

Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros*

Maximiliano José Ritacco Real¹ 

Antonio Bolívar Botía¹ 

RESUMEN

Una perspectiva identitaria de la dirección escolar nos proporciona un marco relevante de análisis del “caso español”. La provisionalidad en el cargo y ejercer la dirección sin dejar de ser docente (entre otras duplicidades) provocan una identidad inestable, múltiple, con serias implicaciones en el desarrollo del liderazgo escolar. Adoptando una metodología cualitativa se indaga en la construcción de la identidad profesional de la dirección escolar en España desde la *mirada de los otros*: profesorado, familias, supervisión, etc. Se aplica la técnica del análisis de contenido a un conglomerado de datos provenientes de una investigación nacional (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) acerca de “La función directiva en los centros docentes públicos”. Como resultado, emerge la categoría “Identidad atribuida al director o directora del centro escolar. El avance interpretativo se completa con el análisis frecuencial (subcategorías) continuado por el constructo narrativo de la Teoría Fundamentada.

PALABRAS CLAVE

identidad profesional; dirección escolar; liderazgo escolar; identidad para otros; grupos focalizados.

*Este trabajo se ha realizado dentro del Proyecto de Investigación: “*Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*” (Ref.: EDU2016-78191-P), financiado por Ministerio español de Economía y Competitividad dentro del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación.

¹Universidad de Granada, Granada, España.

PROFESSIONAL IDENTITY AND SCHOOL MANAGEMENT IN SPAIN: OTHER'S POINT OF VIEW

ABSTRACT

An identity perspective of school management allows us to refer to the singularity and relevance of the “Spanish case”. Among other things, the provisionality of the position and to exercise management while remaining a teacher (in addition to other duplications), may result in an unstable, multiple or transient identity with serious implications in the development of school leadership. Through a qualitative methodology, we investigate the construction of the professional identity of school management in Spain from *the perspective of others*: teachers, families, and supervisors. The content analysis technique is applied to a conglomerate of data from a national research (National Institute of Quality and Evaluation) about “the principal’s role in public schools”. As a result, we have the category “Identity attributed to the school principal”. The interpretative progress of the study is completed by the frequency analysis of its subcategories continued by the narrative construct of the Grounded Theory.

KEYWORDS

professional identity; school principals; school leadership; identity for others; focus groups.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E DIREÇÃO ESCOLAR NA ESPANHA: SOB O OLHAR DE OUTROS

RESUMO

Uma perspectiva identitária da direção escolar permite-nos referir a singularidade e a relevância do “caso espanhol”. O modo de provisão no cargo e o fato de exercer a direção sem deixar de ser docente (entre outras duplicidades) provocam uma identidade instável, múltipla, com sérias implicações no desenvolvimento da liderança escolar. Adotando uma metodologia qualitativa, questiona-se a construção da identidade profissional da direção escolar na Espanha a partir do *ponto de vista de outros*: professores, famílias, supervisão etc. Aplica-se a técnica de análise de conteúdo a um conglomerado de dados provenientes de uma investigação nacional (Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação) sobre “a gestão da escola pública”. Como resultado, emerge a categoria “Identidade” atribuída ao diretor ou diretora da escola. O avanço interpretativo completa-se com a análise de frequências (relativa às subcategorias) continuado pela construção narrativa da Teoria Fundamentada.

PALAVRAS-CHAVE

identidade profissional; direção escolar; liderança escolar; identidade para outros; grupos focais.

INTRODUCCIÓN

Las identidades personales y profesionales en un contexto de “segunda modernidad” se han constituido como un elemento crucial acerca de cómo los enseñantes construyen sus vidas y se enfrentan a su trabajo (Giddens, 1995). En este marco, analizar el liderazgo escolar desde la mirada identitaria supone diferenciarnos de aquellos enfoques funcionalistas, técnicos-racionales, ciertamente focalizados en las competencias y/o habilidades instrumentales de los directores escolares. Por ello, en los últimos tiempos, venimos reivindicando perspectivas más comprehensivas que mientras integran la dimensión personal con la profesional revalorizan las creencias, valores, sentimientos y motivaciones con las que se afrontan las incertidumbres del rol directivo en el trabajo cotidiano (Bolívar Botía, 2006a).

Whiteman *et al.* (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 generado un incremento del interés en la temática 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 nuestra investigación (Crow *et al.*, 2017).

Por lo que nos importa en este trabajo, lo que sea un director o una directora dependerá de la *identidad profesional reconocida* (para sí y por los otros). El liderazgo se basa en que no es una autoridad impuesta sino “reconocida”, se trata de una forma de influencia en otros haciendo que este sea aceptado por su entorno. De ahí la relevancia de analizar cómo “los otros” lo ven y de qué modo suscriben su *rol e identidad*. Paralelamente, las identidades profesionales son construidas en un contexto social y “negociadas” con las audiencias en que nos movemos. En estos contextos, las identidades integran los puntos de vista de otros acerca de nuestras actuaciones legitimando (o cuestionando) la identidad de partida y definiendo *lo que se es* dentro de las comunidades de práctica en que nos movemos (Crow y Møller, 2017). Al respecto, cobra relevancia considerar la dirección escolar desde la *mirada de los otros*, es decir, la imagen que tienen de su trabajo, las expectativas y demandas, cómo las identidades son confirmadas, internalizadas o rechazadas en función de los procesos sociales, emocionales o culturales.

Partiendo de un marco teórico propio y relevante, el estudio que presentamos analiza las voces de un amplio espectro de colectivos concernidos por la dirección (profesorado, familias, inspectores y miembros de la administración educativa, expertos y expertas del ámbito universitario) por medio de 27 *Focus Group*. Esto ha permitido interpretar y comprender cómo ven — desde su mirada externa — la dirección de los centros educativos. En nuestro ámbito, la identidad profesional se construye (y vivencia) cotidianamente en dicho *cruce de miradas*, una *ida y vuelta* entre los diversos colectivos que forman parte de la comunidad escolar.

UNA TEORÍA RELACIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL LIDERAZGO

El proceso de construcción de la *identidad* ocurre dentro del espacio relacional en el cual se mueve e interactúa una persona. Según la definición de Demazière y Dubar (1999, p. 304), es “un proceso de construcción y reconocimiento de una definición de sí que sea satisfactoria a la vez para sí mismo y validado por las instituciones que, categorizándola, le enmarcan e inscriben socialmente”. Por su parte, la *identidad profesional* se entiende como “formas socialmente reconocidas para los individuos, de identificarse unos a otros, en el *campo laboral y el empleo*” (Dubar, 2010, p. 95). De esta forma se presenta la identidad situada dentro de un continuo proceso de socialización que permite la construcción de una *autoimagen*.

Entonces, la identidad profesional se configura mediante la interacción entre las experiencias personales del profesorado (trayectoria biográfica) y su entorno social, cultural e institucional en el que ejercen sus funciones cotidianamente. Desde esta perspectiva las identidades se comprenden como “construcciones representacionales y discursivas operadas por los sujetos sobre ellos mismos y sobre los otros con los que están puestos en relación” (Barbier apud St-Pierre, 2007, p. 213).

El modo en que cada sujeto viva la profesión y sea reconocido por los demás será el resultado individual de una construcción particular mediada por múltiples factores y vivencias. Por tanto, se puede afirmar que dentro del grupo de docentes/directivos no hay una identidad única sino *formas identitarias* múltiples, compuestas, inestables, “bricoladas”, como referenciaba acertadamente Dubar (2010). En este sentido, cada directivo, al tiempo que es docente tiene una historia de vida y una trayectoria profesional *única y singular* profundamente condicionada por factores contextuales que se cruzan en sus vidas personales. Cada uno ha hecho su propia construcción activa e interactiva en función de una trayectoria subjetiva específica. En definitiva, una historia singular de cómo llegó a ser docente y accedió a la dirección transitando un itinerario propio de socialización recorriendo una serie de contextos sociales y profesionales. Pero junto a esta singularidad también se pueden referenciar modos comunes (Bolívar Botía, 2016).

La *identidad* es un término multireferencial al que cada individuo puede proyectar e incluir sus propias creencias, posicionamientos e incluso estados de ánimo. Por ello, frente a las teorías funcionalistas de la socialización, Demazière y Dubar (1999) defienden una perspectiva “constructivista” de la identidad considerándola como el resultado de un largo proceso que articula: el recorrido *biográfico* del sujeto (trayectoria de vida) y las *dinámicas individuales, contextuales o relacionales* en un *espacio y tiempo social*. En sintonía, la configuración de la identidad profesional dentro de un proceso más amplio de socialización profesional nos lleva a entenderla como el resultado “transaccional” entre el individuo y el grupo social que nos remite a “un proceso de interiorización generado por factores de adaptación y de integración personal, social y profesional” (St-Pierre, 2007, p. 212).

También desde la *psicología social* la identidad del liderazgo se construye en un *proceso de naturaleza relacional interpersonal* pues este es otorgado y reconocido en un proceso negociado donde influyen las percepciones de liderazgo y la toma de

decisiones en contextos interdependientes. En este marco, el reconocimiento de la identidad de liderazgo es un proceso de influencia mutua por el que los individuos llegan a ser vistos (por ellos mismos y por otros) como líderes (DeRue y Ashford, 2010). De este modo “el liderazgo en las organizaciones emerge como resultado de individuos que reclaman (para sí mismos), y otros que otorgan, identidades de liderazgo, todo ello, como parte en un proceso *negociado* de naturaleza relacional y de construcción de la identidad” (Marchiondo *et al.*, 2015, p. 892).

En este orden, la *identidad de líder* acontece en un proceso de construcción mutua en cada organización y en medio de interacciones sociales donde se demandan o conceden el reconocimiento del liderazgo según las percepciones de unos u otros. Esto provoca que los individuos internalicen, en su caso, una identidad de *líder* o *seguidor* reconocida (relacionalmente) a través de la adopción recíproca de roles. Por tanto, no es la posición de *rol formal* ocupado de director o directora el que otorga la identidad de liderazgo, sino por el contrario, es un *proceso de construcción social de la identidad*.

Cerrando este análisis y de acuerdo con la teoría de *Leadership identity construction theory* (DeRue y Ashford, 2010), un líder construye socialmente su identidad a través de un proceso donde reclama (por sus palabras y acciones) un reconocimiento que es susceptible de ser otorgado por los demás. Hablamos de una trayectoria de interacción social donde los individuos internalizan una identidad que puede ser, o no, respaldada por el entorno. Esto dependerá, en gran medida, del grado de satisfacción de las expectativas de los sujetos y/o por procesos inferenciales de atribución del éxito (o fracaso) de las acciones directivas.

IDENTIDAD PARA SÍ/IDENTIDAD PARA OTROS

Como es conocido, Ricoeur (1996) elabora su *teoría de la identidad narrativa* partiendo de la distinción de dos modos de percibir la identidad con relación a la permanencia en el tiempo: “ídem” (el mismo, permanente y estable en el tiempo) e “ipse” (como identidad personal, evolutivo o cambiante con el tiempo). Esta dualidad le permite desarrollar una *teoría de la identidad narrativa* que se inserta en el ámbito de la unidad narrativa de una vida. Consecuentemente, una parte se mantiene a lo largo del tiempo posibilitando hablar de un sí mismo, mientras que otra (*ipseidad*) es variable según el tiempo y contextos.

Para Ricoeur la *mediación* de otro es necesaria para permitir el *autodescubrimiento* y la propia identidad. El individuo construye su identidad por la mirada del otro. Es común, por tanto, distinguir dos dimensiones de la identidad: “identidad para sí” e “identidad para otros”. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse como proceso social y relacional con el reconocimiento por los otros. Las representaciones que un individuo opera sobre sí mismo (“identidad para sí”) y complementariamente los “etiquetados” que le asignan los individuos de su entorno (“identidad para otro”).

Siguiendo a Claude Dubar (2010), este proceso de construcción identitaria se juega en una transacción entre la *identidad atribuida* y la *identidad aceptada* por el individuo concreto. En este orden, la dinámica de la construcción de la identidad

profesional es resultado “transaccional” entre el individuo y su grupo social. De esta forma, el término “transacción” (similar al mecanismo de “equilibración” piagetiano) permite comprender cómo el individuo pretendería (por asimilación) modificar su entorno para adaptarlo a sus deseos, aunque igualmente tiende a acomodarse a las presiones y límites de su circunstancia. Se da pues, en la dinámica de la identidad como proceso de equilibración, conjuntamente, una doble transacción:

- transacción subjetiva-interna: Identidad para sí (proceso biográfico): Incorporación de la identidad por los individuos a partir de las trayectorias sociales y asumiendo una identidad propia que opera entre las identidades heredadas y las identidades aspiradas; y
- transacción objetiva-externa: Identidad para otros (proceso relacional): Procesos de atribución objetiva que tienen lugar en las instituciones o grupos que operan entre las identidades atribuidas y aquellas que son asumidas/incorporadas.

Estos dos procesos coexisten de manera autónoma y sin una armonía pre-establecida, por lo que no se puede analizar la identidad personal al margen del grupo social. Como sugieren Demazière y Dubar (1999), ambos tipos de transacción funcionan coherentemente dada la existencia de unos “esquemas de tipificación” que delimitan los tipos de identidades socialmente significativos que permiten identificarse e identificar a otros. Estos, lógicamente, pueden cambiar en el curso de la vida o histórico. Por ello, Dubar (1992) considera que en la coyuntura teórica y metodológica actual acerca de la construcción de la identidad es preciso conjugar dos tradiciones teóricas: la que privilegia el ángulo individual (biográfico) y la que acentúa el lado colectivo y social.

En suma, a partir de las identificaciones por “otros” se construye una “identidad para sí” inscrita en un marco (social) que refuerza (o debilita) la “identidad social” en función de las asignaciones del contexto. A grandes rasgos, la complejidad del proceso de construcción identitaria radica en el acuerdo o desacuerdo entre “identidad para sí” y la “identidad para otros”; la diversidad o diferenciación en las asignaciones de identidad realizadas por unos y otros; y (finalmente) que la identificación asignada es susceptible de ser refutada por uno mismo o definirse de otro modo. Dado el caso, cuando ambas están de acuerdo, la identificación “por otro” es reafirmada por la “identidad para sí” asegurando un escenario coincidente entre el “yo atribuido” y el “sí mismo” reivindicado. En contraposición, cuando la “identidad del sí” es negada o invalidada por otro/s estamos ante una “crisis de identidad”. Tal “desencuentro”, comenta Dubar (2010), da cuenta de producir un estado de estigmatización tendiente a una condición de *auto-desvalorización de la identidad*.

IMPLICACIONES IDENTITARIAS EN EL MODELO ESPAÑOL DE DIRECCIÓN ESCOLA

En España la dirección escolar presenta un carácter no profesional. En sintonía, quien la ejerce es un colega-docente que provisionalmente accede a la direc-

ción elegido por sus propios compañeros. Se suele elegir al candidato que tenga, al menos, 5 años de experiencia docente. Si bien es el Consejo Escolar (profesorado, padres-madres y alumnos) quien lo elige, en la práctica, es el grupo de profesores el que tiene el peso decisivo en su elección. Al final del período de dirección (cuatro años, renovables) el director o directora regresa a la docencia. En otros muchos casos, cuando no hay candidatos (como media entre el 50/60% de los casos), los directivos son nombrados directamente por la Administración educativa por un periodo de uno o dos años. Esta falta de candidatos evidencia que las expectativas suscitadas por una cultura de la participación no se han correspondido con la realidad que se vive en los centros educativos (Bolívar Botía, 2017).

Habitualmente, al poco tiempo asumir el cargo directivo se debe ejercer docencia. Esta situación de ambivalencia (docencia-dirección) incrementa la *duplicidad de rol*, conflicto de rol, o una “identidad profesional dual”. Por eso, en el caso español, la *identidad profesional* se expone a una transmutación a medida que atraviesa una trayectoria provisional (itinerario transeúnte) que pasa por el “estar como” o “ser” directivo escolar (identidad como directivo escolar) a volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección (4-8 años). A fin de cuentas, en su cotidianeidad, el directivo es un docente (de Lengua, Matemáticas, etc.) que cuando no tiene clase ejerce de director o directora (Ritacco y Bolívar Botía, 2016).

Al mismo tiempo, a la “doble identidad” — docente/directivo — se le superponen otras duplicidades: gestor/líder; agente de la administración/compañeros; responsable ejecutor de la normativa y *primus inter pares* — representante del profesorado —; en fin, cuestiones que inciden en su grado de autonomía/dependencia (Bolívar Botía, 2017).

En Francia, por ejemplo, quien ejerce la dirección es un docente que pasa por medio de un concurso nacional a asumir el cargo de Jefe de establecimiento (*chef d'établissement*) de modo permanente, produciéndose una “transición identitaria” de docente a directivo escolar (Duchauffour, 2013). Dicha transición, en el modelo español, es *provisional*. En cualquier caso, con ventajas y limitaciones, los directivos son dependientes de una tradición cultural e histórica que, en nuestro caso, nos diferencia del contexto anglosajón donde la dirección escolar es una función independiente de la docencia.

Así las cosas, la complejidad del “caso español” se encuadra en la transición profesional *docente-directivo-docente* en la cual los actores vivencian una interferencia identitaria que afecta a la “imagen de sí” como profesional y a la relación con los sujetos de su entorno.

Estos aspectos nos advierten que en España se puede ocupar el *rol* de director o directora sintiéndose primariamente como docente, por tanto, sin *identidad* directiva; o casos en donde el *rol* se identifica provisionalmente con la *identidad* — sentirse docente mientras se ejerce como tal e identificarse en la dirección mientras se ocupa el *rol*. La incongruencia se agudiza en los casos donde puede ser nombrado forzosamente por la Administración, y por ende, es altamente susceptible de añorar volver a ocupar el *rol* de docente. Aplicando a la dirección escolar el análisis que Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012) hacían de la profesión docente,

podemos afirmar que — *estar* o *ejercer* la dirección escolar es una cosa bien distinta de *sentirse* director o directora —, a vivirlo identitariamente e implicarse de modo comprometido e intenso en esa experiencia.

Como ya señalamos, no es igual *identidad profesional* que *rol*. La primera es cómo se contemplan a sí mismos y la imagen de sí mismos que presentan y/o reconocen los demás; mientras que el rol es el papel concreto que ocupa en un momento como señalan (Day y Gu, 2015). *Roles e identidades*, en el caso español, no se identifican. Por otro lado, el cambio de *rol* discontinuo (docente-directivo-docente) puede vivenciarse como un simple cambio provisional o como un conflicto de roles, sobre todo cuando las demandas de la Administración educativa son incompatibles con lo que demandan sus colegas.

El *sistema electivo* para llegar a la dirección es otra cuestión que impacta en la identidad profesional de los directivos escolares en España. El hecho que la *experiencia como docente* (mínimo 5 años) prime sobre otros criterios de profesionalización y que la *elección* recaiga en el Consejo Escolar (profesorado, padres-madres y alumnos), si bien tuvo sus orígenes como un modelo participativo, es susceptible de tornarse altamente “corporativo” (dependiente de los intereses los electores). Los ineludibles mecanismos de *transacción* con los compañeros que lo han elegido no posibilitan, a la larga, una mejora, dado que la *lógica colegial* de naturaleza corporativa impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Bolívar Botía, 2006a). Para eso, es preciso pasar de un modelo “transaccional” donde la relación entre líder y seguidores viene marcada por una transacción contractual de intercambio guiada por intereses (por ejemplo, coste-beneficio). En estos casos, como hemos analizado (Bolívar Botía y Moreno, 2006), los colegas eligen a quién ejercerá la dirección de acuerdo con sus intereses, a veces corporativos, con ánimo de preservar las estructuras existentes. Por estas cuestiones, no se puede afirmar tácitamente que un sistema “electivo” implique que sea democrático puesto que puede ser también “corporativo” (dependiente y al servicio del “cuerpo” de docentes). En suma, no es el procedimiento de acceso el que garantiza su carácter democrático, sino el modo de funcionamiento.

Tales particularidades, sumadas a la discontinuidad en la carrera profesional, hacen interesante el estudio de la identidad de los directivos escolares en España desde una perspectiva biográfico-narrativa. En este marco, el presente estudio refleja los resultados de una investigación que ha analizado la “identidad profesional asignada”, es decir, “la mirada de los otros” sobre quienes ejercen la dirección escolar en España. Se cuenta con las voces de los sujetos que forman parte de su entorno profesional analizándose cómo valoran (y vivencian) las condiciones de duplicidad, discontinuidad, transiciones profesionales, etc., en la identidad de los directivos escolares.

METODOLOGÍA

Nuestro estudio se enmarca dentro de un enfoque *interpretativo* de investigación. Atendiendo a las *fuentes orales y testimoniales* de los datos es obvia la idoneidad de una *metodología cualitativa* en la recogida y tratamiento de la información (Smith *et al.*, 2009). Dado que el liderazgo generalmente busca influir en

muchos aspectos de la organización, grupo o comunidad — como señala Knapp (2017) — es preciso observar de cerca una amplia gama de testimonios que nos den una visión cualitativa potencial del ejercicio y/o los efectos del liderazgo. Por eso, debido a que el liderazgo es tan dependiente de las relaciones, nos asociamos a “estrategias de entrevistas que buscan diferentes puntos de vista sobre los eventos organizacionales y pueden captar cómo se promulga y experiencia en toda la organización” (Knapp, 2017, p. 29). Damos relevancia pues a la dimensión discursiva en donde interesa la “narración” como actividad de construcción identitaria (Ricoeur, 1996).

En sintonía, hemos pretendido captar las subjetividades de la realidad por medio de la rigurosidad (sistematicidad) del análisis del etiquetado verbal. Dicha tarea reivindica la reelaboración realizada por el investigador que trata de “interpretar” las experiencias y percepciones dentro de un entorno social (Sugrue, 2015). Así pues, por medio de las miradas de los sujetos del entorno buscamos contextualizar el objeto de estudio y así comprender los patrones que configuran la *identidad — atribuida o asignada*.

Estas cuestiones fueron determinantes en la adopción de un conjunto de *decisiones metodológicas* previas al trabajo de campo:

- considerar el peso del *discurso* como fuente de información;
- aplicar el *análisis del contenido* como técnica del proceso metodológico (Charmaz, 2004); y
- desarrollar una *teoría fundamentada* como base para la construcción de un conocimiento emergente. (Smith *et al.*, 2009).

La prestación del *análisis de contenido* se tradujo, mayormente, en la aproximación inductiva-inferencial realizada a partir de los datos verbales, simbólicos y comunicativos (datos cualitativos). A su vez, posibilitó establecer un continuum con la profundización sucesiva de la *teoría fundamentada* (Charmaz, 2004). Desde esta perspectiva el diseño del estudio presentó la siguiente progresión de objetivos metodológicos:

- captar, analizar y organizar la información emergente de los testimonios recogidos en el trabajo de campo (nivel 1 — análisis de contenido);
- objetivar (categorizar) las creencias, percepciones y valoraciones, elementos no observables de la conducta (nivel 2 — análisis de contenido);
- profundizar en el entendimiento del significado de las (inter)acciones de los sujetos (nivel 3 — análisis de contenido — teoría fundamentada); y
- comprender las subjetividades emergentes de la indagación acerca de la “identidad asignada” a los directivos escolares por parte de los sujetos pertenecientes a su entorno profesional (nivel 4 — teoría fundamentada).

Finalmente, se subraya el componente cuantitativo del estudio por medio del cálculo porcentual del índice de frecuencia categorial (IFC%). Antes que estadístico, aproximativo, el IFC es el resultado del recuento de los indicadores resultantes de procedimiento de análisis de la información (Lima, 2013).

EL GRUPO-MUESTRA

Los datos, no explotados hasta ahora, provienen de una investigación a nivel nacional, financiada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación sobre *La función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos* (Beltrán de Tena *et al.*, 2004). Se realizaron 27 Grupos de Discusión, en los que participaron miembros de diversos colectivos (directivos, profesorado, padres y madres, expertos y expertas del ámbito universitario, miembros de la administración educativa). Un extenso material de voces (60 horas de grabación) que posibilita una visión amplia y plural.

La riqueza de la muestra de sujetos no responde a criterios estadísticos representativos de la población sino a la *variabilidad discursiva y pertinencia* dada la elección proporcional de unas voces pertenecientes a grupos sociales con *atributos* relevantes en función de los objetivos del estudio. En este marco procuramos combinar mínimos de *heterogeneidad* (diversidad de sujetos) y de *homogeneidad* manteniendo cierta simetría (Krueger, 1991).

Este *criterio* es también aplicable al *número de grupos*. Se buscó una heterogeneidad gestionable considerando que la *cantidad* pierde fuerza ante la *composición* de los grupos.

En cuanto al *número de componentes por grupo* se ha optado y se recomienda (por oportunidad de turno de palabra), entre 5 y 10 sujetos (Krueger, 1991).

En todos los casos la selección de los sujetos estuvo sujeta a la *diversidad* de sus contextos de trabajo. Por ello, se adoptó una *perspectiva ecológica y amplia* del contexto escolar que permita captar las características situacionales de los informantes. Atendiendo a estos aspectos la selección de los centros educativos debía considerar:

- su *financiación*. Fondos públicos;
- su *ubicación geográfica*. La distribución de la población del alumnado en los centros educativos es por “proximidad” domicilio-escuela. En consecuencia se produce una influencia directa de la composición socioeducativa del contexto. Se realizó una distribución equitativa de centros educativos en: el centro urbano, barrios aledaños al macro-centro, [y] en zonas periféricas y comarcales; y
- el *índice socio-económico y cultural* (ISEC) de los centros educativos (Consejerías de educación). Se establece a partir de *cuestionarios de contexto de familia*. Variables: recursos de hogar, nivel de estudios, ocupación de padres-madres, etc. Se elegirían equilibradamente centros con ISEC: alto, medio y bajo.

En definitiva, después de estudiar las características y peculiaridades se llevaron a cabo las sesiones de grupos de diagnóstico enumerados en la Tabla 1.

Como consecuencia se obtuvieron un conjunto de veintisiete sesiones de grupos de discusión con un total aproximado de sesenta y dos horas de trabajo.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se aplicó la técnica e instrumento denominado *Grupo de discusión* (GD) (Rodríguez Diéguez, 1997). Se entiende como una sesión de trabajo de un grupo

de *sujetos* (coincidentes por la situación o el tópico de estudio) y un *moderador-coordinador* que establece y orienta un intercambio de opiniones acerca de temas pre-establecidos (Morgan, 1997).

En nuestro caso, previamente a las sesiones, se indicaba a los participantes la *temática* a abordar, puesto que era conveniente que se llegara a la reunión con una cierta reflexión sobre el tema. Incluso, se remitió un escrito anticipando información del sentido y el contenido del GD. Se les comunicaba también el compromiso de confidencialidad y anonimato de las fuentes de información. Finalmente, antes de comenzar cada sesión se solicitó *autorización* para grabarla magnetofónicamente. En todos los casos se aceptó sin ningún problema.

Con relación al contenido, en la Tabla 2 se puede observar la secuencia que desarrollaron los moderadores.

Una vez realizados los GD se pudieron recoger algunos aspectos comunes: el guion permitió *abarcar la realidad y la práctica cotidiana* y los *procesos de construcción de la identidad* de los directivos escolares. El desarrollo de los GD posibilitó el surgimiento de temas de interés para los participantes pudiéndose identificar un gradiente temático que recorrió desde una visión más científica y categorial (expertos y expertas del ámbito académico-universitario) hacia una más vivencial (profesorado, padres y madres). La iniciativa de las intervenciones se produjo, mayormente, bajo la conducción del moderador y tendieron a desarrollar una lógica interna por asociaciones propias del curso de la discusión. Más allá de las diferenciaciones lógicas entre GD las cuestiones que habían surgido eran ciertamente comunes y similares.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Partimos de un modelo de liderazgo cuyo ejercicio es dependiente del contexto y de la situación y donde su ejercicio se relaciona también con creencias personales, valores y estilos de liderazgo. En este orden, hemos identificado cinco *dimensiones* para informar de la complejidad de la función de liderazgo.

**Tabla 1 – Muestra de grupos de discusión del estudio.
Tipología, cantidad de grupos y sujetos.**

Tipología del grupo	Codificado	Cantidad de grupos	Cantidad de sujetos
Profesorado	PR (1-7)	7	42
Administración Educativa (Inspectores, Jefes de las Unidades de Programas y otros)	A (8-15)	8	46
Padres y madres	PM (16-23)	8	50
Complementarios/expertos y expertas (Especialistas universitarios en Organización y Dirección de Centros Escolares)	E (24-27)	4	23
Total grupos/sujetos		27	161

Fuente: elaboración propia.

Previamente a la aplicación del *análisis de contenido* el estudio del marco teórico sirvió para orientar la configuración inicial de unos “constructos” que estarían presentes de forma indirecta a lo largo de la categorización. No obstante, en la mayor parte del proceso, fue la propia reorganización de la información (similitudes, emparejamientos, comparaciones) la que posibilitó observar el surgimiento de un número considerable se categorías nominales (Lima, 2013).

Luego del trabajo de campo se procedió a la reducción y categorización de los datos por medio de la aplicación del *análisis de contenido* (Tabla 3). En su *primera fase* fue de gran importancia establecer una nomenclatura de codificación así como que el procedimiento de transcripción respete el canal y las fuentes de información (Charmaz, 2004). Una vez en el análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y los datos recogidos permitieron la identificación progresiva, en el texto, de *unidades de registro* (UR).

La *segunda fase* se identificó por el “1er vuelco” de las UR. Extraídas de las fuentes de información fueron organizadas en una serie de *pre-categorías* que atendieron a *similitudes, asociaciones y representaciones* soportadas por el estudio de las temáticas de la investigación. Entre ellas, dado su grado de saturación, se consolida la categoría *Identidad atribuida/asignada al director o directora del centro escolar*. En este punto las UR cambian su denominación a *unidades de análisis* (UA) o *indicadores* (I).

Dado el bajo nivel de concreción de la categoría *Identidad atribuida/asignada al director o directora del centro escolar* se avanza hacia una *tercera fase*.

Tabla 2 – Contenido y desarrollo de los grupos de discusión.

Presentación del estudio y del moderador
↓
1. Breve exposición de los asistentes sobre las funciones y tareas ha de realizar el equipo directivo de un centro escolar.
↓
2. Debate libre sobre los temas que pueda proporcionar el punto 1.
↓
3. Análisis sobre:
3.1. Las tareas dominantes por parte del equipo directivo para facilitar la formación y perfeccionamiento profesional.
3.2. Las funciones coordinativas y de mejora del equipo directivo hacia profesores y alumnos.
3.3. Medios para desarrollar y conseguir un mejor clima de trabajo en el Centro.
3.4. Procedimientos adecuados de propuesta y nombramiento del equipo directivo.
3.5. Aspectos y formas de influir del equipo directivo en el rendimiento del Centro.
3.6. El desarrollo del liderazgo directivo y sus capacidades (instruccional; pedagógica; desarrollo profesional del profesorado; procesos de autoevaluación; resolución de conflictos; etc.)
3.7. Procesos de interacción profesional. Apoyos con el personal. Dinámicas colaborativas, coordinación pedagógica; trabajo en equipo; directrices comunes; implicación docente.
3.8. Funciones directivas, situación y desarrollo. Gestor administrativo y/o líder pedagógico. Relación con la inspección-administración, profesorado y resto comunidad educativa.
3.9. Impacto de la tarea de los directores en los resultados de aprendizaje del alumnado. Apoyos, limitaciones y resistencias.

Fuente: elaboración propia.

Aumentando el nivel de estructuración se aplica un “2 do vuelco” de las UA-I que finaliza en una reorganización de una serie de *sub-categorías* emergentes (*Dimensión personal; Dimensión profesional; Dimensión Social; Profesionalización; Identidad Dual*).

La última y *cuarta fase*, se caracterizó por asignar un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada *categoría*. El IFC se define por el recuento de I. Desde una perspectiva interpretativa el IFC no es estadístico sino aproximativo ya que representa el “peso” de la información contenida en las categorías emergentes.

LAS CATEGORÍAS EMERGENTES Y LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS CITAS

Las citas reflejadas en el estudio son el resultado del proceso de reducción-categorización de los datos (*análisis de contenido*). Atendiendo a Sugrue (2015), se pretende conjugar el punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*). Es decir, en la práctica las narrativas de los informantes y el análisis del investigador se funden en un proceso de construcción conjunta (relato compartido) con el objetivo de comprender la realidad social y los significados que se aportan a las narraciones. Por ello, la identificación y selección del contenido (citas) se justifica a partir de la confluencia de tres criterios fundamentales:

- el *IFC* de cada *sub-categoría* emergente (grado de significación del peso narrativo);
- *criterios de análisis de la información* soportados por la *fundamentación teórica* del estudio (*etic*, arriba-abajo); y
- el *conocimiento emergente* desde las fuentes de información (*emic*, abajo-arriba).

Tabla 3 – Procedimiento y fases de análisis de datos. Análisis de contenido.

Fase	Análisis de contenido				
1ra	↓ Transcripción y codificación (x 27 GD) ↓				
	↓ Identificación de <i>unidades de registro</i> ↓				
2da	↓ 1er vuelco de <i>unidad de registro</i> ↓				
	Pre-categorías				
3ra	Categoría Identidad atribuida/asignada al director/a escolar (unidades de análisis)				
	↓ 2º Vuelco de unidades de análisis ↓				
4ta	Sub-categorías				
	Dimensión personal	Dimensión profesional	Dimensión social	Profesionalización	Identidad dual
	↑ Índice de Frecuencia Categorial -porcentual- ↑				

Fuente: elaboración propia.
GD: grupo de discusión.

De la confluencia de estos criterios se consolidaron las *sub-categorías* emergentes y al mismo tiempo, aquellos aspectos clave para la selección de las *citas* más pertinentes. La siguiente Tabla 4 representa, de forma general, el resultado de todo este proceso:

RESULTADOS. LAS SUB-CATEGORÍAS Y EL ÍNDICE DE FRECUENCIA CATEGORIAL

El componente cuantitativo del estudio se denota en el recuento de los I fruto del *análisis de contenido*. Tal como refleja el Gráfico 1 el comportamiento del “peso de la información” en la categoría *Identidad atribuida/asignada al director/a del centro escolar*

Tabla 4 – Significado y contenido (constructo) de las sub-categorías pertenecientes a la categoría “*Identidad atribuida/asignada al director/a del centro escolar*”.

Sub-categorías	Contenido (Percepciones, creencias y valoraciones acerca del directivo escolar)
Dimensión social	<ul style="list-style-type: none"> • Su posición en el “espacio socio-profesional” • Su <i>imagen social</i> (Ej.: un representante, un sindicalista, un inspector, etc.) • Su imagen como “sujeto social”
Dimensión profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Su <i>labor profesional</i> • <i>Atributos</i> (o limitaciones) <i>profesionales</i> otorgados (profesorado; administración educativa; normativa)
Profesionalización	<ul style="list-style-type: none"> • Su <i>formación profesional</i> para el cargo directivo • El grado de <i>profesionalización</i> del cargo directivo (formación específica, desarrollo profesional, dificultades del modelo de formación, etc.)
Dimensión personal	<ul style="list-style-type: none"> • Sus atributos, <i>características</i> y <i>competencias personales</i> necesarios para la función directiva
Identidad dual	<ul style="list-style-type: none"> • Su <i>situación transeúnte</i> en el cargo directivo (docente-directivo-docente) • Su situación de <i>duplicidad</i> en el cargo directivo (desarrollo simultáneo de tareas directivas y docentes).

Fuente: elaboración propia.

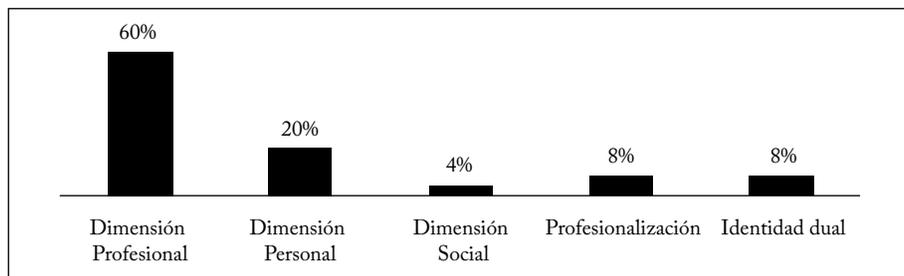


Gráfico 1 – Índice de frecuencia porcentual categoría *Identidad atribuida/asignada al director/a escolar*.

Fuente: elaboración propia.

escolar se distribuye en sus *sub-categorías* emergentes. En este orden, la sub-categoría *Dimensión profesional* integra más de la mitad del total de las referencias identificadas (60% IFC). Esto podría dar cuenta del grado de interés o preocupación de los informantes por la dimensión profesional de la dirección escolar. Por otro lado, la presencia de la *Dimensión personal* (20% IFC) deja a entrever cómo en el ejercicio de la dirección escolar en España son preponderantes aquellos atributos y competencias de índole personal. Dos cuestiones clave emergen, el tema de la *profesionalización* (8% IFC) y la *identidad dual* (8% IFC). Ambas son consecuencia del diseño del modelo español de dirección escolar y fuera del rango de posibilidades para el cambio por parte de los sujetos entrevistados, e incluso, de los propios directivos escolares. No menos importante la sub-categoría *Dimensión social* (4% IFC) pudiendo reflejar la falta de claridad acerca de la interpretación del rol y posicionamiento social de los directivos en el centro escolar.

Se avanza en la radiografía de los resultados si atendemos al Gráfico 2. A nivel general, el cruce entre los “sujetos” y las *sub-categorías* destaca la presencia de todos ellos en cada una de las dimensiones de la “identidad asignada”. Sin embargo, desde una perspectiva cuantitativa, la *Dimensión profesional* es la más referenciada. En este marco destaca la *administración educativa* sobre los demás informantes. Su hincapié (35% IFC) hace reflexionar acerca de su influencia en la conformación de esta “faceta” de la “identidad atribuida” a los directivos escolares. Por otro lado, los que más citan a la *Dimensión personal* es el *profesorado* (6% IFC), justamente los que más contacto tienen con los directivos escolares. Es la *administración educativa* la que más referencias presenta respecto a la *profesionalización* (3% IFC) y a la *Identidad dual* (3% IFC) de los directivos escolares dando cuenta de su grado de responsabilidad en estos procesos. Por otro lado, padres y madres parecen opinar más en las dimensiones más visibles desde su perspectiva, es decir la *Dimensión profesional* (12% IFC) y la *personal* (5% IFC).

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

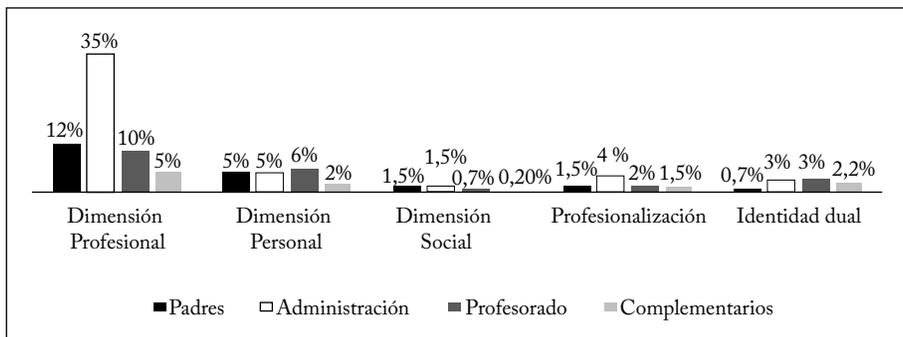


Gráfico 2 – Índice de frecuencia porcentual sub-categorías de la categoría *Identidad atribuida/asignada al director/a escolar*, cruce con la variable “sujetos integrantes de los grupo de discusión”.

Fuente: elaboración propia.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y TEORÍA FUNDAMENTADA

La teoría fundamentada se traduce en una mirada interpretativa de los resultados del estudio que nos invita a otorgar un sentido narrativo al contenido de las sub-categorías emergentes (Charmaz, 2004). En esta línea, se organizan las percepciones, valoraciones, hechos relatados, etc., para proporcionar claves de cómo se construye la *identidad asignada del director o la directora escolar en España*.

La *dimensión personal* de la identidad asignada se define en aquellos atributos o competencias personales que son considerados necesarios o se valoran para el ejercicio de la dirección escolar. No siempre es fácil de distinguir entre la identidad personal y la profesional, pudiendo ser la primera una buena base para el desarrollo de la segunda. De hecho, Hargreaves y Shirley (2012) han destacado como las relaciones interpersonales influyen positivamente en un mayor compromiso e implicación en el trabajo. A su vez, son una plataforma firme para la construcción de comunidades de práctica que contribuyen a reafirmar y configurar la identidad. Explícitamente se plantea el papel que las relaciones con los colegas desempeñan en la identidad profesional: unas relaciones positivas en los subgrupos proporcionan apoyo referencial, asistencia práctica y emocional, y reafirmación de la identidad. A priori, los informantes construyen, sobre la base de una serie de “caracteres deseables”, lo que podría llegar a ser la “*dimensión personal*” de los directivos escolares:

[Motivacionales] “*Hacen falta directores y directoras con capacidad de lucha que se ganen al personal y a la administración [...] gente potente, con ideas claras [...] con capacidad de promover (E26)¹ [...] debería ser una persona comprometida, motivada (A8) [...] es fundamental que tenga liderazgo (A14) [actitudinales] les hace falta esa ilusión y esas ganas (PM22) [...] lo primero es que tengan ilusión (PM16) [...] la gente que estuviera en la dirección debe ser gente con ilusión (PM18) [...] a veces recae en gente que no tiene ilusión, gente que no tiene ganas*”. (PM19)

Más allá de las expectativas el constructo narrativo de los testimonios apunta a una serie de *resistencias* que problematizan la “*identidad asignada*” de los directivos escolares. Así pues, basado en un modelo democrático-participativo (toma de decisiones a nivel de centro), el sistema y criterios de selección del director o la directora son cuestionados en función de una profesionalidad demandada. Pero la profesionalidad de la dirección escolar puede entenderse de varias maneras: a) como una capacitación y cualificación del profesorado para el ejercicio de la dirección o, b) como una función distinta de la docencia que debe tener una formación específica así como una forma de reclutamiento propio (entre profesores u otro personal no docente). El primero aboga por preservar el potencial participativo y democrático, el segundo por una función técnica (Bolívar Botía, 2017). Sin embargo, el modo de *acceso a la dirección* refleja la posibilidad de caer en un corporativismo (transaccional)

1 Teniendo en cuenta los sujetos informantes, se establece la nomenclatura de codificación: Profesorado (PR); Administración (A); Padres y Madres (PM) y Expertos y expertas del ámbito universitario (E).

que limita su ejercicio y pone en cuestionamiento la *dimensión personal* de quien dirige el centro escolar:

“Hay un cierto número de profesores que dicen: yo no quiero votarle a este, porque me va a exigir a mí más trabajo [...] entonces, ¿cómo nombrar a un director de un centro? tal vez no tendría que ser un sistema donde participe la comunidad escolar (A10) [...] Hay un determinado tipo de directores escolares que son elegidos por sus compañeros porque tienen legitimidad, autoridad moral, profesional y capacidad de liderar [...] también que hay centros que eligen a sus directores bajo un único criterio de quien es capaz de hacer la vista gorda con más facilidad (E24) [...] en un centro se elige mejor a un docente con capacidad de relaciones humanas, que a un doctor en pedagogía (E26) [...] que el buen funcionamiento dependa de la bondad, entre comillas, de la persona, sinceramente no cuela”. (PM17)

La realidad descrita por los sujetos del entorno profesional apunta a — *un docente que asume el cargo directivo* — bajo unos criterios que no priorizan un *bagaje profesional* que integre las competencias específicas para el ejercicio del cargo directivo. Emergen, en consecuencia, una serie de aspectos a tener en cuenta:

[la dicotomía docente-directivo] *“no hay que presuponer que el buen profesional de la docencia deviene en buen director necesariamente (PR6) [...] parece que ya se da por hecho que un buen profesor es un buen director (A15) [requiere de formación específica] el director tiene que tener una formación (PR2) [...] independientemente de formar antes o después del acceso función directiva, entiendo que se ha de profesionalizar (E25) [que legitima el ejercicio directivo] es muy difícil llevar a cabo una buena tarea si no se está acreditado ante el resto de los compañeros como una persona especialmente cualificada”.* (A13)

La dicotomía docente-directivo (*identidad dual*) además de sus implicaciones a nivel de *profesionalización* se expresa en el “itinerario transeúnte” por el cargo, es decir, un docente que accede a la dirección para retornar luego de un período de cuatro años (máximo ocho) al staff de profesores. En buena parte de las intervenciones registradas en relación con la gestión de personal docente en el centro late también el problema que supone ejercer “un control entre iguales”:

[Duplicidad docente-directivo-docente] *“Se sienten antes profesores, porque saben que vienen de ahí y van a volver ahí [...] es un elemento que explica que los directores no se crean su papel, o que se lo crean poco (E24) [...] es una situación compleja ¿son docentes o son directores de escuela? (PR3) [...] para mí es el profesor de mi hija que al mismo tiempo es el director cuando no está en el aula”.* (PM)

Hay, pues, una debilidad institucional del puesto actual de directivo escolar. A dicha situación, identitariamente compleja, se le suma el *posicionamiento inter-medio* que ocupa por ser el eje de tensiones entre las demandas de la administración educativa y los intereses del profesorado:

[Posición intermedia] “*El directivo es como el intermediario que recibe presiones por arriba y por abajo [...] y no tiene un paraguas para protegerse de las demandas de arriba, ni tiene una red que lo salvaguarde si se cae [...] se siente presionado por ambos lados y no se siente ayudado por ninguno (E27) [...] tiene que lidiar con la administración y después con los profesores (PR3) [...] el lugar del director es un arma de doble filo (PM22) [...] ser jefe de personal, controlar la asistencia del profesorado, tiene dificultades por muchos condicionantes: su propio acceso (a la dirección), su propio origen, la complicidad con el profesorado (A12) [...] la posición del director es de potencial riesgo de conflicto [...] ahí no se encuentra seguro, ni apoyado, como mando intermedio que recibe demandas, a veces contradictorias [...] lo que hace es comportarse más como un moderador evitando posibles conflictos y no hacer pues grandes cambios o innovaciones*”. (E25)

En consecuencia, una vez en funciones, las percepciones acerca del directivo escolar oscilan dependiendo de la ubicación que se le otorga en el espacio socio-profesional (*dimensión social*):

[un representante de la administración] “*El director es susceptible de ser un mero transmisor de normas de órdenes, de boletines de la administración (PR1) ¿dejamos los centros al aire? Tenemos que tener una persona allí que renueve, haga innovación y desarrolle el funcionamiento del centro, que conecte al profesorado con su perfeccionamiento, facilitar el desarrollo profesional, abrir el centro al contexto (A14) [o del profesorado] adopta el papel de consejero delegado de los profesores que le exigen que ejerza su tutela y representación (A9) [aunque mayormente coinciden] da la sensación que están como muy separados y dedicados a las funciones de la administración (PM18) [...] yo entiendo que no se sienten respaldados por nadie, no hay una normativa que respalde al director ni le ayude, se ven muy solos*”. (A11)

Atendiendo a los fragmentos no es de extrañar que los informantes concuerden en el estado “solitario” (*aislamiento profesional*) de los directores y las directoras. En esta circunstancia se hace hincapié en las demandas de la administración educativa que se traducen en la burocratización de su práctica directiva. Al respecto, las miradas del entorno comienzan a reforzar un perfil directivo con rasgos más asociados a los de un *gestor*, aunque con dos vertientes muy marcadas:

[El gestor administrativo-burocrático] “*burocratiza mucho su trabajo diario el proporcionar información a la Administración. Se les pide mucha información, a veces la misma duplicada o solapada (A8) [...] el modelo actual de dirección se podría catalogar como de carácter administrativo y burocrático (A) [...] por donde hay que liberarlo es de tareas administrativas (PR4) [...] lo que hacen responde a un perfil administrativo-burocrático, es decir, dedican un montón de tiempo a los papeles (E26) [el gestor comercial] la tarea del director es dar a conocer a los padres los servicios del centro, que lleven esa información que son llamativas para ti como padre (PM20) [...] lo que realmente hace es la gestión comercial (A10) [...] una función*

importante de la dirección es la función comercial: saber vender bien la idea del centro y saber explicar el planteamiento y la planificación”. (PR7)

En esta línea, es posible asociar las habilidades personales “atribuidas” (*dimensión personal*) como las “más valoradas” aquellas que giran en torno a la “función comercial” (con los padres y madres) o de “negociación” con la administración y el profesorado. Ambas requieren el desarrollo de la *dimensión social* y relacional:

[habilidades comunicativas y de relación social] “*el director los escucha, se los lleva a su terreno (PR5) [...] tiene que tener muchas habilidades de relación social y buenas dotes de relaciones públicas y comunicación social (PR) [...] el director, debe tener mucha mano izquierda [...] el trato personal y su habilidad comunicativa es primordial (A8) [...] a la salida del colegio, está el director ahí atendiendo personalmente, es muy accesible (PM21) [Finalidad/es] es el que convence al personal (A)[...] para la función comercial, tienen que saber vender el centro (PR) [...] en el período de matriculación su interés es convencer a los padres [...] sus habilidades de comunicar y convencer son centrales”. (PR6).*

Es la perspectiva de los sujetos del contexto la que nos está proporcionando claves acerca de la relación entre la *dimensión profesional* del directivo escolar y el *rol* que ocupa en el centro educativo. Se evidencia al momento de emparejar “lo que se espera — o no —” y “lo que se cree — o no —” de él. La cultura del profesorado no ve a quien ejerce la dirección escolar como un líder pedagógico o agente de innovación sino como un gestor que ha de resolver los asuntos cotidianos de la vida de las escuelas. En las condiciones actuales de organización de los centros son — pues — casi nulas las posibilidades de ejercer un liderazgo educativo. Referimos a una débil articulación profesional en donde cada uno es dueño de su clase y ésta se convierte en un espacio inviolable. Por ello, despejando la ecuación de la “identidad profesional asignada” seguimos clarificando una radiografía identitaria que minimiza la variable que afirma a los directores y las directoras en España como sujetos que desarrollan plenamente su capacidad pedagógica:

“Cuando haces referencia a algún profesor, la forma de dar las clases, contenidos, los directores te dicen que no pueden hacer nada [...] no los veo con autoridad para eso (PM17) [...] no tienen capacidad de supervisión pedagógica en el centro [...] no entran en la clase de un profesor (A11) [...] no tienen autoridad para controlar lo que se está haciendo en las aulas [...] no hay tradición en España de un liderazgo y supervisión instructiva, el director no entra en una clase a aconsejar al profesor [...] ni siquiera en sesiones de grupo hay discusiones sobre lo pedagógico (A9) el director no tiene la suficiente autoridad pedagógica como para ofrecerle al profesor una transacción que pudiera interesarle”. (E24)

En cambio, se refuerza su imagen de *mediador* o *coordinador* que “controla” el cumplimiento de las dinámicas organizativas periféricas al contexto del aula:

“El director es el que organiza y vigila que se cumpla lo organizado (PR7) [...] la dirección es la que transmite, dinamiza y facilita el ritmo del trabajo (PR3) [...] organiza las actividades y optimiza los recursos que puede haber (PR5) [...] el papel del director en mi centro es encauzar los deseos participativos y el apoyo de todos (PR2) [...] son agentes mediadores que sirven de vínculo entre los profesores y los padres (PM23) [...] el director es el único que coordina todas las actividades de orientación, tutoría, formación interna, etc. (A) [...] respecto a la coordinación pedagógica, solo se ocupa de la organización de los espacios, tiempo, materiales”. (A11)

En este menester, se lo reconoce como un *agente que resuelve conflictos* y que actúa en pos de salvaguardar un clima de convivencia positivo que refuerce lo anterior:

“No se elige a un líder pedagógico sino a una persona que haga más cómodo el convivir en el centro (E27) [...] Los incidentes diarios creados por los alumnos y por sus progenitores consumen al director tal cantidad de tiempo, físico y psicológico, que cada vez es más difícil avanzar (A10) [...] la mediación en conflictos cada vez le ocupa al director más tiempo [...] tanto conflictos fuera del aula como dentro acaban saliendo y trasladándose hasta el director”. (PR7)

Así las cosas, cerramos el constructo narrativo con una mirada consecuente con la complejidad situacional de la radiografía brindada por los informantes del estudio:

“hay que forzar a la gente para que sea director, entonces — yo creo — que lo que hay que hacer es darle la vuelta, o por lo menos partir de ese reconocimiento y hacer que sea un cargo atractivo [...] será entonces cuando se pueda empezar a poner requisitos y exigencias (A13) [...] mientras sigamos teniendo el 50% que no quiere ser director o directora, habrá que forzarlos o convencerlos [...] el tema está en hacer que ese cargo sea realmente atractivo (PR1) [...] habría que potenciar, mentalizar o sensibilizar a los distintos sectores de la importancia que tiene un director de centro”. (PM19)

Vinculando ideas, un elemento crucial en la configuración de la identidad profesional es el *reconocimiento social* que contiene. Por ello, el proceso identitario se elabora en un juego entre las diversas miradas sociales y personales de los compañeros de profesión. Se trata de un *proceso relacional* de intercambio y reconocimiento con los pares en donde la identidad se configura el auto-concepto, la propia imagen y las identidades que los otros reconocen.

CONCLUSIONES

Una de nuestras intenciones investigativas ha sido identificar aquellas posibles implicaciones identitarias consecuentes del ejercicio de la dirección escolar en España. Por ello, como resultado de un extenso proceso de categorización, centramos nuestra atención en cómo *la mirada de los otros* (re)configura la *identidad asignada* de quienes ejercen el cargo directivo. Para esta tarea, a priori, fue menester construir una base teórica que se apoyaría en: una *teoría relacional* para la construcción de la

identidad (en este caso aplicada al liderazgo escolar); clarificar los alcances de las dimensiones *identidad para sí* e *identidad para otros*; e introducir el *modelo de dirección en España* desde una mirada sistémica-estructural e identitaria.

Una vez en el procedimiento metodológico, el análisis (estructuración) de las percepciones y valoraciones de los sujetos que conformaron los grupos de discusión (*focus groups*), al tiempo que permitió dar entidad propia a la *Identidad atribuida/asignada al director o directora escolar*, evidenció la consolidación de un conjunto de *dimensiones* que le otorgarían un sentido interpretativo a su contenido. Avanzando, si bien un indicador de variabilidad y distribución de la información era la presencia (en mayor o menor medida) de cada tipología de sujetos en dichas dimensiones, era necesario, desde un enfoque explicativo, avanzar hacia el constructo interpretativo de los datos.

Así las cosas, se proforma una *dimensión profesional* de la *identidad asignada*, con un fuerte interés de los sujetos informantes. Destaca la reiteración de las voces de los representantes de la *administración educativa* y los *padres* y las *madres*. Los testimonios describen una *dimensión profesional* en donde el *rol* directivo no se corresponde con las expectativas profesionales atribuidas. Se entiende que debería haber un líder pedagógico (con autoridad pedagógica) o un agente de innovación, y en detrimento, se alude a la presencia de un *gestor administrativo* que reparte su tiempo entre tareas administrativas y la resolución de asuntos cotidianos más propios de un *mediador* o un *coordinador organizativo*.

Dichas dinámicas son vinculantes con los atributos y competencias personales asignados que pro-forman la *dimensión personal*. Dado el caso, *padres/madres* y *profesorado* priorizan aquellas *habilidades comunicativas* y de *relación social* en dos vertientes: su “función comercial”, una suerte de “marketing” del centro educativo dirigido al contexto social; y su capacidad de “negociación” con la administración y el profesorado. Esto último, deja a entrever la fluctuante tensión que genera situarse en el nivel intermedio entre las demandas de la administración educativa y los intereses del profesorado.

La *dimensión social* de la identidad asignada da cuenta de esto último. Que el director o la directora sea considerado, dependiendo del momento y el informante, como un “representante de la administración” o un “*primus inter pares* del profesorado”, refleja una falta de claridad acerca de la interpretación de su *rol* y posicionamiento social en el centro escolar.

En este punto, es significativa la lectura de la categoría *identidad dual*. Su contenido referencial dos cuestiones que debilitan la identidad directiva y sesgan su capacidad de liderazgo educativo. De base, se plantea la complejidad (y singularidad) de ser y asumir, al mismo tiempo, tareas docentes y de dirección (duplicidad). Por otro lado, el hecho de que quien ejerce la dirección tiene que exponerse a un “itinerario transeúnte” (docente-directivo-docente) mientras desempeña “un control entre iguales” (transitoriedad).

No menos importante es el aporte de la categoría *profesionalización*. Se alude a las aristas de sistema electivo como factor que refuerza (y condiciona) la mejora de la situación. Dicese, un modo de acceso susceptible de caer en dinámicas corporativistas que reluce por la ausencia de criterios que prioricen la profesionalidad, la formación específica para el cargo y que, a fin de cuentas, empoderen la identidad profesional.

De forma general, asumimos que las voces evidencian la dificultad de los equipos directivos de liderar manteniendo un equilibrio mientras se mueven entre demandas de los padres y madres, las exigencias de la Administración y ciertas consideraciones con los compañeros. Esta difícil función de equilibrio se percibe como conflictiva y peculiar. El equipo directivo tiene que jugar una función a caballo entre la *transacción* con los colegas y las necesidades de *transformación* que pueden demandarse desde otras instancias (Bolívar Botía, 2006b).

Desde una perspectiva (identitaria), aquello que sea “la dirección” dependerá de cómo se es reconocido por los otros y, sobre todo, por los colegas. La relevancia en “sí mismo” en la dirección, como puso de manifiesto magistralmente Ricoeur (1996), no sería tal sin que “otro” la reconozca con su autonomía y capacidad para tomar sus propias decisiones. Por ello, la autonomía e identidad del ejercicio de la dirección, paradójicamente, depende de los otros, dado que requiere su reconocimiento y aceptación. En este sentido, si atendemos al caso español, las identidades profesionales de los directivos escolares no solo están influenciadas por el tipo de interacciones y contextos (Whiteman *et al.*, 2015) sino, y además, por un fuerte factor estructural (sistema de promoción, modelo de elección, itinerario en el cargo, formación requerida). Esta cuestión, debería animar a futuras investigaciones a indagar acerca del rol específico que estos (diversos) factores juegan en la construcción y verificación de la identidad de los directivos escolares.

REFERENCIAS

- BELTRÁN DE TENA, R.; BOLÍVAR BOTÍA, A.; RODRÍGUEZ CONDE, M. J.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. Evaluación de la función directiva en centros sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, v. 22, p. 35-76, 2004.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 2006a.
- _____. A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)posibilidade. *Administração Educacional*, n. 6, p. 76-93, 2006b.
- _____. Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. In: VALLE LÓPEZ, J.; MANSO AYUSO, J. (Coords.). *La cuestión docente a debate: nuevas perspectivas*. Madrid: Ed. Narcea, 2016. p. 15-29.
- _____. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones. In: LIMA, L.; SÁ, V. (Coords.). *O Governo das escolas*. Democracia, controlo e performatividade. Ribeirão (Portugal): Edições Humus, 2017. p. 151-171.
- _____.; MORENO, J. 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, mar.-abr. 2006.
- CHARMAZ, K. Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In: EMERSON, R. (Ed.). *Contemporary field research*. Boston, MA: Little, Brown and Company, 2004. p. 109-126.

- CROW, G.; MØLLER, J. Professional identities of school leaders across international contexts. An introduction and rationale. *Educational Management, Administration, y Leadership*, v. 45, n. 5, p. 34-56, mayo-jun. 2017.
- _____.; DAY, C.; MØLLER, J. Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, v. 20, n. 3, p. 265-277, jun/jul. 2017.
- DAY, C.; GU, Q. *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Construir y sostener sistemas de calidad educativa en tiempos difíciles. Madrid: Narcea, 2015.
- DERUE, S.; ASHFORD, S. Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, v. 35, n. 4, p. 627-647, dic.-ene. 2010.
- DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. *Revue Française de Sociologie*, v. 40, n. 2, p. 433-436, 1999.
- DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, v. 33, n. 4, p. 505-529, abr.-may. 1992.
- _____. *La socialisation*. Construction des identités sociales et professionnelles. 4. ed. rev. Paris: Armand Colin, 2010.
- DUCHAUFFOUR, H. Transition identitaire des directeurs d'école primaire. Trouble et crise de recrutement, conséquences d'une formation défaillante? *Recherche et Formation*, v. 3, n. 74, p. 87-100, feb.-mar. 2013.
- GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995.
- HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. *La cuarta vía*. El prometedor futuro del cambio educativo. Barcelona: Octaedro, 2012.
- KNAPP, M. S. The practice of designing qualitative research on educational leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 12, n. 1, p. 26-50, dic.-ene. 2017.
- KRUEGER, R. *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, 1991.
- LIMA, J. A. Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 47, n. 1, p. 7-29, mar.-abr. 2013.
- MARCHIONDO, L.; MYERS, C. G.; KOPELMAN, S. The relational nature of leadership identity construction: how and when it influences perceived leadership and decision-making. *The Leadership Quarterly*, v. 26, n. 5, p. 892-908, sept.-oct. 2015.
- MORGAN, D. *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1997.
- RICOEUR, P. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- RITACCO, M.; BOLÍVAR BOTÍA, A. Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 119, p. 1-35, 2016.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. La técnica de los grupos de diagnóstico como procedimiento de evaluación de un currículum en cambio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 1, n.1, p. 25-32, 1997.
- SMITH, J.; FLOWER, P.; LARKIN, M. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: Sage, 2009.

ST-PIERRE, M. L'identité professionnelle du directeur d'établissement. In: GOHIER, C. (Dir.). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Regards croisés. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007. p. 209-232.

SUGRUE, C. *Unmasking school leadership: a longitudinal life history of school leaders*. Dordrecht: Springer, 2015.

WHITEMAN, R.; PAREDES-CRIBNER, S.; CROW, G. Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. In: KHALIFA, M.; ARNOLD, N.; OSANLOO, A.; GRANT, C. (Coords.), *Handbook of urban educational leadership*. Lanham, MD: Rowman y Littlefield, 2015. p. 578-590.

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

SOBRE LOS AUTORES

MAXIMILIANO JOSÉ RITACCO REAL es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Profesor de la misma institución.

E-mail: ritacco@ugr.es

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Profesor de la misma institución.

E-mail: abolivar@ugr.es

Recibido el 18 de agosto de 2017

Aprobado el 5 de abril de 2018

