
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 119

28 de noviembre 2016

ISSN 1068-2341

Impacto del Modelo Español de Dirección Escolar en la Identidad Profesional de los Líderes Escolares

Antonio Bolívar

Universidad de Granada



Maximiliano Ritacco

Universidad de Zaragoza

España

Ritacco, M., & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>

Resumen: España presenta un carácter singular en su modelo de dirección escolar: quien ejerce la dirección escolar es un docente elegido por sus propios compañeros que luego de su paso por la dirección (4-8 años) retorna al cuerpo docente. Dicho itinerario de “ida y vuelta” supone, en términos de identidad, la presencia de una serie de duplicidades: gestor y/o líder; representante de la administración y/o de los compañeros docentes; agente de rendición de cuentas y/o agente pedagógico; etc. El artículo hace una revisión actual de la literatura sobre identidad de la dirección,

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 20-4-2016

Revisiones recibidas: 18-10-2016

Aceptado: 18-10-2016

especialmente en el marco del proyecto ISSPP (*International Successful School Principals Project*), así como de las características del modelo español de dirección. Metodológicamente, desde una perspectiva biográfico-narrativa el estudio profundiza en el impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad de los directores escolares. Para ello, se analiza el testimonio de 15 directores de centros educativos (entrevistas no estructuradas) aplicando la técnica del análisis de contenido. Como resultado del proceso de estructuración y categorización de los datos emergen una serie de categorías que responden a un índice de frecuencia categorial. En este orden, las categorías: identidad personal; identidad profesional (perspectiva interna); identidad profesional (perspectiva externa); identidad social; profesionalización; [y] doble identidad; hacen referencia a aquellas dimensiones de la identidad de los directores escolares en las que se observa el impacto del modelo español de dirección escolar. Finalmente, se cuenta con los fragmentos extraídos de los testimonios de los entrevistados en pos de avanzar en la construcción narrativa e interpretativa del estudio (teoría fundamentada).

Palabras clave: dirección escolar; identidad profesional; liderazgo escolar; organización escolar

Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders

Abstract: Spain presents a unique school management model: a teacher chosen by his own workmates (teachers) exercises the management of the school, and after this term of management (4-8 years), returns to the teacher staff. Such an itinerary of “back and forth” presents a series of duplications in identity: manager or leader; representative of the Administration and/or teaching colleagues; accountability agent and/or pedagogical agent; etc. This paper reviews the literature on management identity, especially under the ISSPP (*International Successful School Principals Project*), as well as the characteristics of the Spanish management model. Methodologically, from a biographical-narrative perspective, the study looks to understand the impact of the Spanish model of school management upon the identity of the principals through content analysis of the testimony of 15 school principals (in depth interviews). As a result of the data categorization process, a group of categories emerged: Personal identity; Professional identity (internal perspective); Professional identity (external perspective); Social identity; Professionalization; [and] Double identity – that reference those dimensions of the school principals’ identity impacted by the Spanish school management model. Finally, fragments and excerpts extracted from the interviewed testimonies are used in order to advance in the narrative and interpretative construction of the study (grounded theory).

Key words: school management; professional identity; school leadership; school organization

Impacto do modelo espanhol de direção escolar na identidade profissional dos dirigentes escolares

Resumo: Espanha, tal como Portugal (até 2008), apresenta um caráter singular no seu modelo da direção escolar: quem exerce a liderança escolar é um professor eleito pelos seus próprios colegas que depois da sua passagem pela direção (4-8 anos) retorna ao corpo docente. Este itinerário de “ida e volta” pressupõe, em termos de identidade, a presença de uma série de duplicidades: gestor e/ou líder; representante da administração central e/ou dos colegas professores; responsável pela prestação de contas e/ou agente pedagógico, etc. O artigo faz uma revisão atual da literatura sobre a identidade da direção, especialmente no âmbito do projecto ISSPP (*International Successful School Principals Project*), bem como das características do modelo espanhol de direção.

Metodologicamente, a partir de uma perspectiva biográfica-narrativa, aprofunda-se o estudo do impacto do modelo espanhol de liderança escolar na identidade dos directores de escola. Com esse objetivo, analisa-se o testemunho de quinze directores de escolas (entrevistas não estruturadas)

aplicando a técnica da análise de conteúdo. Como resultado do processo de estruturação e categorização de dados emergem uma série de categorias pelo estabelecimento de índices de frequência categorial. Nesta ordem, as categorias: identidade pessoal; identidade profissional (perspetiva interna); identidade profissional (perspetiva externa); identidade social; profissionalização; [e] dupla identidade; fazem referência àquelas dimensões da identidade dos diretores de escola nas quais se evidencia o impacto do modelo espanhol de gestão escolar. Finalmente, recorreremos aos extratos dos depoimentos dos entrevistados para avançar na construção narrativa e interpretativa do estudo (teoria fundamentada).

Palavras-chave: direção escolar; identidade profissional; liderança escolar; organização escolar

Introducción

Una amplia literatura actual, de acuerdo con la nueva agenda de investigación (Firestone & Riehl, 2005), ha destacado el papel que desempeña el liderazgo escolar en la mejora de la enseñanza y en el incremento de los resultados del aprendizaje (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Este impacto en la mejora educativa de los alumnos se produce *indirectamente* mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza (Day et al., 2009; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). De este modo, se ha ido entendiendo que el liderazgo ha de estar *centrado en el aprendizaje (Learning-focused Leadership)* o ser *para el aprendizaje (Leadership for Learning)*. Se trata, pues, de investigar qué prácticas de éxito hacen los directores (*Successful Principals*) que tienen un impacto cuantificable en el aprendizaje (Knapp et al., 2014; Leithwood & Louis, 2011). Así, con un cierto consenso, se han podido delimitar las prácticas de liderazgo exitosas: establecer una visión, desarrollar al personal, rediseñar la organización, gestionar los programas de enseñanza, etc. De hecho, el proyecto internacional ISSPP (*International Successful School Principals Project*) entiende que estas dinámicas son comunes variando los modos y formas que adquieren en cada contexto (Day & Gurr, 2014).

Una mentalidad en exceso funcionalista ha hecho silenciar, en este tipo de investigación sobre “liderazgo exitoso”, la dimensión emocional del liderazgo, es decir, cómo los directivos integran sus trayectorias personales y experiencias socio-afectivas en su ámbito de trabajo. Una dimensión que, según Kelchtermans & Piot (2013, p. 103), “permanece poco reconocida en la mayor parte de la literatura sobre liderazgo escolar”, reconociendo que es algo relevante, dado que, como relación con los demás, “constituye una parte esencial del liderazgo”. Por ello, el ejercicio de la dirección en las escuelas no es sólo el “hombre que está en la oficina” (*The man in the principal's office*). La otra cara del liderazgo, entendida como relación e interacción que es con los demás, es el cuidado de la calidad de las relaciones sociales y donde, en definitiva, se inscribe la identidad (Louis, Murphy, & Smylie, 2016).

Reiteramos pues que una gran parte de la investigación se ha concentrado en las competencias o estándares técnicos que tienen los líderes exitosos y, consecuentemente, qué tipo de formación puede contribuir a adquirirlas (Ingvarson et al., 2006; Muñoz & Marfán, 2011). Sin embargo, como critican Crow & Scribner (2014, p. 287), “el enfoque exclusivo en las habilidades y competencias ignora el papel que los valores, creencias e identidades, juegan en la conformación de las prácticas de los líderes de la escuela”. Por lo demás, en el liderazgo en general, la dimensión emocional es ya crecientemente reconocida. Como muestran revisiones recientes (Berkovich & Eyal, 2015) el marco dónde se inscribe la identidad de los directivos escolares se comprende como un “antecedente crítico y requisito conjunto de su capacidad para prácticas efectivas” (Grow, Day & Möller, 2016, p. 1).

Si bien la temática de la identidad profesional ha adquirido un amplio desarrollo referido al profesorado (Beijard et al., 2004; Bolívar et al., 2005; Vozniak, Mesquita, & Batista 2016), no ha sido así referida a los directores escolares. No obstante, el desarrollo de las identidades de la dirección escolar es actualmente un nuevo y emergente campo de investigación. Así, en el comentado *Proyecto Internacional ISSPP*, en cuyo ámbito de trabajo se desarrolla nuestra investigación, una de las tres grandes líneas (“strands”) es “*Principals’ identities*”, junto a las otras dos (“Successful school principals”, “Principals in under-performing schools”), más trabajadas hasta ahora. Desde este enfoque estamos inmersos en un proyecto de investigación¹ que, además de abarcar otras dimensiones propias de nuestro contexto español, pretende contribuir a esta línea emergente de investigación.

A priori, se debe tener en cuenta que 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). En sintonía, las identidades profesionales constituyen un elemento crucial para la comprensión de cómo los directores se enfrentan y llevan a cabo su trabajo cotidiano. Será entonces interesante de estudiar: los cambios identitarios que experimentan los directores españoles a lo largo de su carrera profesional; como señalan Lumby & English (2009, p. 102): “en raras ocasiones ha sido investigada la construcción mucho más compleja de múltiples identidades y el significado para el liderazgo y su desarrollo”.

Por último en esta introducción, estudiamos las identidades profesionales dentro de un marco de “dirección escolar exitosa” (*Successful school principals*), entendiendo que las prácticas de liderazgo exitosas en sus respectivos establecimientos dependen, mayormente, del tipo y grado de identidad de una dirección escolar. En otras palabras, cuando las identidades son débiles, inestables, escasamente identificadas con las tareas y funciones directivas, poco reconocidas por el profesorado, probablemente el centro escolar alcanza poco éxito. Por el contrario, cuando tenemos directores con una fuerte identidad en su ejercicio profesional, queremos constatar que tiene un impacto en la mejora. Como señalan en su estudio sobre las escuelas de Quebec, Savoie-Zajc, Landry y Lafortune (2007, p. 263), “si la dirección de la escuela tiene una identidad profesional bastante fuerte puede crear la unidad entre su personal, en el respeto y el aprovechamiento de la diversidad, podrá orientar y comprometer a su equipo en un proceso de transformación la vida escolar, privilegiando determinados valores hacia intereses superiores”.

Identidad Profesional de la Dirección Escolar

El concepto de “identidad” es polifónico y sujeto a metamorfosis diversas (Dubar, 2007) que se traducen en varias conceptualizaciones (filosófica o esencialista, psicológica o definición de sí, interaccionista, y biográfico-narrativa). Su complejidad proviene de que no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con sus espacios de representación y prácticas (Gohier, 2007). Tal como hemos defendido en un estudio sobre el tema (Bolívar, 2006; Bolívar, Domingo & Pérez, 2014), entendemos la identidad profesional desde una perspectiva interaccionista de la profesión, asociándonos a la corriente de pensamiento de la Escuela de Chicago la cual se aleja del modo funcionalista de concebir las profesiones (el *rol* determina la *identidad*). En esta línea se puede comprender, inicialmente, por “identidad profesional”: “cómo los profesores se contemplan a sí mismos en relación con la comunidad docente a la que pertenecen. Incluimos en ella la identidad

¹ Cfr. Proyecto I+D: “*Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref. EDU2016-78191-P), que dirige como Investigador Principal Antonio Bolívar.

personal” (Day & Gu 2015, p. 90). Se deduce que la identidad profesional tiene una dimensión subjetiva (vivencia individual y percepción social) y otra más objetiva (conjunto de rasgos o estándares determinados objetivamente) sujeta a lo que los demás esperan y demandan de un individuo al margen de su cumplimiento.

Como bien mostró Claude Dubar (2000) en uno de los mejores trabajos sociológicos sobre la *construcción de las identidades profesionales*, la identidad es resultado de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones en que trabajan. Este proceso de construcción identitaria se juega como una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada por el individuo concreto. Esto le lleva a definir la identidad como: “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 2000, p. 109).

A su vez, apoyándonos en las revisiones de la literatura sobre el proceso de formación de la identidad (Cardoso, Batista & Graça, 2014), dichas cuestiones dan lugar a afirmar que la identidad profesional docente puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional donde ejercen sus funciones cotidianamente.

Por su parte, Scribner y Crow (2012) entienden la “identidad profesional”, como “identidades que las personas utilizan para dar sentido y realizar [sus] roles” (p. 246). Estos autores consideran el estudio de la identidad profesional en el liderazgo como una forma de entender: “...lo que influye en los comportamientos de un líder y lo que impulsa a la voluntad y la capacidad de asumir y poner en práctica un liderazgo creativo y eficaz en un alto riesgo” (p. 245). Junto a ella, el director/a puede vivir, a nivel de identidad personal, las caracterizaciones de las dinámicas actuales. El debate de la cuestión, diríamos, siguiendo a Day et al. (2006), si la “identidad situacional” (ocupar provisionalmente la dirección) se convierte (o no) en una “identidad profesional” estable.

La identidad se construye en un proceso continuo de interacción entre el líder, el profesorado y la comunidad. En este sentido Dubar (2000) ha afirmado que la construcción de la identidad implica un proceso dual que distingue *dos dimensiones* de la identidad: “identidad para sí” (identidad asumida o aceptada) e “identidad para otros” (identidad atribuida). La “identidad para sí”, como proceso biográfico, reclama complementarse a nivel social y relacional con el reconocimiento de los otros. Aproximándonos a una perspectiva filosófica tanto Ricoeur (1996) como Honneth (1997) han analizado el lugar del *reconocimiento del otro* para la “identidad para sí”. Así Honneth analiza cómo, sin el reconocimiento social, el individuo no puede pensarse como sujeto de su propia vida ni desarrollar una relación positiva con sí mismo. En definitiva, la realización de sí como persona depende estrechamente del reconocimiento mutuo que el individuo construye su identidad bajo la mirada del otro. Desde este enfoque la identidad personal y profesional es, ante todo, atribuida por los otros: me reconozco con una identidad cuando soy reconocido.

Asociando estos aportes al marco de interés del estudio subrayamos la idea de que -la identidad profesional de docente o, en nuestro caso, de director, es el resultado de esta *doble transacción*: la “definición de sí” del individuo en tanto que ejerce de director o docente en su práctica profesional y, en todo el proceso, en cómo es visto por los sujetos del contexto escolar-. Este proceso relacional de construcción identitaria no es algo sólo dependiente de la voluntad individual de “lo que cada uno quiera ser”, ya que es inevitable que se inscribe en las relaciones recíprocas, micropolíticas y de poder existentes en el interior de cada escuela. Como señala Dubar (2002, p. 132), “construir una identidad profesional obliga a estar continuamente en negociaciones complejas con los demás y con uno mismo para ser reconocido”.

De esta forma, el objetivo de un enfoque sociológico de las identidades es elucidar las formas de identificación socialmente pertinentes en una esfera de acción determinada. Fruto de ese proceso relacional entre sí mismo y los otros, en un contexto determinado por las biografías personales, surge lo que Dubar (1992) denominó “forma/s identitaria/s”. El avance del concepto “forma identitaria” permite integrar el recorrido biográfico (eje diacrónico) del individuo con el sentido profesional (eje sincrónico) que le da a su trabajo en cada situación (Dubar, 2000). En nuestro caso, la “forma identitaria” que adquiere cada director escolar se configura a través de una socialización biográfica-personal (identidad “para sí”), así como en papel que le es reconocido (colegas) en un espacio común compartido (identidad “para otro”).

La identidad profesional se construye, entonces, en la articulación entre una *transacción biográfica* (las negociaciones consigo mismo para gestionar las capacidades adquiridas y su proyección en el futuro) y una *transacción relacional* (negociaciones complejas con otras personas para hacerse reconocer en las relaciones sociales situadas en un tiempo y un espacio determinado). Como aparece posteriormente en las voces de los actores, la identidad profesional es el resultado de un largo proceso por configurar un modo propio de sentirse como profesor o director, al tiempo que alude a aquellas competencias necesarias para el ejercicio profesional cotidiano.

Así pues, la identidad se construye en un proceso y en un espacio (relacional) que es, simultáneamente, una construcción subjetiva y una inscripción social (Dubar, 2000). Desde esta perspectiva (identitaria), aquello que sea “la dirección” dependerá de cómo se es reconocido por los otros y, sobre todo, por los colegas. La relevancia en “sí mismo” en la dirección no sería tal sin que “otro” la reconozca con su autonomía y capacidad para tomar sus propias decisiones.

Autonomía e identidad en el ejercicio de la dirección dependen, paradójicamente, de los otros. Ambas vinculantes, son el resultado de un largo proceso de socialización y emergen de tres factores en interacción (Day et al., 2006): socioculturales; contexto de trabajo, y factores personales. Dicha cuestión nos permite afirmar que no hay una identidad profesional única de la dirección escolar en España, sino formas identitarias múltiples, compuestas, bricoladas, como suele suceder en todo grupo profesional (Day, 2011).

La identidad profesional es un elemento crucial para la comprensión de los modos en que los profesores y directivos construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias). Como se ha referido, suele ser *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor y/o director. De esta forma, la identidad profesional apunta a “cómo los directores dan sentido a sus roles y se posicionan a sí mismos en respuesta a las demandas de su entorno”. Por ello, en este trabajo, como en el de Whiteman, Scribner & Crow (2015), queremos emplear el marco de la identidad profesional como “una lente” a través de la cual se analiza la relevancia de la problemática y “vulnerabilidades” de la dirección escolar en España. Por ejemplo, con esta nueva mirada, la falta reiterada de candidatos para la dirección (Aramendi, Buján et al., 2008) puede ser vista como expresión de un “malestar identitario”, de una falta clara de identidad.

Modelo de Dirección Escolar e Identidad

La peculiaridad del caso español de la dirección escolar (un docente que, provisionalmente, accede al cargo de director) tiene un *impacto en la configuración* (inestable, discontinua) de su identidad profesional. Más grave es que esta falta de identidad profesional estable afecte gravemente a las posibilidades de mover su escuela hacia la mejora continua. En la investigación dirigida por Day (Day, 2011; Day et al., 2006) entienden que la identidad profesional está compuesta de tres grupos de influencia: socioculturales o políticas (regulación del status y competencias, así como valoración social), el lugar de trabajo (micropolítica y las relaciones sociales de la escuela), y factores personales. Estos componentes están en una interacción dinámica donde un factor puede predominar sobre otros dando lugar a identidades más o menos estables o fragmentadas. En el caso español es obvio

que “lopolítico” y “el contexto” condicionan la función directiva en cada escuela suscitando nuestro interés por analizar su impacto en la identidad profesional de los directores escolares.

En España, y Portugal (hasta 2008), la dirección escolar ha tenido un *carácter singular y único*: el director es un colega elegido por sus propios compañeros. Lo que surgió en ambos países, a mediados de los setenta –tras las dictaduras salazarista y franquista– como una demanda de gestión democrática (frente a los modos de “comisarios políticos” de las dictaduras), con el paso del tiempo –en ocasiones– se ha transmutado en formas corporativas, es decir, dependiente de sus colegas (que lo han elegido) más que de la Comunidad Escolar (Bolívar, 2007; Feito, 2014). Esto ha arrastrado hasta la actualidad un debate acerca del procedimiento electivo del director escolar (ventajas y desventajas) así como de la necesidad (o no) de incrementar su profesionalización (FEDADI, 2015; Montero, 2012). A su vez, un modelo de dirección no profesional (docente que accede a la dirección), demanda la necesidad de una formación y profesionalización, que se ha tratado de suplir –con fortuna discutible– con determinados cursos de formación, una vez nombrados o como requisito previo para acceder al cargo.

A la “doble identidad” (docente/director) se le unen otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros; responsable ejecutor de la normativa y el “*primum inter pares*” (Viñao, 2004). Estos caracteres, junto a otros (carácter provisional de la dirección, con ida y vuelta a la docencia; el peso de las tareas administrativas y de gestión, falta de autonomía en decisiones curriculares, escasa capacidad para supervisar la labor docente de su profesorado, etc.) nos configuran institucionalmente una identidad profesional débil, inestable, dual y escasamente reconocida, que deberá mutarse en cada momento y contexto para equilibrar demandas dispares de los compañeros, padres y administración (Whiteman, Scribner, & Crow, 2015). No obstante, esta es una cara del asunto. La otra es que hay directivos que se han ganado una identidad profesional fuerte gracias a un ejercicio continuado de liderazgo, que no viene dado institucionalmente sino *conquistado* por su capacidad de liderar la organización. Objeto de nuestro Proyecto de Investigación es constatar que la identidad profesional de la dirección, según sea fuerte o débil, tiene un impacto en la mejora de la escuela.

La Dirección Escolar en España. Factores Relevantes en la Configuración de su Identidad

Como hemos referido, a la salida del franquismo se reclamó que la dirección escolar debía ser “democrática” y con la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985) se estableció que debía ser elegida por el Consejo Escolar de cada escuela. Sin embargo, las expectativas suscitadas por una *cultura de la participación* no se han correspondido con la realidad. Primero, por la escasa participación de las familias en la elección de los Consejos y su baja articulación mediante las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS). Por otra, en la práctica, la elección de la dirección ha sido más por los colegas, acentuando de esta forma un carácter “corporativo”. Como concluye un estudioso del tema: “El funcionamiento de los Consejos Escolares ha sido tremendamente decepcionante. Para los profesores, el verdadero órgano de poder –o de control y de gestión– es el Claustro, de tal manera que el Consejo –donde el profesorado cuenta con mayoría– ha de refrendar lo aprobado allí” (Feito, 2014, p. 64).

Los mecanismos de transacción con los compañeros que lo han elegido hace que el director sea más un colega que –si no quiere tener problemas– actúe de acuerdo con las demandas del *staff* de profesores. Esto suele acarrear una serie de “obligaciones suplementarias” que impiden el ejercicio de un liderazgo pedagógico para la mejora. En este marco, el modelo español de elección de directores, más que democrático, se ha configurado como *colegial*, teniendo graves implicaciones para el ejercicio cotidiano de la función. Metafóricamente el director queda “cautivo” de las demandas de sus colegas presentado serias dificultades para “mover” pedagógicamente a su centro escolar hacia

una mejora progresiva. A menos que quienes ejercen la dirección del centro se ganen una autoridad moral, la institución los “arma” o configura con una identidad débil, dada la “paridad” con el profesorado.

En estrecha relación con lo anterior, la inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, impiden –en la práctica– una *supervisión educativa* por parte de la dirección (OECD, 2016). La atomización y fragmentación de la enseñanza, el habitual individualismo, en efecto, suele ser un terreno poco propicio para una responsabilidad colectiva por el aprendizaje. Romper la pesada tradición de que cada profesor, indefectiblemente, es “dueño” de su aula y funciona de modo independiente, es algo costoso. Especialmente en Secundaria, inscribir el trabajo docente en un proyecto escolar conjunto encontraserías resistencias en la estructura institucional y en la escasa regulación pedagógica que la dirección tiene sobre el profesorado.

El modelo electivo por los colegas (los padres, más bien, como hemos dicho, han quedado como invitados) no ha funcionado. La ausencia de candidatos a la función directiva ha ido poniendo de manifiesto problemas estructurales en la elección del cargo directivo. Se han señalado diversas causas: el *carácter híbrido* de su doble función (representante de la administración y de la comunidad escolar) crea dilemas y suele ser fuente continua de tensiones y conflicto de roles, difíciles de conciliar en la misma persona. A su vez, la falta de *autonomía* y *autoridad* para la toma de decisiones; déficits de preparación o *formación*; *incentivos económicos* escasos y profesionales nulos; exceso de *tareas burocráticas*; falta de *apoyo* en el ejercicio de la función; etc.; dibujan un panorama que no extraña que sea poco atractivo. La crisis de la función directiva y de la escasa participación en los órganos colegiados de los centros educativos hacen que la función directiva, progresivamente, haya ido languideciendo hasta la LOE (2006)², en que ha empezado –con variabilidad según Comunidades Autónomas– a presentarse mayor número de candidatos (Bolívar, 2013).

Si bien ha habido intentos (a partir de 1995) de acercarla a un modelo más profesional (requisitos previos, mayor duración en el ejercicio, clarificación de competencias, carrera profesional e incentivar económica), se conserva la elección por el Consejo Escolar, sin lograr conjugar debidamente el carácter híbrido entre regulación burocrática (representante de la Administración) y profesional (elegido por sus colegas). En esta situación, diversas propuestas han reclamado una *profesionalización de la dirección escolar* en España (Estruch, 2002; Montero, 2012; FEDADI, 2015). Pero éste es un término “maletín”, que cada uno puede utilizar a su servicio, si no se precisan las condiciones de acceso y ejercicio. Sin duda, de entrada, la demanda de profesionalismo de la dirección, al igual que en el caso del profesorado, es percibida con un potencial para la mejora de la educación de sus respectivos centros escolares, así como de la percepción de su *status*, satisfacción laboral y eficacia. Sin embargo, mientras se quiera a un agente al servicio de la Administración, con escasa capacidad para tomar decisiones propias, poca o nula profesionalización podemos esperar. Como señala un representante de los directores (Martínez, 2007, p. 77): “El director pasa de ser el *primum inter pares* al gestor de la contingencia diaria, que resulta desbordante y con unas competencias que, si bien sobre el papel parecen las adecuadas, en la realidad resultan vacías de contenido”. Algunos diarios recientes, como el de Pilar Montero (2015), ejemplifican bien las contingencias cotidianas de la dirección escolar en Secundaria.

En este marco, la última ley educativa (LOMCE³) del Gobierno Conservador nos *retrotrae*, al margen de las tendencias más potentes internacionalmente, a una *regulación burocrática* de la administración educativa sobre la dirección escolar asegurando el control sobre el nombramiento del director y una relación postburocrática basada en el rendimiento de cuentas. Está última cuestión, si

² LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.

³ LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

bien requiere una amplia autonomía en la gestión, se produce en un contexto general de recentralización. Como analiza Viñao (2015), esta ley convierte a la dirección en:

una agencia o escalón territorial más, de índole jerárquica, de la administración educativa [...] Este modelo de dirección escolar como agente de la administración educativa para la aplicación de su política educativa, está, por otra parte, en clara contradicción con el objetivo-principio, expresamente formulado en el preámbulo de la LOMCE, de dar autonomía a los centros docentes (pp. 157-8).

Como hemos analizado (Bolívar, 2013), en detrimento de primar la elección democrática, es propio de un gobierno conservador que la dirección escolar sea dependiente de la Administración para ejecutar fielmente sus requerimientos y normativas. De este modo la novedad principal que introduce la LOMCE es *cambiar el procedimiento de selección*: una Comisión donde la mayoría sean representantes de la Administración. Querer profesionalizar para luego, finalmente, quedar como un representante ejecutivo de la administración educativa, que no tiene más capacidad que la que le otorga la autoridad o el poder de quien lo ha designado, he ahí el *dilema identitario*.

En conjunto, es una *contradictio in terminis* querer dar autonomía a las escuelas cuando se combina con una fuerte recentralización del sistema. Por un lado, en un contexto postburocrático y desde una ideología liberal, se hace una apuesta decidida por introducir mecanismos de desregulación y competencia entre escuelas que pueden dar lugar a *diferenciar institucionalmente la oferta pública* de educación. Por otro, esto no es posible cuando se acentúa la dimensión de gestión administrativa de la dirección escolar, estableciendo –con una orientación performativa– pruebas estandarizadas asociadas *arankings* de escuelas y diseñadas por medio de una determinación homogénea de estándares de aprendizaje (evaluables) que no se ajustan a las características socio-económicas de cada contexto educativo (Viñao, 2016). En cualquier caso, el futuro de esta normativa es incierto, si consideramos que todos los partidos políticos de la oposición se han comprometido a derogarla.

Una Identidad “Transeúnte”: Docente-Director-Docente

El acceso a la dirección escolar en España se hace posible con, al menos, cinco años de servicio docente. Una vez elegido para el cargo directivo el tiempo en el ejercicio es *provisional* de cuatro años prorrogables por otros cuatro, teniendo que regresar, a su término, al *staff* de profesores. A lo largo de este itinerario (docente-director-docente) la “identidad profesional” se expone a una transmutación que atraviesa una trayectoria (transeúnte) que pasa por el “estar como” docente que ejerce de director; o “ser” director (identidad asumida), a volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección. Esta situación, particular en el acceso y *discontinua* en la carrera profesional, se torna en un objeto de estudio interesante desde una perspectiva biográfico-narrativa.

De este modo, el director en España presenta una ambivalencia en su función: la duplicidad de ser, al mismo tiempo, un enseñante y un director. Desde el punto de vista identitario esta cuestión se expresa en una “doble identidad” que se configura en un itinerario transeúnte escasamente apoyado por una formación oportuna. Este hecho podría ser “disculpable” dada la provisionalidad en el cargo, no obstante, no llega a justificarla la imposibilidad de poder transformar la identidad docente en una identidad de líder en el centro educativo (Carver, 2016).

Vinculado a lo anterior, el “retorno a ser un colega más” tras dejar la dirección condiciona – en muchos casos – su ejercicio, hasta el punto que algunas normativas (como en Cataluña) permiten que al dejar la dirección se pueda elegir –en condiciones privilegiadas– otro establecimiento escolar. De este modo, se posibilita que el director no pueda verse coartado por las decisiones que haya tomado aunque, igualmente, se puede encontrar “cautivo” de los compañeros que lo han elegido. En

fin, la doble identidad (asumida o no) la expresa bien este director en una entrevista. “ellos ya no me van a ver como un compañero más, que es lo que soy. Soy igual que ellos, tengo la misma titulación y soy profesor de secundaria. Que ahora tenga un determinado papel es coyuntural, pero el año que viene dejo la dirección y yo vuelvo a mi aula”.

La identidad profesional de los directivos se construye mediante procesos de negociación e interacción social dentro de las respectivas comunidades de práctica que definen y reconocen lo que sea la dirección (Wenger, 2001). Por eso, en el conjunto de casos interesa cómo se vivencia ocupar diferentes roles (docente/director) y sentirse con la misma identidad o, al contrario, tener múltiples identidades al ocupar distintos roles. La identidad profesional no es igual que rol ocupado, como señalan Day & Gu (2015, pp. 87-88): “la identidad profesional no debe confundirse con el rol. La identidad es la forma que tenemos de dar sentido a lo que somos y a la imagen de nosotros mismos que damos a los demás”. En el caso de la dirección escolar, una cosa es el rol ocupado (nombramiento forzado o asumido), y otra cómo se contemplan los directores a sí mismos, la imagen de sí mismos que presentan a los demás y cómo son percibidos por estos. En este sentido, las personas pueden ocupar diferentes roles y sentirse con la misma identidad o, al contrario, tener múltiples identidades al ocupar distintos roles. Mientras los roles están determinados y son estáticos, las identidades son construidas y son dinámicas. Con el mismo rol de director, las personas que los ocupan pueden tener diferentes identidades, dado que éstas son socialmente negociadas, contextuales y en desarrollo (Burke & Stets, 2009). En cualquier caso, “La identidad proporciona la motivación para asumir y poner en práctica un rol” (Scribner & Crow, 2012, p. 246).

Esto nos advierte que se puede ocupar el rol de director, sintiéndose primariamente como docente (por tanto, sin identidad de director), como el caso del director español que por haber sido nombrado obligadamente por la Administración ahora volver a ocupar el rol de docente. Igualmente sería posible que el rol se identifique provisionalmente con la identidad: sentirse docente, mientras se ejerce como tal; e identificarse como director, mientras se ocupa el rol. Roles e identidades, en el caso español, en efecto, no se identifican. Referido a la profesión docente, Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012) hablaba de la diferencia entre el “ser” y el “estar” en el ejercicio profesional. Aplicándolo a la dirección escolar, *estar* o ejercer de director es una cosa bien distinta de *sentirse* director, a vivirlo identitariamente e implicarse de modo comprometido e intenso en esa experiencia. De modo similar, en un estudio específico sobre el tema, Fernández (2011) habla del:

ser del director o directora y sus relaciones con el *estar* en la dirección, con la gestación y desenvolvimiento de su identidad profesional en un contexto de cambio constante”. [...] De este modo, “la identidad profesional de la dirección se incardina en la manera en que viva su identidad personal y, como docente que es, su identidad docente (pp. 26 y 29).

En este contexto, junto a la dimensión individual está la *contextual* en que el individuo ha de construir su identidad de modo situado en su centro escolar. Como señala O’Connor (2008, p. 118): “las identidades profesionales son vistas como los medios por los cuales los individuos negocian y reflexionan sobre los aspectos socialmente situados de su rol”. De este modo, cuando los directores interactúan con el profesorado se ven obligados a negociar identidades no sólo en relación con las expectativas que los otros tienen sobre ellos, sino también de los directivos con los docentes y cómo estiman que son vistos. Como concluyen su revisión Scribner & Crow (2012):

Dado que las identidades profesionales son múltiples y contextuales, son socialmente negociadas con diversas audiencias en términos de expectativas a confirmar o no las identidades y a desarrollar la confianza y el capital social con los constituyentes. La necesidad para la negociación de las identidades surge porque

cada individuo involucrado tiene su/sus propias expectativas de la identidad en relación con la identidad del otro (p. 250).

Por ello, la complejidad del “caso español” se encuadra en la *transición profesional* docente-director-docente en donde los actores experimentan una interferencia identitaria que afecta a la imagen de sí como profesional y a la relación con el otro. Estas “transiciones profesionales”, según Balleux y Perez-Roux (2013, p. 100), podemos definir las como: “un espacio/tiempo de pasaje inscrito en el corazón de un cambio, asumido o no, acertado o no, y que requiere del individuo la puesta en obra de estrategias de adaptación para gestionar mejor elementos de ruptura y (re) construcción de continuidades”

Dado el caso, las “transiciones profesionales” dan lugar a constantes *recomposiciones identitarias* que merecen ser analizadas. Tales particularidades, sumadas a la discontinuidad en la carrera profesional, hacen interesante el estudio de la identidad de los directores escolares desde una perspectiva biográfico-narrativa ya empleada en otras investigaciones (Bolívar et al., 2005; Bolívar, Domingo & Pérez, 2014). En esta línea, se considera oportuno contar con las voces de los directores-docentes sobre cómo viven identitariamente estas condiciones (duplicidad, discontinuidad, etc.) en su profesionalización y a lo largo de su carrera.

¿Gestor Administrativo, perfil Corporativo o líder Pedagógico: Qué Identidad?

La dirección escolar en España se ha movido entre el representante-delegado de la administración (central o regional); gestor y responsable del cumplimiento de la normativa; y el profesional delegado del conjunto del profesorado (Viñao, 2004; Murillo et al., 1999). Cuando la dirección escolar está más volcada al lado burocrático-administrativista y de resolver las contingencias cotidianas, resulta difícil el ejercicio de un liderazgo educativo. Como señala Gago (2003a):

el liderazgo educativo no forma parte de la cultura y de las preocupaciones profesionales de los directores: la práctica actual tiene poco que ver con el liderazgo educativo. [...] Se considera que el director no ha de desempeñar directamente una labor pedagógica, pues debe limitarse a ser un gestor que favorezca el normal desarrollo del establecimiento (p. 15).

Este modelo de dirección escolar, en oposición a las tendencias internacionales, se ha ido mostrando insuficiente para incidir en la mejora de resultados de la escuela (Gago, 2006). Una cultura escolar individualista y de privacidad, sobre todo en la Educación Secundaria, impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico que pretende hacer de la enseñanza un compromiso y una responsabilidad colectiva. No poder ser de modo coherente lo uno o lo otro es fuente de un “malestar identitario” que explicaría, como hemos señalado, entre otros factores, que el profesorado rechace presentarse para ser elegido director o directora.

Un conjunto de *barreras culturales y estructurales* que forman parte de una tradición asentada (cultura escolar) limitan gravemente tanto el trabajo colegiado de los profesores como el propio ejercicio de liderazgo pedagógico. Todo eso hace que, según datos recientes (OECD, 2015, p. 84), España presente, comparativamente con otros países, uno de los índices más bajos de liderazgo pedagógico (Izquierdo, 2016). En este contexto, el liderazgo pedagógico (o instruccional en los contextos anglosajones), puede ser de suma utilidad para potenciar dicha mejora. Pero los directores escolares en España, a diferencia de lo que pasa en el ámbito anglosajón, cuentan con escasa capacidad de acción sobre el personal a su cargo lo que limita gravemente su margen de actuación en este terreno. Hemos de ser conscientes que cambiar la cultura profesional exige alterar los papeles y

relaciones entre los patrones existentes, rediseñando los espacios de trabajo, la formación de profesores, las estructuras organizativas y formas de pensar y desarrollar la enseñanza (Bolívar, 2013).

Con avances y retrocesos, nos encontramos en un *período de tránsito* de una gestión burocrática a un liderazgo educativo, lo que conlleva un cambio identitario que requiere – paralelamente– un reconocimiento por los otros. Desde otro ángulo, las condiciones del ejercicio de la dirección en España están cambiando significativamente, empezando a estar reflejado en algunas regulaciones legislativas (singularmente la Ley Orgánica de Educación, 2006; o el Decreto de Dirección de Centros en Cataluña, 2010) que dan un paso tentativo desde un modelo burocrático hacia una dirección pedagógica encaminada a la mejora de los aprendizajes y de los resultados de la escuela. Por ello, entre los caminos que van abriendo las nuevas regulaciones normativas, las presiones del medio en que se desenvuelve la educación y las rémoras de una tradición escolar todavía presente, se está jugando el cambio identitario en el ejercicio de la dirección escolar en España.

En el último informe de la OECD (2016) sobre el tema, de los cuatro tipos de liderazgo (“integrado”, “inclusivo”, “líder educativo”, y “administrativo”), se observa cómo en el caso español predomina el corte -administrativista-, en la medida que los directivos “pasan una gran parte de su tiempo en la escuela con asuntos de gestión y administración y, en consecuencia, están menos comprometidos en tareas de liderazgo pedagógico y distribuido”, frente a lo que sucede en una mayoría de países en los que la dirección escolar está activamente comprometida en acciones de liderazgo pedagógico. Así, en cuanto al nivel de implicación del liderazgo pedagógico en Secundaria Obligatoria, España se encuentra (junto a otros países limítrofes como Francia, Portugal) por debajo de la media (Fig. 3.1, p. 62). No obstante, como este Informe reconoce en el *Summary* (OECD, 2016): “tipos específicos de liderazgo escolar son más prominentes en ciertos países y economías que en otros, lo que podría indicar que las prácticas de liderazgo son idiosincrásicas de cada contexto nacional” (p. 17).

En definitiva, nos encontramos en un momento de reestructuración. Agotado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, son los propios establecimientos escolares y sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de la mejora de su escuela y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos. De acuerdo con las orientaciones reflejadas en las experiencias y literatura internacional, la agenda próxima es pasar de una dirección limitada a la gestión (administrativa) a un liderazgo educativo o *dirección pedagógica*, como un factor de primer orden en la mejora de la educación.

De acuerdo con el programa de la OCDE (2008) *Mejorar el liderazgo escolar* (“Improving school leadership”) que ha tenido una amplia incidencia en España, el liderazgo de los centros educativos “se ha convertido en una prioridad en las agendas de política educativa de la OCDE y de sus países miembros, dado que desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre las escuelas y el mundo externo” (Pont et al., 2008, p. 19).

Enfoque biográfico narrativo de la identidad de la dirección

Dentro de los distintos enfoques sobre la identidad (Dubar, 2007), una vez que ha perdido fuerza la perspectiva esencialista (creencia en un yo fijo y singular, que permanece idéntico a lo largo del tiempo) a favor del interaccionismo, ha adquirido gran relevancia la dimensión *biográfico-narrativa* en la constitución de la identidad. Al igual que en la literatura de ficción, como ha analizado Paul Ricoeur (1996), la identidad puede ser entendida como un relato que, como reconstrucción de la experiencia, da significado a lo sucedido o vivido. La narración adquiere unidad mediante una continuidad temporal e interconexión, por lo que requiere –como elementos de su configuración–

trama argumental, secuencia temporal, personaje y situación (Sugrue, 2015). Las personas construyen, así, su identidad individual haciendo un auto-relato que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo. En un intento de descubrir un sentido en la reconstrucción identitaria de forma que pueda ser socialmente reconocible, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos. Esta centralidad del relato en la constitución del personaje que somos la argumenta Ricoeur (1996) de la siguiente forma:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus” experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p. 147).

La *construcción narrativa de la identidad* suele suponer un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento del significado de los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida y la vivencia actual del ejercicio de la profesión. Por eso, la *entrevista* biográfico-narrativa es un medio privilegiado para hacer manifiesta la identidad profesional, dado que posibilita reconstruir la historia profesional de forma que, en una comunidad de lenguaje con el entrevistador, permitan leer la realidad y construir la identidad en el relato. Como bien ha escrito Anthony Giddens (1995)

La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es *el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente (p. 72).

De esta forma, las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, por eso, metodológicamente, damos la voz a los concernidos para (re)presentar discursivamente sus vivencias y preocupaciones. En este menester, nos ha importado cómo los docentes que ejercen la dirección viven, subjetivamente, su trabajo, así como las condiciones de satisfacción e insatisfacción, la diversidad de sus identidades profesionales (espacios de identificación personal), su percepción del oficio, las actitudes ante el cambio educativo, la trayectoria profesional y su proyección en el futuro, la percepción del estatus y del reconocimiento social, y – en fin – su relación con el sistema social. Como señala Kelchtermans (2009):

Más específicamente, la perspectiva narrativa biográfica permite la reconstrucción y análisis del aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes basado en las experiencias durante su carrera. [...] Historias profesionales revelan cómo los docentes dan sentido a las experiencias de su trayectoria y lo que han aprendido se llevan consigo en sus futuras percepciones, deliberaciones y acciones (p. 32).

De este modo, el diseño de nuestra investigación se ha realizado en función una adecuación metodológica sobre el objeto de estudio. Dentro de este marco teórico, el diseño metodológico desarrollado es el que reflejamos a continuación en pos de analizar e indagar cómo, entre otros aspectos, la “duplicidad” y la “discontinuidad” -propias del “modelo español” de dirección escolar- impactan en la identidad de los directores escolares.

Metodología

El diseño del estudio se configura en un triángulo de relación que comprende: el objeto de investigación-problema, el marco teórico en que se inscribe, y las opciones sobre métodos y diseño

(Knapp, 2016). En este último, como señala Kelchtermans (2016, p. 35) en un programa de investigación similar, “cuando nuestro interés son los significados de las construcciones sociales en sus experiencias profesionales, no es ninguna sorpresa que acudamos a una metodología de investigación cualitativa e interpretativa”. En esta línea, nos adjuntamos a un enfoque biográfico narrativo por medio de entrevistas que “ha probado ser una perspectiva relevante para profundizar no sólo en nuestra comprensión de estas dimensiones a profundizar, sino en su entrelazamiento” (ibídem, p. 37). Así pues concretamos la estructura de nuestra investigación estableciendo la siguiente progresión de objetivos y niveles metodológicos:

- Objetivo 1. (Nivel 1. Análisis de contenido) Captar, analizar y organizar la información emergente de los testimonios recogidos en el trabajo de campo.
- Objetivo 2 (Nivel 2. Análisis de contenido) Objetivar las creencias, percepciones y valoraciones, elementos no observables de la conducta.
- Objetivo 3 (Nivel 2. Análisis de contenido) Profundizar en el entendimiento del significado de las (inter)acciones de los sujetos.
- Objetivo 4 (Nivel 3. Teoría Fundamentada) Comprender las subjetividades emergentes de la indagación del impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad de los directores escolares.

Atendiendo a los objetivos propuestos y a las fuentes testimoniales de los datos (biográfico-narrativa), se consideró el alto grado de idoneidad de una metodología de investigación de corte cualitativo (Flick, 2007; Strauss & Corbin, 2002; Verd & Lozares, 2016). De esta forma, se consolida la idea de aplicar la técnica del “análisis de contenido” como base para la reducción y estructuración de la información (Andreu, 2001; Krippendorff, 1990; Lima, 2013). La prestación del análisis de contenido se tradujo, mayormente, en la aproximación inductiva-inferencial realizada a partir de los datos verbales, simbólicos y comunicativos. Presente casi al completo en el proceso de categorización de los datos, hizo posible integrar ciertos matices de corte cuantitativo referentes al recuento (índice de frecuencia) de los –indicadores- extraídos del discurso. Admitió, por último, en la fase comprensiva e interpretativa, establecer un continuum con la profundización sucesiva de la “teoría fundamentada” (Brooks & Normoore, 2015; Strauss & Corbin, 2002; Wertz, Charmaz & McMullen, 2011).

Como se observa, nos adjuntamos a una “combinación paradigmática” que supera el simplismo de la polémica que fragmenta el modelo metodológico cuantitativo del cualitativo (Guba & Lincoln, 2004). Pragmáticamente, este aspecto, si bien eleva el grado de complejidad metodológica del estudio, legitima una concepción plural que amplía las posibilidades de la investigación.

La Muestra de Informantes y Centros Educativos

Teniendo en cuenta el enfoque del estudio se consideró pertinente establecer una muestra de quince directores seleccionados bajo un perfil determinado. Esta cuestión ubica al muestreo bajo el etiquetado “*intencional, homogéneo y restringido*” (Clairin & Brion, 2002) porque pretende llegar a grupos muy específicos a partir de características similares que establezcan un mayor grado de homogeneidad en la muestra. En este orden, se procuró obtener un alto grado de representatividad de la población mediante la definición de un conjunto de *criterios* que definieron a los sujetos informantes:

- a) *La experiencia en la dirección del centro* es susceptible de asegurar un mínimo de *vivencias y prácticas* en el liderazgo escolar, por ello, se consideró la pertinencia de haber permanecido un mínimo de *4 años en el cargo directivo* (un período).
- b) Evidenciar la *intención y presencia en procesos de mejora de resultados educativos* mediante la adscripción y participación del centro en el Programa de mejora de la calidad

educativa (LOE, 2006) y las Pruebas de evaluación y diagnóstico (según la Ley de Educación de Andalucía de 2007).

- c) Denotar *experiencia profesional en términos de innovación* en un historial de adscripción, participación y promoción de Programas y Planes de Innovación ofertados por la Dirección General de Innovación (Consejería de Educación - Junta de Andalucía).

El perfil de los sujetos ayudó a delimitar el grupo de *centros educativos*. En esta línea, se adoptó una *perspectiva ecológica y amplia* del contexto escolar que permita captar las características situacionales de los informantes en medio del ejercicio de la dirección escolar. Más concretamente, se estableció que los 15 centros de educación secundaria públicos de Comunidad Autónoma de Andalucía debían ser seleccionados a partir de los siguientes *criterios*:

- a) Atender a su *ubicación geográfica*. Conlleva considerar la distribución de la población del alumnado en los centros educativos (en España se adscribe a la “proximidad” domicilio-escuela). En consecuencia, se erige la influencia directa de la composición socioeducativa del contexto en la escuela. Dicha cuestión permitió tener en cuenta: cinco centros educativos en el centro urbano, cinco en barrios aledaños al macro-centro y cinco en zonas periféricas y comarcales.
- b) Atender al *índice socio-económico y cultural* -ISEC- de los centros educativos. Proporcionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa), el ISEC se configura a partir de los *questionarios de contexto de familia* que integra variables como: recursos de hogar, nivel de estudios, ocupación de los padres, etc. En referencia, se delimitaría: cinco centros con ISEC alto, cinco con ISEC medio y cinco con ISEC bajo.
- c) *La oferta educativa*. Se presta atención a aquellos *planes y programas* ofertados e integrados en el Proyecto educativo de centro. La presencia de programas de atención a la diversidad; planes de apoyo y refuerzo educativo; compensación; programas de cualificación profesional inicial, etc., son evidentes en aquellos contextos con mayores dificultades socio-educativas, distan, en este sentido, de aquellos que presentan un tipo de programas centrados en el desarrollo de resultados académicos, etc.

Finalmente la *muestra de centros* se consolida bajo la siguiente nomenclatura y codificación:

- Centros 1 al 5 (C1 - C5): centro urbano; ISEC alto (0,9098 al 0,1806); programas de innovación- desarrollo académico y, en menor medida, programas de atención a la diversidad.
- Centros 1 al 5 (C6 – C10): macro centro urbano; ISEC medio (0,0142 al -0,262); distribución entre programas de innovación-desarrollo académico y planes de programas de atención a la diversidad.
- Centros 1 al 5 (C11 – C15): zonas periféricas y comarcales; ISEC bajo (-0,374 al -1,536); mayormente programas de atención a la diversidad, formación profesional inicial.

Tabla 1

Criterios de selección y distribución de la muestra de informantes y centros

Informantes	Centros Educativos	Ubicación y contexto	Índice socio, económico y cultural	Oferta educativa	Financiación
1 Cargo 4 años	C11 – C15	Zonas periféricas	ISEC Bajo	Educación secundaria	
Perspectiva procesual	C6 - C10	Macro centro urbano	ISEC Medio	Bachillerato	Fondos públicos
Trayectoria innovación				Programas de atención a la diversidad	
Proceso de Mejora	C1 - C5	Centro urbano	ISEC Alto		

Técnicas de Recogida y Procesamiento de Datos

Las cuestiones de identidad están fuertemente ancladas en el reconocimiento de los demás, como ha puesto de manifiesto Dubar (2000, 2002). Se construye en el curso de la vida y es, más o menos, reconocida por los otros. Esto suele implicar múltiples formas de transacciones que ponen de manifiesto una dimensión biográfica recogida por un relato de vida entendido como un proceso continuo y de cambio entre lo que el sujeto ha sido, vivido o construido previamente. Se consideró, por ello, que las entrevistas biográficas (semiestructuradas), podían proporcionar una descripción situacional de los contextos y lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos por los directivos escolares (Bolívar et al., 2001; Demazière & Dubar, 1997). Bajo estos presupuestos se realizaron 15 entrevistas biográficas.

Para el diseño metodológico se configuró un guión de entrevista biográfica en profundidad que integró las siguientes áreas temáticas referentes al modelo español de dirección escolar: a) el desarrollo del liderazgo; b) los procesos de interacción profesional; c) sus funciones; d) el impacto de su tarea en los resultados de aprendizaje del alumnado [y]; de forma implícita, indagar en el impacto del modelo en su identidad profesional, personal, social, etc. Otros aspectos de interés de la entrevista se pueden observar en la siguiente tabla 2:

Tabla 2

Aspectos complementarios en la realización de la entrevista

Centro educativo (codificación)	Tiempo de entrevista	Sexo	Edad
C1	01:59:47	V	63
C2	01:14:52	M	56
C3	01:14:47	V	45
C4	00:42:14	V	37
C5	00:58:59	M	34
C6	01:22:36	V	56
C7	01:19:53	M	38
C8	01:29:43	V	54
C9	01:06:28	M	45
C10	01:09:47	V	44
C11	00:53:34	V	49
C12	00:58:05	V	39
C13	01:18:12	V	45
C14	01:05:49	M	46
C15	01:29:19	V	38
Total	18:15:33	M=5 – V=10	689
Promedio	01:13:34	1 x 3 son mujeres	46 años

Proceso de Análisis y Estructuración de los Datos. Aplicación del Análisis de Contenido

Una vez realizado el trabajo de campo se procedió a la reducción y categorización de los datos por medio de la aplicación de la técnica del análisis de contenido (tabla 3).

En su primera fase, se asignó un nomenclatura de codificación y se llevó a cabo un procedimiento de transcripción que respetó el contenido de las fuentes de información (Wertz et al., 2011). Una vez en el análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el texto, de unidades de registro (UR).

La segunda fase, se identificó por el “1er vuelco” de las UR. Extraídas de las fuentes de información fueron organizadas en una serie de categorías que atendieron a similitudes, asociaciones y representaciones soportadas por el estudio de las temáticas de la investigación. En este punto, las unidades de registro cambian su nomenclatura a unidades de análisis (UA) o indicadores (I).

Dado el bajo nivel de concreción de las categorías emergentes, se avanza hacia una tercera fase de la estructuración de los datos. Se realiza un análisis de las categorías aplicando un mayor nivel de especificación que posibilitó un “2do vuelco” de las UA hacia su reorganización en sub-categorías.

Una cuarta fase (final), se caracterizó por asignar un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada categoría y sub-categoría. El IFC se define luego del recuento de indicadores (I). Cabe aclarar que desde una perspectiva interpretativa el IFC no es estadístico, sino aproximativo ya que representa el peso significativo de la información contenida en las UA o I.

En este estudio, el IFC será porcentual, dado que facilita una interpretación proporcional en función del IFC total de las categorías superiores.

Tabla 3

Fases de la aplicación del análisis de contenido. Categorías emergentes

Análisis de contenido					
↓ Transcripción y codificación (x 15 entrevistas) ↓					
↓ Identificación de unidades de registro -UR- ↓					
↓ 1er vuelco de UR ↓					
<i>Categorías</i>					
(Unidades de Análisis -UA-)					
<i>Identidad personal</i>	<i>Identidad profesional (perspectiva interna)</i>	<i>Identidad profesional (perspectiva externa)</i>	<i>Identidad social</i>	<i>Profesionalización</i>	<i>Doble identidad</i>
↓2° Vuelco de Unidades de Análisis (UA) ↓					
<i>Sub-categorías</i>					
↑ Índice de Frecuencia Categorical (IFC) -porcentual- ↑					

Las Categorías Emergentes

Anticipando los resultados del estudio se hace referencia a las siguientes categorías emergentes del análisis: a) identidad personal; b) identidad profesional (perspectiva interna); c) identidad profesional (perspectiva externa); d) identidad social; e) profesionalización; [y] d) doble identidad.

Resultados

Tal como se esquematiza en la tabla 3 las categorías emergentes hacen referencia al -impacto del modelo español de dirección en la identidad de los directores escolares-. Al respecto, el gráfico 1 refleja donde radica el peso de la información. La distribución del IFC porcentual agrupa cerca de la mitad del total de los indicadores (I) en la categoría *identidad profesional (perspectiva interna)* (44 IFC%), en segundo orden, se denota la paridad entre las categorías *identidad personal* (21 IFC%) y la categoría *identidad profesional (perspectiva externa)* (18 IFC%). No menos importantes, aunque con un IFC% menor, se ubican las categorías *identidad social*(10 IFC%) y *profesionalización* (5 IFC%). Cerrando la estructuración se presenta con un 2 IFC% la categoría doble identidad.

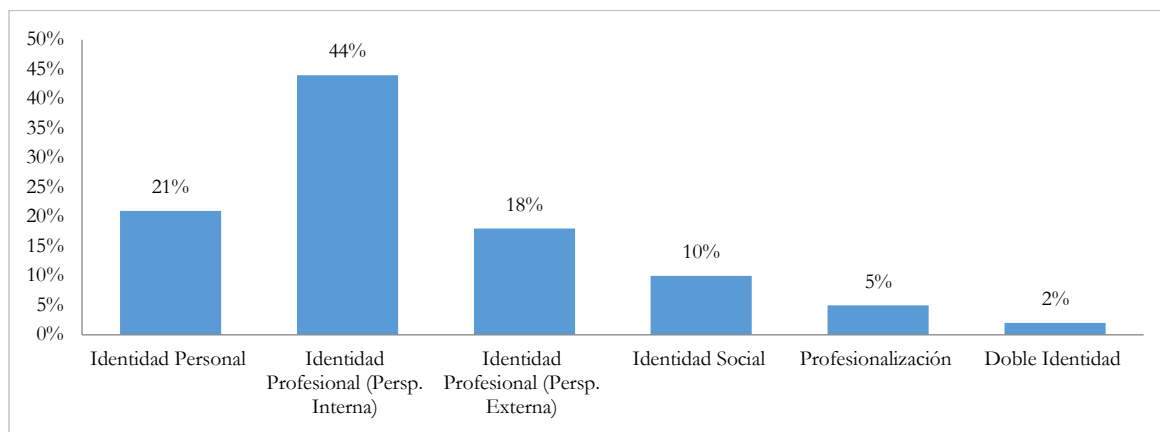


Gráfico 1. Impacto del modelo español de dirección en la identidad de los directores escolares. IFC porcentual de categorías emergentes.

Desde otra perspectiva, el gráfico 2 refleja el cruce del IFC% de las categorías emergentes con el ISEC de los centros educativos. Se destaca cómo estos procesos identitarios atañen a directores de los tres tipos de centro, lo constata sus presencias en cuatro de las seis categorías. En este orden, subrayamos la paridad de los IFC% en la categoría *identidad profesional (perspectiva externa)*.

Por otro lado, resaltamos el reclamo de los directores de ISEC alto (IFC% 90) en la categoría *profesionalización* y cómo recae el peso del discurso en los centros de ISEC bajo (54 IFC%) en la categoría *identidad profesional (perspectiva interna)*. Estos aspectos, podrían estar dando cuenta del orden de las prioridades dependiendo del tipo de contexto y situaciones.

Por último, se presenta un comportamiento descendente del IFC% (alto, medio, bajo) en las categorías *identidad social* *identidad personal*, guiando nuestra mirada a que el impacto en una dimensión u otra de la identidad esta en estrecha relación con el contexto y circunstancias en las que se desenvuelve el ejercicio de la dirección escolar.

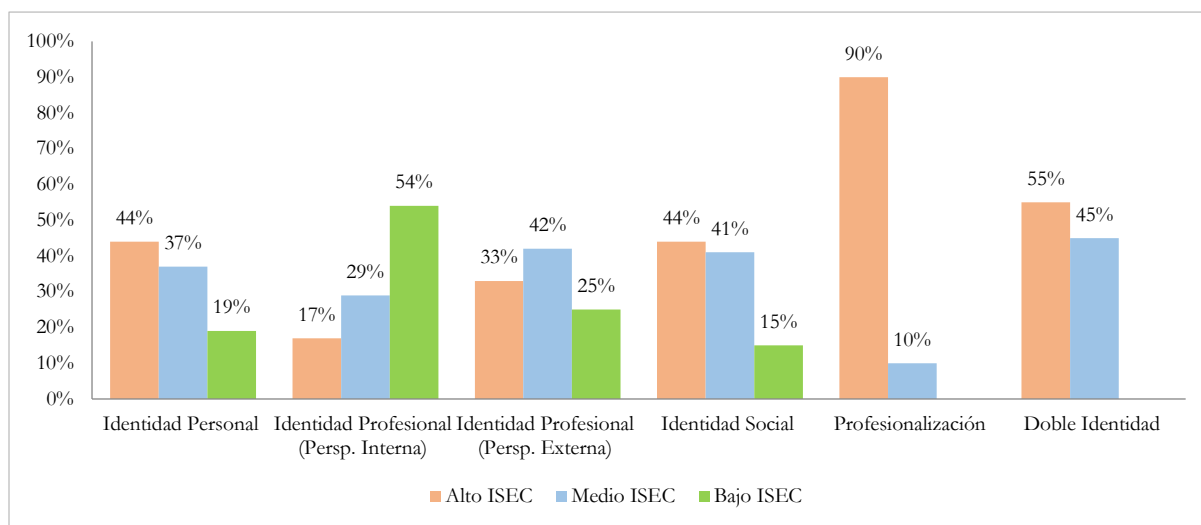


Gráfico 2. Impacto del modelo español de dirección en la identidad de los directores escolares. IFC% categorías emergentes cruce con ISEC de centros educativos.

Sin más, en el próximo apartado se expondrá la teoría fundamentada que refleja el sentido interpretativo de los resultados del estudio. En este marco, nos centramos en el valor empírico de los fragmentos identificados en las entrevistas y en el sentido testimonial del corte biográfico-narrativo (Charmaz, 2004).

Segundo y Tercer Nivel de Profundización. Del Análisis de Contenido a la Teoría Fundamentada

Una aproximación más profunda al análisis de los indicadores categoriales identifica elementos del discurso que merecen ser tenidos en cuenta. Por medio de la voz de los entrevistados se ponen de manifiesto las valoraciones respecto al *impacto del modelo español de dirección en la identidad de los directores escolares*, cómo son percibidas estas cuestiones en el marco de la función directiva.

Identidad Personal

La identidad personal forma parte de la identidad profesional y está vinculada al bagaje personal, su vida social, familia, las relaciones sociales y la sensación personal de eficacia y vulnerabilidad. Las historias de vida suelen ejemplificar como la dimensión personal y profesional están vinculadas (Sugrue, 2012). La identidad personal suele responder a las competencias y caracteres personales considerados necesarios para ejercer el liderazgo y promover la mejora escolar. Sin duda, como señalan Day & Gu (2015, p. 88), “existe una inevitable relación entre el yo profesional y el yo personal, dado que desarrollar una identidad profesional implica encontrar un equilibrio entre ambos tipos de identidad”. En sintonía, el director reconoce que ser *anti-autoritario* es un factor imprescindible para crear un buen clima de centro con impacto en la enseñanza:

“...no es que el equipo directivo llega y dice, pues mañana vamos a hacer esto...no...primero se analiza la situación y se le da a eso un carácter más democrático [...] no es una imposición del equipo directivo (C.11) [...] cuando tu utilizas un modelo de dirección muy autoritario [...] muy piramidal [...] mi experiencia me dice que las relaciones personales se vician mucho (C.2) [...] no se puede imponer nada...todo lo que tú impongas está condenado al fracaso.” (C.6)

Por ello, se entiende que cobran un papel central aquellas *habilidades personales* que sustituyan el ejercicio de la autoridad formal:

[habilidades comunicativas]“Nunca hay que perder la comunicación con los compañeros [...] se trata de explicar, de pedir opinión (C.3) [...] es muy importante explicárselo al profesorado y pedirles su opinión [...] explicarlo y generar un entusiasmo (C.12) [...] se procura entrar de forma suave, decir las cosas y dejar que la gente hable y se pronuncie y entiendan el porqué de las cosas [refuerzos positivos] es una cuestión de buen trato, de reforzar lo que está bien [mediación] es evitar la confrontación, no forzar ni obligar, es un ejercicio de la autoridad que reconoce a la persona (C.11) [con el objetivo del convencimiento] para convencer a la gente necesitamos más habilidades humanas que ejecutoras [...] intentamos mantener esa relación personal y no tanto profesional (C.9) [...] la palabra y el convencimiento son mis mejores herramientas (C.7)”

En este orden, los entrevistados se reconocen en la necesidad de contar con una *perspectiva ecológica y micro-política* del centro que implique una representación clara de los canales de poder e influencia. Este podría ser el punto de partida para la elaboración de sus estrategias de dirección:

“Un equipo directivo tiene que tener clarísima la imagen y hacia a donde quiere que vaya el centro (C.15) [...] Hay que identificar los núcleos de implicación, se repiten en todos los centros, las personas con las que puedes contar (C.3) [...] hay que observar por donde circulan las líneas del poder entre el profesorado y desde ahí adaptar tu idea del proyecto (C.9) [...] debes ocuparte por observar los flujos de poder [...] hay líderes en los claustros, el director no es el único líder y hay que hay que contar con ellos [...] por medio de ellos te estás ganando a mucha gente (C.2) [...] veo que es muy importante que un director tenga la capacidad de ver esto.” (C.7)

No obstante, en este proceso, los directores se entienden ampliamente *-flexibles y adaptativos-*. En pos del desarrollo del proyecto educativo ceder es parte de la negociación con el personal:

“yo no puedo hacer que un profesor se adapte a mí, si lo hago corro el riesgo de que las cosas no vayan bien [...] si hace falta pues cambio mi enfoque de las cosas para adaptarlo a lo que ellos necesiten (C.3) [...] nosotros somos muy buenos y cedemos mucho (C.14) [...] me tengo que adaptar a las personas (C.9) [...] No he hecho otra cosa que lo que mi centro me permitía hacer, a veces lo que me estaba pidiendo, y a veces lo que podía [...] debes ser muy abierto (C.12) [...] debo cambiar mi forma de ver las cosas, tengo que ser capaz de oír, de integrar, de acercarme [...] mostrarme como un director amigo y ser muy abierto.” (C.2)

De este modo, comentan que se logra *implicar* al personal, sumar recursos humanos:

“Hay que generar entusiasmo, esto funciona con un entusiasmo que se contagia (C.14) [...] Mi trabajo es incorporar a la gente a mi planteamiento (C.4) [...] Si quieres contar con veinte personas se lo cuentas a tus cinco de confianza y esos te ayudan a convencer a los demás (C.9) [...] tiene que ser un trabajo de equipo [...] hay que implantar esa cultura de trabajo en equipo hablando y consensuando (C.7) [...] Intento animar a la gente y tengo facilidad para motivar [...] intento trasladar mis inquietudes [...] consigo implicar mas por la relación y el afecto personal que por una cuestión profesional (C.5) [...] ya luego nos vamos extendiendo al resto de la comunidad escolar...vas implicando a gente poco a poco...luego el grado de implicación es bueno.”(C.12)

Identidad Profesional (Perspectiva Interna)

Como se ha resaltado en la conceptualización de la identidad profesional, toda una literatura (Dubar, 2000; Ricoeur, 1996) ha diferenciado dos dimensiones internamente relacionadas: identidad para sí (perspectiva interna) e identidad para otros (externa), cómo me veo y cómo me ven. La identidad profesional (perspectiva interna) presta atención a las percepciones que los directores hacen de su rol profesional, incluso, proyectándonos en sus utopías acerca del desarrollo de un liderazgo para la mejora. Como definen Demazière y Dubar (1997, p. 304) la identidad es: “un proceso de construcción y de reconocimiento de una definición de sí que sea satisfactoria a la vez para sí mismo y validado por las instituciones que le enmarcan e inscriben socialmente”.

Sus propias valoraciones, al tiempo que los definen y reconocen en su desempeño profesional (actuaciones, decisiones, expectativas, objetivos, etc.), nos ayudan a construir una perspectiva posicional personal en relación al cargo que ocupan (Day & Gu, 2015). Ejercer un papel de liderazgo implica tener unas metas o propósitos que contribuyan a conseguir los objetivos deseables para el centro e implicar a los demás a seguirlos (Leithwood & Louis, 2011). En esta línea

de liderazgo uno de los entrevistados entiende que su misión es ser un *-núcleo generador de propuestas-*, un *modelo* para el resto de la organización:

“...las propuestas suelen surgir desde el equipo directivo (C.13) [...] Una de mis funciones es orientar, canalizar, llevar propuestas (C.2) [...] la iniciativa de -vamos a hacer- surge del equipo directivo, generalmente, luego se implican muchos pero esa iniciativa, surge en el 90% de los casos de la dirección (C.7) [...] si vas a los equipos técnicos a los jefes de departamentos te puedes tirar tres horas y te sales sin nada, entonces nosotros llevamos la propuesta (C.11) [...] siempre estamos yendo por delante y arrastrando mucho desde la dirección con el ejemplo y parece como que si tú das un paso pues los demás lo dan [...] es muy difícil decirle a alguien que dé un paso si no te ha visto hacerlo [...] ese liderazgo pedagógico del que hablamos surge de aquí [...] como no existamos este carro no tira.” (C.14)

Así mismo, algunos se reconocen, de modo mediado o indirecto, como un *factor de mejora de los resultados de aprendizaje*, ya sea como un *coordinador* u *organizador* o como un agente que crea un *clima de confianza* o de *convivencia*:

[Mejora de los resultados académicos] “el director es uno de los factores clave [...] indirectamente, estoy siempre un poco por detrás, pero con el objetivo de contribuir a mejorar los rendimientos académicos y darle calidad a nuestros alumnos (C.5) [coordinador] para mejorar el desarrollo educativo del alumnado, primero tenemos que mejorar otros ámbitos e, indirectamente, coordinar todo lo demás, ahí es donde está nuestra labor (C.4) [...] nosotros mediamos, coordinamos, proponemos, animamos, encauzamos, es decir soy alguien que quiere ayudar para buscar la mejor vía (C.13) [clima de centro y convivencia] el tema de la convivencia era uno de los objetivos previos al aprendizaje. (C.12) [...] hay que trabajar mucho la convivencia y que el clima del centro sea el adecuado y que el profesorado este estimulado y respaldado.”(C.3)

En otros casos, se ve como un *gestor de los recursos humanos* que *cohesiona* y *respalda al personal* en pos de la mejora y desarrollo del alumnado:

[Gestor de recursos] “el director lo que hace es gestionar un equipo humano, recursos, medios, cuyo único fin es que mejore el alumnado en cuanto a actitud, comportamiento, rendimiento, y para eso necesitamos la colaboración de todos (C.1) [cohesión] mi objetivo desde siempre ha sido ir todos en la misma dirección, consensuar proyectos, líneas de trabajo, mecanismos, intentar ir todos a una y que la gente se lo crea e ir en la misma dirección (C.13) [respaldo al personal] yo intento que el profesorado vaya tranquilo al aula, que se encuentre con las menos condiciones que le impidan estar a gusto dentro del aula [...] que el profesor tenga la seguridad de que está respaldado (C.6) [...] debo conseguir que el profesor se sienta más tranquilo en clase.” (C.8)

Como se observa, el director apoya la tarea del profesorado fuera del aula para que pueda centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, si nos acercamos a la idea de un liderazgo transformacional para la mejora escolar, se podría esperar un respaldo en tareas de asesoramiento u orientación pedagógica. No obstante, mayormente, los entrevistados se identifican con ser un *agente de resolución de conflictos*:

[Agente de resolución de conflictos] “...a mí ya me llegan los problemas y entonces yo ahí intervengo [...] hago la mediación (C.4) [...] lo que trabajo, sobre todo en

los últimos años, es en la convivencia y en los conflictos (C.10) [...] voy a solucionar los problemas de la mejor manera posible (C.13) [...] conflictos con alumnado y padres [...] los peores que hay son entre los propios compañeros (C.12) [agente de resolución de conflictos-no líder pedagógico] ya quisiera yo ser el líder pedagógico aquí, la mayoría del tiempo nos dedicamos a apagar fuegos, a resolver problemas, y no tenemos tiempo de hacer lo que realmente me gustaría hacer [...] nos limitamos a resolver un conflicto detrás de otro.”(C.5)

Identidad Profesional (Perspectiva Externa)

La identidad profesional *atribuida* (perspectiva externa) hace referencia a las representaciones de los directores acerca de aquellos caracteres que le son reconocidos o adjudicados por los sujetos de su entorno profesional (Dubar, 2000; Day & Gu, 2015). La identidad adquirida da forma al mismo sujeto de acuerdo con sus expectativas, el contexto del centro escolar en el que establece sus relaciones y el vínculo interpersonal con la comunidad escolar (profesorado, alumnado, familias). Por tanto, la construcción y transformación de su identidad profesional acontece a través de un proceso continuo de identificación en las relaciones con los otros.

La construcción interpretativa se abre prestando atención al grado de *autonomía* y como, en contrapartida, se incrementa la responsabilidad y el considerar ser entendido por la administración educativa como un *agente de rendición de cuentas*:

[Rendición de cuentas – resultados educativos - autonomía] “No puede haber autonomía sin rendición de cuentas, porque yo manejo un presupuesto de dinero público, y soy consciente de que los resultados del alumnado los tengo que mejorar (C.15) [...] si no hay rendición de cuentas y hay autonomía, hay abuso [...] Si a mí me das dinero y a mí no me pides cuentas de ello, entonces yo puedo abusar (C.4) [...] soy consciente de que tengo autonomía y por tanto tengo que rendir cuentas (C.10) [...] tenemos reuniones periódicas en las cuales tratamos de justificar los resultados educativos [...] tenemos que responder a las diligencias que la propia administración nos indica.” (C.1)

En consecuencia, a medida que aumentan las demandas de la administración educativa por la mejora de los resultados académicos del alumnado, se incrementa la *tensión* en el *nivel intermedio* de la dirección:

[Por medio de la inspección educativa]“lo hemos hablado con la inspección y no son realistas [...] pretenden que presione al profesorado para mejorar los resultados académicos, pero necesito flexibilidad [...] lo más importante para nosotros ahora es lo básico, es que el alumnado asista a clase! (C.12) [...] lo que la inspección y me transmite a mí yo tengo que transmitir al profesorado (C.6) [...] la administración me obliga a establecer un compromiso con el profesorado por unos mínimos de resultados (C.5) [...] la inspección constantemente nos pregunta y nosotros tratamos de justificar los resultados (C.9) [...] este año la inspección a la dirección del centro le ha tirado de las orejas [...] la consejería es el verdadero patrón y jefe del centro, no yo [...] es la consejería la que te dice las direcciones a tomar (C.7)[...] la inspección nos hizo setenta propuestas de mejora [...] yo compartía a medias esos ítems, vi cosas reiterativas y que se solapaban unas con otras.” (C.4)

Es que tanto los niveles superiores como el profesorado parecen concebir a los directores como *agentes representantes de la administración* en el centro educativo:

“La consejería de educación, cuando algo está mal en mi centro, me dice -mira, esto está mal y hay que arreglarlo- ellos no se ocupan, ni de cómo, ni de si yo soy capaz, aunque lo tengo que arreglar yo [...] luego, yo no puedo llegar y decirle al profesorado -mira, aquí están suspendiendo muchos niños- [...] inmediatamente la lectura que se hace de eso es que a mí me manda la administración (C.3) [...] la administración en muchos casos me presiona que hay que dar un cierto número de unidades, que es lo programado [...] si no cumplimos con lo programado se nos echan encima (C.15) [...] al claustro y al consejo escolar le transmitimos las directrices que nos marca la administración [...] hay que cumplir con ellas.” (C.1)

Identidad Social

La identidad no se construye únicamente en el espacio individual y profesional, dicho proceso también se produce a través de la implícita negociación y las relaciones sociales con aquellos sujetos que serán significativos en la representación de uno mismo (Vozniak, Mesquita, & Batista, 2016). La identidad se concibe como la auto-percepción de un sujeto con respecto a otros, lo que corresponde, a su vez, un reconocimiento y una aprobación por parte de los demás. Como tal, no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Claude Dubar (2000) ha señalado que la identidad social es resultado de la articulación de estos dos procesos de socialización: 1) la atribución de la identidad dada por instancias y agentes con los que interacciona cotidianamente, a modo de “etiquetado”; [y] 2) la interiorización de la identidad por parte de los propios individuos. Estos dos ejes de biografía y relación se combinan para definir, como señalábamos antes, lo que Dubar llama “formas identitarias”, es decir, formas sociales de identificación de los individuos en relación con los otros.

Así pues, identidad social hace referencia a la posición en el “espacio social”. Responde a la percepción de los entrevistados acerca de cómo lo ven dentro de la estructura del sistema, dicese, un representante, un sindicalista, un inspector, un asesor, etc. Atendiendo a los datos, el director percibe que los demás lo ven socialmente como un *agente que resuelve problemas*. Se lo identifica como aquel que soluciona los apuros del profesorado, conflictos basados en el “aquí” y en el “ahora”:

“El director es el que tiene que estar en los sitios de conflicto, sea del nivel que sea [...] la gente da un paso atrás y deja que la dirección lo resuelva (C.15) [...] La concepción es que el director es muchas veces la persona que va apagando fuegos sobre la marcha, tengo un problema... que venga el director y me lo solucione, pero ¿Y todo el trabajo que hay detrás?!! (C.15) [...] La gente te mide por la capacidad de resolver problemas (C.9) [...] En mi centro más que vernos como una autoridad pedagógica, soy la persona que tiene que ir solucionando las cuestiones [...] Si tú no lo has resuelto de forma satisfactoria pues pueden poner en duda tu capacidad como director.”(C.4)

En muchos casos también reconocen la dificultad y las reticencias que implica ser percibido, en una imagen negativa, como un *fiscalizador* de las tareas que deben hacer sus colegas:

[Sobre los procesos de mejora de los resultados de aprendizaje] “me he encontrado verdaderos problemas de gente que no quiere para nada que un director entre y les haga un seguimiento, ellos lo toman como alguien que fiscaliza, que impone (C.2) [...] esta es una situación muy dura y muy tensa porque, al fin de cuentas, se trata de demostrarle al profesorado que su trabajo no ha dado los resultados [...] la gente es muy reacia a que le digan esto no está bien o es mejorable (C.8) [asesoramiento

pedagógico] la figura del director es siempre visto más como representante de la administración, cercano a la inspección, a alguien que pueda venir a mí corregirme (C.5) [...] cuando al profesorado le transmites que tienen que llegar a unos determinados niveles de rendimiento, entienden que se les está presionando.” (C.9)

Esta cuestión se asocia a que la dirección escolar en España está en un “cuello de botella” entre la administración, que lo ha nombrado para ser su *representante*, y sus compañeros, que lo han elegido para defender sus intereses. Así pues, se subraya la idea de la “*cautividad*” del director:

“El profesorado piensa que yo soy la administración, que yo hago lo que dice el inspector y que estoy de parte de la administración y les tienes que insistir que tú eres un compañero de ellos y que estabas hace tres años dando clase igual que ellos y que dentro de un año o dos voy a dejar la dirección y que voy a seguir igual que antes (C.7) [...] A veces nos encontramos entre la espada y la pared... puesto que a nosotros se nos exige como directores y equipos directivos una serie de aspectos que deben funcionar en el centro y nosotros tenemos que exigirles al resto de compañeros y a veces no se nos reconoce esta labor (C.14) [...] Estamos entre la Administración y el propio centro y nos ven como una prolongación de la administración cuando también estamos con el profesorado.”(C.3)

En este orden, las demandas de la administración acrecientan las tareas burocráticas reforzando su propia imagen de *gestor administrativo*:

“Ahora tenemos que hacerlo todo por escrito y eso nos hace un poco la vida imposible (C.1) [...] hay demasiada burocracia y en cuestiones que no les vemos relación directa con los procesos de aprendizaje [...] la burocracia excesiva no contribuye a mejorar, contribuye a hacerme sentir pues eso, un burócrata (C.6) [...] los directores cuando llegan al cargo son gestores administrativos, porque no están preparados (C.14) [...] somos excesivamente gestores también hay demasiada carga administrativa y eso te priva de estar con los compañeros.”(C.11)

Profesionalización

Emerge la categoría *profesionalización* al asociar los procesos de formación, preparación y práctica profesional en el cargo. En esta situación, como hemos referido, los propios directores (FEDADI, 2015) reclaman una profesionalización de la dirección escolar en España. Lo que sucede es que “profesionalización” es un concepto ambiguo, cuando no ambivalente: incrementar la cualificación del profesorado en las tareas de gestión, o defender que la dirección escolar es una función distinta de la docencia, lo que implica una formación específica con un modo de reclutamiento propio y una carrera diferenciada. La primera aboga por preservar el potencial participativo y democrático, la segunda por una función técnica. Para salvar esta ambigüedad (función o profesión), preferimos el término “profesionalidad” de la dirección (Evans, 2008). Mientras que el término “profesionalización” remite a un proceso, al tiempo que se demanda promover y pertenecer a un grupo particular que reclama el conocimiento y competencias para ser eficiente. “Profesionalidad” o “profesionalismo” se centran en qué habilidades, conocimientos y actitudes se requieren para el ejercicio exitoso de una profesión.

La demanda de profesionalismo de la dirección, al igual que en el caso del profesorado, es percibido con un potencial para la mejora de la educación de sus respectivos centros escolares, así como de la percepción de su *status*, satisfacción laboral y eficacia. Aquí incluimos aquellas creencias respecto a la formación específica, desarrollo profesional, dificultades y limitaciones del modelo

actual, demandas y necesidades, etc. La construcción de la teoría fundamentada se abre con una crítica muy clara a los *criterios del sistema de elección* que conduce a un replanteamiento de la continuidad y profesionalidad para el cargo:

[Antigüedad sobre formación] “mientras se bareme el cargo directivo por la antigüedad ¿e? y que los méritos de dirección queden subordinados al tiempo y la experiencia, pues entiendo que esa elección, en principio está viciada [...] para ser elegido director sólo cuenta que lleve en las enseñanzas X años [...] no me sirve que haya sido académicamente excelente (C.2) [...] ayer hubo elección de director y una persona que yo considero conservadora se ha impuesto a una persona innovadora y más joven [...] porque los mayores tienen más méritos en años de docencia y eso cuenta más.” (C.7)

En otros casos, se refieren a cómo el *mecanismo de elección (corporativo)* por el Consejo Escolar puede no ser objetivo, ya que podría depender en exceso de la micropolítica del centro:

“La actuación del director está condicionada por las repercusiones que pueda tener su elección por el claustro. Sin embargo es necesaria una dirección participativa y profesional. Y aquí está el meollo de la cuestión (C.2) [...] El mismo proceso de elección depende del consejo escolar [...] y en el consejo la objetividad pues puede ser nula [...] con estos criterios no me presentaría nuevamente al cargo (C.6) [...] El papel del Claustro en la designación del director, ahora mismo, se hace exclusivamente centrada en la participación del Claustro y del Consejo Escolar (C.11) [...] en un Consejo Escolar un profesor me dice que mi actuación ha sido mala, porque días anteriores le había llamado la atención.” (C.7)

En contraste con el contenido de fragmentos, la identidad profesional se consolida gracias a un reconocimiento social que valida los saberes y competencias necesarios para llevar a la práctica una profesión (Demazière & Dubar, 1997). Al respecto, los entrevistados aluden a que el modelo directivo en España adolece de una *formación específica* que empodere su identidad:

“No encuentro apoyo ni orientación [...] leo cosas e intento aplicar lo que puedo [...] nos falta formación (C.3) [...] necesitamos que el líder lo sea de verdad y no basta con la formación docente que traemos de las oposiciones (C.1) [...] la dirección pedagógica es muy compleja y más aún si no tienes una formación específica (C.8) [...] los directores cuando llegamos al cargo no estamos preparados (C.10) [...] cuando asumes te abruma la gestión administrativa y esto se debe a una falta de formación específica (C.9) [...] la dirección debería ser una carrera profesional diferenciada del profesorado donde se aborde toda esta temática.” (C.7)

Doble Identidad

La categoría doble identidad (duplicidad) apunta al itinerario transeúnte docente-director-docente y al desarrollo de ambas tareas a lo largo del cargo. Las valoraciones acerca de las implicaciones, consecuencias y el impacto de la doble identidad de los directivos integran una repercusión personal y profesional (Day et. al., 2006b; Day & Kington, 2008). Se subraya la complejidad de la situación del denominado, por uno de los entrevistados, *modelo cautivo*:

“la concepción del modelo de dirección que se tiene en este país, un modelo muy institucionalizado y manipulado políticamente, es que eres cautivo, es el -modelo cautivo- (C.6) [...] El profesorado me dice -tú estás de parte de la administración- y les tienes que aclarar que tu eres un compañero y que das clase igual que ellos y que dentro de un año, cuando deje la dirección voy a ser uno más, como antes (C.8)

[...] yo en 2 años vuelvo a ser compañero ¿no? y los problemas que puedo yo tener!? [...] el profesorado no te ve como un jefe al que hay que cumplirle las cosas.” (C.3)

Desde un enfoque descriptivo, la complejidad de la situación: un director elegido por sus colegas que intenta canalizar las demandas de la administración sin utilizar la autoridad formal dadas las tensiones que se podrían producir con el cuerpo docente del que forma parte y volverá en el futuro. En este sentido, se reconoce susceptible de caer en una suerte de *confusión y solapamiento identitario*, que diluye la autoridad:

“...que a alguien se le ascienda y se le degrade dentro del mismo centro eso es muy complejo, se es compañero docente, siendo director, es que ¡no sabes bien quién o qué eres! [...] es una limitación (C.8) [...] lo primero que me impide liderar es esa relación que tenemos con nuestros compañeros y los seguimos llamando compañeros, es muy curioso pero yo sigo siendo -compañera de...- de cualquier profesor, claro es que, además, soy la directora!? (C.2) [...] Mis colegas, cuando vuelva, ya no me van a ver como un compañero, que es lo que yo soy. Ahora tengo un determinado papel, pero el año que viene dejo la dirección y yo vuelvo a mi aula.” (C.13)

En palabras de otro director, se vive una cierta *contradicción*:

“yo soy un representante de profesores, que es escogido, para representar al patrón de los profesores, y decirle al profesorado lo que tiene que hacer..., esto es muy complicado [...] cuando termine el cargo puede que ya no me voten, porque si he sido un poco duro con ellos podría ser yo pasto de ciertas vendettas de tipo personal [...] mi puesto no es para siempre, entonces tienes que hacer las cosas con mucha prudencia porque bueno luego tu vuelves a ser compañero.”(C.1)

Más grave es que esta situación suele impedir el ejercicio de la *supervisión pedagógica* para la mejora:

“Dentro de cada aula el profesor es dueño de la situación, conoce su aula, hace su programación y la lleva sin interferencia [...] yo no tengo capacidad para influir ahí, porque vuelvo a ser compañero, estoy de paso, y esto limita mi potestad pedagógica (C.10) [...] nosotros no tenemos capacidad para influir en lo que cada profesor haga en su aula, porque vuelvo a lo de antes, el director y el equipo directivo están de paso y la autoridad que tiene es limitada (C.3) [...] es muy complejo, nosotros debemos tener en cuenta que estamos de paso y teniendo en cuenta esta limitación, no puedo meterme en el trabajo que los profesores hacen en el aula.” (C.9)

Discusión y Conclusiones

En términos generales, los resultados de nuestra investigación ejemplifican y amplían los caracteres de cómo la configuración de un marco de trabajo (normativa, estructural, organizativo, etc.) es capaz de condicionar una determinada identidad. A nivel particular, el estudio muestra cómo el impacto del modelo español de dirección se expresa en *seis dimensiones de la identidad* de los directores escolares (Day & Gu, 2015; Day & Kington, 2008; Dubar, 1992, 2000; Scribner & Crow, 2012). Tal y como se presenta, las identidades profesionales son, al mismo tiempo, el resultado de las representaciones sobre las prácticas profesionales y los contextos y recursos en estas mismas prácticas. No obstante, si bien el marco contextual es un condicionante, se constata que su

incidencia prioriza unas dimensiones sobre otras. En este orden, que los directores de los centros de ISEC alto se preocupen más por su profesionalización, o que los de ISEC bajo hagan mayor hincapié en cuestiones asociadas a su identidad profesional responde, en gran medida, al condicionamiento situacional del centro escolar.

En estos casos, donde la realidad está marcada por la adversidad del contexto, emerge una *identidad profesional (perspectiva interna)* que refuerza al director como un factor dinamizador de propuestas con un liderazgo para el resto de la organización. A su vez, se siente capaz de organizar el centro, de coordinarlo de forma tal que reconvierta el clima de trabajo en términos de cohesión, haciendo de la escuela un proyecto conjunto de acción. No obstante, dichas prácticas implican que gran parte de su tiempo lo dedique a resolver conflictos y problemas de convivencia, haciendo frente a la contingencia y la cotidianeidad de las situaciones. Dependiendo de su autoconcepción profesional (gestor/líder) entenderá su grado de intervención en la mejora de los resultados de aprendizaje. De modo similar, constatan Barrios et al. (2015, p. 103), “los directores y directoras que se definen según un modelo de gestión encuentran mayor dificultad en la función de dirección pedagógica y liderazgo”.

Contrastando con lo anterior, la *perspectiva externa de la identidad profesional* va más allá de la estructura organizativa interna del centro refiriéndose a las relaciones inter-niveles con la administración educativa y el profesorado. En un nivel intermedio, los directores desarrollan sus funciones en un marco donde la autonomía se debilita a medida que se incrementa la rendición de cuentas a la administración. Comprenden que su tarea debe responder a las demandas de Administración (Consejería de Educación) mejorando los resultados académicos del alumnado. En este punto, son conscientes que aumenta la tensión con el profesorado mientras se refuerza su imagen en el centro escolar de agentes representantes de la administración educativa.

La identidad social establece un continuum con las dos anteriores. Los directores coinciden en su percepción de los sujetos de su entorno como un agente que resuelve problemas (identidad profesional-perspectiva interna). El *quid* de la cuestión se esgrime cuando pretende trascender este rol asistencial y ciertamente heroico (Day, 2011) en tareas de asesoramiento pedagógico al profesorado. En estos casos, su percepción 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 y/o un gestor administrativo nombrado por la Administración educativa.

Avanzando, la *identidad personal* no se concibe en el ejercicio de la autoridad formal, hacerlo podría poner en peligro el buen clima del centro tan referenciado en la identidad profesional (perspectiva interna). En detrimento del ejercicio de la autoridad jerárquica, se considera clave integrar un conjunto de habilidades personales (habilidades socio-comunicativas) que encaucen e impliquen al personal hacia las propuestas de mejora. Flexibilidad, adaptabilidad y negociación suelen ser competencias personales clave en estos procesos.

La categoría *profesionalización* nos aporta información acerca de cómo se configura el perfil profesional de los directores escolares. La falta de objetividad de un sistema de elección corporativo refuerza aspectos como la antigüedad en el cargo sobre la formación específica. Esta cuestión debilita aún más la identidad de la dirección (FEDADI, 2015). Como concluyen su investigación Aramendi et al. (2008):

“Las problemáticas vinculadas con la función directiva no son nuevas. En cierto modo, se puede afirmar que llevan estancadas varios años. Las diferentes Administraciones no han logrado solventar estas dificultades. Convertir la dirección escolar en una tarea motivante, adecuadamente remunerada y con verdaderas posibilidades de promoción es uno de los retos más importantes de la educación en España” (p. 460).

El telón de fondo se inscribe en la escena de la “cautividad” que expresa la *doble identidad* de los directivos escolares. No radica tanto en la temporalidad en el cargo más que en el enajenamiento identitario que produce la paradoja de ser al mismo tiempo un docente y un director; un representante del profesorado y/o de la administración. Una identidad que aparece como fragmentada, compleja, heterogénea. Esa dualidad repercute negativamente en la práctica profesional y en el desarrollo de un liderazgo pedagógico para la mejora, limitándose más a una gestión, como constatan en otra investigación Barrios et al. (2015).

Retomando algunos aspectos introductorios, se constata cómo el impacto de la *duplicidad identitaria* incrementa la inestabilidad de la identidad profesional del director. En este sentido, su identidad situacional no solo se construye sobre la base de la provisionalidad en el cargo directivo, sino también en una débil profesionalización y una identidad profesional que pierde autonomía entre las demandas de la administración y las tensiones con profesorado. Por eso, en el contexto español, como concluía Gago (2006) en su investigación, el liderazgo pedagógico (supervisar y orientar la enseñanza, coordinación del currículum, seguimiento del alumnado) ha sido más una propuesta teórica que una práctica real.

Esta cuestión, sitúa al caso español de forma opuesta a un rol estable de dirección (discontinuidad, duplicidad), incluso las identidades resultantes tienden a ser variables. La categoría *doble identidad* da cuenta de ello, ocupar el rol de director sintiéndose un compañero-colega-docente, contribuye a que pierda fuerza su capacidad de liderazgo educativo. Como refería en otra investigación Gago (2003, p. 15) describiendo el ambiente en los Institutos de Secundaria, “hay una corriente de opinión bastante generalizada, directamente enraizada en la cultura profesional imperante, que considera que el director no ha de desempeñar directamente una labor pedagógica, pues debe limitarse a ser un gestor que favorezca el normal desarrollo del centro”.

Un enfoque integrador de los resultados del estudio nos refleja una cuestión que debe ser remarcada. Las vivencias identitarias que refuerzan el sentirse director se centran en aquellas tareas a las que atribuyen un alto grado de compromiso (Zabalza & Zabalza Cerdeiriña, 2012), subrayándose todas aquellas dinámicas que contribuyen a la cohesión social del centro escolar, dicese, generar propuestas e iniciativas, resolver conflictos y problemas [...], por esta vía se considera su contribución a la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. En contraposición, la identidad que emerge de su imagen social, que se refuerza en las percepción de los demás, lo definen como un agente representante de la administración educativa que realiza, en parte, tareas de fiscalización y gestión administrativa. Se expone así la dicotomía del “estar como” y/o “ser”, el solapamiento identitario que afecta la imagen de sí como director escolar (Balleux & Perez-Roux, 2013)

En fin, aparece en distintas voces que una cosa es abogar –a nivel declarativo– por liderazgo pedagógico, y otra muy distinta es hacer de la dirección *un agente ejecutivo de la Administración de turno* en los centros educativos (Martínez, 2014; Viñao, 2015). De acuerdo con nuestra investigación, asentar debidamente la identidad directiva requiere cambios en el modelo español actual de dirección escolar, de modo que pueda empoderar la identidad de sus directores escolares. Entre otras, la dirección escolar se debe convertir en una profesión atractiva, pasar de un modelo corporativo (colegas que eligen) a uno de liderazgo pedagógico que permita una toma de decisiones sin sesgos ni compromisos corporativos. Los déficits identitarios de la dirección escolar en España impiden una adecuada capacidad de liderazgo, que depende del reconocimiento de su identidad (Estruch, 2002; Montero, 2002; Murillo et al., 1999). Sin embargo, como señalan Lumby & English (2009, p. 103) “la identidad juega un papel crucial para un líder. La identidad es lo que une al líder con su grupo”.

Referencias

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aramendi, P., Buján, K., Oyarzabal, J. R., & Sola, J. C. (2008). El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 445- 461. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94021/90641>
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche & formation*, 74, 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>
- Barrios-Arós, C., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J., & Iranzo-García, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 89-106.
- Beijaard, D., Meijerd, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 58(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades. *Participación Educativa*, 4 (marzo), 60-64. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n4-bolivar-botia.pdf>
- Bolívar, A. (2013). La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 145-177). Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175. <http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/1075>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: el caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13(45). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n45.2005>
- Brooks, J., & Normore, A. (2015). Qualitative research and educational leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 798-806. <https://doi.org/10.1108/ijem-06-2015-0083>
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195388275.001.0001>
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 83-97. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010083>

- Carver, C.L. (2016). Transforming identities: the transition from teacher to leader during teacher leader preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158-180.
<https://doi.org/10.1177/1942775116658635>
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. En: Emerson, R. (Ed.). *Contemporary field research* (pp. 109-126). Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Clairin, R., & Brion, P. (2001). *Manual de muestreo*. Madrid: La Muralla.
- Crow, G. M. (2011). Professional identities: Developing leaders for interprofessional practice. In J. Forbes & C. Watson (Eds.). *The Transformation of Childrens Services: Examining and Debating the Complexities of Inter/professional working* (pp. 92-10). London: Routledge,
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Crow, G. M., & Scribner, M.P.S. (2014). Professional identities of urban school leaders. In H.R. Milner & K. Lomotey (Eds.) *Handbook of Urban Education* (pp.287-304). London: Routledge Press.
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2016). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Day, C. (2011): Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.). *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (pp. 45-64). Dordrecht: Springer.
- Day, C., & Gurr, D. (Eds) (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid: Narcea.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
<https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Day, C., Kington, A., Sammons, P., & Stobart, G. (2006b). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
<https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, K., . . . Kington, A. (2009). *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report*. University of Nottingham: The National College for School Leadership. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4
<http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Semees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Research Report 743. London: HMSO.
<http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris: Nathan.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33 (4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation*, 41, 131-138.
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR04109.pdf>
<https://doi.org/10.3406/refor.2002.1780>
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, 2(2), 9-25.
<http://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-2-page-9.htm>
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: CISS-Praxis.

- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- FEDADI. (Federación de Asociaciones de Directivos Escolares) (2015, noviembre). *La profesionalización de la función directiva*. Madrid: Federación de Asociaciones de Directivos de centros públicos. http://www.fedadi.org/wpcontent/uploads/2011/12/FEDADi_Profesionalizacion_funcion_directiva.pdf
- Feito, R. (2014). Treinta años de Consejos Escolares: la participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 51-67. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41289/23463>
- Fernández, M. L. (2011). Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección. *Organización y Gestión Educativa*, 19(2), 25-29.
- Firestone, W., & Riehl, C. (Eds.) (2005). *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Gago, F. (2003). La dirección de los institutos: el liderazgo educativo que nunca existió. *Organización y Gestión Educativa*, 11(6), 14-23.
- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria: un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gohier, C. (Dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec. <http://muse.jhu.edu/book/20343>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). London: Sage.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership, a critical review of the literature*. Canberra: ACER, Teaching Australia. http://research.acer.edu.au/teaching_standards/3/
- Izquierdo Gómez, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47610>
- Kelchtermans, G. (2009). Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development. In M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plaubrog, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' Career Trajectories and Work Lives* (pp. 29-47). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2358-2_3
- Kelchtermans, G. (2016). The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective M. Zembylas & P.A. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 31-42), New York: Springer Publishing.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2013). Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century. In M. A. Flores et al. (Eds.), *Back to the Future* (pp. 93-114). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_6
- Knapp, M. S. (2016). The Practice of Designing Qualitative Research on Educational Leadership: Notes for Emerging Scholars and Practitioner-Scholars. *Journal of Research on Leadership Education*. Published online. <https://doi.org/10.1177/1942775116647365>

- Knapp, M. S., Honig, M. I., Plecki, M. L., Portin, B. S., & Copland, M. A. (2014). *Learning-focused Leadership in Action: Improving Instruction in Schools and Districts*. New York & London: Routledge.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.) (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-340.
<https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1794/1143>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Michlin, M., Mascall, B. et al. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research*. New York: The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Lumby, J., & English, F. (2009). From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: Exploring the lineage and dark secrets. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 95-114. <https://doi.org/10.1080/13603120802449678>
- Martínez, J. A. (2007). La dirección escolar, ¿una cuestión sin resolver? *Participación Educativa*, 5 (junio), 74-77. <http://www.mecd.gob.es/revista-ccc/pdf/n5-martinez-sanchez.pdf>
- Martínez, J. A. (2014). Organización escolar en la LOMCE. *Organización y Gestión Educativa*, 22(2), 1006-1009.
- Montero, A. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Montero, P. (2015). *¡Está ardiendo una papelera! Diario de una directora de Instituto*. Barcelona: Península. Atalaya.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/476/public/476-2217-1-PB.pdf>
- Murillo, F. J., Barrio, R., & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación.
[https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Documentos/Murillo%20\(1999\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Documentos/Murillo%20(1999).pdf)
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. Paris: OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismocomo otro*. Madrid: Siglo XXI.

- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Wellington: Ministry of Education.
<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>
- Savoie-Zajc, L., Landry, R., & Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. En C. Gohier (Dir.). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 257-281). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Scribner, S. P., & Crow, G. M. (2012). Employing Professional Identities: Case Study of a High School Principal in a Reform Setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243-274.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2012.654885>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Sugrue, C. (2012). The personal in the professional lives of school leaders: Relating stories within stories. In I. F. Goodson, A. M. Loveless, & D. Stephens (Eds.), *Explorations in Narrative Research* (pp. 91-106). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-988-6_9
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking School Leadership: A Longitudinal Life History of School Leaders*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9433-6>
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 27(53), 367-415.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/387/284>
- Viñao, A. (2015). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.
<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14811/14137>
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar. Principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet & A. Tort, (Eds.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 41-64). Madrid: Morata.
- Vozniak, L., Mesquita, I., & Batista, P. F. (2016). A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação*, 41(2), 281-296
<https://doi.org/10.5902/1984644417131https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15131/pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- Wertz, F. J., Charmaz, K., & McMullen, L. M. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: The Guilford Press.
- Whiteman, R., Scribner, S. P., & Crow, G. (2015). Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. In *Handbook of Urban Educational Leadership* (pp.578-590). New York: Rowman & Littlefield.
- Zabalza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

Sobre los Autores

Antonio Bolívar

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)
abolivar@ugr.es
<http://orcid.org/0000-0001-8818-5799>

Profesor Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España). Ha participado, como director o miembro de equipo, en más de veinte de Proyectos de investigación. Actualmente dirige el Proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: “*Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*”. Junto otras universidades españolas forma la Red Temática de Excelencia” RILME (Red de Investigación de Liderazgo y Mejora de la Escuela). Tiene varios centenares de publicaciones, entre sus últimos libros sobre el tema: *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo* (2012). Dirige la Revista “Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado”. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

Maximiliano Ritacco

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel)
Universidad de Zaragoza
Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)
ritacco@unizar.es
<http://orcid.org/0000-0001-9907-1148>

Profesor Ayudante Doctor en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Ha participado como miembro de equipos de investigación en Proyectos I+D financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación en temáticas asociadas al: *liderazgo escolar, exclusión social y procesos de privatización en y de la educación*. Es miembro activo de la “Red Temática de Excelencia RILME (Red de Investigación de Liderazgo y Mejora de la Escuela) contando con varias publicaciones en esta línea de investigación. <http://rilme.gice-uam.es/maximiliano.ritacco>

archivosanalíticos de políticaseducativas

ISSN 1068-2341



Volumen 24 Número 119 28 de noviembre 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.doi.org/), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**,
Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido

ChavesInstituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago,
Chile

Antoni Verger Planells Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velasco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Sherman Dorn, David R. Garcia, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil