

Número Especial
Estándares y Competencias en Gestión Educativa:
Perspectivas Globales, Comparativas y Críticas

archivos analíticos de
políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 27 Número 114

23 de septiembre 2019

ISSN 1068-2341

**Marco Español para la Dirección Escolar e Identidad
Profesional: Contexto, Desarrollo e Implicaciones**

Antonio Bolívar

Universidad de Granada
España

Citación: Bolivar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544> Este artículo forma parte del número especial, *Estándares y Competencias en Gestión Educativa: Perspectivas Globales, Comparativas y Críticas*, editado por Augusto Riveros and Wei Wei.

Resumen: El artículo describe ampliamente el contexto singular de la dirección escolar en España (escasa estabilidad, identidad profesional, falta de liderazgo pedagógico) y las razones que han llevado a que los propios directores, agrupados por las Federaciones de sus Asociaciones regionales (FEDADi, FEDEIP, FEAE), hayan considerado necesario elaborar un “Marco Español para Buena Dirección escolar” (MEBD) en los dos últimos años (2016-2018). Pero, más allá de esto, junto a otros factores, se quiere poner de manifiesto el contexto a que responde y las funciones que puede desempeñar para potenciar el *liderazgo pedagógico* de la dirección escolar. Desde una *mirada comparativa y global* se describe su relación con otros marcos iberoamericanos (Chile y Perú) y anglosajones, así como detalladamente la estructura y contenido del propio Marco español. Se analiza el sentido y

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 4-3-2019
Revisiones recibidas: 4-7-2019
Aceptado: 8-7-2019

funcionalidad que el MEBD puede representar para visibilizar una *identidad profesional de la dirección escolar*, al tiempo que demanda un necesario profesionalismo, como práctica específica que debe ser realizada de acuerdo con las competencias y estándares que especifica el MEBD. Más allá de regulaciones cambiantes, al arbitrio de las decisiones políticas, el MEBD aspira a configurarse como una *referencia estable*, como *regulación interna de la profesión*, al modo de códigos deontológicos de buenas prácticas. En sus implicaciones, este Marco requiere y demanda, paralelamente, unas *condiciones estructurales* (de recursos, autonomía, profesionalización) para que una buena dirección sea posible. Al tiempo, pretende orientar los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y su reconocimiento.

Palabras clave: Directores escolares; Marco de Competencias; Estándares Profesionales; Identidad profesional; Liderazgo pedagógico

A Spanish framework for school principal and professional identity: Context, development and implications

Abstract: The context of school leadership in Spain (low stability, professional identity, lack of pedagogical leadership) is described, as well as the reasons that led to the directors themselves, grouped by the Federations of their regional Associations (FEDADi, FEDEIP, FEAE), to consider it necessary to develop a “Spanish Framework for Good School Principalship” (MEBD) in the last two years (2016-2018). But, beyond this, along with other factors, we want to highlight the context to which the Framework responds and the functions it can play to enhance the pedagogical leadership of school administration. From a comparative and global perspective, the relationships between the Spanish Framework and other Ibero-American (Chile and Peru) and Anglo-Saxon frameworks are described, as well as the structure and content of the Spanish Framework itself. The meaning and functionality that the MEBD can represent to visualize a *professional identity of the school management* is analyzed, while demanding professionalism, as a specific practice that must be carried out in accordance with the competences and standards specified by the MEBD. Beyond changing regulations, at the discretion of political decisions, the MEBD aspires to be configured as a stable reference, as *internal regulation of the profession*, in the manner of deontological codes of good practices. In its implications, this Framework requires and demands, in parallel, structural conditions (resources, autonomy, professionalization) so that a good principalship would be possible. At the same time, it aims to guide the processes of selection, training (initial and permanent), evaluation of the principalship and its recognition.

Key words: School principals; Framework of Competencies; Professional Standards; Professional Identity; Educational Leadership

Marco espanhol para a liderança escolar e identidade profissional: Contexto, desenvolvimento e implicações

Resumo: O artigo descreve amplamente o contexto específico da gestão escolar em Espanha (pouca estabilidade, identidade profissional, falta de liderança pedagógica) e as razões que levaram os próprios diretores, agrupados pela Federação das associações regionais (FEDADi, FEDEIP, FEAE), consideraram necessário desenvolver um "Quadro Espanhol para uma Boa Gestão Escolar" (MEBD) nos últimos dois anos (2016-2018). Mas, além disso, juntamente com outros fatores, queremos destacar o contexto ao qual ele responde e as funções que ele pode desempenhar para melhorar a liderança pedagógica da gestão escolar. A partir de uma perspectiva comparativa e global, descreve-se sua relação com outras estruturas ibero-americanas (Chile e Peru) e anglo-saxônicas, bem como a estrutura e o conteúdo da própria estrutura espanhola. O significado e funcionalidade que pode representar MEBD para tornar visível uma *identidade profissional da gestão escolar* é analisado,

em quanto que exigem um profissionalismo necessário como uma prática específica que deve ser feita de acordo com as competências e as normas que especificam o MEBD. Além de mudar as regulamentações, a critério das decisões políticas, a MEBD aspira ser configurada como uma referência estável, como *regulação interna da profissão*, na forma de códigos deontológicos de boas práticas. Nas suas implicações, este Quadro requer e exige, em paralelo, condições estruturais (de recursos, autonomia, profissionalização) para que uma boa gestão seja possível. Ao mesmo tempo, visa orientar os processos de selecção, formação (inicial e contínua), avaliação e reconhecimento da gestão.

Palavras-chave: Diretores de escola; Estrutura de Competências; Padrões Profissionais; Identidade profissional; Liderança Pedagógica

Marco Español para la Dirección Escolar e Identidad Profesional: Contexto, Desarrollo e Implicaciones

Este artículo se inscribe en un número monográfico especial de EPAA dedicado a “Marcos de Estándares y Competencias en Gestión Educativa: Perspectivas Globales, Comparativas y Críticas”. Junto a otros trabajos referidos a distintos países y sus estándares para la gestión, respondiendo a la llamada formulada por los coordinadores se pretende, debidamente contextualizado, dar cuenta del caso español, con la reciente propuesta de elaboración de un marco de estándares y competencias (como es el MEBD). Por una parte, se da cuenta del proceso de elaboración, en el que autor ha estado inmerso y participado. Pero, más allá de esto, junto a otros factores, se quiere poner de manifiesto el contexto a que responde y las funciones que puede desempeñar. Por otra, en el monográfico se demanda una *mirada comparativa y global*. De ahí que lo hagamos en el contexto iberoamericano y con otros marcos relevantes en el ámbito anglosajón.

Como tal, la perspectiva metodológica del trabajo es una revisión de la literatura y análisis documental para situar el sentido de los marcos de estándares para la dirección y gestión escolar. Por otra, basado en estudios de la dirección escolar en España, se describe su situación y su débil identidad institucional, así como las demandas de liderazgo pedagógico –en consonancia con las orientaciones más potentes a nivel internacional– de pasar de una dirección burocrática a un liderazgo educativo. Al respecto, se destacan no sólo los déficits de la situación de partida, sino los horizontes a los que debiera orientarse, de acuerdo con las tendencias más potentes en la literatura y experiencias internacionales, tal y como pretende potenciar el MEBD.

Dentro de los vaivenes a los que el sistema educativo español ha venido siendo sometido por las sucesivas políticas educativas a lo largo de las últimas décadas, la dirección escolar no ha quedado al margen. Sus tareas, funciones y lugar en la organización de la dirección escolar se han visto alteradas según la política de los respectivos gobiernos. En muchos casos, empleada como un instrumento más, sin sustantividad propia, al arbitrio de los sucesivos gobiernos y al margen de lo que la investigación y la experiencia internacional considera (Leithwood, Louis, et al., 2004). En este contexto, un tanto cansados de la escasa consideración profesional, y a veces personal; los directivos –a través de sus Asociaciones profesionales– han sentido la necesidad de formular cual deba ser la identidad profesional de la dirección escolar. El fruto de estas reflexiones y consensos ha sido el *Marco Español para la Buena Dirección Escolar* (MEBD, 2017).

La Dirección Escolar en España, como Contexto

Exponemos, en primer lugar, el contexto en el que cobra un sentido propio el Marco de competencias y estándares. Se describen, brevemente, los caracteres propios que tiene el ejercicio de

la dirección escolar. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) estableció una dirección de *carácter temporal, no profesional y participativo*. Como vamos a mostrar, el modelo resultante, en muchos casos, ha sido débil y poco operativo (Batanaz, 2005); por lo que, conservando el carácter *electivo*, tuvo que ser seriamente reformado en 1995 (LOPEG), exigiendo una acreditación previa e introduciendo una cultura de la evaluación (del ejercicio directivo y de los centros escolares). Finalmente, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) cambia la elección por la *selección de directores*, en un intento de acercarse a una dirección más profesionalizada, conservando –no obstante– la participación del Consejo Escolar en su selección (Charles-Llorens, 2009).

Nuestro contexto y marco se refiere a la dirección escolar en enseñanza pública (el MEBD ha sido elaborado por Asociaciones de Directores de centros públicos). Sin embargo, en España un tercio como media (dependiendo de las Comunidades) son *colegios privados o concertados*, siendo el segundo país (tras Bélgica) con mayor número de alumnos que asisten a este tipo de escuelas. Por eso, cuando hablamos de la dirección escolar en España, no podemos dejar de referirnos también a este subsistema específico de gestión. Además, la dirección escolar en estos centros, como vamos a señalar, presenta caracteres diferenciales propios. Por lo demás, consideramos que muchas competencias de liderazgo y dirección, independientemente de la titularidad del centro, son igualmente relevantes para toda la dirección.

La LODE (1985), para garantizar el derecho a la educación básica, libre y gratuita a toda la población, reguló la enseñanza privada y, dentro de ella, la enseñanza concertada (financiada con fondos públicos). Un 32% de los alumnos españoles de primaria aprenden en la escuela concertada o privada (un 68% en la pública), un porcentaje que baja ligeramente en secundaria, bachillerato y FP. Por su parte, si bien una parte importante tienen carácter confesional religioso, (pertenecen a órdenes religiosas o a la Iglesia); conviene advertir que otros muchos (unos 600 en toda España) son cooperativas de enseñanza, como una tercera vía del sistema educativo (ni pública, ni privada-confesional), formando la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECOE). Algunas surgieron con un carácter identitario o lingüístico, como las “ikastolas” en el País Vasco (alrededor de un centenar de escuelas) y se han integrado en concertados como otra forma de cooperativas de enseñanza.

Referida a la dirección, la LODE en su art. 59 establece que “el director de los centros concertados será designado previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar, de entre profesores del centro con un año de permanencia en el mismo o tres de docencia en otro centro docente de la misma entidad”. Los centros concertados tienen autonomía para establecer su propio reglamento de régimen interior y derecho a determinar su carácter propio que, se considera, las familias aceptan al elegirlo. Por su parte, los centros privados no concertados gozan de plena autonomía para determinar su organización y establecer sus órganos de gobierno.

La dirección de los centros concertados presenta, por tanto, caracteres propios. Si bien depende directamente del titular del centro educativo, que lo propone, debe ser aprobado por el Consejo Escolar del centro. En la práctica no suele haber conflicto o desacuerdos graves en este tema. La falta de candidatos no es igual en los centros públicos como en los privados (Fernandez-Enguita, 2007, p. 514): mientras hay una elevada proporción de directores de centros públicos no electos, “hay una elevada proporción de directores elegidos por el consejo en los centros privados (en torno a la cuarta parte, tanto en primaria como en secundaria)”, En cualquier caso, la mayoría (en torno al 70%) son designados por el titular del centro. El profesorado suele compartir la identidad del centro y su proyecto educativo. En el caso de las cooperativas presentan una mayor implicación, responsabilidad y satisfacción laboral del profesorado (Martínez-León et al., 2018). Aunque dependiendo de cada escuela, esto hace que –en mayor grado que en los centros públicos– exista un liderazgo compartido o distribuido.

La *dirección escolar en los centros escolares públicos*, sin embargo, por diversas razones, en las últimas décadas ha ido evidenciando graves *déficits* para dinamizar e incidir en la mejora de sus respectivos centros educativos. El modelo heredado de dirección escolar –que describimos– languidece, demandando propuestas *alternativas* atractivas, como la que diseña el MEBD. Su carácter colegiado no ha dado lugar a una mayor participación, ni –por otro– a un ejercicio distribuido o compartido. Una cultura escolar ya asentada ha impedido, en gran medida, que los directivos escolares puedan ejercer un liderazgo pedagógico, incidiendo en la mejora de resultados de la escuela. Como señalaba fruto de su 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”.

Actualmente los equipos directivos tienen graves problemas para llevar a cabo acciones de liderazgo pedagógico (innovación y capacidad interna de mejora), entre otros, al depender de su aprobación por el claustro de profesores y a falta de un proyecto de dirección con capacidad y autonomía para ejecutarlo. Frente a la débil capacidad de liderazgo pedagógico, *el objetivo del MEBD es fortalecer el rol de la dirección*, no en una línea administrativo-burocrática, sino de un liderazgo pedagógico capaz de llevar adelante estas tareas y de gestionar los cambios necesarios (Bolívar, 2019). Todo lo anterior, queda envuelto en la necesidad de una reafirmación y reconocimiento profesional específico.

Carácter Híbrido o Dual de la Dirección Escolar

La dirección escolar en España, dentro de los países europeos, tiene unas características singulares: el *director o directora es una o un docente elegido por sus propios colegas* que, tras su paso por la dirección (cuatro y, si se le renueva, ocho años), retorna, de nuevo, como docente (Montero, 2008). A su vez, la provisionalidad en el cargo se incrementa, en otros muchos casos, cuando no hay candidatos (como media entre el 30/40% de los casos) los directivos son nombrados directamente por la Administración educativa por un período de uno o dos años. Además, durante el ejercicio de la dirección, habitualmente ejerce la docencia, con más o menos horas, dependiendo de la dimensión del establecimiento escolar (entre seis y nueve horas semanales). Esta da lugar a que, en numerosas ocasiones, a una *identidad dual*: es una profesora o profesor que, cuando no tiene clase, ejerce el cargo de director. A su vez, saber que, cuando termina su mandato en la dirección, vuelve como un compañero más; condiciona gravemente la propia actuación, debido a que puede tener problemas con los colegas. Todo ello plantea la complejidad (y singularidad) de ser y asumir, al mismo tiempo, cotidianamente tareas docentes y de dirección (duplicidad de identidades), que hace que dirección y docencia sean intercambiables cada día y cada período, como hemos investigado en un Proyecto de Investigación (Bolívar, 2016-19).

Más grave es su *carácter híbrido* de ser, al tiempo, representante-*delegado de la administración* (central o regional), responsable ejecutor de la normativa, y el docente *delegado del conjunto del profesorado*, elegido por sus compañeros para representarlos. Particularmente, en Secundaria se presenta, comenta Viñao (2004, p. 407) “la coexistencia entre un modelo funcional-burocrático de dirección y un modelo corporativo no antagónico del anterior”. Ese primer modelo hace a la dirección, en exceso, dependiente de las políticas (cambiantes y diversas) de las diferentes Administraciones, como un ejecutor de ellas, sin profesionalidad propia. Este carácter ha sido acentuado por la última ley Educativa (LOMCE), al establecer mayoría de la Administración en la Comisión que lo elige (Alvarez, 2014). Por otro lado, la desviación de la participación a un modelo corporativo, en el que la dirección llega estar “cautiva” de sus colegas, ha sido evidenciada por diversos estudios (Fernandez Enguita, 1993, 2007) En cualquier caso, las propuestas de acercar su ejercicio a un liderazgo pedagógico gozan “de escaso apoyo entre el profesorado las ideas (tan queridas por los expertos) de la dirección profesional o del liderazgo en

cualquiera de sus versiones, en especial si ello supone una intromisión en su actividad cotidiana o quehacer en el aula (Gago, 2006, p. 411).

En relación con esto último, toda una cultura escolar, asentada tanto en administración, profesores y en los propios directores en España, entiende que la labor de la dirección es administrativa, burocrática o de control, más que pedagógica (Gago, 2003). En muchos casos, las demandas de la Administración educativa son incompatibles con lo que demandan sus colegas, a los que debe su elección, lo que plantea graves dilemas en su ejercicio cotidiano. Este *carácter híbrido* de su doble función suele ser fuente continua de tensiones y conflicto de roles, difíciles de conciliar en la misma persona. Los dispositivos requeridos por la administración, a menudo, pueden ir en contra de los intereses de la escuela. Entre el representante de la Administración (central o autonómica) y el elegido (y, en gran medida, dependiente) por el conjunto del profesorado, queda poco espacio propio para la profesionalidad y, menos aún, para el ejercicio de liderazgo pedagógico. Son las insuficiencias manifestadas en las últimas décadas, al tiempo que factores como competencia de los centros o incremento de calidad, las que han conducido a la necesidad de entrar en dimensiones propiamente pedagógicas.

Cuando el sistema de elección predominante es *primus inter pares* por parte de la comunidad educativa, ése “no garantiza que se elija al candidato con un liderazgo pedagógico sólido, habitualmente prevalecen otros intereses” (Salamé & Dutercq, 2015, p. 113). Esto ha generado una discusión entre las ventajas o no del procedimiento electivo y la necesidad de incrementar su profesionalización (Montero, 2012). Un modelo de dirección no profesional (docente que accede a la dirección), demanda la necesidad de una formación y profesionalización, siempre insuficiente cuando prima una elección por la comunidad: no se puede exigir una profesionalización previa cuando depende de la elección posterior. Y una formación tras ser nombrado siempre es “suplementaria”, porque lo que ha determinado el puesto es la elección. No en vano, Cataluña en el Decreto sobre la Dirección de 2010¹ crea la figura del “directivo profesional docente”, como una vía de salida entre la docencia y la necesaria profesionalidad de la dirección.

Bajo Grado de Sostenibilidad

Hasta siete leyes educativas se han promulgado en las últimas décadas, donde los cambios de partido político en el gobierno, en paralelo, se han ido trasladando en la aprobación de nuevas leyes, que derogan, alteran o cambian la anterior. A nivel de estructura de la enseñanza y curricular dos (LOGSE, 1990; LOE, 2006) han tenido un papel más relevante, con las correcciones últimas que ha establecido la LOMCE (2013). A nivel de organización y dirección de escuelas, sin embargo, la LODE (1985) y la LOPEG (1995) han marcado el desarrollo y evolución futura de la dirección escolar².

La LODE, tras la transición política y con el gobierno del partido socialista, establece el modelo de dirección (de *carácter temporal, no profesional y participativo*). Con el tiempo muestra sus insuficiencias. Así, las expectativas suscitadas por una cultura de la participación no se han correspondido con la escasa participación e implicación en los nuevos Consejos Escolares, que

¹ Generalitat de Catalunya (2010). *Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente* (DOGC 11/11/2010). Disponible en: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5753/1147538.pdf>

² Nos referimos, sucesivamente, a la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE, 1985); *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990); *Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* (LOPEG, 1995); *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006); *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013).

elegían a la dirección escolar (Fernández Enguita, 1993); al tiempo que falta de candidatos, por lo que la administración ha debido designar de modo obligado, al margen de procesos democráticos³. Por su parte, su carácter no-profesional, al tiempo que temporal, evidencia la necesidad de una formación específica, distinta de la docente. En fin, sin autonomía escolar no puede adecuar el currículum a la realidad de su escuela, como demandaba la LOGSE. Eso hace que, para hacer frente a los déficits, se promulgue la LOPEG (1995), reforzando el papel de la dirección escolar para incrementar la calidad y eficacia de las escuelas, al tiempo que la autonomía de la escuela.

La LOPEG, a pesar de que el Gobierno socialista que la establece cambia al año siguiente (1996) por el Partido popular, establece un conjunto de medidas que, con pequeñas variantes, van a permanecer en los años siguientes: acreditación de méritos y formación previa, informes de evaluación positivos del ejercicio directivo, elección mediante un programa-proyecto de dirección. Se intenta acercar la dirección a un modelo más profesionalizado (mayor duración en su ejercicio, clarificación de competencias, carrera profesional e incentivación económica). Estas características serán reforzadas por la LOE (2006). No obstante, la falta de atractivo continua, variando entre unas Comunidades regionales y otras (OCDE, 2007, p. 50).

Además, numerosos decretos-ley a nivel estatal, seguidos por las propias regulaciones normativas de cada Comunidad Autónoma (Leyes, órdenes, instrucciones), someten el ejercicio de la dirección escolar a una regulación burocratizada. Estos cambios continuos cambios legislativos, incrementados con numerosos decretos-ley a nivel estatal, seguidos por las propias regulaciones normativas de cada Comunidad Autónoma (Leyes, órdenes, instrucciones), someten el ejercicio de la dirección escolar a una regulación burocratizada. Es cierto, como olas que pasan o como un *péndulo*, suben o bajan según el tiempo, repitiéndose de modo recurrente (Bolívar, 2015). Sin embargo, su verdadera capacidad de transformar la realidad ha sido muy limitada. Justamente por esa incapacidad se explica esa intermitencia. En nuestro caso, los modos de llevar a cabo la dirección escolar, como “gramática escolar”, ha permanecido inmutable más allá de cambios superficiales.

En un país con una tradición de gobernanza en educación en que el ejercicio profesional ha de estar regulado normativamente, se demanda poder actuar con la *autonomía propia de un profesional*. La política no puede mandar lo que pertenece al núcleo duro de la profesionalidad: cómo se enseña y se aprende. En fin, la buena práctica, debiera estar al margen de normativas. Si este carrusel de cambios legislativos ha contribuido a desprofesionalizar al personal docente más lejos de lo deseable, hora es de rebelarse contra esta situación para recuperar la necesaria autonomía profesional.

En fin, hastiados de cambios y reformas, con una sobrerregulación normativa que han conducido las prácticas docentes y directivas hasta límites desprofesionalizadores, al albur de los cambios políticos; ha llegado el momento de manifestar lo que los propios directivos y líderes creen que debe ser un buen ejercicio de la dirección. Como señala uno de los protagonistas, el presidente honorario de FEDADi (Martínez, 2018b):

En este contexto, un tanto hartos de la poca consideración profesional y, a veces, personal, sentimos la necesidad de formular, y formularnos, varias preguntas sobre qué es ser director o directora (no estar de director o directora), cómo hay que ejercer las labores directivas, cuál o cuáles deben ser las líneas maestras de actuación, qué código de conducta es exigible, etc... Se trata de dar visibilidad a algo común en los países de nuestro entorno: la identidad profesional de la dirección escolar. El fruto de estas reflexiones es el Marco Español para la Buena Dirección Escolar –MEBD. (p. 85)

³ Así, en un Informe del Ministerio español a la OCDE (2007, p.7) la elección por el Consejo Escolar ha sido de 49.0%, por designación (40.8 %).

Así pues, en el contexto descrito anteriormente, más allá de regulaciones cambiantes, al arbitrio de la política de turno, una respuesta era establecer un Marco de referencia estable, como regulación interna de la profesión, al modo de códigos deontológicos de buenas prácticas y competencias exigibles a todo directivo, cuya fuerza está en ser expresión de los propios implicados y con la aspiración de convertirse “en una regulación común del ejercicio profesional de la dirección escolar en España, en el camino de una progresiva profesionalización”, como se señala en el primer párrafo del MEBD (2017).

Reafirmar una Identidad Profesional

Las características singulares y únicas del *caso español* (Bolívar, 2019) de la dirección escolar (duplicidad, provisionalidad, gestor/líder, etc.) hacen necesario reforzar la identidad profesional (formación y desarrollo de capacidades de liderazgo y su reconocimiento por los demás). Como señala un documento-informe (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2018, 4) “a diferencia de lo que sucede en otros países, la dirección de los centros educativos carece de una identidad claramente definida, y es percibida en los centros con una misión de carácter fundamentalmente burocrático-administrativo y de duración limitada”.

Por eso, hemos propuesto que algunos de los males que aquejan a la dirección escolar en España, como su “indefinición actual”, los podemos diagnosticar como falta de “identidad profesional” o una débil identidad (Bolívar, 2018). La mejora del liderazgo escolar pasa por redefinir y asentar una identidad profesional y, como acentuamos en las conclusiones, el MEBD es una de las estrategias para reafirmarla. Whiteman, Paredes–Scribner y Crow (2015, p. 578) sugieren que la naturaleza de la identidad profesional de los líderes escolares ha llegado a ser importante “para comprender cómo los directores dan sentido a sus roles y la posición de ellos mismos en respuesta a las demandas y vulnerabilidades de los contextos en que trabajan”. Esto ha hecho que, en la última década, se haya incrementado la literatura y estudios sobre el tema, hasta llegar a constituirse en una de las tres grandes líneas (“Principals’ identities”) del “*International Successful School Principalship Project (ISSPP)*”, en cuyo ámbito de trabajo se desarrolla una investigación que estamos desarrollando (Bolívar, 2016-2019).

Hemos señalado antes algunos rasgos de la complejidad del “caso español”, que se encuadra en la transición profesional *docente-director-docente* en la cual los actores vivencian una interferencia identitaria que impacta en la “imagen de sí” como profesional y en la relación con los sujetos de su entorno. Transiciones profesionales o identitarias que afectan, igualmente, a las relaciones con el resto de los actores educativos, y a la consecuente recomposición de su identidad profesional (Lumby & English, 2009). Una transición, por lo demás, escasamente apoyada con la formación oportuna, debida –en parte– a la provisionalidad, pero que debiera ser transformadora de la identidad docente a la de liderazgo. Dichas discontinuidades y ambivalencias son fuente de un extendido “malestar identitario” que se refleja en la casi perenne escasez de candidatos a la dirección y en las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico. Si bien, como se ha destacado, es bueno que la dirección esté cercana a los problemas de la docencia (y un modo es ejercerla simultáneamente), a diferencia del contexto anglosajón donde la dirección escolar es una función independiente de la docencia; también son múltiples los problemas que acarrea la situación actual.

La identidad del liderazgo se construye socialmente a través de un proceso donde reclama un reconocimiento, que los demás otorgan o no (o en distintos grados). A través de este proceso de interacción social los individuos internalizan una identidad, a medida que es respaldada por los otros (Ritacco y Bolívar, 2018). Estos la reconocen según satisfaga sus expectativas o, por procesos inferenciales, según se le atribuya el éxito o no de sus acciones. Debido a que, desde una perspectiva identitaria, aquello que sea “la dirección” dependerá de cómo se es reconocido por los otros; un

Marco que fija las competencias, tareas y funciones de la dirección escolar puede contribuir a reafirmar dicha identidad. Desde luego, la identidad se configura por su reconocimiento en el contexto de trabajo, pero también por su reconocimiento público, como demanda de los propios profesionales. Esto quiere ser el MEBD.

De acuerdo con nuestra investigación (Ritacco & Bolívar, 2016), 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. Como señalan Lumby y English (2009, p. 103) “la identidad juega un papel crucial para un líder. La identidad es lo que une al líder con su grupo”.

Una Dirección Escolar con Capacidad de Liderazgo Pedagógico

Actualmente, la dirección escolar en España se mueve entre las rémoras de una cultura escolar heredada, que hemos reseñado en el apartado anterior, y las nuevas orientaciones de liderazgo pedagógico, acordes con las líneas de la literatura y las demandas de los propios directivos, como muestran algunas de las dimensiones del MEBD. La dirección escolar en España, a diferencia de lo que pasa en el ámbito anglosajón, en muchas ocasiones cuenta con *escasa capacidad* de acción sobre el personal a su cargo, lo que limita gravemente lo que pueden hacer en este terreno. Se precisan, pues, políticas de *fortalecimiento del rol directivo* para converger progresivamente con lo que refleja la investigación actual sobre el tema y las experiencias más destacables en países que progresan en una mejora de los resultados educativos. Comparativamente con otros países nuestro nivel es de los más bajos. Un informe reciente de la OCDE (2015, p. 89) así lo certifica:

El compromiso de los directores escolares en el liderazgo educativo varía asimismo de un país a otro de la OCDE; los directores escolares de Australia, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido declaran mayor nivel de liderazgo educativo; mientras que Francia, Japón, España y Suiza son los que refiere tener el nivel más bajo. (Figura 4.3)

Un modelo burocrático de la dirección escolar, centrado en la gestión, predominante en nuestro contexto – como se ha visto en los apartados anteriores– presenta graves déficits para incidir en la mejora de la escuela. Determinados factores (autonomía de escuelas, rendimiento de cuentas, presión por los resultados) motivan que se está volviendo la mirada al *liderazgo de los equipos directivos* como vía privilegiada de mejora. El liderazgo desempeña una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto (Day y Sammons, 2013). Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. Las escuelas están débilmente articuladas, necesitadas de integración y coherencia horizontal. Por eso, la autonomía y capacidad de un centro escolar, debe ser articulada por un liderazgo pedagógico. La investigación comparada pone de manifiesto que, después de la calidad y trabajo del profesorado, el liderazgo centrado en el aprendizaje es el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en el logro de aprendizajes. Esta tarea se juega a dos niveles:

- [a] Liderazgo *pedagógico, compartido* e intermedios a nivel de cada escuela
- [b] Hacer de su escuela una *Comunidad Profesional de Aprendizaje*

Un Liderazgo Compartido

La capacidad de cambio de una escuela no puede depender de una cúspide, las escuelas que funcionan bien lo son porque muchos contribuyen a “moverlas”. La comprensión actual del liderazgo tiene poco que ver con una autoridad formal de un individuo que ocupa una posición formal de autoridad en una organización. Por el contrario, el liderazgo pedagógico se entiende actualmente de modo compartido o distribuido, no unido a ocupar una posición (Harris, 2012). Contra un discurso “mítico” o romántico” del liderazgo de la dirección, como si este pudiera ser una especie de superhéroe, cabe aducir que “este discurso no tiene en cuenta la complejidad de su situación laboral y los dilemas que enfrenta en el contexto de una multirregulación contradictoria que condiciona permanentemente su acción” (Barroso, 2015: 91). El progresivo incremento de responsabilidades y por la propia complejidad de liderar y gestionar los establecimientos escolares hace que ya no sea sostenible un liderazgo individual, tipo heroico.

Este liderazgo ha de ser construido en un proyecto conjunto de acción en cada escuela, de modo *distribuido o compartido* entre una comunidad de profesionales. Asignar a una persona la iniciativa de cambio, sin el liderazgo múltiple de otros, impediría que la escuela, como organización, aprenda a desarrollarse. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad. Para estos *liderazgos intermedios*, paralelamente, se requiere que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos en una organización que aprende. Más allá de la gestión (primer orden), inducir un sentido “transformativo” a la acción: construir la capacidad para trabajar en torno a proyectos comunes, haciendo del centro un proyecto colectivo de acción.

Lejos, pues, de una concepción autocrática o jefe que dirige al personal, actualmente se habla de liderazgos intermedios, distribuidos o compartidos, dentro de las interdependencias recíprocas que se dan en cualquier organización. El liderazgo se define como un conjunto de *funciones organizativas* en lugar de alguien que ocupa determinadas posiciones formales o administrativas. Consiste en una acción concertada y en colaboración de los docentes con interacciones múltiples, en espacios y tiempos variados. Lo que importa ahora es la tarea a realizar y no quién la dirige y cuáles son sus seguidores.

Justo porque la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, es por lo que surgido con fuerza la defensa de un liderazgo compartido (mejor que el término anglosajón de “distributed”, dependiente aún de una cúspide que delega/distribuye). “Distribuido” no debe confundirse con delegar tareas o responsabilidades entre el personal, sino con unos procesos determinados de llevar la organización. No se trata –como suele decirse– de “aliviar la carga de trabajo” de los directores, delegando tareas; sino de articular una capacidad colectiva de liderazgo. Como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2019, p. 207), “más que con dividir el trabajo tiene que ver con compartir responsabilidades”. Del foco individual se ha pasado al conjunto de la organización, de una perspectiva jerárquica a otra colaborativa. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. El liderazgo distribuido, obviamente, va unido a potenciar el empoderamiento y confianza en el profesorado, que es importante para compartir responsabilidades.

La construcción de una cultura escolar de aprendizaje se vincula –de una parte– con “Comunidad Profesional de Aprendizaje”; de otra, con un liderazgo compartido y liderazgo docente, en una perspectiva de construcción social del conocimiento y de capital social. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora. Si los profesores son

clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que el trabajo docente sea una *responsabilidad compartida*. El liderazgo, como cualidad de la organización, se genera de modo múltiple entre los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. El *centro escolar* se ha constituido como clave en el éxito educativo; organizado como una *comunidad profesional de aprendizaje*, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un *liderazgo* pedagógico de la dirección escolar

Hacer de la Escuela una Comunidad Profesional de Aprendizaje

El “efecto de liderazgo educativo” en el aprendizaje de los estudiantes, normalmente, es un *efecto indirecto* o, mejor, *mediado*: no es él o ella quienes trabajan en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones y el contexto para que se trabaje bien en ellas, aprendiendo unos docentes de otros a hacerlo mejor. Dos expertos y autoridades reconocidas sobre el tema (DuFour & Mattos, 2013) defienden que el más poderoso medio para que la dirección escolar mejore los aprendizajes de los estudiantes es promover el desarrollo profesional de sus docentes, configurando su escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje: “En lugar de gestionar individualmente a los docentes, los directores deben dirigir sus esfuerzos para apoyar y mejorar los rendimientos de los estudiantes colectivamente a través de Comunidades de Aprendizaje Profesional” (p. 34). La creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones (materiales, de clima y psicológicas) que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director. Los equipos directivos, pues, pueden mejorar los aprendizajes de los estudiantes de modo indirecto, acercando sus respectivos establecimientos escolares, de modo progresivo, a funcionar como *comunidades profesionales de aprendizaje*.

Hacer de una escuela una comunidad profesional es un proceso, con distintos grados de desarrollo. En la colaboración, los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza, donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás. Contribuye a potenciar el desarrollo organizacional de la escuela, lo que implica empoderar al personal, posibilitando la emergencia de liderazgos intermedios. Se trata de desarrollar el “capital profesional de los docentes, como individuos, como equipo y como profesión” (Hargreaves & Fullan, 2014, p. 71). Cuando los docentes se comprometen y persisten poniendo en práctica los principios anteriores los estudiantes aprenden.

Lo que define a una comunidad profesional es que está centrada en el aprendizaje, y en el mejor saber hacer para lograrlo. Por tanto, una escuela como comunidad profesional tiene la capacidad para comprometer en (y sostener) el aprendizaje continuo de los docentes y la propia escuela con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Stoll & Louis, 2007). En suma, hacer de la escuela *una organización para el aprendizaje*. De los alumnos y alumnas, por supuesto; pero ahora añadimos, esto no se podrá hacer del todo bien si, al tiempo, no es un contexto adecuado para el aprendizaje y crecimiento profesional de su profesorado. Hay un conjunto de prácticas de liderazgo que crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el centro escolar, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de toda la escuela*.

El núcleo de la acción de un liderazgo pedagógico es la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Por eso, el asunto se cifra en qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de toda la escuela, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado, haciendo de su escuela un *proyecto colectivo* de acción. En segundo lugar, influir y marcar una dirección para mejorar los *procesos de enseñanza-aprendizaje*, que –habitualmente– el individualismo, privacidad, no intervención, lo limitan gravemente. Por eso, actualmente, bajo sus diferentes realizaciones, el desarrollo del “capital profesional” de una escuela (Hargreaves & Fullan, 2014) se ha convertido en

una de las estrategias más prometedoras para una mejora escolar sostenida y sustantiva. Hacer de las escuelas unas Comunidades Profesionales de Aprendizaje integra varias tradiciones: las organizaciones que aprenden, las culturas de colaboración y el profesionalismo docente, otorgando un alto valor al trabajo conjunto de docentes que indagan sobre las mejores prácticas. El MEBD lo recoge como uno de los dominios del liderazgo pedagógico.

Marcos y Estándares para la Dirección a Nivel Internacional. Un Análisis Comparativo con los Estándares Españoles de Dirección

En un contexto globalizado y de convergencia, también para las políticas educativas, se han producido influencias transnacionales a la hora de establecer los estándares españoles para la dirección. Se producen préstamos donde se borran los límites territoriales, como estudió Wei (2017) en el caso de China, se han tomado prestadas políticas de liderazgo basada en estándares, debidamente adaptadas para que respondan a los contextos locales chinos.

Para la elaboración del MEBD (2017) se ha hecho una revisión de la literatura científica sobre los marcos para la dirección para tener una perspectiva de conjunto. No obstante, también creemos que, en este caso, más aún que en otros, el contexto y la tradición acumulada es determinante, por lo que no pueden ser traspuestos modelos foráneos sin más, inservibles para resolver nuestros problemas, que tienen una historia y cultura. Ello no obsta, como hemos hecho con las Asociaciones Profesionales, tenerlos presentes. Sin embargo, han sido los de Perú y Chile, precisamente por una mayor similitud cultural, los que más han sido tenido en cuenta en la elaboración del MEBD.

Contamos, pues, desde comienzos de los años 2000, de un conjunto amplio de *referenciales de competencias o prácticas* (marcos o estándares) para la dirección escolar, tanto en los países hispanoamericanos (Chile, Perú, Colombia, México) e igualmente como Marcos de Estándares o competencias de los líderes escolares ya consolidados en contextos anglosajones (Weinstein, Muñoz & Hernández, 2014; CEPPE, 2013). La propuesta de un “*Marco Español para la Buena Dirección* (MEBD)” se inscribe, y ha tenido en cuenta para su elaboración, el amplio espectro a nivel internacional de Marcos para el Liderazgo escolar o la dirección en el mundo anglosajón, así como a nivel hispanoamericano.

Con motivo de la existencia o no de un “modelo nórdico” de liderazgo escolar, Moos (2013) se pregunta si “las influencias transnacionales homogeneizan las políticas y prácticas educativas” o, más bien, persisten “los valores, culturas y discursos tradicionales” (p. 2). En aras de la eficacia, la competencia y el incremento de la responsabilidad individual se ha producido un énfasis en el liderazgo escolar, la autonomía y el rendimiento de cuentas.

OECD: Mejorar el Liderazgo Escolar

Si bien en la Unión Europea la organización del sistema educativo en cada país responde a su propia tradición, sin existir un marco común europeo en la dirección escolar, hay convergencias a nivel de estudios y líneas políticas difundidas. En particular, la OECD, como agencia supranacional, condiciona e influye en los países miembros mediante formas flexibles o indirectas (“soft forms of governance”) de gobernanza (Moos, 2015, p. 310), como son los sucesivos informes, e indicadores con el “método abierto de coordinación”. Una característica importante del método abierto es que los estados miembros y las instituciones deberían inspirarse mutuamente en las políticas educativas a llevar a cabo. Una herramienta importante es un conjunto de indicadores destinados a permitir la identificación de las mejores prácticas y a los que deben confluir para fechas fijadas. Por lo demás, esta gobernanza “soft” influye en los agentes de maneras mucho más sutiles y profundas, creando

un estado de ánimo que apoya las decisiones políticas en las instituciones y profesionales del sector público.

Uno de los primeros estudios (y más influyentes) comparados acerca de las políticas del liderazgo escolar se realizó en 2008 (Pont, Nusche, & Moorman, 2008), en que se analizaban y comparaban las prácticas de los directores de escuela en una veintena de sistemas educativos, proponiendo cuatro grandes recomendaciones para profesionalizar el liderazgo escolar:

- a) *Redefinir las responsabilidades* de los directores de escuela centradas en la mejora: otorgar mayor autonomía con apoyo adecuado; redefinir los roles para centrarse en el apoyo y desarrollo de la calidad docente como primer eje; fijar metas, evaluarlas y aplicar el criterio de rendición de cuentas; administrar los recursos financieros y encargarse de la gestión de recursos humanos y colaboración con el entorno.
- b) *Distribuir el liderazgo escolar* para que no se concentre en una sola persona, sino que se reconozcan las distintas funciones y las personas que se involucran en el proceso, incluidos los consejos escolares y su apropiada formación.
- c) Desarrollar el liderazgo mediante *programas de formación inicial, mentoring* y de formación continua a lo largo de la práctica.
- d) *Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva*, profesionalizando la selección, adecuando los salarios a la práctica, reconociendo las organizaciones profesionales y ofreciendo apoyo en el desarrollo de una carrera profesional

Por lo demás, conlleva adoptar medidas en tres ámbitos: autonomía escolar, responsabilidad por los resultados y liderazgo centrado en el aprendizaje. Vienen a demandar la “necesidad de un liderazgo escolar y también la necesidad de un uso claro y transparente de los datos, la responsabilidad y dar cuenta de los datos” (Moos, 2015, p. 315).

Por la amplia difusión alcanzada, actuó de revulsivo para la dirección escolar, pues justo eran cuatro graves déficits en la dirección escolar en España. Las asociaciones de directores lo emplearon para reivindicar un nuevo estatus. Como indica su presidente honorario (Martínez, 2018a: 10-11): “para FEDADi supuso un importante acicate en la medida en que venía a señalar cuestiones apuntadas por nosotros [...], al hilo del Informe, pudimos los directivos ir elaborando propuestas que en mayor o menor medida mejorasen aspectos de la dirección”.

Marcos para la Dirección y el Liderazgo en el Ámbito Anglosajón

Es en los países del ámbito anglosajón (Inglaterra, Escocia, USA, Canadá, Australia, etc.) donde los estándares para la dirección han tenido un uso más primigenio y extendido. Varias razones: mayor autonomía de la escuela, así como responsabilidad por la mejora; la dirección es un ejercicio profesional netamente diferenciado y distinto de la profesión docente; igualmente el volumen y la importancia de su investigación sobre la dirección.

En cuanto a instituciones para el desarrollo del liderazgo, en su momento, el *National College for School Leadership* (NCSL) inglés, creado en el año 2000, ejerció, a nivel internacional, un liderazgo en la reflexión sobre la dirección. De hecho, publicó un marco (*The National Standards for School Leaders*, 2015) de amplia repercusión. En estos momentos estimamos que, junto al amplio apoyo que está dando la Wallace Foundation, es la *Australian Institute for Teaching and School Learning* (AITSL), no dedicada solo al liderazgo sino a la mejora de la enseñanza y al profesorado en general, la que está haciendo una labor más relevante. El “Australian Professional Standard for Principals” (AITSL, 2015), que posteriormente comentamos, es uno de los mejores. En el ámbito norteamericano, el *National Policy Board for Educational Administration* (NPBEA, 2015) desempeña un papel similar

(Murphy, 2017). Igualmente, el *Ontario Leadership Framework* (OLF, 2013), liderado por Kenneth Leithwood (2012) se ha configurado como un marco integrado, de los más completos y con una base más sólida. Para la elaboración del Marco español se han tenido en cuenta, particularmente el ISLLC, el AISTL y el OLF.

Los estándares de políticas del Consorcio de Licencias de Liderazgo Escolar Inter-Estado (ISLLC) se ofrecieron traducidos a los representantes de los directores españoles, proporcionando orientación sobre lo que los líderes escolares deberían saber y hacer. Los estándares describen lo que todos los líderes escolares, independientemente del nivel de grado o contexto, pueden hacer para fortalecer las organizaciones, apoyar a los maestros, dirigir la enseñanza y avanzar en el aprendizaje de los estudiantes. Sirvieron para que los directivos españoles delinearan los principios básicos de liderazgo para guiar la práctica de los líderes educativos para que puedan conducir sus escuelas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y lograr resultados más equitativos. El documento ISLLC de 2015, de acuerdo con el estudio Murphy (2017), se diferencia de sus predecesores, por centrarse en qué competencias y conocimientos precisan los líderes, a nivel de distrito o de escuela, para influir positivamente en la enseñanza y el aprendizaje. Como señalan Murphy, Louis, y Smylie (2017: 23), los estándares profesionales de 2015 “proporcionan una nueva forma de pensar acerca del liderazgo y cómo se ve en el trabajo diario en las escuelas”. Enfatizan las responsabilidades del liderazgo educativo y los modelos de liderazgo distribuidos se alinean con la creciente evidencia de que los factores sociales, como el compromiso familiar, afectan la educación.

También, a través de Campo y Campo (2017) se tuvieron presentes los *Estándares Profesionales Australianos para Directores* (AITSL, 2015), particularmente en las cinco prácticas profesionales claves en las que la dirección desempeña un papel de primer orden. Si los directores son los principales agentes de cambio de la escuela, los estándares expresan los requisitos y prácticas de liderazgo, educación y gestión de los directores. Liderar el aprendizaje y la enseñanza; promover el desarrollo profesional propio y el de los otros; liderar la mejora, la innovación y el cambio; liderar la gestión de la escuela; e implicar y trabajar con la comunidad escolar, son las cinco prácticas profesionales que se tuvieron en cuenta.

El “Ontario Institute for Educational Leadership” (2013) ha desarrollado uno de los más relevantes marcos (*Ontario Leadership Framework*, OLF), por el apoyo que ha tenido de un importante experto como Leithwood (2012). Reúne a las tres principales asociaciones representativas, supervisores y Ministerio de Educación. Recoge las competencias clave del liderazgo y las prácticas eficaces para directores, vicedirectores y supervisores. El Marco establece un conjunto de competencias y prácticas centrales para directores, subdirectores y supervisores. Consta de dos partes:

- Competencias y prácticas de liderazgo que han demostrado ser efectivas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
- Prácticas y procedimientos del sistema que los Consejos escolares deberían implementar para apoyar a los líderes escolares para que sean efectivos.

Como tal ofrece un conjunto de herramientas que ayuden a fortalecer y perfeccionar las competencias del liderazgo, así como un mapa de rutas para incrementar el potencial de liderazgo para que los líderes y organizaciones puedan lograr objetivos educativos y resultados concretos. Describe las prácticas clave de buenos líderes en excelentes escuelas: competencias personales, características de organizaciones efectivas y un lenguaje común sobre liderazgo. Todo ello en un contexto de trabajo que facilite el diálogo, el aprendizaje profesional y la colaboración.

El OLF delimita cinco competencias clave del liderazgo que, según la investigación, son esenciales para la mejora escolar: Establecer metas; armonizar recursos y prioridades; promover

culturas de aprendizaje cooperativo; usar los datos; y dialogar sobre cuestiones relevantes. De este modo, identifica las prácticas, acciones y características del liderazgo escolar que constituyen el liderazgo efectivo requerido para cumplir con estas expectativas, y proporciona una clara hoja de ruta de las prácticas clave de líderes y organizaciones educativas exitosas, y cómo puede ponerlas en acción. Por lo demás, el Marco se inscribe en una estrategia más amplia (*Ontario Leadership Strategy*) para “mover” los diversos puntos del sistema en favor del éxito educativo de todos los estudiantes.

Latinoamérica: Los Casos de Chile y Perú

En Latinoamérica diversos países (Colombia, Ecuador, México) han desarrollado, cada uno a su modo, los estándares o competencias de la dirección escolar (CEPPE, 2013). Como señala uno de los escasos estudios sobre el tema (Weinstein, Muñoz & Hernández, 2014, p. 38): “más allá de la determinación de las funciones y responsabilidades asignadas a los directores escolares en la normativa, los países latinoamericanos estudiados han avanzado o están en proceso de avance hacia la formulación de estándares o marcos de actuación para el rol”. En los últimos años, han sido Chile y Perú quienes mejor lo han desarrollado más ampliamente (Flessa et al., 2017). En Chile, diez años después de la publicación del primer Marco para la Buena Dirección, el Ministerio de Educación (2015) presentó una actualización de este instrumento, que resalta la dimensión de liderazgo de los directivos del país (*Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*, MBDLE). Este proceso incluyó diversas consultas nacionales y contó con el apoyo del gremio docente (Colegio de Profesores) y de las autoridades regionales y locales.

Es evidente que el caso chileno presenta sus peculiaridades que impiden su transferencia directa a la situación española. La municipalización de la educación y su privatización, así como la estructura organizativa de las escuelas, entre otros, la hacen muy distinta. Sin embargo, comparte con el caso español la demanda de una mayor profesionalización y refuerzo del liderazgo pedagógico (Weinstein & Muñoz, 2012). A partir de 2011 (Ley 20.501), se ha creado un nuevo marco normativo el concurso-selección, desempeño y evaluación de la función de dirección en los establecimientos escolares. En este marco, se inscribe haber sido uno de los pioneros en el ámbito iberoamericano en el Marco para la Dirección. Contamos con muy diversos estudios (Muñoz & Marfán, 2011) que, más allá de la situación actual, demandan una formación y competencias para un liderazgo efectivo.

No restringido solo a la función del director, entendiendo que es una función de equipo, el Marco para la Buena Dirección define las prácticas, competencias, conocimientos y principios profesionales fundamentales para el desarrollo del liderazgo escolar; promoviendo una aplicación acorde al contexto de cada establecimiento escolar. El MBDLE se organiza en cuatro capítulos: En los tres primeros se hace una presentación de antecedentes de su construcción, así como una breve revisión del desarrollo del concepto de liderazgo, la gestión y las prácticas directivas, junto a sus potenciales usos. En el cuarto capítulo se despliega el marco propiamente tal, en una primera parte se describen las cinco dimensiones prácticas para una buena dirección y el desarrollo del liderazgo. En una segunda parte de este cuarto capítulo, se presentan los recursos personales que los actores deberían desplegar para sostener las prácticas antes definidas.

Las cinco prácticas de liderazgo destacadas son:

- Construir e implementar una *visión estratégica compartida* sobre el establecimiento educativo y sus objetivos.
- *Desarrollar las capacidades profesionales* del conjunto de los actores del establecimiento.
- Liderar los *procesos de enseñanza y aprendizaje*.
- Gestionar la *convivencia y la participación* de la comunidad escolar, en un clima basado en relaciones de confianza impulsando interacciones positivas.

- Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar, para transformarlo en una organización efectiva capaz de concretar el proyecto educativo y el conjunto de metas institucionales.

Para cada una de estas prácticas se especifican otras a modo de desempeños, que ejemplifican lo que debería ser una gestión cotidiana pertinente y adecuada a cada tipo de escuela o instituto para ponerla en ruta de la mejora. Pueden, a la vez, adecuarse a cada escuela, y convertirse en un conjunto de indicadores observables del avance de la gestión directiva.

Por su parte, en cuanto a Perú, El Ministerio de Educación del Perú (2014) publicó el *Marco de Buen Desempeño del Directivo (Directivos construyendo escuela)*. Asombra cómo se han tenido en cuenta, para su elaboración, las investigaciones y estudios internacionales más relevantes sobre el tema, en particular por un enfoque de resultados, apoyado en los desempeños. Bien elaborado, ha influido y tenido en cuenta en la elaboración del Marco Español. Ha sido resultado de un proceso de construcción colectiva, participando directivos y profesorado en diversos eventos de consulta y aporte, otorgando legitimidad a la propuesta. Además, se ha validado por un alto número de directivos, convirtiéndose en un referente para su formación a partir de la identificación de buenas prácticas de gestión escolar que se vienen desarrollando en las instituciones educativas del país.

Configura un perfil de desempeño con las competencias necesarias para su formación y los indicadores para su evaluación. El Marco de Buen Desempeño del Directivo define los dos dominios, seis competencias y veintiún desempeños con sus correspondientes descriptores, los cuales caracterizan una dirección escolar eficaz que refuerza el liderazgo de los directivos de educación básica. El dominio *Gestión de las condiciones para la mejora de aprendizajes* abarca las competencias del directivo dirigidas a construir e implementar la reforma de la escuela, gestionando las condiciones para elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la planificación, la promoción de la convivencia democrática e intercultural y la participación de las familias y comunidad; evaluando sistemáticamente la gestión de la institución educativa. El dominio *Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes* comprende las seis competencias enfocadas a potenciar el desarrollo de la profesionalidad docente, y a implementar un acompañamiento sistemático al proceso de enseñanza que realizan los docentes.

El resultado ha sido un excelente Marco de Buen Desempeño del Directivo, en el que se han tenido muy en cuenta las evidencias proporcionadas por la investigación internacional, así como su adecuación a la realidad del país, mediante un proceso de reflexión y construcción colectiva realizado por los actores educativos directores, consensuando cuáles son las buenas prácticas de gestión escolar identificadas en las instituciones educativas, lo que otorga legitimidad a la propuesta.

Por último, ya en el plano nacional, igualmente, documentos españoles han contribuido muy decisivamente. En particular, la *Inspección del País Vasco* tiene establecido desde 2011 un conjunto de dimensiones, criterios e indicadores del modelo o perfil de dirección para la evaluación de la función directiva (Ruiz López, 2015). En ella se recogen las siguientes dimensiones (Ayarza, 2018):

1. Definición de metas e intervenciones estratégicas
2. Dirección, organización y funcionamiento del centro
3. Liderazgo pedagógico
4. Participación y colaboración de agentes internos y externos
5. Impulso de la evaluación y la gestión del cambio

Como se puede observar algunas de estas dimensiones están reflejadas o coinciden con el MEBD. Estas dimensiones están diseñadas para la evaluación del ejercicio de la función directiva, pero son también el eje cohesionador del proceso de selección de las direcciones hasta el final de evaluación,

pasando por la formación previa, inicial y continua que realizan los Centros de formación y asesoramiento al profesorado (*Berritzegunes*) ofrecen e imparten a las direcciones. Quiere, además, constituirse en elemento aglutinador del desarrollo profesional de la dirección.

Si bien este modelo o propuesta de el País Vasco ha sido relevante e influyente en el MEBD, tiene también sus limitaciones: sólo se aplica a los centros públicos y (sólo) en aquellos casos en que se presenta para renovar la dirección. Por tanto, muy limitado a un 20-30% de los directores. En cualquier caso, para una mejora de la educación se precisa una sinergia común promoviendo redes institucionales entre centros escolares, dirección, inspección y profesorado, como “grupo de personas con intereses similares que interactúan e intercambian conocimiento con la intención de apoyarse mutuamente e incrementar su aprendizaje” (Azorin y Arnaiz, 2018: 2). Sabemos que un mayor capital social es el mejor modo para el capital profesional.

Papel, Funciones y Contenido del Marco Español para la Dirección

Los marcos, como tales, encuadran o delimitan una realidad, en nuestro caso la dirección de la escuela y –más ampliamente– el ejercicio del liderazgo. Por eso, conviene, que estén consensuados y, como el caso español, mejor si lo está con las Asociaciones de Directores involucradas en su elaboración. Por otro, en conjunto aspiran a demandar una profesionalidad para ejercer las competencias recogidas en el Marco. En el estudio comparativo de CEPPE (2013) se le asignan las siguientes funciones:

- a) *Especificar las funciones de la dirección escolar.* Clarificar y alinear expectativas sobre el rol de la dirección, políticas acordes y profesionalización de acuerdo con las competencias determinadas en los marcos.
- b) *Orientar el desarrollo profesional.* Las competencias o estándares pueden ser un marco de referencia para las estrategias a formular para el desarrollo profesional de la dirección.
- c) *Definir criterios de evaluación.* Los estándares son un parámetro con relación al cual puede evaluarse la acción de la dirección, tanto en un sentido de certificación del grado de adquisición de competencias en la formación, como en sentido sumativo del ejercicio de la dirección.
- d) *Orientar la selección de directores o directoras.* Dicha selección, si no quiere ser arbitraria (o política), ha de hacerse según los estándares.

El Marco (*español*) para la Buena Dirección escolar debe, a su vez, contribuir a articular debidamente la formación inicial, el desarrollo profesional y la profesionalización. Como tal, puede convertirse en un “instrumento estratégico” para la mejora de la calidad de la educación. Por eso, en mayor o menor medida, los Marcos, como *visión compartida* sobre el liderazgo en la educación, se han establecido en todos los países, en general, de modo participativo, cuidando que tanto el *proceso* de elaboración como el contenido, sea la expresión consensuada de todas las personas que tienen que ver con la dirección escolar. Con mayor o menor acento de una institución u otra, como recoge el estudio comparativo de CEPPE (2013), “en general, el establecimiento de estándares es un proceso participativo que implica a autoridades gubernamentales, asociaciones profesionales de directores y profesores, grupos de administradores educativos, académicos y representantes de las Facultades de Educación” (p. 57).

Así lo ha sido en España, excepto autoridades gubernamentales, que han estado ausentes. FEDADi (Federación de Asociaciones de Directivos), como inicial impulsora, está liderando el

proceso de construcción de un Marco para la dirección escolar, asesorados por académicos universitarios y otros expertos. Ha contado con el apoyo de FEDEIP (Federación de Directivas y Directivos de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria) y FEAE (Forum Español de Administradores de la Educación). Desde el principio se ha querido sea expresión acordada entre todos los que, desde la base, tienen que ver con la dirección escolar, como resultado de un proceso de *construcción colectiva* para fijar una *visión compartida* sobre el liderazgo de la dirección.

De entrada, como dice Manuel Álvarez (2010, p. 108), convendría diferenciar entre *funciones* (normalmente obligaciones asignadas administrativamente), *tareas* (cometidos o tareas propias de la obligación, que se deben hacer para cumplir la función) y *competencias* (conjunto de conocimientos y habilidades que capacitan a un sujeto para desempeñar correctamente una función o cumplir unas tareas). La competencia tiene un sentido más complejo u holístico, dado que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo-emocional. Por su parte, las competencias se especifican en prácticas o desempeños. En un buen trabajo sobre el tema, Alejandro Campo (2018) señala que todos los marcos de estándares para la dirección intentan responder a tres cuestiones clave:

<i>Tareas y prácticas de éxito</i>	Las <i>tareas</i> de la dirección, expresadas en conjuntos, funciones, ámbitos, dimensiones o prácticas. Normalmente tales <i>prácticas</i> están consolidadas por la investigación y la experiencia acumulada.
<i>Competencias</i>	Las <i>competencias</i> que precisan los directivos, entendidas como el <i>saber hacer profesional</i> , que comprende los conocimientos, las destrezas y las cualidades personales o habilidades interpersonales.
<i>Valores y ética profesional</i>	Valores y <i>ética profesional</i> que debe guiar el ejercicio de la dirección, como servicio público que debe garantizar una buena educación para todos.

Cada marco –como hemos visto anteriormente– está organizado de un modo. No obstante, actualmente tiende a centrarse en buenas prácticas de los directivos, agrupadas en dominios, dimensiones o ámbitos. Así el “Marco de Buen Desempeño del Directivo” de Perú (2014) –y, por su influencia, el español– está estructurado en dominios, competencias y desempeños o prácticas. Cada una de las competencias, normalmente, se determina con mayor precisión por medio de prácticas o desempeños.

Establecer un Marco, tiene la gran ventaja, como señala Campo (2018), de ofrecer “un lenguaje compartido” con el cual las personas y las organizaciones pueden debatir sobre la naturaleza de la dirección escolar en la política educativa y en sus centros. Como señala el marco australiano (AISTL, 2015), estos Marcos “crean y promueven una visión compartida, claridad de comprensión y un lenguaje común en torno al liderazgo escolar efectivo y de alto impacto. Se basan en prácticas efectivas de liderazgo tanto a nivel local como internacional y están informados por la investigación sobre lo que hace a los grandes directores”.

Como tales, dibujan un mapa de las funciones y tareas básicas de la dirección escolar, poniendo de manifiesto dimensiones no siempre atendidas, como es ahora el liderazgo para el aprendizaje. Como señalan los estándares australianos (AISTL, 2015), un marco “establece qué se espera que los directores de escuelas conozcan, entiendan y hagan para tener éxito en su trabajo”, posibilitando que los líderes escolares puedan desarrollar y apoyar la enseñanza que maximice el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Como mapa no es el territorio, pero una exploración

cuidadosa del mismo nos puede permitir una lectura provechosa del mapa elaborado (Campo, 2018, p. 19). Los marcos de competencias o estándares profesionales pueden ser usados para: Al respecto, conviene analizar cómo delimitan la práctica profesional y el buen ejercicio en los centros; qué tipo de evaluación de los directivos escolares se deduce de los estándares establecidos; en qué grado contribuyen a poder seleccionar a los directivos deseables; en fin, si proporcionan un modelo de dirección para orientar la formación de los aspirantes.

Sentido y Funcionalidad de un Marco para la Buena Dirección

La necesidad de este Marco viene dada en un contexto, ya descrito, en que el ejercicio de la dirección escolar como liderazgo pedagógico esta –en gran medida– ausente. Las sucesivas reformas educativas (a partir de la LOE) en las dos últimas décadas no han incidido, primariamente, en el modelo de gestión. Arrastramos, por eso, un *déficit en la gestión pedagógica* de los centros escolares, que explicaría el bajo rendimiento del sistema. En esta situación, es laudable que los propios directivos –a través de sus Asociaciones– hayan tomado la iniciativa para establecer una identidad a la dirección escolar mediante el *Marco Español para la Buena Dirección* (MEBD).

Elaborar un Marco para la Dirección escolar quiere evidenciar y poner en escena, el necesario profesionalismo de la dirección escolar, como práctica específica que debe ser realizada de acuerdo con las líneas consensuadas de un ejercicio profesional (Campo, 2016). Esta profesionalidad se expresa en las habilidades, actitudes y prácticas que se requieren para transitar de la docencia a una dirección escolar eficaz, así como el código ético general que deben sustentarlas. La profesionalización, en general, es un proceso continuo, por el que un grupo profesional, con autonomía, orientado su práctica al ejercicio útil y responsable de una profesión. Como señala Murphy (2017) de los estándares americanos (*Professional Standards for Educational Leaders*), establecer un marco de estándares y competencias supone “reconocer que el ejercicio de la administración educativa es y debe ser una profesión con normas profesionales, con valores y ética profesional” (p. 4). En contraste, en el ámbito español, como señala el presidente honorario de FEDADi (Martínez, 2018a):

“las administraciones han sabido encontrar en los directivos su tabla de salvación. Ante cualquier nueva tarea u ocurrencia, siempre se recurre a los equipos directivos de los centros [...]; lo que nos lleva a unas direcciones de corte burocrático-administrativo [...]. En este contexto, un tanto hartos de la poca consideración profesional, y a veces personal, sentimos la necesidad de formular, y formularnos, varias preguntas sobre qué es ejercer la dirección, cómo hay que ejercerla, cuál o cuáles deben ser las líneas maestras de actuación, qué código de conducta es exigible, etc... El fruto de estas reflexiones es el Marco Español para la Buena Dirección escolar (MEBD).” (p. 11)

A su vez, este Marco requiere y demanda, paralelamente, las *condiciones estructurales* (de recursos, autonomía, profesionalización) para que una buena dirección sea posible. En conjunto, configura un *perfil de desempeño*, de acuerdo con las tendencias internacionales antes revisadas y lo que la investigación muestra sobre prácticas de éxito en la dirección (Robinson, 2019). Incluyen también el saber hacer profesional acumulado de los buenos directores que configura una cierta “sabiduría de la práctica”. Como propuesta competencial supone, que el ejercicio profesional de la dirección requiere un conjunto específico de competencias, que pueden ser aprendidas y desarrolladas.

Hablar de profesionalidad de la dirección escolar en España nos remite al conjunto de competencias, reconocidas socialmente, que caracterizan su ejercicio profesional, que expresan la capacidad para hacer frente a las exigencias profesional que se exigen realmente en la situación, más allá de una definición a priori o ideal de competencias. Poseer el conjunto de competencias que

delimita el Marco requiere una *profesionalización* de la dirección escolar en España, que –como se suele confundir en los países del sur de Europa– nada tienen que ver con una salida burocrática como funcionarización de por vida.

Este MEBD, como otros a nivel internacional, tiene primariamente una función *descriptiva* (prácticas que funcionan y son deseables), a modo de guía del buen hacer profesional; pero puede ser usado también *prescriptivamente* (en procesos de formación o de evaluación de la función directiva). En la medida que configura un perfil de desempeño puede ser usado para delimitar las competencias para la formación, así como indicadores de evaluación, como sucede en los países anglosajones en que hay establecido un Marco. Tal y como ha sucedido en estos países, singularmente Chile, se puede convertir en un referente para la acción política y para la legislación. Como propuesta competencial supone, que el ejercicio profesional de la dirección requiere un conjunto específico de competencias, que pueden ser aprendidas y desarrolladas.

Estructura y Contenido del MEBD

En el Congreso de FEDADi en Valencia (mayo de 2016) se planteó a la Federación el Proyecto de elaborar un Marco. La propuesta, objeto de debate, fue aceptada, fijándose las líneas de trabajo, así como la estructura inicial que iba a seguir su elaboración⁴. El *Marco Español para la Buena Dirección* (MEBD) ha quedado estructurado en tres grandes apartados:

1. Introducción: Justificación, contexto y funcionalidad.
2. La Dirección escolar. Un marco para su mejora.
3. Las Dimensiones, Competencias profesionales y Desempeños

El hacer profesional de la dirección, filtrado por la consideración de los directivos en ejercicio y de acuerdo con las tendencias de la investigación internacional, queda reflejado en las cinco dimensiones que recogen lo que se ha considerado son los cinco ámbitos de actuación de la dirección de un centro escolar:

- Metas e intervenciones estratégicas
- Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar
- Liderazgo pedagógico
- Participación y colaboración: gestión del clima institucional
- Normas éticas y profesionales

Cada una, a su vez, comprende un conjunto de competencias (entendidas como “ámbitos de la práctica”), especificadas en los correspondientes descriptores de desempeños o prácticas profesionales que caracterizan a lo que una buena dirección con *liderazgo debe hacer*. En conjunto, entendemos que estas dimensiones abordan todos los aspectos a los que un director debe dar respuesta, se desarrollan las competencias profesionales y las actuaciones para llevar a cabo su tarea. En total tenemos 11 competencias profesionales y 51 desempeños asociados a ellas. El resumen de su desarrollo puede verse en el siguiente cuadro (Martínez, 2018b):

⁴ Posteriormente en Madrid en el XXXIV Congreso de FEDADi (noviembre 2016) se abordó su elaboración y la primera versión, abierta a debate y recogida de sugerencias, se publicó en febrero 2017. En enero de 2018 se ha publicado la primera versión definitiva.

<i>Dimensiones</i>	<i>Competencias profesionales</i>	<i>Desempeños</i>
Metas e intervenciones estratégicas	3	$6 + 4 + 5 = 15$
Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar	1	7
Liderazgo pedagógico	3	$4 + 6 + 3 = 13$
Participación y colaboración: gestión del clima institucional	2	$6 + 3 = 9$
Normas éticas y profesionales	2	$6 + 1 = 7$

Todas las dimensiones son relevantes pero, dado el déficit que tenemos de ejercicio de “liderazgo pedagógico”, la reivindicación de esta dimensión, con sus competencias y desempeños, resulta especialmente relevante. Este liderazgo pedagógico se subordina y tiene como finalidad la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, mediante un liderazgo compartido, gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado, y promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje.

Los estándares o competencias para la Dirección escolar delimitan y visibilizan aquello que los directivos escolares deben conocer y entender (conocimiento y comprensión), pensar (creencias, valores y actitudes) y, sobre todo, saber hacer profesionalmente (habilidades y estrategias). En fin, los tres componentes de las competencias profesionales que deben poseer y, al tiempo, que se espera de los que ocupan el cargo. Como tales, describen la práctica profesional, definen el rol profesional y delimitan un entendimiento común de la profesión en un país, al tiempo que explicitan cuál deba ser el papel de la dirección escolar en conseguir la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, como señalan bien Campo y Campo (2017).

Metas e intervenciones estratégicas. Todos los marcos, así como los hallazgos de la investigación, sitúan en primer lugar la necesidad de que el centro escolar y su dirección cuenten con una misión, metas, o proyecto, así como los modos o estrategias para conseguirlo. El Proyecto Educativo de Centro expresa las expectativas reales de aprendizaje del alumnado, que se materializan en los objetivos de aprendizaje, los programas y la oferta educativa del Plan anual o del Proyecto de Dirección.

Tabla 1 <i>DIMENSIÓN 1: Metas e intervenciones estratégicas</i>	
COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑOS
Liderar la planificación institucional	Analiza las características del entorno que influyen en el logro de las metas de aprendizaje.
	Promueve el éxito de cada estudiante y el bienestar de toda la comunidad educativa, como razón de ser de la escuela.
	En colaboración con la comunidad educativa, desarrolla y promueve una visión de la escuela centrada en el aprendizaje y el desarrollo exitoso del alumnado, y en las prácticas de enseñanza y de organización que promueven tal éxito.
	Articula, aboga y cultiva los valores fundamentales que definen la cultura de la escuela centrada en el imperativo de la educación de todo el alumnado; las altas expectativas y apoyo a los estudiantes; la equidad, la inclusión y la justicia social, la apertura, el cuidado y la confianza, el respeto, la empatía, el agradecimiento, el compromiso, la autoconfianza, el esfuerzo, la colaboración, la solidaridad, el diálogo... y la mejora continua.
	Fomenta la elaboración de Planes Estratégicos que, respondiendo a las expectativas de la Comunidad educativa, expliciten a medio plazo los objetivos a lograr.
	Alienta el liderazgo estratégico de todo el equipo directivo
Desarrollar y supervisar la ejecución de la planificación institucional	Desarrolla, implementa y evalúa acciones estratégicas para lograr las metas educativas de la escuela.
	Establece un número reducido de prioridades, basado en evidencias, de gran impacto.
	Desarrolla que los planes y documentos del centro, entre ellos el Reglamento de funcionamiento interno del centro, sean coherentes con las metas educativas
	Asegura que la gestión diaria de la convivencia sea coherente con las metas educativas
Impulsar la evaluación y la gestión del cambio	Promueve las evaluaciones internas sobre los diferentes aspectos del centro, su organización y funcionamiento.
	Colabora con las evaluaciones externas.
	Promueve, de manera sistemática, la evaluación de los procesos y su revisión.
	Utiliza los resultados de la evaluación externa e interna como mecanismo de mejora en los ámbitos curricular y organizativo.
	Establece mecanismos de responsabilidad tanto en los procesos como en los resultados

La dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar. Esta dimensión se refiere a aquellos procesos específicos de los centros referidos a la gestión y funcionamiento cotidiano del centro escolar. Bien planteada no hay oposición entre la gestión eficiente de los recursos con los que cuenta la organización y el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2019). La dirección escolar tiene que garantizar las condiciones que aseguren y garanticen los aprendizajes de calidad de todo el alumnado, orientando todos los recursos y energías a la mejora de los aprendizajes del alumnado. Seguramente, por su amplitud de tareas, en su desarrollo posterior, deberá subdividirse en varias competencias.

Tabla 2 DIMENSIÓN 2: Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar	
COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑOS
Favorecer las condiciones que aseguren aprendizajes de calidad de todo el alumnado.	Otorga una importancia primordial a las personas y a la gestión de del conocimiento.
	Lidera y dirige el equipo docente del centro orientando su actuación hacia la consecución de las metas institucionales y bajo el criterio superior del beneficio de todo el alumnado.
	Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales.
	Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.
	Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todo el alumnado.
	Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados.
	Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa.

El liderazgo pedagógico. Esta dimensión integra dos líneas de acción claves de un liderazgo pedagógico: liderazgo distribuido; y apoyo y acompañamiento al profesorado, que tendría su máxima expresión en hacer del centro una comunidad profesional de aprendizaje. Liderazgo distribuido, mejora de los procesos pedagógicos y favorecer el aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las bases más prometedoras de mejora. Una organización no aprenderá a desarrollarse y crecer si el conjunto de su personal no se desarrolla profesionalmente, haciendo de su centro una comunidad profesional. Una dimensión

relevante, dado el déficit que tiene el ejercicio actual de la dirección en España, en detrimento de la gestión burocrática.

Tabla 3 <i>DIMENSIÓN 3: Liderazgo pedagógico</i>	
COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑOS
Promover el liderazgo distribuido	Fomenta la distribución del liderazgo, creando y promoviendo estructuras que la hagan posible.
	Distribuye formalmente las tareas
	Utiliza el conocimiento especializado en la formación de grupos de trabajo
	Alienta el liderazgo compartido como forma de asegurar la sucesión y un liderazgo sostenible.
Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado	Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación y desarrollo curricular.
	Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y la diversidad existente en cada aula.
	Supervisa y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los recursos educativos en función del logro de las metas de aprendizaje del alumnado y considerando la atención de sus necesidades específicas.
	Promueve la discusión, y en su caso utilización, de los últimos avances tecnológicos y pedagógicos.
	Supervisa y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.
Utiliza los sistemas de evaluación de los resultados para trasladar tanto los éxitos como los posibles fallos y el compromiso de mejora.	
Promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje	Promueve, facilita y gestiona oportunidades de formación continua del personal del centro para la mejora de su desempeño.
	Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar.
	Estimula las iniciativas relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas rigurosas, impulsando su implementación y sistematización.

Un liderazgo pedagógico supone que las competencias directivas se deban dirigir a crear condiciones y promover contextos (organizativos y profesionales) que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si los directores deben realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, en cualquier caso, su misión central es la enseñanza, por lo que en ella debieran centrarse los esfuerzos y poner las demás cosas al servicio instrumental de la mejora de la educación ofrecida por el centro (Bolívar et al., 2013). El liderazgo docente no puede prosperar sino en el seno de centro escolar que funciona como una comunidad profesional de aprendizaje, potenciada por un liderazgo educativo compartido o distribuido. Ambas dimensiones van en paralelo: potenciar el *liderazgo del profesor*; y de otro, las escuelas como *comunidades profesionales de aprendizaje efectivas*. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.

Participación y colaboración: gestión del clima institucional. Esta dimensión explicita, por un lado, la necesaria e imprescindible participación democrática de la comunidad educativa en la escuela, participación que en el caso de España responde además a un mandato constitucional, que permita construir una “cultura de corresponsabilidad”; y por otro la tarea irrenunciable de que la escuela sea un espacio de convivencia que posibilite a todo el alumnado un aprendizaje para la ciudadanía, fomentado valores universales y deseables.

Tabla 4 DIMENSIÓN 4: Participación y colaboración: gestión del clima institucional	
COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑOS
Impulsar e implementar la participación democrática de los diversos sectores de la Comunidad Educativa	Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
	Promueve los consensos, basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones, asumiendo que la consecución de los mismos requiere tiempo y esfuerzos.
	Es accesible para cualquier miembro de la Comunidad Escolar
	Facilita el acceso a la información relevante a todos los miembros de la comunidad educativa.
	Recaba, periódica y sistemáticamente, la opinión de todos los miembros la Comunidad Educativa.
	Toma medidas para que la transparencia sea una característica en la gestión del centro.
Promover un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad	Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, la colaboración y la comunicación permanentes.
	Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación.
	Impulsa los procesos de tutorización y orientación del alumnado.

Normas éticas y profesionales. Esta quinta dimensión (*normas éticas y profesionales*) puede resultar novedosa en nuestro contexto; si bien todos los marcos, como regulación interna del ejercicio profesional, la suelen incluir (Shapiro & Gross, 2017). La principal norma ética es asegurar el éxito educativo de todo el alumnado, haciendo todo lo que sea posible para conseguirlo. En nuestro caso, se han seleccionado dos competencias profesionales: actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo a normas profesionales que promuevan el éxito académico todo el alumnado, garantizando el bienestar de toda la comunidad educativa; y colaborar eficazmente con otras escuelas y entidades para promover la innovación y la mejora. Implícito está actuar y promover normas profesionales de integridad, igualdad, transparencia, confianza, colaboración, perseverancia y mejora continua.

Tabla 5 DIMENSIÓN 5: Normas éticas y profesionales	
COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑOS
Actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo a normas profesionales que promuevan el éxito académico todo el alumnado, garantizando el bienestar de toda la comunidad educativa	Asume su identidad profesional, y actúa con ejemplaridad en su conducta personal, en las relaciones con los demás, en la toma de decisiones, en la administración de los recursos de la escuela, y en todos los aspectos de liderazgo escolar.
	Actúa de acuerdo con las normas profesionales de integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, perseverancia, y el aprendizaje y la mejora continua
	Actúa con responsabilidad
	Manifiesta un compromiso personal con los procesos de implementación y su supervisión.
	Promueve la rendición de cuentas como elemento inseparable a la necesaria autonomía.
	Asume la formación continua, tanto para la gestión como para el ejercicio del liderazgo pedagógico, como inherente al ejercicio profesional.
Colaborar eficazmente con otras escuelas y entidades para promover la innovación y la mejora.	Forma parte de equipos y redes de trabajo que promueven la generación de conocimiento, la mejora de la gestión y la innovación, extendiendo la idea de comunidad de aprendizaje a docentes y centros ajenos al propio.

Implicaciones del MEBD

Tras su elaboración estamos en una fase amplia de difusión y diseminación entre todo el personal y ante la administración educativa. Como tal, el MEBD está abierto a la recogida de sugerencias y propuestas para su continua revisión y actualización. A través de las Asociaciones españolas Profesionales de Directivos (FEDADi, FEDEIP y FEAE) se ha articulado dicho proceso participativo. Al tiempo se propone tomarlo como herramienta para orientar la auto-reflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los directivos en ejercicio. Puede –y en esa tarea estamos– guiar la formación inicial y el perfeccionamiento de los directivos escolares a partir de la

identificación de buenas prácticas de gestión escolar, así como orientar los procesos de selección y evaluación de los directivos escolares. En suma, configura un perfil de desempeño que nos permite formular las competencias necesarias para su formación y los indicadores para su evaluación.

La identidad profesional, situada inicialmente en el campo de la sociología de las profesiones, es fruto de diversos procesos de socialización, que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones. A su vez, la profesionalización comprende las capacidades, competencias y conocimientos puestos al servicio de la dirección escolar, resultado –a su vez- de un proceso de formación a lo largo de la vida. Por último, según ejerza o sea reconocido su liderazgo, las identidades se ven influenciadas o son negociadas dentro de un establecimiento escolar, en relación con los colegas y, más ampliamente, con la comunidad escolar (Lumby & English, 2009). En fin, queremos analizar este trípole (liderazgo, formación y profesionalización), internamente relacionado, como configurador de la estabilidad/inestabilidad de identidad de la dirección. Sin pretender, es obvio, resolver un problema que tiene razones políticas, sociales y de cultura escolar, que escapan a la investigación, hay elementos que apuntan a su relevancia.

El MEBD proporciona una declaración pública señalando lo que la escuela espera que los directores deben conocer, comprender y hacer para tener éxito en su trabajo en estas cinco dimensiones de la práctica profesional. Configura un perfil de desempeño que permite formular las competencias necesarias para su formación y los indicadores para su evaluación. Como señala Murphy (2017: 4) de los estándares americanos (*Professional Standards for Educational Leaders*), establecer un marco de estándares y competencias supone “reconocer que el ejercicio de la administración educativa es y debe ser una profesión con normas profesionales, con valores y ética profesional”.

Si bien la “profesionalización” del liderazgo en general puede ser ampliamente debatida (Örtenblad, 2018) porque envuelve muchas caras o ángulos; en conjunto, para hablar de profesionalización se requiere: un conocimiento base acumulado y sistematizado, se emplea algún tipo de control para acceder al ejercicio del liderazgo, se asegura una responsabilidad en el contexto social y se tiene un código ético legitimado. La profesionalización supone una práctica efectiva y práctica contextualizada, basada en un conocimiento de algún modo validado empíricamente.

Hace tiempo que la dirección de centros educativos camina hacia su profesionalización, necesaria para el buen desarrollo de sus responsabilidades. Si bien, en sentido fuerte, el ejercicio de la dirección escolar como liderazgo no puede (ni debe) estar “profesionalizada”, al reclamar una profesionalización se demanda, entre otros,

- Un conjunto de conocimientos y habilidades que proporcionan competencias reconocidas oficialmente que requiere el ejercicio efectivo.
- Un programa de formativo que da una acreditación que ofrece oportunidades para el desarrollo de nuevos conocimientos.
- Autonomía en su ejercicio profesional y pautas éticas apropiadas.

Además, desde una perspectiva de identidad profesional, aquello que sea “la dirección” dependerá de cómo se es *reconocida por los otros* y, sobre todo, por los colegas. Por ello, en definitiva, la autonomía e identidad del ejercicio de la dirección, paradójicamente, depende de los otros, dado que requiere su reconocimiento y aceptación. Girar la profesionalización del ángulo del reconocimiento institucional por la Administración al ángulo de la identidad, solo puede hacerse desde el liderazgo, cuyo ejercicio depende del reconocimiento y aceptación de los otros (al igual que la identidad).

Hay dudas en el caso español, si la dirección escolar es una profesión, una semi-profesión, una vocación o un “trabajo que cualquier docente puede hacer”. Pero de lo que no cabe duda es que la profesionalidad de los directores incluye las habilidades, las actitudes y las prácticas que se requieren para que los docentes sean directores eficaces. 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.

En el caso español, la reclamada *profesionalización de la dirección escolar* debe ser posible sin perder la identidad docente. Por eso, una vía realista en la que caminar, es la que abrió la Ley de educación de Catalunya (LEC) regulando la figura del “directivo profesional docente”, a la que antes nos hemos referido. El Decreto sobre dirección (ver *supra*, nota 1) regula la adquisición y el ejercicio de la condición del personal directivo profesional docente, que tiene “la finalidad de garantizar la formación, capacidad, habilidades y, en su caso, experiencia de los candidatos para el ejercicio de la dirección profesional de centros educativos públicos, atendiendo a criterios de idoneidad para la función directiva y mediante procedimientos que garantizan la publicidad y la concurrencia” (art. 34). El MEBD demanda una dirección reforzada que lidera la comunidad escolar, con autonomía para tomar decisiones que considere más adecuadas, pero también con una responsabilidad por los resultados obtenidos

La delimitación de competencias para un buen ejercicio, que ha realizado el MEBD, debería ser la base para desarrollarlo mediante su aplicación a tres cuestiones nucleares en la dirección escolar: [1] la *selección y el modo de acceso*, [2] la *formación inicial y permanente*, como vía de profesionalización; y [3] la *evaluación de la dirección*. Avanzar en una identidad de la dirección, para sí mismo y reconocida para otros, pues, supone incrementar la profesionalidad mediante una formación bien orientada, que debe afectar al modo de acceso y selección de los directivos, y –en tercer lugar– obliga a replantear la evaluación de su ejercicio, tanto para el acceso como para la renovación o continuidad. Como establece Alejandro Campo (2018, p. 19), estas pueden ser sus implicaciones:

<i>Estándares para la dirección</i>	<i>Sus implicaciones en el sistema</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Resultado</i>
<i>MEBD: Marco para la selección, la formación inicial, el desarrollo continuo y la evaluación de la Dirección</i>	Evaluación de la competencia potencial de los candidatos disponibles <i>Selección de los directores y directoras</i>	Asegurar de modo permanente la existencia de candidatos a la dirección Selección guiada y con criterios de los mejores candidatos	Dirección y liderazgo sostenible que tiene influencia positiva en los aprendizajes
	<i>Programa de formación</i> y apoyo específico y personalizado Negociación del plan de mejora del centro	Formación inicial de calidad Vincular formación al contexto de actuación	
	<i>Evaluación del desempeño profesional</i> Evaluación formal de los directivos escolares	Negociación de los criterios de evaluación Evaluación de calidad para la mejora profesional	
	<i>Apoyo sistemático y formación continua</i> Usar las descripciones de las prácticas (comportamiento y acciones) para plantear objetivos de desarrollo	Desarrollo profesional continuo Apoyo sistemático	
	Mejorar las condiciones del ejercicio de la dirección Dar coherencia al sistema de autoridad, roles, políticas e incentivos de los directivos	Cambio en el sistema para ayudar a los directivos escolares a cumplir su función y a vivir la dirección de modo positivo	

Selección y Acceso

En cuanto a la *selección de los directivos*, la cuestión no resuelta en nuestro país es conjugar el principio de participación con las exigencias de profesionalidad, de modo que los profesionales más adecuados (y comprometidos) sean seleccionados para el ejercicio de la dirección. Por tanto, la cuestión no debiera estar tanto en los porcentajes de la Comisión de Selección (quién elige), sino los procedimientos para que los más capacitados puedan acceder y, por ello, en contar con potenciales buenos candidatos para la dirección. Todo ello se frustra si no hay candidatos, porque el cargo no resulta suficientemente atractivo.

El MEBD, obviamente reclama una profesionalidad, al precisar un conjunto de competencias, reconocidas socialmente, que caracterizan su ejercicio profesional y que son necesarias para hacer frente satisfactoriamente a las demandas habituales. Pero como concluía los directores de FEDADi⁵ en su análisis sobre cómo estaban funcionando la selección de directores:

Los actuales procedimientos de selección no contribuyen a garantizar direcciones estables, competentes y comprometidas en buena parte de los centros educativos. Asimismo, es llamativo el número de casos en que se han constatado actuaciones alejadas de la objetividad y neutralidad exigibles en estos procedimientos de selección. El reto para las Administraciones educativas debe ser atraer, apoyar y conservar a directivos escolares cualificados, lo que requiere mejorar sensiblemente la consideración de la actividad directiva, su reconocimiento para quien la ejerce y las expectativas de crecimiento profesional.

Es necesario, pues, profesionalizar la selección de las direcciones escolares. Pero al tiempo, para que funcione adecuadamente (y no solo para un 50% de los centros, en los que se presenta algún candidato), la función directiva ha de ser atractiva (para que se presenten varios) y, al tiempo potenciar la formación, que no puede ser la acreditación que hay actualmente establecida (Gómez-Delgado, 2018).

Formación

El ejercicio de un liderazgo pedagógico precisa una capacitación específica (*formación inicial y en servicio*), distinta de la docente, como parte de su profesionalización, para responder al reto que supone su ejercicio actualmente, en particular habilidades y estrategias para hacer del centro una comunidad centrada colectivamente en la mejora de la educación ofrecida. En la perspectiva actual, en lugar primar la selección de líderes, importa la *formación para el liderazgo escolar*, ya sea a nivel de políticas nacionales (caso, en su momento, del *National College for School Leadership* en el Reino Unido), como programas ofrecidos por las Universidades o por instituciones privadas. La implementación de los estándares para la dirección viene habitualmente dada por los programas formativos (inicial o permanente). Al respecto, dos orientaciones predominan: [a] La formación basada en competencias ha llegado a constituir un amplio y extenso movimiento (*competency-based education and training*). En nuestro caso aplicado a dirección escolar comporta un conjunto de posibilidades de formación, según las necesidades y demandas del contexto. [b] *Buenas prácticas* que en general funcionan, aun cuando precisen su adaptación contextual: establecer unas metas o direcciones, desarrollar al personal, liderar el cambio y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Leithwood (2012: 5) defiende un conjunto de ventajas de las prácticas sobre competencias: tiene en cuenta la situación y el contexto social en que se ejerce el liderazgo, otorgan un papel central a las relaciones, etc.

⁵ Vid. Conclusiones del XXXVII Congreso de FEDADi (Reinosa, mayo de 2018) sobre “El acceso a la dirección”. Disponible (consultado 21/02/2019) en: <http://www.fedadi.org/?p=2078>

En el amplio programa de la OCDE (Pont, Nusche & Moorman, 2008), entre otras líneas de acción, propone que la mejora del liderazgo escolar pasa por capacitarlos con competencias para un efectivo liderazgo. Sin embargo, sabemos poco sobre cómo hacerla bien. En un volumen relevante de Firestone y Riehl, auspiciado por la división A de la AERA, que ha marcado las líneas futuras de investigación sobre liderazgo, Smylie et al. (2005) revisaban la investigación sobre formación y desarrollo profesional del líder escolar. Su conclusión general es que “la investigación existente nos dice poco acerca de las principales cuestiones sobre la formación del líder escolar y contamos con débiles evidencias que nos puedan guiar” (p. 139). Entre otras razones, porque “formar líderes escolares no es simplemente un problema de desarrollar líderes escolares individuales, sino como un problema más amplio y complejo de desarrollo y gestión de un sistema de liderazgo escolar” (*Ibidem*). La formación y desarrollo profesional de líderes escolares, en sentido amplio, es asunto de construir la capacidad de liderazgo” (p. 151). En esa medida (*capacity for leadership*) se vincula con construir una identidad social: pasando de un asunto individual a vincularlo, más colectivamente al reconocimiento por su comunidad.

En los últimos años se está produciendo un *cambio de paradigma formativo*: de las competencias a las prácticas de éxito. Las competencias no suelen incluir una contextualización, ni las dimensiones éticas o emocionales. Por su parte, el liderazgo es la práctica de mejora. No se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones en una organización. Por otra, el rol de la dirección es complejo por lo que –para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento– se requieren habilidades y práctica en distintos ámbitos de acción. En España este asunto se complica porque la formación es dependiente de optar y ser seleccionado como director (Gómez Delgado, 2018). Y, sin embargo, de actualidad, con motivo de la exigencia en la LOMCE de acreditación previa para la dirección. Un curso, que hemos criticado por el modelo al que responde. La formación, además, debiera adecuarse a un perfil profesional, según su contexto, etapa profesional y capacidades. Si los modelos hasta ahora tienen graves insuficiencias, podemos aprender de los mejores programas desarrollados.

Evaluación de la Dirección

Por último, la *evaluación del (para) ejercicio de la dirección y el liderazgo pedagógico* es el tercer pilar. Su relevancia proviene de la necesidad de asegurar las competencias profesionales de los candidatos, así como evaluar el Proyecto de Dirección al final de su ejercicio, para su continuidad. En particular, en función de un modelo deseable de dirección, importa el desarrollo de un liderazgo que promueva dimensiones pedagógicas, de participación y convivencia positiva, de evaluación y de innovación. En conjunto, reafirmar un Marco para la Dirección escolar supone que cualquier docente no vale para una buena dirección. De acuerdo con el MEBD, se reclama que las personas pueden acreditar un perfil de competencias y experiencia acumulada adecuados.

Hasta ahora, tenemos dos tipos de evaluación en España:

[1] la llevada a cabo en el País Vasco por la Inspección, que consta de un modelo (dimensiones) claramente asimilable al del MEBD (Ayarza, 2018; Ruiz López, 2015) y, como tal, podría servir de base de partida para la elaboración futura.

[2] Las practicadas, a partir de la LOE, por las distintas Comunidades Autónomas que, de acuerdo con la revisión de Murillo y Hernández (2012), en conjunto presentan una “situación de indefinición y de heterogeneidad en cuanto a los procesos evaluativos”, una “carencia de criterios compartidos por las diferentes Comunidades Autónomas”. Entre otros, como ausencias, las evaluaciones debieran estar “ligadas al desarrollo profesional” y orientadas a la mejora.

Conclusiones

Agotado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, no sólo en la teoría sino en la práctica cotidiana, son los propios establecimientos escolares y sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de los resultados y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos de mejora. De acuerdo con las orientaciones reflejadas en las experiencias y literatura internacional (Day & Sammons, 2013; Louis, Leithwood et al., 2010), la agenda aplazada es pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o *dirección pedagógica*.

Como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2019), conscientes de que la regulación burocrática es incapaz de conseguir el *éxito educativo*, se apuesta por una autonomía en la toma de decisiones y unos equipos directivos con capacidad para articularla en sus respectivas escuelas en función proyectos de mejoramiento de la acción educativa. Por esto, todo un amplio discurso pedagógico aboga en los últimos años por una mayor *capacidad y competencia educativa* de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo. Hay un cierto consenso, evidenciado por la investigación (Robinson, 2019; Louis, Leitwood et al., 2010), acerca de que las escuelas que tienen capacidad para mejorar dependen, en modos significativos, de directivos que contribuyen activamente (dinamizan, apoyan, animan) a que su escuela aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a que tiene que enfrentarse.

De una gestión burocrática y administrativista, se plantea ahora pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o *dirección pedagógica*, como factor de primer orden para incidir en la mejora de la educación. Como constata Beatriz Pont (2017, p. 28) en su análisis comparado, “La función directiva en muchos países se está transformando, dejando de ser una función de *primus inter pares*, donde los directores son uno entre iguales cuya única distinción reside en que tienen una función adicional relacionada con la administración o la gestión, a ejercer un tipo de ‘liderazgo’ más orientado a los resultados de las escuelas”.

Ante este panorama, los directivos en España, a través de sus Asociaciones, en lugar de esperar propuestas externas, han decidido tomar la voz y declarar, en conjunción con las líneas más potentes internacionalmente, lo que deba ser la dirección escolar en España. La apuesta por un *Marco Español para la Buena Dirección* (MEBD) es un modo de dar una respuesta de los propios directivos a una profesionalidad e identidad de la dirección escolar

Hacer posible el liderazgo educativo o pedagógico exige, pues, cambios en la actual estructura organizativa de las escuelas, en modos que posibiliten las acciones deseadas. Esto requiere *rediseñar* los lugares de trabajo y *(re)culturizar* los establecimientos escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela un lugar de aprendizaje; donde la responsabilidad colectiva por los aprendizajes de los alumnos forme parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Sin embargo, a pesar de estos problemas estructurales, razones crecientes fuerzan a potenciar el papel de liderazgo de la dirección, particularmente en países como España en que, por determinadas razones históricas, tiene un estatus inestable, falta de identidad, en los establecimientos públicos. En estos objetivos se inscribe la propuesta de un MEBD.

Las escuelas como organizaciones, como ha mostrado el análisis institucional y la sociología de la enseñanza, están “débilmente acopladas”, funcionando cada docente independientemente en su aula. Sus elementos guardan una autonomía funcional, en el que la estructura está desconectada del trabajo particular de cada miembro y éste de los resultados. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, poco se puede esperar de la organización como conjunto. En efecto, lleva poco lejos transferir la responsabilidad de mejora al propio establecimiento si está

desarticulado o escasamente vertebrado. De ahí la confianza depositada en un Proyecto Educativo Institucional de la escuela como marco y plataforma para dar una coherencia a las acciones individuales.

Por tanto, la autonomía debe ser articulada en los establecimientos escolares y necesariamente gestionada por los equipos directivos. Esto obliga a replantear la dirección escolar, tal como la tenemos establecida, para que los equipos directivos puedan garantizar buenos aprendizajes de todos los estudiantes. Sin un liderazgo pedagógico fuerte no cabe autonomía de la escuela, como entiende la propia OCDE (Pont *et al.*, 2008) en su informe sobre la Mejora del Liderazgo Escolar.

Comparando el papel de los Marcos de estándares en los contextos anglosajones y el español podemos decir: en los primeros no existe una regulación burocrática y administrativa del ejercicio profesional de la dirección, por lo que los Marcos de Estándares representan una “regulación interna” del ejercicio profesional. En el contexto español aún pervive una tradición normativista que impide el desarrollo profesional y autónomo del ejercicio de la dirección, lo que aminora de entrada gravemente su papel. Sin embargo, agotado ese modo de gobierno de la educación, otro modo de gobernanza es posible, en el que se inscribe el MEBD.

Muchas cosas han de cambiar para acercarnos en la práctica a estas propuestas, pero hay también signos que apuntan a que la situación, ya insostenible, empieza a cambiar. Mejorar la prestación del servicio educativo conlleva, entre otros factores clave, como dice Fullan (2016: 18 y 19) en un libro dedicado al tema,

Reposicionar el rol de director como líder pedagógico general de manera que maximice el aprendizaje de todos los profesores y, a su vez, de todos los estudiantes [...] Al recentrar el rol del director, ponemos a nuestro alcance el ideal del director escolar como agente clave del cambio. El futuro del director escolar puede ser apasionante y altamente significativo para la mejora de las escuelas y del sistema. [...] Mi objetivo es dar una idea del rol del director escolar como liderazgo para el aprendizaje de modo que pueda maximizar su impacto.” (pp. 18-21)

La apuesta por girar el rol de la dirección de la gestión al liderazgo del aprendizaje, como pretende el MEBD, puede maximizar su papel en la mejora del sistema. Esta, justamente, ha de ser la vía de futuro: fortalecer el rol de la dirección, no en una línea administrativo-burocrática, sino de un liderazgo pedagógico capaz de llevar adelante estas tareas y de gestionar los cambios necesarios.

Referencias

- Alvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Alvarez, M. (2014). La dirección escolar en la LOMCE. *Organización y Gestión Educativa*, 22(2), 1002-1005.
- Australian Institute for Teaching and Learning. (2015). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. Carlton South, Vic: Education Services Australia.
<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/australian-professional-standard-for-principals>
- Ayarza, S. (2018). Evaluación de las direcciones de centros públicos en Euskadi. *Avances en Supervisión Educativa*, 30(diciembre), 1-22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.637>
- Azorín, C. y Arnaiz, P. (2018). Redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 1-6.
- Barroso, J. (2015). La régulation locale de l'éducation et la direction des établissements scolaires au Portugal. *Recherche et Formation*, 78, 81-94.

- Batanaz, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: Problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443-470. Disponible en:
<https://revistadepedagogia.org/wpcontent/uploads/2007/06/232-06.pdf>
- Bolívar, A. (2015). The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
<https://doi.org/10.1177/1474904115592496>
- Bolívar, A. (2016-19). *Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*. Proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2016-78191-P). Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490 (junio), 60-64.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., López Yañez, J., & Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>
- Campo, A. (2016). Un marco para una buena dirección: criterios y dilemas. *Organización y Gestión Educativa*, 24(6), 9-12
- Campo, A. (2018). Un lenguaje común para hablar sobre la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 26(2), 16-19.
- Campo, A., & Campo, E. (2017). Las tareas de la dirección y los estándares profesionales. *Organización y Gestión Educativa*, 25(2), I-XII.
- Centre of Study for Policies and Practices in Education. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study*. OECD Education Working Papers, No. 99. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Charles Llorens, J. J. (2009). *Evaluación crítica del modelo directivo LODE (1985)*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Disponible en:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41494/1/01.JJCLL_TESIS.pdf
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2018). *La dirección de centros educativos*. Disponible en:
<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/direccion%20de%20centros%20.pdf>
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Reading: CfBT. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34-40.
- Fernandez Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernandez Enguita, M. (2007). Dirigir en España, es morir: Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 551-532.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_22.html
- Flessa, J., Bramwell, D., Hernandez, M., & Weinstein, J. (2017). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Gago, F. (2003). La dirección de los institutos: El liderazgo educativo que nunca existió. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 14-23.
- Gago, F. M. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez Delgado, A. M. (2018). Luces y sombras en el nuevo modelo de Formación de Líderes

- escolares en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 490(junio), 73-78.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Edic. Morata.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Área de Educación.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework with a discussion of the research foundations*. Toronto: Institute for Educational Leadership. Disponible en <https://www.education-leadership-ontario.ca/en/resources/ontario-leadership-framework-olf>
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY. Disponible en: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education; and the Wallace Foundation. Disponible en: <https://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. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 95–114.
- Martínez, J. A. (2007). La dirección escolar, ¿una cuestión sin resolver? *Participación Educativa*, 5 (junio), 74-77.
- Martínez, J. A. (2018a). El MEBD y el liderazgo escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 26(2), 10-14.
- Martínez, J. A. (2018b). El Marco Español para la Buena Dirección (MEBD) escolar *Cuadernos de Pedagogía*, 490(junio), 85-94.
- Martínez-León, I., Olmedo, I., Arcas, N., & Zapata, J. (2018). Las cooperativas en la educación: Satisfacción laboral del profesorado y diferencias de género. *CIRIEC-España. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 31-60. <http://dx.doi.org/10.7203/CIRIEC-E.94.12700>
- MEBD. (2017). *Un Marco Español para la Buena Dirección*. Madrid: FEDADI, FEDEIP y FEAE. <http://www.fedadi.org/?p=1958>
- Ministerio de Educación. Chile (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Mineduc. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de buen desempeño del directivo: Directivos construyendo escuela*. Lima: Minedu. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Montero, A. (2008). Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4151Montero.pdf>
- Montero, A. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Moos, J. (Ed.) (2013). *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership. Is there a Nordic model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, J. (2015). Educational leadership in Latin Europe: A European perspective. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11, 309-317. <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/866/694>

- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-81.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2012). Hacia una evaluación del desempeño docente. Lecciones aprendidas de la evaluación de directores/as escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 363-373. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riec/article/view/4451/4878>
- Murphy, J. (2017). *Professional standards for educational leaders: The empirical, moral, and experiential foundations*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21-24.
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional Standards for Education Leaders 2015*. Reston, VA. <http://npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders-2015.pdf>
- OCDE. (2007). *Improving School Leadership: Background Report for Spain*. OCDE-Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <https://www.oecd.org/spain/38529289.pdf>
- OCDE. (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*. Madrid: Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.fundaciontelefonica.com.gt/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/456/>
- OLF. (2013). *The Ontario leadership framework (OLF)*. <https://www.education-leadership-ontario.ca/en/resources/ontario-leadership-framework-olf>
- Örtenblad, A. (Ed.) (2018). *Professionalizing leadership: Debating education, certification and practice*. Cham (Suiza): Palgrave Macmillan.
- Pont, B. (2017). *Reforma educativa: El caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada*. (Tesis Doctoral). Madrid: UCM. <http://eprints.ucm.es/45556/1/T39403.pdf>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. Paris: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- 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>
- Ritacco, M., & Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: La mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23 (e230083), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230083>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3068/789>
- Ruiz López, M. (2015). La evaluación de la función directiva en el País Vasco. *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, 38(octubre), 21.
- Salamé, J., & Dutercq, Y. (2015). Convergence et spécificités nationales de la direction des établissements scolaires en Europe. *Recherche et Formation*, 78, 111-117. Disponible en: <http://rechercheformation.revues.org/2409>
- Shapiro, J., & Gross, S. J. (2017). Ethics and professional norms. In: J. F. Murphy, *Professional standards for educational leaders: The empirical, moral, and experiential foundations* (pp. 21-36). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Smylie, M. A., & Bennett, A. (2005). What do we know about developing school leaders? En W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.) *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 138-155). New York: Teachers College Press.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: Un análisis genealógico-cultural. *Educação* (Porto Alegre), 27 (53), 367-415. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/387>
- Wei, W. (2017). Education policy borrowing: Professional standards for school leaders in China. *Chinese Education & Society*, 50(3), 181-202. <https://doi.org/10.1080/10611932.2017.1331012>
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Hernández, M. (eds.) (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- Whiteman, R. S., Paredes-Scribner, S., & M. Crow. (2015). Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. En M. Khalifa, N. W Arnold, F.A. Osanloo & M. C. Grant (Eds.), *Handbook of urban educational leadership* (pp. 578 - 590). USA: Rowman & Littlefield.

Sobre el Autor

Antonio Bolívar

Universidad de Granada

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 a 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); y *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico* (2019). Dirige la Revista “Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado”. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

Sobre los Editores

Augusto Riveros

Western University

gus.riveros@uwo.ca

<http://orcid.org/0000-0002-9942-6380>

Augusto Riveros es profesor asociado en las áreas de política, equidad y liderazgo en la Universidad Western en Ontario, Canadá. Sus intereses académicos incluyen metodologías de la investigación, teoría de la gestión y liderazgo educativo, análisis de políticas y reforma educativa. Ha publicado su trabajo en numerosas revistas internacionales y libros editados. Las investigaciones del Dr. Riveros han sido apoyadas por el Consejo de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC *por sus siglas en Inglés*)

Wei Wei

Western University

wwei32@uwo.ca

<http://orcid.org/0000-0002-0090-5614>

Wei Wei es candidata al Ph.D. en critical policy, equity, and leadership studies en la facultad de Educación en Western University en Ontario Canadá. Sus intereses de investigación incluyen liderazgo y gestión y liderazgo educativo, análisis de políticas educativas y educación internacional y comparada.

Número Especial
Estándares y Competencias en Gestión Educativa:
Perspectivas Globales, Comparativas y Críticas

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 114

23 de septiembre 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. 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](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

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), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

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 Chaves

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

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

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 Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

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

Associate Editors: **Mel Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
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
David E. DeMatthews
University of Texas at Austin
Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy
John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute
Sherman Dorn
Arizona State University
Michael J. Dumas
University of California, Berkeley
Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder
Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev
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 Indiana
University
Sarah Lubienski Indiana University

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
Amanda U. Potterton
University of Kentucky
Susan L. Robertson
Bristol University

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 University of
Massachusetts Lowell
Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland
Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago
Adai Tefera
Virginia Commonwealth University
A. Chris Torres
Michigan State 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
Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **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