

La dirección escolar y su funcionamiento desde la mirada de la identidad profesional

School management from the perspective of professional identity

A gestão escolar e seu funcionamento na perspectiva da identidade profissional

Francisco Javier Amores Fernández^I

Miguel Ángel Gómez Ruiz^{II}

Maximiliano Ritacco Real^{III}

Mónica María López Gil^{IV}

RESUMEN

El principal objetivo de la investigación es analizar la dirección escolar desde la mirada de la identidad profesional de los directivos escolares partiendo de la idea que, el éxito de sus prácticas depende, en gran medida, de cómo se configura su identidad profesional. Desde un enfoque biográfico-narrativo las voces de 12 directores de centros educativos de carácter público seleccionados a través de muestreo intencionado, cuentan cómo viven y constituyen su identidad en el desarrollo de sus funciones. Se realizaron tres entrevistas a cada participante en las que se recogió información sobre la configuración de la identidad profesional, atendiendo a su trayectoria previa e identidad profesional y al ejercicio de la dirección escolar e identidad profesional. Los resultados aluden a estas dimensiones de análisis: perspectiva interna de la identidad profesional y doble identidad; la identidad para los otros y la construcción de la identidad en el ejercicio cotidiano de la dirección.

Palabras clave: Dirección Escolar. Identidad Profesional. Directores/as. Profesorado. Desarrollo Profesional.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze school management from the point of view of the professional identity of school managers, based on the idea that the success of their practices depends, to a large extent, on how their professional identity is configured. From a biographical-narrative approach, the voices of 12 principals of public educational centers selected through intentional rationalization tell how they live and forge their identity in the development of their functions. Three interviews were conducted with each participant, in which information was collected on the configuration of professional identity, taking into account their previous career and professional identity and the exercise of school leadership and professional identity. The results

^IUniversidad de Cádiz, Cádiz, España. Correo electrónico: franciscojavier.amores@uca.es  <https://orcid.org/0000-0002-3933-8581>

^{II}Universidad de Cádiz, Cádiz, España. Correo electrónico: miguel.gomez@uca.es  <https://orcid.org/0000-0003-2418-9525>

^{III}Universidad de Granada, Granada, España. Correo electrónico: ritacco@ugr.es  <https://orcid.org/0000-0001-9907-1148>

^{IV}Universidad de Cádiz, Cádiz, España. Correo electrónico: monica.maria@uca.es  <https://orcid.org/0000-0002-5412-2244>

refer to these dimensions of analysis: the internal perspective of professional identity and double identity; identity for others and the construction of identity in the daily exercise of leadership.

Keywords: School Leadership. Professional Identity. School Principals. Teachers. Professional Development.

RESUMO

O principal objetivo da pesquisa é analisar a gestão escolar do ponto de vista da identidade profissional dos gestores escolares, partindo da ideia de que o sucesso de suas práticas depende, em grande medida, de como se configura sua identidade profissional. Com uma abordagem biográfico-narrativa, as vozes de 12 diretores de centros educacionais públicos selecionados por meio de amostragem intencional contam como vivem e constituem sua identidade no desenvolvimento de suas funções. Foram realizadas três entrevistas a cada participante, nas quais se recolheu informação sobre a configuração da identidade profissional, tendo em conta a carreira anterior e a identidade profissional e o exercício da liderança escolar e da identidade profissional. Os resultados referem-se a estas dimensões de análise: perspectiva interna da identidade profissional e dupla identidade; identidade para os outros; e construção da identidade no exercício diário da gestão.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Identidade Profissional. Diretores. Professores. Desenvolvimento Profissional.

INTRODUCCIÓN

El estudio parte de un enfoque crítico y constructivista de la identidad de los líderes escolares. De esta forma, se hace referencia a un proceso de “construcción identitaria” o cómo el sujeto pro-forma y estructura sus experiencias en un medio histórico y cultural que lo determina (Wenger, 1998; Lumby y English, 2009). Por ello, estudiar las identidades nos conecta con un proceso fluido, individual y colectivo, cultural e histórico, que se asume en una serie de posicionamientos y en medio de un contexto que otorga significado (Crow, Day y Møller, 2017).

Atendiendo a la naturaleza del desarrollo de la identidad aportes como el de Crow, Day y Møller (2017) o Bolívar y Ritacco (2016) han sido de especial interés al momento de establecer los presupuestos teóricos del estudio. Dichas aproximaciones fueron referentes para la comprensión de la lógica, la motivación, los compromisos y las limitaciones de aquellos que buscan pro-formar su rol del liderazgo educacional en un contexto determinado (Møller, 2003).

Desde esta perspectiva resaltamos que la configuración de la identidad es un proceso colectivo y de construcción social (Derue y Ashford, 2010). Implica a aquellos con quienes interactuamos, es un continuo punto de partida para crear y revisar acontecimientos, negociar, e interrogar nuestra influencia histórica y cultural (Bourdieu y Wacquant, 1992). Como nos comenta Dubar (2000a, 2000b), la “identidad para sí” implica la visión de los sujetos del entorno, en las acciones se reflejan los significados de la propia integración de la identidad y de las reivindicaciones identitarias de las demandas del contexto.

De esta forma, se hace referencia a un proceso de “construcción identitaria” o cómo el sujeto pro-forma y estructura sus experiencias en un medio histórico y cultural que lo determina (Wenger, 1998; Lumby y English, 2009). Por ello, estudiar las identidades nos conecta con un proceso fluido, individual y colectivo, cultural e histórico, que se asume en una serie de posicionamientos y en medio de un contexto que otorga significado (Crow, Day y Møller, 2017).

En este orden también se adjunta el ingrediente temporal. Atendiendo a Møller (2005) la construcción de la identidad recorre un itinerario continuo y dinámico en el tiempo donde los hechos

vivididos se sitúan en nuestro pasado (experiencia) y condicionan nuestro futuro (decisiones). A lo largo de este recorrido no podemos hacer caso omiso a la dimensión ética y moral del individuo y cómo esta lo conecta con sus vivencias (Jackson, 2012). Por esta razón, se hace posible comprender la identidad a través de las decisiones que justifican los valores y las creencias del sujeto (Schwenk, 2002).

No menos importante es considerar, en un mismo sujeto, múltiples identidades. Esto lo sitúa en una red compleja de significados susceptibles de ser organizados en diferentes categorías identitarias. Dado el caso, autores como Thoits y Virshup (1997), Burke y Sets (2009) o Scribner y Crow (2012) han avanzado en categorías como: identidad social, identidad personal, identidad profesional, [y] rol, todas ellas en constante interacción.

Otra cuestión relevante es establecer un marco aclaratorio entre el concepto de identidad y rol. En este sentido, entendiendo la naturaleza dinámica de la identidad es posible diferenciarla de la predeterminación estática del rol (Ryan, 2007). Como comenta Wenger (1998), las instituciones pueden designar roles, pero no identidades, e incluso, es posible adoptar diferentes y contradictorias identidades indiferentes al rol que se ocupa, aunque lo deseable sería que los roles institucionales conecten con las identidades. Por su parte, Scribner y Crow (2012) entienden esta relación, como identidades que las personas utilizan para dar sentido y realizar roles, aunque como aclaramos, una cosa es el rol ocupado (posición institucional, cargo, etc...) y otra, cómo se comprenden los sujetos a sí mismos. De ello deriva que las personas puedan ocupar diferentes roles y sentirse con la misma identidad o, al contrario, tener múltiples identidades al ocupar distintos roles (Bolívar y Ritacco, 2016). En cualquier caso, "la identidad proporciona la motivación para asumir y poner en práctica un rol" (Scribner y Crow, 2012, p. 246).

Finalmente, y como respaldo a nuestro envite metodológico (biográfico-narrativo), hacemos hincapié en la dimensión narrativa de la identidad (Sugrue y Furlong, 2002; Sugrue, 2005). De esta forma, a través de la expresión de la palabra, los sujetos conceptualizan las identidades implicando el entendimiento de cómo conectan con la práctica (Burke y Stets, 2009). Se refleja la motivación, la dirección, y la energía conectada con la actividad cotidiana, es un momento en donde el rol puede identificarse e internalizarse con la identidad (Lumby y English, 2009). Parafraseando a Shwenk (2002), las decisiones que tomamos diariamente evocan identidades particulares, por ello la narrativa ayuda a reproducir las experiencias (formas de representar, reclamar, y revisar), evocaciones que pueden dar coherencia y sentido de uno mismo (Bradbury y Gunter, 2006).

MÉTODO

ENFOQUE Y OBJETIVOS

La metodología de la investigación realizada es eminentemente cualitativa, intentando comprender los acontecimientos desde la visión de los distintos sujetos protagonistas, profundizando en la interpretación que les otorgan a los acontecimientos descritos y en la construcción de la realidad a través de las percepciones de los propios implicados (Flick, 2007).

Dentro de esta metodología cualitativa, se consideró adecuado la adopción de un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar *et al.*, 2001; Bolívar, 2002) donde los informantes hablan de sí mismos, sin silenciar la subjetividad. Desde el modo narrativo para el conocimiento, se parte de considerar las acciones humanas únicas e irrepetibles, haciendo una reconstrucción personal de la experiencia mediante la reflexión hasta poder otorgar un significado común entre investigador e investigado que refleje lo sucedido o vivido. Se ha seleccionado este enfoque ya que permite contar con las voces de los directivos escolares respecto a cómo viven su identidad en el desarrollo de sus funciones, debido a que la identidad profesional exige tanto el análisis de los aspectos individuales como contextuales-relacionales (Kelchtermans, Piot y Ballet, 2011).

El objetivo principal de la investigación que se presenta en este trabajo es:

- Analizar la dirección escolar desde la mirada de la identidad profesional de sus protagonistas para verificar la coherencia que tienen de la imagen de “director” con respecto a la concepción que tienen de “sí mismo como directores”.

Como objetivos específicos, se proponen los siguientes:

- Profundizar en la percepción y repercusiones de *la doble identidad profesional* como docentes y directores de los participantes (dimensión temática 1).
- Definir *las expectativas y los roles* que percibe la comunidad educativa desde la perspectiva de los directores (dimensión temática 2).
- Reflexionar sobre *la construcción de la identidad profesional de los directores* desde su ejercicio cotidiano (dimensión temática 3).
- Considerar *las implicaciones profesiones y personales* en las expectativas futuras de los participantes (dimensión temática 4).

PROCEDIMIENTO

Como primer paso en la realización de esta investigación, se definió el objeto de estudio y se crearon diversas entrevistas en el marco del Proyecto I+D “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos” (Referencia PID2020-117020GB-I00), que tiene como hipótesis de partida que las prácticas de liderazgo en sus respectivos establecimientos dependen del tipo y grado de la identidad de una dirección escolar (estable/inestable, débil/fuerte, reconocida/no reconocida, etc.).

La selección de informantes se realizó de manera coherente con el enfoque metodológico de la investigación cualitativa, donde se proponen estrategias que suponen una selección deliberada e intencional a diferencia del muestreo probabilístico (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jimenez, 1999). El proceso de selección se corresponde, pues, con un muestreo intencionado o selección basado en criterios, concretamente mediante la “selección de casos reputados” que se considera una variante de casos únicos donde el investigador hace sus elecciones por recomendación de otros expertos (Goetz y LeCompte, 1988), intentando poner el énfasis en la particularización, aunque reflexionando igualmente sobre el potencial de la aplicación de los hallazgos a otros escenarios (Wood y Smith, 2018).

De manera concreta, para la presente investigación se buscaron directores de centros escolares con los siguientes atributos: a. con prácticas exitosas en la dirección, b. con experiencia en términos de innovación, c. de centros financiados con fondos públicos, y d. que tuvieran predisposición a colaborar con el estudio. Las personas propuestas fueron recomendadas por un inspector de educación y la responsable del Centro del Profesorado de Cádiz. Atendiendo a estos criterios, se seleccionaron un total de 12 directores de centros escolares públicos de la provincia de Cádiz.

Con cada uno de los participantes se realizaron un total de tres entrevistas en dos o tres momentos distintos y siempre en el centro educativo que dirigían. Los resultados que se presentan en este trabajo, en coherencia con los objetivos de investigación propuestos, son los correspondientes a la segunda de las entrevistas. Respecto a la primera entrevista se pretendía abordar la trayectoria de vida de los directores, con sus principales momentos o acontecimientos que han determinado la construcción de la identidad actual. La tercera entrevista tenía como finalidad descubrir las variables que determinan la construcción de la identidad de los directores en relación con los cuatro grandes ámbitos de prácticas de liderazgo exitosas: establecer direcciones, desarrollo profesional, desarrollar la organización y desarrollar el programa de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, las entrevistas fueron transcritas y analizadas temáticamente, intentando lograr el delicado equilibrio entre una interpretación desde dentro que no se limite al discurso de los participantes ni tampoco una interpretación desde fuera que omita los matices y particularidades del discurso narrado (Bolívar, 2002).

PARTICIPANTES

En total fueron 12 directores los participantes en este estudio. De ellos, 7 eran hombres (58,3%) y 5 mujeres (41,7%). La mayoría (58,3%) tenían edades comprendidas entre los 40 y 49 años, 4 (33,3%) entre los 50 y 59 años y 1 director (8,3%) más de 60 años.

En cuanto a la experiencia en el cargo de director, 2 (16,7%) participantes disponían de menos de 4 años de experiencia, 6 (50%) contaban con entre 4 y 8 años, 2 directores entre 8 y 12 años, 1 entre 12 y 16 años y 1 director con más de 16 años en la función directiva. En lo que se refiere a experiencia como docentes, 4 (33,3%) participantes poseían una experiencia de 11 a 20 años, 6 (50%) entre 21 a 30 años y los 2 (16,7%) restantes con más de 30 años de experiencia docente.

Respecto a la designación de los directores participantes, 6 (50%) fueron elegidos por comisión para el acceso al cargo, 3 (25%) designados directamente por la Administración educativa, y otros 3 que en un primer momento fueron designados por la Administración y, posteriormente, fueron elegidos por comisión. De estos directores, 5 (50%) no habían ostentado ningún cargo directivo antes de acceder al puesto de director, 5 (41,7%) fueron jefes de estudio entre 2 y 11 años, 2 (16,7%) fueron secretarios de centro durante 2 años y 1 (8,3%) fue vicedirector durante un año. Por último, 9 (75%) apuntan que recibieron formación específica para el cargo y 3 (25%) afirman no haber recibido formación en este sentido.

Sobre las variables relativas al centro, 1 (8,3%) director era de una Escuela Infantil (EI), 3 (25%) de Centros de Educación Primaria (CEPR), 3 (25%) de Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 5 (41,7%) de Institutos de Educación Secundaria (IES). Todos los centros pertenecían a la provincia de Cádiz, concretamente 6 (50%) eran de la localidad de Puerto Real, 2 (16,7%) de Cádiz, otros 2 de El Puerto de Santa María, 1 (8,3%) de Chiclana y 1 de Algeciras.

A continuación, se puede observar el Gráfico 1 con los datos resumidos del perfil de los participantes en esta investigación:

INSTRUMENTACIÓN

Como técnica para acercarnos a las percepciones de los directores escolares hemos usado, como se hace recurrentemente en este tipo de investigación, la entrevista biográfica, en la que el sujeto reconstruye retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias o experiencias sucedidas en su contexto concreto (Bolívar, 2012), inspirándonos igualmente en las denominadas entrevistas episódicas, consideradas como una invitación periódica a presentar narraciones de situaciones que pueden ser relevantes en nuestro afán por conocer, son entrevistas que facilitan la presentación de las experiencias de una manera genérica y al mismo tiempo asegura que los episodios significativos se cuentan con especificidad (Flick, 2007).

Concretamente, el guion utilizado para la entrevista estaba compuesto por un total de 34 preguntas divididas en 5 dimensiones:

- Docente y/o director/a líder.
- La dirección para los otros: valoración y reconocimiento como director/a.
- La construcción de la identidad profesional en el ejercicio cotidiano de la dirección.
- Gestor/liderazgo pedagógico.
- Perspectivas y expectativas futuras.

La duración de estas entrevistas podía variar sensiblemente entre cada participante, oscilando entre los 45 a los 75 minutos, aunque lo habitual es que girara en torno a la hora de grabación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Teniendo en cuenta las múltiples opciones analíticas y las dificultades propias de este cometido en investigaciones biográficas-narrativas, así como las dos grandes tradiciones de análisis (enfoque

estructuralista versus temático) y las limitaciones de la exposición sintética de resultados, en este trabajo se ha optado por un análisis temático de las entrevistas, partiendo del establecimiento de categorías argumentales para facilitar el análisis que el investigador realiza (Bolívar, 2012).

Así, los datos textuales provenientes de la transcripción literal de las entrevistas, se han analizado según el proceso general de análisis de datos cualitativos (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jimenez, 1999) mediante la reducción y transformación de datos y la posterior obtención y verificación de conclusiones a través del juicio crítico entre investigadores. Las categorías y subcategorías de análisis se han establecido de forma emergente al examinar el contenido de la información, contrastándose mediante triangulación de investigadores. Durante la disertación de los resultados se ofrecerá el sistema de categorías, siempre teniendo en consideración que solo aparecen, por cuestiones de espacio, las subcategorías que obtienen más de una referencia. Igualmente, se ofrecerán frecuencias y algunos porcentajes con el único fin de que el lector pueda equilibrar el peso de cada argumento aportado.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se han organizado a partir de los objetivos secundarios propuestos, que, a su vez, se corresponden con las dimensiones o núcleos temáticos en los que se dividen las preguntas del guion de las entrevistas.

PERSPECTIVA INTERNA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y DOBLE IDENTIDAD (ITINERARIO DOCENTE-DIRECTOR-DOCENTE)

El 66,7% de las personas entrevistadas, considera que sus labores de dirección son circunstanciales y temporales. Se identifican como maestros/as que, por diversas causas, como la necesidad de implicarse de forma más profunda en la gestión del centro, o desarrollo profesional, están haciendo las veces de director/a. La vuelta a tiempo completo en clase, está presente.

Yo me veo como orientadora y que estoy puntualmente en la dirección. (E8.3)

Sí, yo soy una maestra de este colegio que le gusta mucho dar clase, que se lo pasa muy bien en el aula, y que, en un momento dado, hizo falta dar un paso hacia adelante y lo di, y yo me voy a enriquecer laboralmente, pero quiero volver al aula [...]. (E9.3)

Se pone de manifiesto la preocupación por el distanciamiento que las funciones de la dirección pueden provocar hacia el tener *“las manos llenas de tiza”* (E5.2), expresión que se usa como metáfora del contacto directo con el aula.

Yo me veo como docente, me gusta... de hecho mi momento más bonito del día es cuando me vaya a dar clase a bachillerato [...] me veo como un profesor que está prestando este servicio y que terminaré y seguiré con mis clases. (E12.4)

Lo que más motiva y da sentido a su profesión, es estar en contacto directo y constante con el alumnado, lo que les permite apreciar las verdaderas necesidades a atender desde la dirección.

lo que sí tengo claro si sigo en la dirección, es que tutoría, cojo. [...] he estado dos días entrando en la misma clase digo esto es lo que me gusta a mí. (E3.3)

El 33,3% restante, y, por el contrario, la identidad como docentes queda supeditada a la de la dirección o, intentan equilibrar la doble figura. Y, aunque ninguno pone reparo en volver a pie de aula,

quienes tienen amplia trayectoria como director/a, retomar el rol de docente a tiempo completo, les exigiría un tiempo de readaptación. Se insiste en el desequilibrio de tiempo entre la docencia directa y la gestión y el peso de la responsabilidad como los factores de más determinantes en sus respuestas.

Yo me veo como directora, pero sin dejar de ser maestra, son tantos años que me va a costar trabajo verme sin la dirección..., voy a tener que morderme la lengua más de una vez, pero no por nada sino por ayudar más de la cuenta. (E7.5)

Estoy satisfecho de mi trabajo, pero sería más feliz siendo profesor, ¿cuál es la diferencia? La responsabilidad, del día a día, y el trato personal. (E1.3)

En coherencia con las funciones que la normativa atribuye a la dirección, relacionadas con capacidades de liderazgo, como promover, impulsar, diseñar, fomentar y favorecer la actividad educativa desde un enfoque colaborativo, exceptuando 2 de las personas entrevistadas, el 83,3% (10), siente que son líderes en sus contextos laborales. Son quienes, como máximos responsables del centro, tienen el compromiso de resolver los problemas que surjan (1), de iniciar y promover actuaciones de mejora para la consecución de los objetivos propuestos (3) y de quienes depende la gestión de las relaciones entre el profesorado (1), todo ello reflejado en el proyecto de gestión (7).

Me siento líder y me lo hacen sentir porque me toca liderar, empujar, animar, alentar, marcar líneas de trabajo, además he liderado un proyecto que ha dado sus frutos, no es fruto de la casualidad, el proyecto estaba muy pensado. (E12.5)

si soy preciso con el lenguaje, yo me veo con madera de líder, con las cualidades que yo le supongo que son: capacidad de empatizar con todo el mundo, tener ideas y ser capaz de transmitir [...] pero ser líder en un instituto es muy difícil porque son muchos callos los que pisan y son muchos intereses creados los que hay. (E11.5)

Pero a pesar de sus múltiples encargos, los/as directores/as entienden la necesidad de un estilo colaborativo y cooperativo, por ello, cuidan y atienden las relaciones humanas, proponen sin imposiciones y se fomenta la visión compartida de la organización.

yo creo que la parte más importante del director es ser líder pedagógico, el tener muy claro qué es lo que tú quieres hacer, el saber transmitirlo a los compañeros no como una imposición, si no como algo positivo para el centro y el hacerlo tú, pensarlo, transmitirlo y hacerlo. (E4.4)

Las últimas políticas educativas han promovido en mayor o menor medida que los/as directores/as sean agentes mediadores entre la Administración siendo gestores y administrativos y el centro siendo líderes pedagógicos. Se consideró oportuno indagar sobre cómo se sienten los/as directores/as al respecto.

La mitad de los casos (6, 50%) se ven a sí mismos/as como líderes pedagógicos:

Yo me veo más como un líder pedagógico, más que un gestor administrativo. (E4.22)

Aun así, por exigencias del cargo, realizan también tareas de gestión para que el centro responda a la normativa con relación a la organización escolar, formación permanente, coordinación, etc. Por ello deben resolver conflictos, velar por la coordinación docente o responder a la burocracia. Esta dualidad, provoca que a veces se sienten entre la espada (Administración) y la pared (comunidad educativa) y les cuesta decidir elegir una sola opción.

yo me quiero ver como un líder pedagógico y lo intento, pero no puedo dejar lo otro de lado, lo otro lo tienes que hacer, gestionar el centro, pero se intenta hacer de la mejor manera posible, o sea, moviéndote e implicándote en el centro. (E7.31)

Lo más complicado es, precisamente intentar responder a las expectativas de uno y otro lado.

De todo, por parte de la Administración, pues que lleve todas las cosas al día, [...] de los profesores pues demandan que les respaldes frente a los padres, de los padres que dirija bien el centro y que los profesores cumplan bien sus funciones, de los alumnos que haya orden, que se exija... (E8.11)

Uno de los casos denuncia la mentira del liderazgo. Siente que más que líder, es representante de la Administración.

cada vez estamos más encorsetados, la Administración es la que decide todo, [...] mientras que tú estás haciendo este trabajo y además lo consigues pues claro que te sientes líder de este grupo, pero en las condiciones normales no, la Administración no te lo da... eso es mentira, el liderazgo... la autonomía es mentira. (E10.4)

Para concluir, se ofrece el sistema de categorías (>1) utilizadas para el análisis de las cuestiones relativas al ámbito expuesto de la identidad profesional de los directores (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Sistema de categorías sobre la identidad profesional.

¿Te ves como docente o como director?		
Categoría (f)	Subcategoría	Frecuencia
Docente que provisionalmente ejerce dirección (8)	Mayor felicidad siendo docente	6
	Necesidad de no perder contacto con el aula	2
Director (4)	Sería más feliz siendo docente/menor responsabilidad	2
	Pero no perder la identidad docente	2
¿Te sientes líder?		
Sí (10)	Inicia y promueve actuaciones/proyectos	7
	Planteamiento y consecución de objetivos	3
	Necesidad de implicación en los proyectos/no imposición	3
	Dificultades para liderar el centro	2
A veces (2)	Dificultades para ejercer liderazgo/no hay autonomía	2
¿Gestor o líder pedagógico?		
Líder pedagógico (6)	Sin descuidar la gestión/cumpliendo normativa/funcionamiento del centro	7
Gestor (4)	Papel fundamental complementado por liderazgo de proyectos/propuestas	3

Fuente: elaboración propia (2023).

LA DIRECCIÓN PARA LOS OTROS

Parte de la construcción de nuestra identidad, está mediatizada, entre otros agentes y factores, por la visión externa que tienen otras personas sobre nosotros. Por tanto, resulta de especial interés, cómo creen los/as directores/as, que son vistos/as y valorados/as la Administración educativa, el profesorado, las familias y el alumnado del centro al que representan.

Siguiendo este orden, el 58,3% (7) cree que la Administración valora positivamente su función. Este respaldo se ve reflejado en el reconocimiento de la complejidad del cargo y en el valor otorgado a cómo gestiona y resuelven los conflictos (3). Tal es así, que un caso siente además de apoyo profesional, afecto personal.

La inspección está ahora mismo trabajando con todos los equipos directivos, y yo creo que nos ve bien, le gusta como planteamos las cosas y como resolvemos cuando hay conflictos. (E9.7)

De la Administración solo he sentido cariño y afecto, estoy súper agradecido [...] yo lo que he percibido siempre ha sido mucho apoyo y comprensión. (E12.8)

El apoyo que sienten no está reñido con apreciar que a veces se les presiona y les exige dando mayor relevancia y atención a los asuntos burocráticos frente a apoyar las iniciativas de proyectos específicos (3).

Se centran mucho en el plano burocrático, no digo que todos sean igual, pero sí que es verdad que muchos inspectores [...] llegan al colegio y lo primero que te hacen es preguntarte donde está el plan de centro, la memoria de tal... y realmente los problemas importantes de un colegio no están en los papeles. (E10.4)

Por su contra, 5 directores (41,7%) sienten que no hay un reconocimiento de sus funciones por parte de la Administración educativa. Las razones fundamentales que aportan son la falta de respaldo y que se sienten aislados ante la excesiva responsabilidad que soportan (4). Otros motivos serían: la falta de asesoramiento ante casos graves, por ejemplo, casos de maltrato o acoso (1), la desconfianza en la gestión (1), la falta de autonomía (1) y la escasa remuneración económica como complemento por el cargo (1).

La Administración no se fían de los directores, piensan que los directores mentimos, engañamos, para tener más horas, para... no lo sé, pero yo esa percepción la tengo. (E11.6)

Yo llevo 17 años trabajando de director y no me he sentido respaldado en ningún momento. (E6.24)

Con respecto a cómo creen los directores que les ven los/as compañeros/as del claustro, se dan tres situaciones: quienes les ven como un director/gestor o directora/gestora más que como compañero/a (7); quienes les ven como compañero/a que hace las veces de director/a por lo que se relacionan con ellos/as como uno o lo otro en función de la situación y contexto (2).

Aun cuando se dan estas tres situaciones, la mayoría creen que les ven más como director/a.

Esto se ve reflejado sobre todo en por los años de experiencia en el cargo lo que crea distancia entre los roles de docente/compañero y director/a (2) pero también cuando el claustro necesita un punto de referencia, respaldo, o resolución de problemas (4).

No, ellos me ven ya como el director porque 18 años de directivo... marcan mucho. (E12.9)

Yo ya no soy (nombre), el compañero, soy el director. (E5.6)

Nosotros (directores) estamos formando y para formarlos estamos guiando en lo que tienen que hacer, entonces necesitan una constante, afirmación de lo que están haciendo. Una supervisión. (E1.10)

Solo 2 directores consideran que el profesorado le ve como un compañero más que ejerce provisionalmente el cargo, aunque, de forma estratégica, cuando necesitan descargar responsabilidades, prefieren verles como directores/as.

Yo creo que ellos me ven como uno más, pero que hay veces que a alguno le interesa que sea el jefe y descargan la responsabilidad en mí. (E2.10)

Sí, como una igual. Saben cuándo debo de ejercer como directora y cuando ejerzo como compañera y la verdad es que muy bien. (E7.19)

Sobre si las familias del alumnado valoran y reconocen la labor de la dirección, una amplia mayoría de los participantes considera que sí (10–83,3%). Los/as directores/as piensan que las familias se sienten atendidas satisfactoriamente (5) y que ven la dirección como una figura cercana (5). Otras participantes consideran que hay buena relación con las familias, el AMPA y los padres/madres delegados (3), que se reconoce su figura de autoridad dentro del centro (2) y que se sienten apoyo de las familias (2), percibiendo que algunas de ellas los ven como solucionadores de problemas (2). Únicamente 1 director explicita que se siente escasamente valorado por esa parte de su comunidad educativa.

Pues yo creo que en general, las familias ven una dirección cercana, yo desde luego intento siempre ver lo que necesita la familia, hablar con ella... yo creo que sí. (E4.9)

Sí, yo creo que sí, creo que la valoran bien y que valoran mi trabajo. (E2.11)

En cuanto al último de los grupos, el alumnado, 7 (58,3%) creen que se tiene una percepción positiva sobre los/as directores/as. En este sentido, hacen referencia a que disfrutan de una relación cercana (5) y que disponen de su afecto (2). Aun así, hay cierta diferenciación entre el alumnado al que da clase y al que no. Para el alumnado al que dan clase, algunos/as participantes creen que son un profesor/a más (4), y para el alumnado al que no da clase, una figura de autoridad (6), acrecentado por la utilización del director como un elemento sancionador (4). En cualquier caso, son percibidos/as como máximos responsables del centro (3).

Tú sabes, el director muchas veces es utilizado, es utilizado por los maestros como un recurso cuando ya no tienen otra... y aquí igual que todos los colegios se hace. (E6.9)

A continuación, se ofrece el sistema de categorías (>1) utilizadas para el análisis de las cuestiones relativas al ámbito de la dirección para los miembros de la comunidad educativa (Cuadro 2).

Cuadro 2 – Sistema de categorías sobre la dirección para los otros.

Reconocimiento de la Administración		
Categoría (f)	Subcategoría	Frecuencia
Sí (7)	Recibe apoyo de la inspección	3
	Reconoce la complejidad del cargo	3
	Pero falta reconocimiento a actuaciones del centro	3
No (5)	Falta de respaldo y excesiva responsabilidad	4
Visión de los compañeros de claustro		
Director (9)	Buscando el respaldo y aprobación/descargar responsabilidades	3
	Buscando directrices y solucionar problemas	3
	Cantidad de años en el cargo	2
	Valoran su trabajo y responsabilidad	2
Uno más que ejerce la dirección provisionalmente (2)	Saben diferenciar los roles	2
Reconocimiento de los padres y madres		
Sí (10)	Se sienten atendidos	5
	Cercanía	5
	Figura de autoridad del centro	2
	Solucionador de problemas	2
	Colaboración	2
	Buena relación con familias, AMPA y delegados	3
No (1)	Escasamente valorada	1
Visión del alumnado		
De manera positiva (7)	Cercanía / Buena relación	5
	Afecto	2
Autoridad (6)	Figura del director como sancionador	4
	Máximo responsable	3
Como un profesor más (4)	Para el alumnado al que da clase	4

Fuente: elaboración propia (2023).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN EL EJERCICIO COTIDIANO DE LA DIRECCIÓN

Si la relación con las otras personas influye en la construcción de la identidad profesional, también lo hacen las tareas, las funciones y las demandas que implica la dirección, así como a las barreras y obstáculos que deben solventar. Se prestó atención a estos aspectos y a los sentimientos que despiertan afrontarlos cada día.

SOBRE LAS EXIGENCIAS

A pesar de que ser director/a significa ser un/a líder académico más allá de ser gestor/a, como ya se mencionó con anterioridad, hay cierta diferenciación entre las exigencias sentidas como máximo responsable de la gestión del centro y las de líderes pedagógicos.

Con relación a las ocupaciones como directores y las directoras, se deben afrontar diversos requerimientos del profesorado (9–75%), de la Administración (4–33,3%), de las familias (4), del alumnado (2–16,7%). Y aunque las exigencias de unos y de otros agentes son diferentes, todas tienen en común estos aspectos (5–41,7%): el ser el máximo responsable del centro, lo que implica ser un organizador (1) que debe tomar decisiones con un grado alto de responsabilidad (3) y compromiso (1) ya que es quien debe solventar los problemas emergentes (2).

En cuanto a las exigencias del profesorado, los/as directores/as destacan que les demandan la resolución de conflictos (5), el respaldo frente a los conflictos con las familias (5), el trato equitativo a todo el profesorado (3), el buen funcionamiento del centro y otras cuestiones organizativas (2). En menor medida, también existen referencias sobre sentirse escuchados (1), la toma de decisiones (1) e iniciar proyectos, es decir, llevar propuestas al claustro (1).

Respecto a la Administración, 4 directores/as identificaron como la principal demanda/exigencia, la eficacia en los requerimientos burocráticos (Séneca, documentación del centro, informes, entre otros).

Lo que te piden es que seas un “solucionador” de problemas, un apagafuegos, pero a todos los niveles ¿eh? Profesorado, alumnos, padres, todos. (E6.11)

la Administración te pide toda la burocracia habida y por haber y más. (E9.12)

En cuanto a las familias, su principal exigencia es el buen funcionamiento del centro y crear un clima de confianza y responsabilidad (3), servir de intermediario/a entre ellas y el profesorado o la Administración (1). Sobre las demandas del alumnado, el buen funcionamiento del centro (2).

Y también transmitir a las familias la sensación de que dejen aquí a su hijo tranquilo, [...] tú tienes que darle ese colchón de tranquilidad. (E4.14)

se demanda liderazgo y que sea el referente [...] soy digamos el que da la cara. (E3.11)

A diferencia de los aspectos anteriores, cuando los/as directores/as expresan sus percepciones sobre las demandas que integran su rol de líder, solo se centran en el colectivo del profesorado (8–66,7%) y en aspectos generales (10–83,3%) relacionados con el buen funcionamiento del centro (4) y con el impulso y desarrollo de proyecto (5). Sobre el profesorado, los participantes identifican como mayores demandas cuestiones de formación del profesorado, asesoramiento, supervisión de programaciones y análisis de los resultados escolares (5) y aspectos relacionados con la construcción de una cultura de trabajo colaborativa en la que el profesorado se sienta valorado y atendido en pro de bienestar laboral (3).

Todo el mundo demanda que se sientan escuchado [...] lo podrás solucionar o no, pero por lo menos que te sientas escuchado. (E2.13)

Aunque no sea directa, de forma velada sí que hay una exigencia de que haya un liderazgo, [...] en el momento en el que tú no estás dando la respuesta que la comunidad espera, la cosa se tuerce rápidamente, [...] porque lo que se espera... sí, hay una demanda de liderazgo, sí. (E2.15)

SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LAS PRIORIDADES

Responder a tantos compromisos requiere establecer un plan de prioridades de actuación. Los/as directores/as organizan tales prioridades en torno a los grupos de referencia que deben atender: alumnado, el prioritario (6), profesorado (3), familias (2) y gestión de una adecuada cultura y ambiente favorecedor del aprendizaje (2). Con respecto al alumnado, se hace hincapié, en la importancia del aprendizaje, la atención y la seguridad (5), y, en la resolución de problemas y conflictos (1). En cuanto al profesorado, conseguir el compromiso y la implicación del claustro en proyectos y otras actuaciones propuestas desde la dirección (1) y promover un buen ambiente de trabajo atendiendo a sus necesidades (2). Otros participantes dan prioridad a la participación y la atención de las familias (2). Por último, hay quienes identifican como prioridad, desde un punto de vista más general, conseguir un buen ambiente de trabajo, pensando en la auto-regulación del centro (1), el clima de aprendizaje (2), la gestión de los recursos humanos (1) y según la gravedad/urgencia de las situaciones que se acontecen, como, por ejemplo, casos de absentismo, burocracia, instalaciones, etc. (1).

La prioridad está en el alumnado, siempre, siempre. (E11.15)

Aquí le damos prioridad a la atención del alumnado y lo que os he dicho, y luego a que los maestros estén bien para que puedan dar esa atención. (E9.17)

En coherencia con estas prioridades la mayor motivación que fundamenta la labor de los directores y las directoras es el compromiso que sienten hacia la comunidad educativa de su centro. En orden, hay quienes se centran más en el alumnado (5), otros en el claustro (3) y otros en las familias (2).

Quienes mencionan al alumnado, hacen referencia a la responsabilidad que tienen para garantizar su aprendizaje (4), la atención de sus diversas necesidades educativas (1) y una convivencia agradable (1).

Yo lo tengo claro vamos, yo aquí mi motivación son los chavales, la necesidad de que se formen, yo soy un educador nato, creo en la educación. (E12.12)

darle a todo el mundo lo que necesita en la educación. El que necesita más que pueda llegar a desarrollar su máximo potencial y el que necesita menos que pueda avanzar. (E1.12)

Quienes se centran en el profesorado, su mayor motivación y, a su vez lo que más desarrollo profesional les aporta es el fomento de la formación y mejora permanente de su claustro (2) y crear un buen ambiente laboral (1) que, a su vez, como se mencionó anteriormente, es una de las grandes preocupaciones.

La más importante eso, animar a la gente y convencerlos con el ejemplo y estar constantemente investigando y viendo todos los nuevos proyectos y nuevas metodologías que existen si no es que te quedas estancado. (E4.15)

En cuanto a las familias, son 2 los participantes a los que les motiva fomentar la participación y una correcta relación entre el centro y el contexto familiar.

De una u otra forma, para la mitad de ellos (6) su motivación se encuentra en aspectos generales relacionados con el buen funcionamiento del centro (2) y la posibilidad de iniciar y desarrollar proyectos (4). Algunos directores se refieren a su principal motivación como:

A mí me motiva que la gente esté contenta [...]. (E8.13)

La escuela pública, dar servicio a todo el mundo. La mejora de que, en mi colegio, no porque tenga los mejores resultados, que da igual, sino porque los niños realmente salgan bien formados y que podamos dar una atención de calidad. (E9.14)

SOBRE LOS OBSTÁCULOS

A pesar de tener claras las prioridades y responsabilidades, la dirección no está exenta de obstáculos. Las principales fuentes de conflicto son: aspectos relacionados el profesorado (7): gestión de las relaciones con y entre el profesorado (4), no conseguir sacar adelante proyectos pedagógicos debido a la escasa participación del profesorado (2) y cuestiones relativas a la organización (1); con las familias del alumnado (6): imposición de sus criterios, de la escasa valoración del trabajo de los docentes y otros conflictos con el profesorado (4), así como las quejas sobre distintos aspectos del funcionamiento del centro y conflictos puntuales (4); con el alumnado (4): problemas de comportamientos, de convivencia y los conflictos que se producen (4) y con la Administración: la escasez de recursos y autonomía de la que disponen (2), así como la falta de respaldo que perciben (2) y la administración educativa (3).

Entonces fíjate: familias, alumnado, profesorado, Administración local y Administración Educativa. Conflictos por todos lados. (E6.25)

Para concluir, como en los casos anteriores, se ofrece el sistema de categorías (>1) utilizadas para el análisis de las cuestiones relativas al ámbito de la construcción de la identidad profesional en el ejercicio cotidiano (Cuadro 3).

PERSPECTIVAS Y EXPECTATIVAS FUTURAS

Al ser preguntados sobre las perspectivas futuras en su carrera profesional como directores/as, las respuestas son muy diversas: 4 (33,3%) desean seguir al menos un mandato más: “El año que viene finalizaré mi primer mandato, mi intención es renovar y llegar hasta los 8 años. Si realmente yo creo que tengo que aportar algo sí iré, si no me iré a mi centro” (E1.18); 3 (25%) pretender acceder a otros cargos por el mérito de haber ejercido como director/a (1 a la inspección, 1 al Centros del Profesorado y 1 al Departamento de Orientación): “A mí me gusta la gestión educativa a todos los niveles, mi perspectiva profesional era entrar en el cuerpo de inspección” (E6.37); 2 expresan que les gustaría volver a la docencia donde sienten mayor felicidad, satisfacción y motivación “Yo me gustaría volver a la docencia porque... podría continuar, podría continuar en inspección, podría continuar en delegación, pero es un trabajo que a mí no me gusta, que a mí me sigue gustando dar clase, esto me gusta menos que lo hacía antes” (E2.28) y otros 2 (16,7%) se jubilarán al finalizar el presente mandato.

En consonancia con lo anterior, ante las preguntas de si se piensan presentar de nuevo y qué factores actúan sobre la decisión, 3 sí se presentarían (25%) pues les permitiría renovar por para afianzar proyectos y propuestas ya iniciadas (2) exceptuando un director que, solo se presentará en caso de que no haya nadie que se preste a rotar.

yo creo que con 4 años no te da tiempo a terminar y cerrar todo lo que tú has impulsado y nosotros ahora mismo estamos en dos proyectos importantes que son hacer el Proyecto Lingüístico de Centro. (E9.25)

Para quienes se niegan a seguir (5, 41,7%), destacan motivos personales como la necesidad de focalizar mayor tiempo y atención a la familia (2) por lo que absorbe el cargo o falta de motivación

Cuadro 3 – Sistema de categorías sobre la construcción de la identidad profesional en el ejercicio cotidiano.

Demandas y exigencias del rol de director		
Categoría (f)	Subcategoría	Frecuencia
Profesorado (9)	Resolución de conflictos y problemas	5
	Respaldo frente conflictos con las familias	5
	Trato equitativo entre el profesorado	3
	Buen funcionamiento del centro	2
Administración (4)	Eficacia con la burocracia (Séneca, informes, etc.)	4
Familias (4)	Buen funcionamiento del centro / confianza	3
Alumnado (2)	Buen funcionamiento del centro	2
Aspectos generales (5)	Solucionador de problemas	2
	Responsable del centro y toma de decisiones	3
Demandas y exigencias del rol de líder		
Aspectos generales (10)	Buen funcionamiento del centro y liderazgo	4
	Impulsar y desarrollar proyectos	5
Profesorado (8)	Formación y asesoramiento del profesorado	5
	Colaboración y ambiente de trabajo	3
Motivación personal		
Aspectos generales (7)	Iniciar y desarrollar proyectos	4
	Buen funcionamiento del centro y ambiente de trabajo	3
Alumnado (5)	Aprendizaje	4
Familias (2)	Relación con el centro	2
Profesorado (2)	Formación del profesorado	2
Principales fuentes de conflictos		
Profesorado (7)	Problemas puntuales y relación del profesorado	4
	No sacar adelante/participación proyectos	2
Familias (6)	Imponer su criterio y conflictos con el profesorado	4
	Quejas sobre el funcionamiento	4
Alumnado (4)	Problemas de comportamiento y conflictos	4
Administración Educativa (3)	Escasez de recursos/autonomía	2
	Falta de respaldo	2
Prioridad		
Alumnado (6)	A todos los niveles: aprendizaje, seguridad, etc.	5
Profesorado (3)	Generar buen ambiente y atender necesidades	2
Familias (2)	Participación / Atención	2
Cultura/ambiente de aprendizaje (2)	Clima adecuado de aprendizaje	2

Fuente: elaboración propia (2023).

por “cansancio” por lo que en caso de continuar sería solo por “obligación” (1) y motivos académicos como lo conveniente y la necesidad de cambio tras dos mandatos y el cambio en el estilo de liderazgo (2) que ayudaría a la mejora del centro.

Física y familiarmente es algo muy agotador porque yo lo único negativo que veo de ser directora es que no le he dedicado tanto tiempo a mis hijos como yo hubiera querido, (...) no es por cuestión de que yo esté muy aburrida, muy harta o muy quemada, es más cuestión de tener tiempo para mi familia y para mí. (E4.28)

A continuación, se puede observar el sistema de categorías (>1) utilizadas para el análisis de las cuestiones relativas al ámbito de las expectativas futuras (Cuadro 4).

Cuadro 4 – Sistema de categorías sobre las expectativas futuras.

Perspectivas futuras		
Categoría (f)	Subcategoría	Frecuencia
Seguir en la dirección (4)	Al menos un mandato más	3
Acceso a otros cargos (3)	Inspección/CEP/Orientación	3
Volver a la docencia (2)	Motivación/felicidad/realización	2
Jubilación (2)	Jubilarse próximamente	2
Presentarse al cargo nuevamente		
No (5)	Necesidad de cambio	2
	Solo finalizar mandato/desgaste/estrés/tiempo familia	2
Sí (3)	Finalizar mandato y renovar para continuar proyectos	2

Fuente: elaboración propia (2023).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este punto avanzamos hacia un análisis interpretativo que busca establecer regularidades y relaciones explicativas entre las dimensiones de resultados (Flick, 2007). Nuestro interés investigativo, vinculado con las preguntas de investigación, indaga en la construcción de la identidad profesional de los directores escolares en España. En este sentido, nos centramos en la — dimensión para sí — o — la mirada de sí mismo — entendida como un punto de partida y un nexo relacional con el contexto institucional y la práctica profesional (Barbier, 1996; Ricoeur, 1996; Dubar, 2000a). Solamente como consecuencia de este reflejo de ida y vuelta entre los directivos escolares y su contexto es posible hacer referencia y comprender el proceso de construcción identitaria (Barbier, 1996; Dubar, 2000b).

Desde este marco, se observa una clara regularidad: la complejidad que conlleva, desde el punto de vista identitario, el — itinerario transeúnte por la dirección escolar. En este análisis prevalece la idea de Ricoeur (1996) el cual subraya la importancia del factor tiempo y la proyección de futuro para la construcción de la identidad. Desde esta perspectiva, el estado temporal por el cargo (itinerario docente-director-docente), es claramente un factor que debilita la identidad directiva, mientras refuerza la identidad docente. Esto conduce, incluso, a considerar su “provisionalidad” como una cuestión estructural integrada en la cultura institucional que re-configura la identidad para sí (Dubar, 2000b). Este aspecto se refuerza en dos dimensiones de resultados. Una de ellas, con matices ciertamente más subjetivos e intangibles como el “deseo”, “felicidad”, “necesidad”...de

regresar en un futuro a la labor del aula y estatus docente (dimensión 1), y la otra, en la percepción acerca de los “compañeros docentes”: un director escolar reconocido mientras está en el cargo de forma provisional (dimensión 2).

Avanzamos despejando la idea de la temporalidad en el cargo y esgrimiendo la cuestión de la — doble identidad mientras se ejerce el cargo directivo y se es docente. En nuestro estudio esta regularidad está presente en las tres dimensiones. Tal dualidad identitaria (Bolívar y Ritacco, 2016) se explica en la controversia entre el rol de director y la identidad docente (Fernández, 2011; Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2012). Como comentan Day y Gu (2015) no es igual identidad profesional que rol.

La primera es cómo los directivos se perciben a sí mismos, mientras el rol es el papel concreto que ocupan en un momento determinado. Por ello, se puede ocupar el rol de director, sintiéndose primariamente como docente, por tanto, sin identidad de director. Esto se manifiesta en cómo los directivos se entienden docentes que provisionalmente ejercen labores directivas, así como se expresa la necesidad de ejercer docencia mientras se es director (dimensión 1). Lo dicho es reforzado en la percepción de los directivos acerca de lo que considera el alumnado, por un lado, cree ser percibido por el grupo al que se le da clase como un docente mientras piensa que el resto del alumnado del centro educativo lo considera el director (dimensión 2). En el terreno de la práctica (dimensión 3), el peso de la identidad docente se denota en aquellas cuestiones que motiva y prioriza, ya que, a cambio de hacer prevalecer tareas de gestión escolar (Bolívar y Ritacco, 2016), se da mayor importancia a cuestiones que suelen preocupar a quienes son docentes: el aprendizaje, atención y convivencia del alumnado; [y] la formación, compromiso e implicación del profesorado.

A la “doble identidad” — docente/director —, también se le superpone otra duplicidad, — la dicotomía de verse como un líder pedagógico y, al mismo tiempo, creer ser valorado por la administración educativa como un gestor que realiza tareas burocráticas y administrativas (dimensión 1). En otras investigaciones acerca de este tópico, esto se ha valorado como el “modelo cautivo”, un estado de enajenamiento identitario (Dubet, 2006; Duchaufour, 2013) que produce altas cotas de frustración debido a encontrarse entre las demandas de la administración (tareas de gestión) y el deseo de intervenir pedagógicamente el centro (Bolívar y Ritacco, 2016; Ritacco y Bolívar, 2018). Sumando evidencias, en la dimensión 2, se reafirma la creencia de ser considerado por la administración educativa como un gestor burocrático y, en este sentido, en la dimensión 3, se reconoce que las demandas y exigencias de la administración educativa se caracterizan por realizar “requerimientos burocráticos”.

Integrado en la doble identidad docente-director se encuentra la auto-percepción como — líderes del centro educativo. Como comenta (Dubet, 2006), debemos diferenciar entre “dirigir” y “liderar”, dado que este último posee una carga afectiva y un reconocimiento social que aleja del estatus formal atribuido por el cargo directivo. En este sentido, se puede liderar un centro educativo y no ser el director, así como puede haber más de un líder en una misma organización (Dubet, 2006).

Al respecto, los entrevistados se identifican con — un liderazgo que centraliza las responsabilidades en el cargo directivo. Se trata de un amplio abanico de actuaciones que abarcan aspectos relacionales, pedagógicos y de gestión (dimensión 1). También podemos reconocer cómo los directivos creen ser considerados por el profesorado y el alumnado como los — máximos responsables del centro educativo — (dimensión 2), y en cómo lo expresan ellos mismos con relación al desarrollo del ejercicio cotidiano de sus funciones (dimensión 3). Esto es vinculante con el hecho de que en España aún persiste la tradición centralista del modelo directivo francés o también denominado como un “modelo heroico de dirección escolar” (Savoie-Zajc, Landry y Lafortune, 2007; Duchaufour, 2013). Desde una perspectiva histórica el director escolar ha sido estimado como el — máximo responsable — y en donde recaen las expectativas y demandas de la

comunidad educativa (Bolívar y Moreno, 2006). Por otro lado, no podemos obviar que en España el director es consecuencia de un sistema electivo (democrático-participativo) en donde quien ocupa la dirección escolar carga con las expectativas y demandas de quienes lo eligen (administración educativa, profesorado y padres de la escuela) (Bolívar y Moreno, 2006).

Tras esta concepción heroica-centralista de la identidad para sí emerge, de forma reiterada, la imagen de sí mismos como un — solucionador de problemas y conflictos- que implican al profesorado, familia y alumnado (dimensión 1). Su creencia acerca de lo que valora la administración, el profesorado y las familias sobre ellos mismos (dimensión 2) así lo definen, incluso se hace referencia a actuaciones con el profesorado y las familias que confirman este aspecto (dimensión 3). Desde este mismo ángulo, otras investigaciones acerca de la dirección escolar en España (Moral y Amores, 2014; Bolívar, 2017) han sabido definir a los directivos escolares como un “agente para la buena convivencia” que puja por un — clima de trabajo positivo en el centro educativo —, algo que también emerge en nuestros datos en forma de lo que priorizan en su práctica diaria para el alumnado, profesorado y las familias (dimensión 3).

En esta línea se va perfilando una — identidad directiva que se caracteriza por un sentido social-relacional — que no cuenta con el ejercicio de la autoridad formal (jerárquica-vertical) o por imposiciones (dimensión 1). Así es como cree ser valorado por las familias y el alumnado, “una persona cercana”, “con buena relación”, “alguien afectuoso” (dimensión 2), y así es como considera lidiar con los conflictos entre el profesorado o con sus demandas y exigencias (buen clima y convivencia), por medio de un “trato equitativo”, “sentirse escuchados”, etc. (dimensión 3). Cabe considerar que en publicaciones anteriores ya hemos hecho referencia a este aspecto, la cuestión de la autoridad formal o moral de los directores (Ritacco y Bolívar, 2018). Debido a la ausencia de una regulación normativa que empodere en la toma de decisiones de los directivos escolares, las posibilidades para desarrollar canales de acción se reducen a la — necesidad del apoyo del claustro (profesorado, padres, administración) — (dimensión 1). En este punto, entran en juego las habilidades sociales y de relación del director en pos de generar un capital relacional con el personal que le permite avanzar en su tarea diaria. En gran medida, estamos refiriendo a un tipo de autoridad que se construye a largo plazo y que se diluye en cuanto se releva el cargo directivo (Ritacco y Bolívar, 2018).

En sintonía, hacemos referencia a dinámicas de transacción con los compañeros que lo han elegido y que reflejan que el director sea más un colega que — si no quiere tener problemas o evitar conflictos — actúe de acuerdo con las demandas del profesorado. En este marco, el modelo español de elección de directores, más que democrático, se ha configurado como colegial, teniendo implicaciones en el ejercicio cotidiano de la función (Viñao, 2004; Moral Santaella y Amores Fernández, 2014). Por ello, una cultura escolar susceptible de ser corporativista y colegial, dada la “paridad” con el profesorado, “des-arma” y configura una identidad directiva débil que debe optar por ganarse una autoridad moral que permita desarrollar un liderazgo acorde con los tiempos que están corriendo.

REFERENCIAS

BARBIER, Jean-Marie. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. **Education Permanente**, v. 128, p. 11-26, 1996.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponible en: <https://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acceso el: 23 feb. 2023.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto (eds.). **Dimensões**

epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 79-109.

BOLÍVAR, Antonio. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones. In: LIMA, Licínio; SÁ, Virgínio (coords.). **O governo das escolas.** Democracia, controlo e performatividade. Ribeirão (Portugal): Edições Humus, 2017. p. 151-171.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación.** Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, Antonio; MORENO, Juan Manuel. Between transaction and transformation: the role of school principals as education leaders in Spain. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 1-2, p. 19-31, 2006. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0010-7>

BOLÍVAR, Antonio; RITACCO, Maximiliano. Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. **Education Policy Analysis**, v. 24, p. 1-35, 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450105.pdf>. Acceso el: 23 feb. 2023.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic J. D. **An invitation to reflexive sociology.** Cambridge: Polity Press/Blackwell, 1992.

BRADBURY, Lynne; GUNTER, Helen. Dialogic identities: the experiences of women who are headteachers and mothers in English primary schools. *School Leadership and Management*, v. 26, n. 5, p. 489-504, 2006. <https://doi.org/10.1080/13632430601007956>

BURKE, Peter; STETS, Jan. *Identity theory.* New York: Oxford University Press, 2009.

CROW, Gary; DAY, Christopher; MØLLER, Jorunn. Framing research on school principals' identities. **International Journal of Leadership in Education**, v. 20, n. 3, p. 265-277, 2017. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>

DAY, Christopher; GU, Qing. **Educadores resilientes, escuelas resilientes.** Construir y sostener sistemas de calidad educativa en tiempos difíciles. Madrid: Narcea, 2015.

DERUE, Scott D.; ASHFORD, Susan J. Power to the people: where has personal agency gone in leadership development? **Industrial and Organizational Psychology - Perspectives On Science and Practice**, v. 3, n. 1, p. 24-27, 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01191.x>

DUBAR, Claude. **La socialisation.** Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 2000a.

DUBAR, Claude. **La crise des identités.** L'interprétation d'une mutation. Paris: Presses Universitaires de France, 2000b.

DUBET, François. **El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad).** Barcelona: Gedisa, 2006.

DUCHAUFFOUR, Hervé. Transition identitaire des directeurs d'école primaire. Trouble et crise de recrutement, conséquences d'une formation défailante? **Recherche & Formation**, v. 3, n. 74, p. 87-100, 2013. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2143>

FERNÁNDEZ SERRAT, María Luisa. Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección. **Organización y Gestión Educativa**, v. 19, n. 2, p. 25-29, 2011.

FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda Edición. Madrid: Morata, 2007.

GOETZ, Judith P.; LECOMPTE, Margaret D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1998.

JACKSON, David; TEMPERLEY, Julie. From professional learning community to networked learning community. In: **INTERNATIONAL CONGRESS FOR SCHOOL EFFECTIVENESS AND IMPROVEMENT (ICSEI) CONFERENCE**; 7-10 January, 2007, Ottawa. 1-24.

KELCHTERMANS, Geert; PIOT, Liesbeth; BALLEET, Katrijn. The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principals' work lives. **Oxford Review of Education**, v. 37, n. 1, p. 93-108, 2011. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.545192>

LUMBY, Jacky; ENGLISH, Fenwick W. From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: exploring the lineage and dark secrets. **International Journal of Leadership in Education**, v. 12, n. 2, p. 95-114, 2009. <https://doi.org/10.1080/13603120802449678>

MØLLERÀ, Jorunn. Gender and leadership identities — negotiated realities for women as school principals. **Improving Schools**, v. 6, n. 3, p. 23-44, 2003.

MØLLERÀ, Jorunn. Old metaphors, new meanings: being a woman principal. En: SUGRUE, Ciaran (ed.). **Passionate principalship: learning from life histories of school Leaders**. London: Routledge Falmer, 2005. p. 42-57.

MORAL SANTAELLA, Cristina; AMORES FERNÁNDEZ, Francisco Javier. Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. **Bordón**, v. 66, n. 2, p. 121-138, 2014. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66208>. Acceso el: 23 feb. 2023.

RICOEUR, Paul. **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo XXI, 1996.

RITACCO, Maximiliano; BOLÍVAR, Antonio. Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-24, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230083>

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; GIL-FLORES, Javier; GARCÍA-JIMENEZ, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: Aljibe, 1999.

RYAN, James. Dialogue, identity and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. **Journal of School Leadership**, v. 17, n. 3, p. 340-369, 2007. <https://doi.org/10.1177/105268460701700304>

SAVOIE-ZAJC, Lorraine; LANDRY, Reindele; LAFORTUNE, Louise. Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. In: GOHIER, Christiane (dir.). **Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement**. Regards croisés. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007. p. 257-281.

SCHWENK, Charles. **Identity, learning, and decision making in changing organizations**. Westport, CT: Quorum Books, 2002.

SCRIBNER, Samantha; CROW, Gary. Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. **Leadership and Policy in Schools**, v. 11, n. 3, p. 243-274, 2012. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.654885>

SUGRUE, Claran. **Passionate principalship: learning from the life histories of school leaders.** Abingdon, UK: Routledge Falmer, 2005.

SUGRUE, Claran; FURLONG, Catherine. The cosmologies of Irish primary principals' identities: Between the modern and the postmodern? **International Journal of Leadership in Education**, v. 5, n. 3, p. 189-210, 2002. <https://doi.org/10.1080/13603120210122510>

THOITS, Peggy; VIRSHUP, Lauren. Me's and we's: Forms and functions of social identities. En: ASHMORE, Richard; JUSSIM, Lee (eds.). **Self and identity: fundamental issues.** New York: Oxford University Press, 1997. p. 106-133.

VIÑAO, Antonio. La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 53, p. 367-415, 2004.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOOD, Phill; SMITH, Joan. **Investigar en educación.** Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. Madrid: Narcea.

ZABALZA BERAZA, Miguel A.; ZABALZA CERDEIRIÑA, Maria Ainoa. **Profesores y profesión docente.** Entre el "ser" y el "estar". Madrid: Narcea, 2012.

Cómo citar este artículo: AMORES FERNÁNDEZ, Francisco Javier; GÓMEZ RUIZ, Miguel Ángel; RITACCO REAL, Maximiliano; LÓPEZ GIL, Mónica María. La dirección escolar y su funcionamiento desde la mirada de la identidad profesional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290050 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290050>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación al manuscrito.

Financiamiento: La investigación que da lugar a este artículo forma parte del proyecto I+D+i: "Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos". Referencia PID2020-117020GB-I00. Agencia Estatal de Investigación. Convocatoria 2020 de "Proyectos de I+D+i".

Contribuciones de los autores: Conceptualización y consultaría de datos: Ritacco, M. Análisis formal: Amores, F. J.; Gómez, M. A.; López-Gil, M. Obtención de Financiamiento: Ritacco, M.; Amores, F. J.; Investigación: Ritacco, M.; Amores, F. J. Metodología: Gómez, M. A.; Administración de proyecto: Ritacco, M.; Amores, F. J.; Recursos: Ritacco, M.; Amores, F. J. Software, supervisión, validación y supervisión: . Escritura – Primera redacción: Ritacco, M.; Amores, F. J.; Gómez, M. A. y López-Gil, M.; Escritura – Revisión y Edición: Amores, F. J.; López-Gil, M.

SOBRE LOS AUTORES

FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cádiz, Campus Universitario de Puerto Real (España).

MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ RUIZ es doctor en el Programa Oficial de Posgrado en Psicología, Educación y Desarrollo (Departamento de Didáctica) por la Universidad de Cádiz (España).

Profesor Contratado del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma institución (Campus Universitario de Puerto Real).

MAXIMILIANO RITACCO REAL es doctor en doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación en Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja (España).

MÓNICA MARÍA LÓPEZ GIL es doctora en Ciencias de la Educación por la por la Universidad de Cádiz (España). Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma institución (Campus Universitario de Puerto Real).

Recibido el 25 de diciembre de 2022

Revisado el 14 de abril de 2023

Aprobado el 17 de abril de 2023

