práctica profesional en escuelas de bajo rendimiento con poblaciones marginadas, argumentan que un análisis de la realidad social del alumnado es clave para adaptar el modelo y la visión de enseñanza de la escuela. Además, este tipo de práctica educativa también se ha incluido en otras investigaciones que indican que esta adaptación curricular en situaciones de desventaja es extremadamente útil y efectiva (Day et al. 2010).

A lo largo de la historia de vida de Marta, la figura de su esposo e hijas fue clave. Su familia le provocó un sentimiento de ilusión y superación profesional y personal, alentándola a asumir nuevos desafíos y ser un ejemplo de una mujer con fuertes valores e iniciativas que buscan la igualdad y la justicia social. Además, el valor de la experiencia en el desempeño de su liderazgo es apreciable. Méndez-Morse et al. (2015), en su estudio con mujeres directoras, coincide al respecto, definiendo la experiencia como un valor agregado para mejorar sus prácticas de liderazgo profesional. Son todos estos hitos profesionales y lecciones aprendidas los que han consolidado su identidad profesional actual.

La discriminación de género sufrida por Marta en el sindicato significó una renegociación de su identidad profesional. El ambiente de trabajo y la cultura profesional de "política de bares y pasillos" tan patriarcal, limitaron su práctica profesional. En relación con esta situación, Eagly, Makhijani, and Klonsky (1992) señalaron que cuando una mujer ocupa puestos de liderazgo tiene un mayor riesgo de ser considerada desfavorablemente en comparación con sus colegas masculinos. Al mismo tiempo, los resultados del estudio por Hernandez and Murakami (2016) nos advierte de la discriminación institucional que podría existir en ciertos centros educativos con la incorporación de la figura femenina en puestos directivos, considerando que se trata de un miembro que no pertenece a este contexto. Por tanto, Blackmore (2005) propone una implicación política y social más amplia que combata los elementos discriminatorios sobre la base del género en la gestión escolar.

La última etapa de Marta en el sindicato fue un momento difícil para ella. Esta situación condujo a una reconstrucción de su identidad profesional, contribuyendo a este nuevo aprendizaje. Lo cierto es que a pesar de esto, Marta optó por una identidad de liderazgo basada en la empatía y la comunidad en su próximo destino profesional. La experiencia de sufrir discriminación de género no extinguió su amor por su vocación y sus aspiraciones a la educación, sino que consolidó sus valores de democracia, justicia social y compromiso profesional. En un estudio similar, Grogan and Shakeshaft (2011) comparten esta visión y explican que cuando se enfrentan a situaciones complejas, la identidad profesional de las mujeres líderes escolares generalmente se relaciona con valores tales como un sentido de comunidad, colaboración profesional y empatía.

Por otro lado, y como se puede ver en la última sección de resultados, el liderazgo de Marta tiene ciertas peculiaridades. Su experiencia profesional previa, y el contexto escolar, en particular (Spies and Heystek 2015), ha personalizado la forma en que lleva a cabo su trabajo profesional. Ella ha desarrollado una forma de liderazgo distribuido, que elige abrir las puertas de la escuela al mundo exterior. Al practicar su liderazgo, promueve el compromiso profesional de los maestros (Jo 2014) y sus habilidades de trabajo en equipo. Saber escuchar es un componente clave para que pueda ejercer un liderazgo exitoso. Vinculado con esto, Popescu and Gunter (2011) argumentan en su estudio que la mayoría de las directoras entrevistadas definieron su liderazgo en términos de atributos relacionados con la voluntad de abrir el diálogo y la comunicación con los diferentes componentes de la comunidad educativa, como la familia, los estudiantes o los maestros.

Finalmente, la historia de vida de Marta es un caso singular de una directora que, a lo largo de su vida profesional, se ha enfrentado a varios destinos profesionales que han consolidado lecciones clave para construir una identidad de liderazgo. Las decisiones intencionales y los eventos inesperados han llevado a una vida profesional sustancial. El caso de Marta es un reflejo de las diversas barreras que las mujeres líderes escolares han enfrentado (Jean- Marie 2013; Kaparou and Bush 2007). Sin embargo, también representa un caso de enfrentar la adversidad, "liderar con otros y no sobre otros". De esta manera, en una sociedad que aún presenta ciertos estereotipos patriarcales, el enfoque de Marta refleja un estilo de liderazgo basado en la igualdad y la justicia social.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

This paper has been supported by the I+D+i Project ‘Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización’ [grant number EDU2016-78191-P (AEI/FEDER, UE)]. Support was also received from the *University Teaching Staff Programme*, implemented by the Ministry of Education, Culture and Sport of Spanish Government [grant number FPU16/04621].

ORCID

Cristina Cruz-González  <http://orcid.org/0000-0002-2019-6245>

Jesús Domingo Segovia  <http://orcid.org/0000-0002-8319-5127>

References

- Akkerman, S. F., and P. C. Meijer. 2011. “A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity.” *Teaching and Teacher Education* 27 (2): 308–319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013.
- Alderton, J. 2017. “Kelly’s Story: Transformative Identity Work in Primary Mathematics Teacher Education.” *Gender and Education*, 1–16. doi:10.1080/09540253.2017.1336204.
- Arar, K. H., and I. Oplatka. 2014. “Muslim and Jewish Teachers’ Conceptions of the Male School Principal’s Masculinity: Insights into Cultural and Social Distinctions in Principal–Teacher Relations.” *Men and Masculinities* 17 (1): 22–42. doi:10.1177/1097184X13516961.
- Arar, K., and T. Shapira. 2016. “Hijab and Principalship: The Interplay Between Belief Systems, Educational Management and Gender Among Arab Muslim Women in Israel.” *Gender and Education* 28 (7): 851–866. doi:10.1080/09540253.2015.1124070.
- Armstrong, D., and C. Mitchell. 2017. “Shifting Identities. Negotiating Intersections of Race and Gender in Canadian Administrative Contexts.” *Educational Management Administration & Leadership* 45 (5): 825–841. doi:10.1177/1741143217712721.
- Ball, S. J., M. Maguire, and A. Braun. 2012. *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Batanaz, L. 2005. “El acceso a la dirección escolar. Problemas y propuestas.” *Revista Española de Pedagogía* 235: 443–470. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-357-072.
- Bell, E., S. Meriläinen, S. Taylor, and J. Tienari. 2019. “Time’s Up! Feminist Theory and Activism Meets Organization Studies.” *Human Relations* 72 (1): 4–22. doi:10.1177/0018726718790067.
- Blackmore, J. 2005. “The Politics of Gender and Educational Change: Managing Gender or Changing Gender Relations?” In *Extending Educational Change*, edited by Hargreaves Andy, 180–201. Dordrecht: Springer.
- Bolívar, A. 2014. “Las historias de vida del profesorado: voces y contextos.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (62): 711–734.
- Bolívar, A., and J. Domingo. 2019. *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Carpenter, B. W., B. E. Bukoski, M. Berry, and A. M. Mitchell. 2015. “Examining the Social Justice Identity of Assistant Principals in Persistently Low- Achieving Schools.” *Urban Education* 52 (3): 287–315. doi:10.1177/0042085915574529.

- Clandinin, D. J., and F. M. Connelly. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connolly, M., E. Milton, A. J. Davies, and R. Barrance. 2018. "Turning Heads: The Impact of Political Reform on the Professional Role, Identity and Recruitment of Head Teachers in Wales." *British Educational Research Journal* 44 (4): 608–625. doi:10.1002/berj.3450.
- Coronel, J. M., M. Carrasco, and E. Moreno. 2012. "Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora." *Revista de Educación* 357: 537–559. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-357-072.
- Craig, C. J. 2007. "Story Constellation: A Narrative Approach to Contextualizing Teachers' Knowledge of School Reform." *Teaching and Teacher Education* 23 (2): 173–188. doi:10.1016/j.tate.2006.04.014.
- Crow, G., C. Day, and J. Møller. 2017. "Framing Research on School Principals' Identities." *International Journal of Leadership in Education* 20 (3): 265–277. doi:10.1080/13603124.2015.1123299.
- Cruz-González, C., J. Domingo, and C. Lucena. 2019. "School Principals and Leadership Identity: A Thematic Exploration of the Literature." *Educational Research* 61 (3): 319–336. doi:10.1080/00131881.2019.1633941.
- Cubillo, L., and M. Brown. 2003. "Women into Educational Leadership and Management: International Differences?" *Journal of Educational Administration* 41 (3): 278–291. doi:10.1108/09578230310474421.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, and E. Brown. 2010. *10 Strong Claims About Effective School Leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- DeMatthews, D. 2018. "Social Justice Dilemmas: Evidence on the Successes and Shortcomings of Three Principals Trying to Make a Difference." *International Journal of Leadership in Education* 21 (5): 545–559. doi:10.1080/13603124.2016.1206972.
- Diéz, E. J. 2016. "Female Principals in Education: Breaking the Glass Ceiling in Spain." *Paidéia* 26 (65): 343–350. doi:10.1590/1982-43272665201611.
- Diéz Gutiérrez, E. 2004. *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Domingo, J., J. Fernández, and B. y Barrero. 2013. "Siete juventudes en la construcción de la identidad de un orientador de zona como asesor." *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 10: 117–136.
- Eagly, A. H., M. G. Makhijani, and B. G. Klonsky. 1992. "Gender and the Evaluation of Leaders: A Meta-analysis." *Psychological Bulletin* 111 (1): 3–22.
- Festinger, L. A. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson & Company.
- Furman, G. 2012. "Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs." *Educational Administration Quarterly* 48 (2): 191–229. doi:10.1177/0013161X11427394.
- García, T. 2006. "Los porqués de la ausencia de las maestras en la dirección escolar." *Andalucía Educativa* 55: 7–10.
- García Prince, E. 2008. "Las mujeres y el enfoque de género en las teorías y disciplinas de la gerencia." *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* 9 (23): 17–54.
- Gómez, A., and E. Moreno. 2011. "Una brecha en el poder de las organizaciones educativa: Las directoras de los centros escolares andaluces." *Clepsydra. Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista* 10: 77–95.
- Grañeras Pastrana, M., E. Casado Aparicio, J. Callejo Gallego, C. Gómez Esteban, and J. Savall Ceres. 2012. *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Vol. 14. Madrid: Ministerio de Educación.

- Grogan, M., and C. Shakeshaft. 2011. *Women and Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Haase, M. 2008. "I Don't Do the Mothering Role That Lots of Female Teachers Do: Male Teachers, Gender, Power and Social Organisation." *British Journal of Sociology of Education* 29 (6): 597–608. doi:10.1080/01425690802423270.
- Hallinger, P. 2018. "Bringing Context out of the Shadows of Leadership." *Educational Management Administration & Leadership* 46 (1): 5–24. doi:10.1177/1741143216670652.
- Hernandez, F., and E. Murakami. 2016. "Counter Stories About Leadership: A Latina School Principal's Experience From a Less Documented View in an Urban School Context." *Education Sciences* 6 (1): 1–16. doi:10.3390/educsci6010006.
- Hernandez, F., E. T. Murakami, and P. Q. Cerecer. 2014. "A Latina Principal Leading for Social Justice: Influences of Racial and Gender Identity." *Journal of School Leadership* 24 (4): 568–598. doi:10.1177/105268461402400401.
- Jean-Marie, G. 2013. "The Subtlety of Age, Gender, and Race Barriers: A Case Study of Early Career African American Female Principals." *Journal of School Leadership* 23 (4): 615–639. doi:10.1177/105268461302300403.
- Jo, S. H. 2014. "Teacher Commitment: Exploring Associations with Relationships." *Teaching and Teacher Education* 43: 120–130. doi:10.1016/j.tate.2014.07.004.
- Johnson, S. K. 2009. "Do You Feel What I Feel? Mood Contagion and Leadership Outcomes." *The Leadership Quarterly* 20 (5): 814–827. doi:10.1016/j.leaqua.2009.06.012.
- Jones, D. 2017. "Constructing Identities: Female Head Teachers' Perceptions and Experiences in the Primary Sector." *Educational Management Administration & Leadership* 45 (6): 907–928. doi:10.1177/1741143216653973.
- Kaparou, M., and T. Bush. 2007. "Invisible Barriers: The Career Progress of Women Secondary School Principals in Greece." *Compare* 37 (2): 221–237. doi:10.1080/03057920601165587.
- Keddie, A. 2016. "Academisation, School Collaboration and the Primary School Sector in England: A Story of Six School Leaders." *School Leadership & Management* 36 (2): 169–183. doi:10.1080/13632434.2016.1196174.
- Keddie, A., and J. Holloway. 2019. "School Autonomy, School Accountability and Social Justice: Stories From Two Australian School Principals." *School Leadership & Management*, 1–15. doi:10.1080/13632434.2019.1643309.
- Kelchtermans, G. 1993. "Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development." *Teaching and Teacher Education* 9: 443–456. doi:10.1016/0742-051X(93)90029-G.
- Lumby, J. 2015. "School Leaders' Gender Strategies: Caught in a Discriminatory Web." *Educational Management Administration & Leadership* 43 (1): 28–45. doi:10.1177/1741143214556088.
- McKinney, C. 2019. "Sexual Coercion, Gender Construction, and Responsibility for Freedom: A Beauvoirian Account of Me Too." *Journal of Women, Politics & Policy* 40 (1): 75–96. doi:10.1080/1554477X.2019.1563415.
- Méndez-Morse, S., E. T. Murakami, M. Byrne-Jiménez, and F. Hernandez. 2015. "Mujeres in the Principal's Office: Latina School Leaders." *Journal of Latinos and Education* 14 (3): 171–187. doi:10.1080/15348431.2014.973566.
- Mills, M., and R. Niesche. 2013. "School Reform and the Emotional Demands of Principals: Lorna's Story." *School Leadership & Management* 34 (2): 120–135. doi:10.1080/13632434.2013.856295.
- Moncayo Orjuela, B., and N. P. Pinzón López. 2013. "Mujeres líderes en la academia, estereotipos y género [Women Leaders in Academia, Gender and Stereotypes]." *Panorama* 7 (13): 75–94. doi:10.15765/pnrm.v7i13.433.

- Moncayo Orjuela, B., and C. E. Villalba Gómez. 2014. "Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: Incidencia de los planteles educativos [Obstacles Women Face for Accessing Management and Leadership Positions: Impact on Educational Institutions]." *Panorama* 8 (15): 59–79. doi:10.15765/pnrm.v8i15.550.
- Murakami, E. T., and M. Tornsen. 2017. "Female Secondary School Principals. Equity in the Development of Professional Identities." *Educational Management Administration and Leadership* 45 (5): 806–824. doi:10.1177/1741143217717273.
- Nickens, R., and C. Washington. 2016. "Authenticity and the Female African American School Leader." In *Racially and Ethnically Diverse Women Leading Education: A Worldview (Advances in Educational Administration, Vol. 25)*, edited by Terri N. Watson and Anthony H. Normore, 235–254. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Özdemir, M. 2017. "Examining the Relations Among Social Justice Leadership, Attitudes Towards School and School Engagement." *Egitim ve Bilim* 42 (191): 267–281. doi:10.15390/EB.2017.6281.
- Padilla, M. T. 2008. "Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía." *RELIEVE* 14 (1): 1–27. doi:10.7203/relieve.14.1.4199.
- Popescu, A. C., and H. M. Gunter. 2011. "Romanian Women Head Teachers and the Ethics of Care." *School Leadership and Management* 31 (3): 261–279. doi:10.1080/13632434.2011.587404.
- Riveros, A., C. Verret, and W. Wei. 2016. "The Translation of Leadership Standards into Leadership Practices: A Qualitative Analysis of the Adoption of the Ontario Leadership Framework in Urban Schools." *Journal of Educational Administration* 54 (5): 593–608. doi:10.1108/JEA-09-2015-0084.
- Santos Guerra, M. A. 2000. "Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares." In *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*, edited by M. A. Santos Guerra (coord.), 53–69. Barcelona: Graó.
- Schein, E. H. 2010. *Organizational Culture and Leadership (Vol. 2)*. New York: John Wiley and Sons.
- Shah, S. J. A. 2010. "Re-thinking Educational Leadership: Exploring the Impact of Cultural and Belief Systems." *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 13 (1): 27–44. doi:10.1080/13603120903244879.
- Shields, C. M. 2004. "Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence." *Educational Administration Quarterly* 40 (1): 109–132. doi:10.1177/0013161X03258963.
- Spies, J., and J. Heystek. 2015. "Principals' Educational Practices in the Field of Rural Villages." *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe* 55 (3): 437–451. doi:10.17159/2224-7912/2015/V55N3A8.
- Theoharis, G. 2010. "Sustaining Social Justice: Strategies Urban Principals Develop to Advance Justice and Equity While Facing Resistance." *International Journal of Urban Educational Leadership* 4 (1): 92–110.
- Torres, O., and B. Pau. 2011. "Techo de cristal y «suelo pegajoso». La situación de la mujer en los sistemas alemán y español deficiencia y tecnología." *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* 6 (18): 35–59.
- Toure, J., and D. T. Dorsey. 2018. "Stereotypes, Images, and Inclination to Discriminatory Action: The White Racial Frame in the Practice of School Leadership." *Teachers College Record* 120 (2): 37–49.
- Valle, J. E. 2012. "La dirección de centros docentes de educación primaria en clave de género." *TS Nova: Trabajo Social y Servicios Sociales* 6: 35–46.
- Watson, C. 2006. "Narratives of Practice and the Construction of Identity in Teaching." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12: 509–526. doi:10.1080/13540600600832213.
- Weiner, J. M., and L. J. Burton. 2016. "The Double Bind for Women: Exploring the Gendered Nature of Turnaround Leadership in a Principal Preparation Program." *Harvard Educational Review* 86 (3): 339–365. doi:10.17763/1943-5045-86.3.33.