



ISBN: 9786073026888

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Bolívar Botía, A., y Ritacco Real, M. (2019).
La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea
de investigación sobre liderazgo escolar exitoso.
En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de
investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional
(189-208)*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de
México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR. UNA NUEVA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR EXITOSO

Antonio Bolívar Botía y Maximiliano Ritacco Real

INTRODUCCIÓN

El estudio de la identidad profesional ha adquirido un amplio desarrollo referido al profesorado (Akkerman y Meijer, 2011; Bolívar, 2006; Day, 2011), no ha sido así en el caso de directores y líderes escolares. Sin embargo, se ha detectado que en las prácticas de liderazgo exitosas hay una dimensión emocional (sentimientos, emociones, disposiciones, *self*), que tiene efectos en los modos eficaces de ejercer el liderazgo (Leithwood, Sun y Pollock, 2017).

La dimensión afectiva y emocional se integra en la identidad profesional, que aparece como un “antecedente crítico y requisito conjunto de su capacidad para prácticas efectivas y que está estrechamente asociado con sus identidades profesionales” (Crow, Day y Møller, 2017: 265).

Las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de fuertes identidades directivas, pero también de que el ejercicio continuado de unas buenas prácticas transforme las identidades previas o las consolide. Esta “dimensión identitaria y emocional” no es un fenómeno periférico, sino que constituye una faceta central en el ejercicio del liderazgo (Kelchtermans, Piot y Ballet, 2011), al tiempo que puede complementar el ejercicio del liderazgo en las escuelas y, de otro lado, servir de base para el diseño de formación más adecuada. Éste es el tema de investigación sobre el cual se profundiza y se presenta en este capítulo.¹

1 El estudio forma parte del Proyecto de Investigación y Desarrollo (Ref. EDU2016-78191-P): “Identidad profesional de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización” (Pro-

El desarrollo de las identidades de la dirección escolar se ha constituido en un nuevo y emergente campo de estudio. Así, dentro del International Successful School Principalship Project (ISSPP), en cuyo ámbito de trabajo se integra la citada investigación (Gurr, 2017), una de las tres grandes líneas (*strands*) es “Principals’ identities”, junto a las otras dos más desarrolladas (“Successful school principals”, “Principals in under-performing schools”). El proyecto mencionado, además de abarcar otras dimensiones propias del contexto español, pretende contribuir a este tercer *strand* del ISSPP.

DIMENSIONES DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

La identidad profesional es relevante para la práctica del liderazgo, en la medida que supone centrar la atención en la relación interactiva con los demás miembros de la escuela (Crow, 2011). Como también señalan Lumby e English (2009: 103), “la identidad juega un papel crucial para un líder. La identidad es lo que une al líder con su grupo”. Lejos de ser un factor secundario, implica una parte insustituible en el ejercicio del cargo, sobre todo si consideramos que es una tarea que prioriza competencias de relación social como medio para guiar a un grupo de personas (Kelchtermans y Piot, 2013).

La identidad profesional es multifacética o poliédrica: individual y social, socialmente construida, fluida y dinámica (Johnson y Crow, 2017). Como ha mostrado el interaccionismo simbólico, las identidades se negocian constantemente en la escuela y fuera de ella. Por eso, las identidades de los líderes deben adaptarse constantemente para ser reconocidos, mantenerse en su rol y en su comunidad de práctica. Por otro lado, desde un enfoque constructivista, la identidad es socialmente construida. En tercer lugar, una mirada biográfica y narrativa ha puesto de manifiesto su constitución por medio

grama Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016), formado por un amplio equipo que coordina, como Investigador principal, Antonio Bolívar. Este proyecto, a su vez, se integra en la “Red de Investigación para el Liderazgo y Mejora de la Educación” (RILME).

del relato (Ricoeur, 1996). Se considera pues, que estas tres nociones deben estar presentes si se pretende construir un marco teórico de base para el estudio de esta temática.

Sentirse como líder y ser reconocido por los colegas es un proceso que transcurre paralelamente. Se comprende que las personas que se ven a sí mismas como líderes pueden ser reconocidas, llegar a pensar como líderes y actuar de modo coherente con dicha identidad.

Autores como Ricoeur (1996) o Dubar (2010), que han desarrollado magistralmente este tema, afirman cómo la identidad se configura cotidianamente en un cruce de miradas que se inscribe en una —identidad para sí— reforzada (o debilitada) con las imágenes que uno produce de sí mismo, [y] una —identidad para otros (o asignada)— resultante de una retroalimentación —*feedback*— cargada de percepciones y valoraciones de los sujetos del entorno.

Con sus circunstancias, cada individuo transita un itinerario particular (único e irreplicable), donde se confronta con una realidad (expectativas, estereotipos) que contribuye a generar su autoconcepto y su propia imagen social (Sugrue, 2015).

La investigación acerca de la identidad de los directores escolares reconoce la importancia de un sentido fuerte de su identidad profesional (Crow, 2011; Day, 2011). En estos términos, se afirma que una identidad que empodere el rol directivo no sólo conlleva un impacto positivo en el liderazgo de la escuela, sino también, e indirectamente, la mejora del desarrollo educativo del alumnado (Day *et al.*, 2006; Duchauffour, 2011).

Es aconsejable que el rol que se ocupa encuentre una correspondencia con la identidad, ya que el resultado de dicha relación será el sentido positivo o negativo que el director otorgue a su desempeño diario (Scribner y Crow, 2012).

En la medida que exista una coincidencia entre percibirse como “ser” director y “estar” en el ejercicio profesional de la dirección escolar, mayor será la vivencia identitaria que implique de un modo comprometido la experiencia en el cargo (Fernández, 2011). Por este motivo, interesa constatar cómo se configura dicha relación (“ser” y “estar”), profundizando en el sentido que se confiere al rol de director, ya sea desde una mirada individual o biográfi-

ca (identidad para sí), o una mirada relacional consistente en las negociaciones complejas que entabla con los sujetos del entorno (identidad para otros).

Pertinentes investigaciones (Day, 2011; Gohier, 2007; Yeager y Callahan, 2016) han advertido que —más allá del aspecto funcional del rol directivo (competencias técnicas)—, incide notablemente el significado que cada director otorga a su desempeño.

Los tiempos que corren describen un periodo de tránsito del modelo burocrático de gestión al de liderazgo pedagógico (posburocrático) que, en muchos contextos, no está facilitando el “reconocimiento identitario” de quienes ejercen la dirección.

El marco de trabajo acerca del liderazgo pedagógico, centrado en la mejora del aprendizaje, ha puesto de manifiesto los efectos favorables que, de modo mediado o indirecto, es capaz de ejercer sobre el desarrollo educativo del alumnado y en el conjunto de la escuela (Bolívar, 2012). De esta forma, se entiende que aquellas prácticas exitosas de liderazgo (pedagógico) están directamente relacionadas con la implicación personal y el compromiso moral de los directivos, a su vez vinculado con un perfil fuerte y positivo de identidad profesional directiva (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

APRENDER A LIDERAR: DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Desarrollar una identidad profesional fuerte y positiva depende, entre otras cosas, de: a) elevar las cotas de cohesión socioprofesional del personal; b) generar respeto y valoración interprofesional con miras hacia un proyecto común de mejora educativa, y c) acrecentar el grado de compromiso de la comunidad educativa con los intereses de la escuela (Crow, Day y Møller, 2017). El liderazgo es un proceso que implica la influencia de una persona dentro de un grupo contextualizado para alcanzar ciertos objetivos.

Ser reconocido como líder en una institución educativa supone el desarrollo de la conciencia de individualidad y la construcción de las competencias interpersonales, que incluyen cultivar otras cuali-

dades: confianza, empatía, resolución de conflictos y establecer un equipo de apoyo (Yeager y Callahan, 2016).

La identidad profesional del director se construye a través de las interacciones con otros en todas aquellas actividades que fortalecieron la progresiva configuración de la identidad, al tiempo que —interactivamente— obtiene reconocimiento del grupo. Por eso, las entrevistas biográficas son un medio privilegiado para explorar las primeras experiencias como líder y su progresivo desarrollo. Como señalan Johnson y Crow (2017: 2):

Los líderes escolares construyen socialmente y negocian sus múltiples identidades, que cambian en lugar de ser estáticas, que están influidas en sus constituyentes, y que se desarrollan de acuerdo con un conjunto de factores (influencias familiares, carrera personal, identidades sociales, los entornos políticos macro y el cambio escolar).

La formación inicial o continua puede desempeñar una transición de la identidad docente a la de líder, mediante un proceso transformativo, como ha estudiado Carver (2016). La formación inicial y el aprendizaje en el contexto de trabajo desempeñan un papel de primer orden en esta dinámica de construcción y reconstrucción de identidades, que debe ser objeto de estudio. A su vez, en la transición de un rol a otro y su reconocimiento por sus iguales, se enfrentan a conflictos con la cultura escolar establecida, por ejemplo, a medida que su rol se expande más allá del aula.

No se puede negar que el ejercicio de un liderazgo pedagógico precisa una capacitación específica (formación inicial y en servicio) para responder al reto que supone su ejercicio. En particular, se hace referencia a habilidades y estrategias para hacer del centro una comunidad enfocada colectivamente en la mejora de la educación ofrecida.

En el amplio programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “Mejorar el liderazgo escolar”, entre otras líneas de acción, propone que esta mejora pasa por capacitarlos con competencias para un efectivo liderazgo. Sin embargo, se sabe poco acerca de cómo hacerla bien.

En un volumen relevante de Firestone y Riehl, auspiciado por la división A de la American Educational Research Association (AERA) que ha marcado las líneas futuras de investigación en Liderazgo, Smylie y Bennett (2005) revisaban la investigación sobre formación y desarrollo profesional del líder escolar. Su conclusión general es que “la investigación existente aporta poco en referencia a las principales cuestiones sobre la formación del líder escolar y contamos con débiles evidencias que nos puedan guiar” (139). Entre otras razones, porque “formar líderes escolares no es simplemente un problema de desarrollar líderes escolares individuales, sino como un problema más amplio y complejo de desarrollo y gestión de un sistema de liderazgo escolar” (139). Además, apuntan que “la formación y desarrollo profesional de líderes escolares, en sentido amplio, es un asunto de construir la capacidad de liderazgo” (151). La capacidad para el liderazgo (*capacity for leadership*) se vincula con construir una identidad social: pasando de un asunto individual a vincularlo más colectivamente, reconocida por su comunidad.

EL CASO ESPAÑOL: DOBLE IDENTIDAD Y TRANSICIONES IDENTITARIAS

La identidad profesional es variable según los contextos (Crow, Day y Møller, 2017). El caso español, por su peculiaridad, merece su estudio y atención. A nivel general, el director es un colega elegido por sus propios compañeros que atraviesa una trayectoria —provisional— que pasa por el “estar como” o “ser” director para volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección (entre cuatro y ocho años). A dicha “doble identidad” (docente/director) se le unen otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros (Ritacco y Bolívar, 2016; Viñao, 2004).

Dichas discontinuidades y ambivalencias son fuente de un extendido “malestar identitario” que se refleja en la escasez de candidatos a la dirección y en las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2017). De este modo, se hace hincapié en que la complejidad del modelo español de dirección escolar radica en la exis-

tencia de una transición profesional docente-director-docente, donde los actores experimentan una transición e interferencia identitaria que afecta la imagen de sí mismo como profesional, las relaciones con el resto de los actores educativos y la consecuente recomposición de su identidad profesional (Lumby e English, 2009; Ritacco y Bolívar, 2016).

Tales particularidades invitan al estudio de la identidad de los directores escolares en España. Interesaba ver cómo los directores experimentan las transiciones profesionales y, dado el caso, las interferencias identitarias. Desde este prisma, crece el interés por indagar en el impacto de estos procesos en las prácticas de liderazgo, centrando la atención en aquellas que, a pesar de las resistencias del modelo, conduzcan a la mejora de la escuela. Al respecto, como señala Notman (2016: 1):

Contamos con escasas evidencias de la investigación para comprender cómo la identidad profesional de un director puede contribuir a la gestión del cambio en sus escuelas. El desafío es conceptualizar y determinar el papel de la identidad profesional que sostiene a los líderes educativos en la gestión de los procesos de cambio en sus escuelas.

RELEVANCIA A LA DIMENSIÓN DISCURSIVA DE LA INDIVIDUALIDAD: EL ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque del citado proyecto se inscribe dentro del paradigma interpretativo de investigación (Koetting, 1984; Popkewitz, 1988). Atendiendo a las fuentes testimoniales de los datos (biográfico-narrativa), se considera el alto grado de idoneidad en la aplicación de una metodología de investigación de corte cualitativo (Strauss y Corbin, 2002).

Se da relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad en donde interesa la “narración” como actividad de construcción identitaria (Bolívar, 2006; Ricoeur, 1996). El valor de “la palabra”, como núcleo de un constructo empírico-narrativo, radica en sus “significados”, es decir, en aquellas vivencias con certeza inmediata no verificables por los métodos científicos tradicionales (Flick, 2002).

En el estudio capturaron las subjetividades de la realidad humana por medio de la rigurosidad y sistematicidad del análisis del etiquetado verbal. Dicha tarea reivindica la reelaboración realizada por el investigador, ya que no sólo “recoge las voces”, sino que trata de “interpretar” (enfoque interpretativo) las experiencias y percepciones dentro de un contexto social (Goodson y Sikes, 2001). En este orden, se precisa comprender los patrones de las relaciones sociales (construcciones e interacciones) contextualizando y politizando el objeto de estudio, lo que Goodson (2003) denominó el desarrollo de una “genealogía del contexto”.

El diseño metodológico del estudio se inscribe en el marco teórico anterior que orienta las decisiones metodológicas que tomar. En primer término, la hipótesis de partida, derivada del ISSPP, a constatar, es: los directivos con una fuerte identidad profesional tienen un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares (Crow, Day y Møller, 2017). En segundo, los antecedentes investigativos en esta línea sobre la identidad profesional (Bolívar, 2006; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

Por último, dentro de un marco de comprensión fenomenológica y de concepción interaccionista de la identidad, el entendimiento y aceptación de que el individuo construye su reconocimiento identitario en y por su relación con los demás (Ricoeur, 1996).

Se consideró la adopción de un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) que cuente con las voces de los directivos escolares respecto a cómo viven su identidad en el desarrollo de sus funciones y es reconocida por los otros. El diseño metodológico implicó combinar varios planos paralelos, conjuntados progresivamente. Por esto, se configura como un caso de estudio colectivo (*collective case study*), con entrevistas biográfico-narrativas de una quincena de profesores que se entienden como un estudio de caso múltiple; mientras en la segunda —por medio de un grupo focal (*focus group*)—, un estudio de caso colectivo (la identidad de la dirección escolar en España), se realiza una “aproximación cruzada” del colectivo, por la cual se incrementa el análisis al vincularla con los grupos de discusión.

Primeramente, como historia y relato de vida, el caso de cada persona es el objeto de interés y comprensión, sin buscar una generalización; en el segundo, es el colectivo (directores de centros

públicos). Ambas se inscriben en el marco de un estudio de caso de escuelas, donde se emplearon otros medios, como observaciones de tareas, índices de desempeño, entre otros.

Siendo la identidad profesional una vivencia socialmente construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios, parecía lógica la necesidad de emplear complementariamente, como técnicas de recogida de datos, las entrevistas individuales, contextualizadas y ampliadas por grupos de discusión. Ambas, debidamente trianguladas, posibilitan observar cómo los individuos construyen su realidad profesional y personal interactuando con sus mundos sociales.

Como señala Knapp (2017), es preciso observar de cerca una amplia gama de testimonios orales por entrevistas (individuales y grupales), con una visión cualitativa potencial del ejercicio del liderazgo. En esta línea, interesan los modos en que los directivos dan sentido a sus particulares condiciones de trabajo.

La adecuación metodológica al objeto de estudio supone que, si las personas construyen su identidad haciendo un autorrelato, metodológicamente, se da la voz a los concernidos, para representar discursivamente sus vivencias y preocupaciones, contextualizadas en sus centros de trabajo. En sintonía, la identidad profesional exige tanto la observación de los aspectos individuales como contextuales-relacionales (Kelchtermans, Piot y Ballet, 2011). Por eso, se da relevancia a dos dimensiones y estrategias: 1) Identidad profesional (para sí), individualmente considerada, y 2) Identidad reconocida por otros.

El estudio utilizó prioritariamente, como metodología cualitativa de recogida de datos, el relato de vida (*récit de vie*) o historia de vida (*life story*), en entrevista biográfico-narrativa, desarrollada en torno a varios registros, tiempos y personas (Goodson *et al.*, 2017).

Identidad social en la escuela

Desde un enfoque biográfico-narrativo, las identidades se construyen socialmente; en un segundo enfoque, la otra cara de la identidad

es “identidad reconocida por otros”, lo que la acerca al ejercicio del liderazgo.

Las historias de vida individuales se complementan con grupos de discusión, que muestran la dimensión colectiva de la identidad y del ejercicio del liderazgo como actividad relacional. Las trayectorias personales, en un relato biográfico cruzado, se conjuntan y complementan con los grupos de discusión. La perspectiva de identidad posibilita vincular, de modo innovador, estas cuestiones, pues aquello que sea “la dirección” dependerá de cómo se es reconocida por los otros y, sobre todo, por los colegas.

La relevancia del “sí mismo” en la dirección, como puso de manifiesto Ricoeur (1996), no sería tal sin que “otros” la reconozcan con su autonomía y capacidad para tomar sus propias decisiones. Por ello, en definitiva, la autonomía e identidad del ejercicio de la dirección, paradójicamente, depende de los otros, dado que requiere su reconocimiento y aceptación. Girar la profesionalización del ángulo del reconocimiento institucional por la administración al ángulo de la identidad sólo puede hacerse desde el liderazgo, cuyo ejercicio depende del reconocimiento y aceptación de los otros (al igual que la identidad).

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para el estudio de la identidad profesional individual (para sí), se recurre al relato/historia de vida por medio de entrevistas biográfico-narrativas a directores escolares (estudio de caso múltiple). Entendido cada uno de ellos como un caso, se considera la entrevista biográfico-narrativa² como el instrumento idóneo para dar voz a los concernidos.

El análisis del discurso de sus vivencias y emociones es idóneo en pos de comprender los modos en que se relacionan con el sistema social, sus acciones ante distintas situaciones y en las dinámicas emergentes de reconstrucción identitaria. Por estas razones, se elabora un guión de entrevista estructurado en dos ejes principales

2 Como bien define Vallés (2009), en semiestructurada y en profundidad.

(Duchauffour, 2011): a) diacrónico (temporal y de su trayectoria profesional): historia personal y profesional y b) sincrónico³ (contexto profesional de acción y situacional): ejercicio cotidiano de la dirección escolar; marco interpretativo personal; significado construido de la profesión; actitud frente a las expectativas; retos; posibles trayectorias; entre otros aspectos.

Por lo demás, es común emplear un protocolo de entrevista semiestructurada en tres etapas (Kelchtermans, 2009; Seidman, 2006), donde la primera entrevista recoge la historia de vida profesional hasta la situación actual; la segunda analiza más profundamente la experiencia actual de la identidad profesional en sus distintas dimensiones, y la tercera explora el ejercicio del liderazgo pedagógico en la práctica. Cada entrevista fue transcrita antes del comienzo de la siguiente para hacer preguntas aclaratorias de cada participante.

La coherencia de la recogida de datos guardó correspondencia directa con dos dimensiones principales (Crow, 2011; Day, 2011): a) la identidad socialmente construida (negociaciones y reflexiones acerca del rol directivo; desarrollo de un perfil identitario; cómo son vistos y la forma en que perciben serlo; consideraciones acerca del profesorado; la vida del centro), y b) con relacionar identidades y prácticas de éxito (factores de la identidad y liderazgo directivo que contribuyen al incremento del “valor añadido” del centro; las prácticas de liderazgo exitoso).

Es menester entender cómo los directores escolares viven, elaboran y enfrentan su trabajo, inmersas las particulares condiciones (y desafíos) que el modelo español de dirección les propone.

Se avanza sobre la perspectiva del contexto de la identidad profesional, considerando la realización de grupos de discusión (estudio de caso colectivo) en cada uno de los centros seleccionados (cuadro 1). Los grupos se forman por padres, profesorado y representantes de la administración educativa (inspección). La guía del grupo de discusión tomó en consideración aquellas temáticas rela-

3 Siguiendo a Crow (2011), y luego de una revisión pertinente por expertos, algunas de las cuestiones clave que recoger en el guión de la entrevista son: ¿Qué imágenes del papel del líder escolar reflejan sus creencias, valores y acciones? ¿Cómo cree que los integrantes de la comunidad educativa lo ven según sus acciones, valores y creencias? ¿Qué valores fundamentan y definen su trabajo? ¿Cómo las emociones influyen en sus valores, prácticas e imágenes de rol?

cionadas con el eje sincrónico de la entrevista biográfico-narrativa, como la percepción y valoración del desempeño de la tarea directiva; retos y demandas que afronta; dinámicas del liderazgo (modos de influir, distribución, *caring leadership*); prácticas de éxito, entre otras. Igualmente, en cada caso, para comprender el reconocimiento de la identidad se incluyen entrevistas con profesores, padres y estudiantes, así como análisis de los documentos apropiados. Observaciones del trabajo de los directores en el funcionamiento cotidiano de la escuela también forman parte del estudio de casos.

LA MUESTRA DE CENTROS Y SUJETOS

El diseño de la muestra abarcó una amplia variedad de centros educativos y sujetos, combinando unos mínimos de heterogeneidad, posibilitando cierta diversidad de la muestra y homogeneidad para mantener simetría. Las directrices del ISSPP (Crow, 2011; Gurr, 2017) proponen elegir directivos y escuelas de primaria y secundaria combinando criterios que posibiliten una mirada ecológica y situacional del trabajo de campo. Es decir, evidencias de resultados (mejores o peores de lo que cabría razonablemente esperar); contexto sociocultural (buenos o malos requisitos de entrada); otros indicadores específicos de éxito (reputación de la escuela, reconocimiento por programas innovadores). Así, se incluyen las siguientes situaciones (cuadro 1):

CUADRO 1

Criterios de selección de la muestra de centros educativos y sujetos

Valor añadido	Índice/contexto sociocultural	
Aporta/no aporta	Bajo/malos prerrequisitos	Buenos prerrequisitos
Resultados mejor de los esperados	A: Escuelas de alto desempeño/invisible 3 centros	B: Escuelas con alto rendimiento/visible 1 centro
Resultados peor de los esperados	C: Escuelas con bajo desempeño visible 1 centro	D: Escuelas de bajo desempeño invisible 2 centros

La selección por resultados partió de datos aportados por los propios centros y por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, con-

siderando centros que han tenido una mejora significativa y progresiva de acuerdo con su índice socioeconómico y cultural (ISEC): medio, bajo y alto. Al respecto, se subraya el interés por los tipos A y D, pues representan escuelas cuyos resultados trascienden el contexto sociocultural, e indican la injerencia de procesos relacionados con la identidad profesional (fuerte o débil) de sus directivos.

En relación con los directivos elegidos, además de las evidencias de los resultados que regularmente obtiene la escuela, en el tema identitario se consideró relevante la reputación ejemplar de los directores en la comunidad o sistema escolar, que puede obtenerse por la opinión del personal de la escuela, otros directores e informes de inspección escolar. No obstante, importan igualmente otras variables como el género (distribución equilibrada); la experiencia en la enseñanza (principiantes, expertos y veteranos); la experiencia en el cargo directivo (más de cuatro años); el índice socioeconómico y cultural del centro educativo, y resultados del centro (casos A y D, cuadro 1).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El modelo español de dirección escolar y las dimensiones identitarias

El análisis de los datos recogidos evidencia una serie de categorías emergentes en términos de dimensiones identitarias que clarifican y problematizan la escena acerca de las implicaciones del modelo español de dirección escolar en la identidad de los directivos escolares.

En este marco emerge la dimensión profesional de la identidad de los directivos escolares. Refiere a las percepciones, creencias y valoraciones acerca de la labor profesional, atributos profesionales, y el desempeño del rol profesional y el liderazgo escolar.

La dimensión profesional de los directivos trasciende las tareas organizativas centrandose su atención en las relaciones interniveles con la administración educativa y el profesorado. Desde esta posi-

ción, los directivos desarrollan sus funciones en un marco donde la autonomía se debilita a medida que se incrementa la rendición de cuentas a la administración.

Los directores son conscientes de que aumenta la tensión con el profesorado mientras se refuerza su imagen —en el centro— de agentes representantes de la administración educativa. Desde esta perspectiva, es posible observar el condicionamiento del factor socioeconómico y cultural (Akkerman & Meijer, 2011; Day *et al.*, 2006; Day, 2011). Así pues, en los casos donde la realidad está marcada por la adversidad del contexto, emerge una dimensión profesional que refuerza al director como un núcleo generador de propuestas, un modelo para el resto de la organización capaz de organizar el centro, de coordinarlo, de forma tal que reconvierta el clima de trabajo en términos de cohesión social. No obstante, dichas prácticas implican que gran parte de su tiempo lo dedique a resolver conflictos y problemas de convivencia basados en la prontitud y la cotidianidad de las situaciones.

La dimensión social atiende las percepciones, creencias y valoraciones acerca de la posición en el “espacio socioprofesional” y la imagen social asignada y autopercibida de los directivos escolares. Desde este ángulo, la dimensión social de la identidad directiva se define por su complejidad cuando los directivos pretenden reconvertir su rol asistencial, y ciertamente heroico (Day, 2011), hacia tareas de asesoramiento pedagógico al profesorado. Al respecto, la percepción de los sujetos de su entorno profesional vira hacia un perfil ciertamente fiscalizador. Esta situación refleja, al menos, una arista de la complejidad que les supone entenderse como un representante del profesorado o un gestor administrativo nombrado por la consejería de educación.

La dimensión personal se configura a partir de las percepciones, creencias y valoraciones que evidencian las características y competencias personales necesarias para realizar la tarea directiva. No pasa desapercibida ya que refleja, ante todo, la dicotomía entre el ejercicio de la autoridad formal-jerárquica y el logro de una —autoridad moral— que no ponga en peligro el buen clima de convivencia del centro. Por ello, en detrimento del ejercicio de la autoridad jerárquica,

se considera clave integrar un conjunto de habilidades personales (habilidades sociocomunicativas) que logren implicar al personal hacia la mejora.

Finalmente, la doble identidad (o identidad dual) alude a aquellas percepciones y creencias acerca de la situación transeúnte a las que están expuestos los directivos escolares. Así pues, su itinerario (docente-director-docente) los sitúa en un estado de duplicidad en donde es inevitable el desarrollo (simultáneo) de tareas directivas y docentes. Aunque inacabado, el telón de fondo se inscribe en la escena de dicha doble identidad de los directivos escolares en España. Radica, mayormente, en el enajenamiento identitario que produce la paradoja de ser al mismo tiempo un docente y un director; un representante del profesorado y de la administración.

Confusión y contradicción repercuten negativamente en la práctica profesional y en el desarrollo de un liderazgo pedagógico para la mejora. Se constató cómo el impacto de la duplicidad identitaria incrementa la inestabilidad de la identidad profesional del director.

Estas cuestiones, entre otras, sitúan al “caso español” de forma contraria a la idea de que el rol (de director) debería ser estable, mientras que las identidades tienden a ser variables (Day *et al.*, 2006; Scribner y Crow, 2012), ya que ocupar el rol de director sintiéndose un compañero-colega-docente contribuye, en gran medida, al debilitamiento de su identificación con el cargo directivo.

Implicaciones en la identidad de la dirección escolar en España

Analizar cómo se constituye la “identidad directiva” y cómo se puede potenciar su profesionalización es un objetivo relevante para el que se quiere generar un conocimiento educativo sobre las condiciones en que los directivos dan sentido a sus situaciones particulares de trabajo y, por ende, cómo son vividas identitariamente.

Constatar las hipótesis entre identidades y liderazgo exitoso, en el caso español, es particularmente atractivo por su planteamiento novedoso, dado que casi nunca ha sido objeto de investigación. Es

relevante la tarea de mostrar cómo las escuelas en Andalucía, que tienen una dirección escolar con fuerte identidad profesional, potencian el ejercicio del liderazgo pedagógico y se convierten en una vía privilegiada para asegurar la mejora de la educación ofrecida.

El grupo de investigación⁴ se dirige a indagar cómo los directivos escolares construyen y reconstruyen sus identidades profesionales de liderazgo, en conexión con sus comunidades escolares y en el marco de su desarrollo y cambio a lo largo del tiempo (formación y profesionalización). La profesionalización comprende las capacidades, competencias y conocimientos puestos al servicio de la dirección escolar.

Por último, según ejerza o sea reconocido su liderazgo, las identidades se ven influidas o son negociadas dentro de cada establecimiento educacional en relación con los colegas y, más ampliamente, con la comunidad escolar (Lumby e English, 2009). El trípedo liderazgo, formación y profesionalización está internamente relacionado, configura la estabilidad/inestabilidad de identidad de la dirección.

La profesionalización de la dirección escolar precisa un conjunto de competencias, reconocidas socialmente, que caracterizan su ejercicio profesional y que son necesarias para hacer frente satisfactoriamente a las demandas habituales.

El ejercicio de un liderazgo pedagógico necesita una capacitación específica (formación inicial y en servicio), puesto que las competencias requeridas son distintas de las docentes, en particular habilidades y estrategias tanto para gestionar una escuela como para ejercer un liderazgo pedagógico que contribuya a la mejora de la educación ofrecida.

Se arrastra en España graves déficits porque no basta ser un docente elegido por sus colegas para ejercer la dirección, se requiere al tiempo un perfil específico de competencias (Vázquez, Liesa y Bernal, 2016). El rol de la dirección es complejo, por lo que —para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento— precisa competencias en distintos ámbitos de acción: competencias generales, motivación, autogestión, disposición al cambio, liderazgo,

4 En concreto el grupo Force, dirigido por Antonio Bolívar, <<http://hum386.ugr.es/>>.

gestión curricular, gestión de recursos, y gestión del clima institucional y convivencia. Este perfil competencial ha sido objeto de distintas formulaciones (Murphy, 2017).

Se ha encontrado un amplio consenso entre las Asociaciones de Directivos en España, que ha dado lugar a delimitarlas en el “Marco Español para la Buena Dirección” (Fedadi, 2017); en él se establecen cinco grandes dimensiones: Metas e intervenciones estratégicas; Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar; Liderazgo pedagógico; Participación y colaboración: gestión del clima institucional, y Normas éticas y profesionales.

Cada ámbito o dimensión comprende unas competencias con sus desempeños específicos o buenas prácticas. De este modo, se cuenta con un conjunto de estándares o competencias, como perfil aceptado de un ejercicio deseable de la dirección escolar.

Avanzar en una identidad de la dirección, para sí misma y reconocida para otros, pues, supone incrementar la profesionalidad mediante una formación bien orientada por la delimitación de las competencias para un buen ejercicio, que a su vez orientarán tanto la formación inicial como la permanente.

REFERENCIAS

- Akkerman, Sanne y Paulein Meijer (2011), “A dialogical approach to conceptualizing teacher identity”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 308-319.
- Bolívar, Antonio (2017), “El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones”, en Lima Licinio y Virginio Sá, *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*, Ribeirão, Edições Humus, pp. 151-171.
- Bolívar, Antonio (2012), *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga, Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2006), *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga, Aljibe.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.

- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Purificación Pérez García (2014), “Crisis and reconstruction of teachers’ professional identity: the case of secondary school teachers in Spain”, *The Open Sports Sciences Journal*, vol. 7 (Suppl-2, M4), pp. 106-112.
- Carver, Cynthia, (2016), “Transforming identities. The transition from teacher to leader during teacher leader preparation”, *Journal of Research on Leadership Education*, vol.11, núm. 2, pp. 158-180.
- Crow, Gary (2011), “Professional identities: developing leaders for interprofessional practice”, en Joan Forbes y Cate Watson (eds.), *The transformation of children’s services*, Londres, Routledge, pp. 92-104.
- Crow, Gary, Christopher Day y Jorunn Møller (2017), “Framing research on school principals’ identities”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 265-277.
- Day, Christopher (2011), “Uncertain professional identities: managing the emotional contexts of teaching”, en Day Christopher y John Chik-kin Lee (eds.), *New understandings of teacher’s work: emotions and educational change*, Dordrecht, Springer, pp. 45-64.
- Day, Christopher, Gordon Stobart, Pam Sammons, Alison Kington, Qing Gu, Rebeca Semees y Tamjid Mujtaba (2006), *Variations in teachers’ work, lives and effectiveness*, Londres, HMSO.
- Dubar, Claude (2010), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París, Armand Colin.
- Duchauffour, Hervé (2011), “L’identité professionnelle des directeurs d’école primaire: tensions et paradoxes”, tesis de doctorado, Université Paris-Descartes.
- Fedadi (2017), “Marco español para la buena dirección”, <<http://www.fedadi.org/?p=1958>>, consultado el 9 de enero de 2018.
- Fernández, María Luisa (2011), “Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección”, *Organización y Gestión Educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 25-29.
- Flick, Uwe (2002), *An introduction to qualitative*, Londres, Sage.
- Gohier, Christiane (2007), *Identités professionnelles d’acteurs de l’enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l’Université du Québec, pp. 257-281.
- Goodson, Ivor (2003), *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*, Maidenhead/Philadelphia, Open University Press.
- Goodson, Ivor y Pat Sikes (2001), *Life history research in educational settings: learning from lives*, Londres, Open University Press.

- Goodson, Ivor, Ari Antikainen, Pat Sikes y Molly Andrews (2017), *International handbook on narrative and life history*, Nueva York, Routledge.
- Gurr, David (2017), “A model of successful school leadership from the International Successful School Principalship Project”, en Leithwood Kenneth, Jingping Sun y Katina Pollock (eds.), *How school leaders contribute to student success. The four paths framework*, Dordrecht, Springer, pp. 15-29.
- Johnson, Lauri y Gary Crow (2017), “Professional identities of school leaders across international contexts”, *Educational Management Administration & Leadership*, <10.1177/2050449717712316>, consultado en marzo de 2017.
- Kelchtermans, Geert (2009), “Career stories as gateway to understanding teacher development”, en Martin Bayer, Ulf Brinkkjaer, Helle Plauborg y Simon Rolls (eds.), *Teachers' career trajectories and work lives*, Dordrecht, Springer, pp. 29-47.
- Kelchtermans, Geert, Liesbeth Piot y Katrijn Ballet (2011), “The lucid loneliness of the gatekeeper: exploring the emotional dimensions in principals' work lives”, *Oxford Review of Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 93-108.
- Kelchtermans, Geert y Liesbeth Piot (2013), “Living the Janus head: conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st century”, en Maria Assunção Flores, Ana Carvalho, Fernando Ilídio y Maria Teresa Vilaça (eds.), *Back to the future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 93-114.
- Knapp, Michael (2017), “The practice of designing qualitative research on educational leadership”, *Journal of Research on Leadership Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 26-50.
- Koetting, Randall (1984), *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*, Dallas, Association for Educational Communications and Technology.
- Leithwood, Kenneth, Jingping Sun y Katina Pollock (2017), *How school leaders contribute to student success, the four paths framework*, Dordrecht, Springer, pp. 1-11.
- Lumby, Jacky y Fenwick English (2009), “From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: exploring the lineage and dark secrets”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, núm. 2, pp. 95-114.

- Murphy, Joseph (2017), *Professional standards for educational leaders: the empirical, moral, and experiential foundations*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Notman, Ross (2016), “Professional identity, adaptation and the self: cases of New Zealand school principals during a time of change”, *Educational Management Administration & Leadership*, <10.1177/1741143216670650>, consultado en marzo de 2017.
- Popkewitz, Thomas (1988), *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- Ricoeur, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.
- Ritacco, Maximiliano y Antonio Bolívar (2016), “Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 119, pp. 1-35.
- Scribner, Samantha y Gary Crow (2012), “Employing professional identities: case study of a high school principal in a reform setting”, *Leadership and Policy in Schools*, vol. 11, núm. 3, pp. 243-274.
- Seidman, Irving (2006), *Interviewing as qualitative research*, Nueva York, Teachers College Press.
- Smylie, Mark y Albert Bennett (2005), “What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps for new study”, en William Firestone y Carolyn Riehl (eds.), *A new agenda for research in educational leadership*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 138-155.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Sugrue, Ciaran (2015), *Unmasking school leadership: a longitudinal life history of school leaders*, Dordrecht, Springer.
- Vázquez, Sandra, Marta Liesa y Jose Luis Bernal (2016), “El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España”, *Perfiles Educativos*, núm. 151, pp. 158-174.
- Viñao, Antonio (2004), “La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural”, *Educação*, vol. 2, núm. 53, pp. 367-415.
- Yeager, Katherine y Jamie Callahan (2016), “Learning to lead: foundations of emerging leader identity development”, *Advances in Developing Human Resources*, vol. 18, núm. 3, pp. 286-300.