

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

archivos analíticos de  
políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 27 Número 113

23 de septiembre 2019

ISSN 1068-2341

**Estándares para la Dirección Escolar en España y México:  
Un Estudio Comparativo**

*Miguel Angel Díaz-Delgado*

Universidad Nacional Autónoma de México  
México



*Inmaculada Garcia-Martinez*

Universidad de Granada  
Spain

**Citación:** (2019). Diaz-Delgado, M. A., & Garcia-Martinez, I. (2019). Estándares para la dirección escolar en España y México: Un estudio comparativo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(113). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4565> Este artículo forma parte del número especial, *Estándares y Competencias en Gestión Educativa: Perspectivas Globales, Comparativas y Críticas*, editado por Augusto Riveros and Wei Wei.

**Resumen:** Tanto el sistema educativo español como el mexicano han sido influenciados por las mediciones estandarizadas a nivel global y ambos reconocen ahora al liderazgo educativo como uno de los factores centrales de la mejora escolar. No obstante, en cada sistema se han impulsado políticas disímiles relativas al reconocimiento de estándares para la dirección de escuelas. Contrario a

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

Artículo recibido: 27-2-2019  
Revisiones recibidas: 19-5-2019  
Aceptado: 16-7-2019

la tendencia global de adopción de estándares para los cargos de dirección, en el contexto español no existe una política homogénea de la figura profesional, determinando cada Comunidad Autónoma tales mecanismos. En contraposición, el Sistema Educativo Mexicano ha desarrollado políticas de estandarización fuertemente predeterminadas para la función directiva a partir de la reforma de 2013. El presente estudio establece una comparativa sobre los estándares para la dirección entre los sistemas educativos español y mexicano, relacionándolos desde la revisión de: (a) los mecanismos de acceso y permanencia en el cargo (Gairín, 2010), (b) la burocracia institucional (Guiddens & Sutton, 2014) y (c) la formación para el cargo. El análisis comparativo permite conocer el estado actual de los estándares para la dirección escolar en ambos sistemas educativos, acercándose a reconocer los antecedentes y actuales marcos de referencia de cada contexto.

**Palabras clave:** administración educativa; liderazgo instruccional; directores en formación; organización escolar

### **Standards for school principals in Mexico and Spain: A comparative study**

**Abstract:** Both Spanish and Mexican education systems have been influenced by international standardized assessment programs, to the extent that both identify educational leadership as one of the main factors for school improvement; however, each national context has implemented dissimilar policies for developing standards for school principalship. Contrary to the global trend, in the Spanish context there is no homogeneous policy, each autonomous community determines the processes for access to and permanence in the school principals' position. In contrast, the Mexican education system has developed robust standardization policies since the 2013 education reform. This study compares the standards for Principalship in the Spanish and Mexican public education systems, to consider (a) the processes for access to and permanence in the position (Gairín, 2010), (b) the institutional bureaucracy (Guiddens & Sutton, 2014), and (c) the training for the principalship. This comparative analysis permits an exploration of the standards for school principalship in both education systems, recognizing the prior and current frames of reference in each context.

**Keywords:** Principals; School Administration; Instructional leadership; Beginning Principals; School Organization

### **Padrões para diretores de escolas no México e na Espanha: Um estudo comparativo**

**Resumo:** Tanto o sistema educativo espanhol como o mexicano têm sido influenciados pelas medidas padronizadas a nível global e ambos reconhecem agora à liderança educativa como um dos factores centrais da melhora escolar. Não obstante, no cada sistema impulsionaram-se políticas disímiles relativas ao reconhecimento os regulares para a direcção de escolas. Contrário à tendência global de adopção de regulares para os cargos de direcção, no contexto espanhol não existe uma política homogénea da figura profissional, determinando a cada Comunidade Autónoma tais mecanismos. Em contraposição, o Sistema Educativo Mexicano tem desenvolvido políticas de estandardização fortemente predeterminadas para a função diretiva a partir da reforma de 2013. O presente estudo estabelece uma comparativa sobre os regulares para a direcção entre os sistemas educativos espanhol e mexicano, relacionando desde a revisão de: (a) os mecanismos de acesso e permanência no função (Gairín, 2010), (b) a burocracia institucional (Guiddens & Sutton, 2014) e (c) a formação para o direcção escolar. A análise comparativa permite conhecer o estado atual dos regulares para a direcção escolar ambos sistemas educativos, se acercando a reconhecer os antecedentes e atuais marcos de referência de cada contexto.

**Palavras-chave:** administração educativa; liderança instruccional; diretores em formação; organização escolar

## **Estándares para la Dirección Escolar en España y México**

España y México se sumaron a las directrices de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Vaillant, 2015) para la mejora educativa. Estas directivas identifican la función del liderazgo escolar como factor decisivo en el aseguramiento de la calidad educativa. El presente estudio pretende establecer una comparativa sobre la figura directiva entre ambos países, a través de las políticas educativas e investigaciones situadas en ambos contextos.

Contrario a la tendencia global de adopción de estándares para las posiciones de director escolar, en el contexto español no existe una política homogénea de la figura profesional de la dirección. A nivel autonómico, existen decretos que contienen a los estándares de práctica escolar de la dirección, aspecto recogido en diversas investigaciones. Ejemplo de ellas es el estudio de Azorín y Muijs (2017), quienes establecieron una comparación entre las comunidades autónomas de Extremadura y Canarias. Los autores analizaron las redes escolares en España, tomando en cuenta las políticas estatales que dibujan los marcos de desarrollo profesional; otros como Montero-Alcaide (2010) focalizan los procesos selectivos de la dirección; Silva, Del-Arco y Flores-Alarcia (2018) se centraron en la formación de directores en Cataluña y, García-Martínez e Higuera-Rodríguez (2018) describen el estado de la cuestión de la formación de directivos, en la comunidad autónoma de Andalucía.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) de México, en el entorno de la reforma educativa de 2013 -hoy en vías de derogación, pero vigente al corte de este escrito- se encontraba en el polo opuesto. En primer lugar, la legislación educativa es federal y concede un margen de autonomía parcial a los estados que conforman la república. De hecho, la reforma educativa de 2013 rompió con esquemas basados en la carrera docente (Díaz, 2015; Valencia & Nava, 2012) que permitía la conformación de comisiones bipartitas, entre las secretarías de educación estatales y el sindicato para el otorgamiento de plazas directivas, siendo el elemento más distintivo que dotaba de autonomía a parcelas específicas en el magisterio. Esta reforma centralizó, a través del Ley del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013), el otorgamiento de plazas, privilegiando el valor de la examinación estandarizada y estableciendo perfiles profesionales de la dirección escolar a nivel nacional. El Modelo Educativo de Educación Obligatoria [MEE] (SEP, 2017) impulsó también la contratación de los perfiles “idóneos”, estableciendo como referente de actuación el liderazgo pedagógico de los candidatos.

El estado del arte en la investigación sobre estándares para la dirección escolar en México apunta a un debate entre estudios que enfatizan las referencias homogéneas de desempeño de los directores. A su vez, se perfila otra posición, que aboga por supeditar los parámetros de actuación de la dirección a las condiciones contextuales, para abordar las desigualdades y los desafíos en permanente cambio (Luna, 2015; Romero et. al. 2015; Silva et. al. 2017; Valencia, 2015).

Ambas políticas se contraponen, pero a la vez se sitúan entre las tendencias globales sobre estándares en gestión educativa, justo a la convergencia de criterios y medidas que posibiliten una dirección eficaz. Cuestiones como la excesiva burocracia, las expectativas y obligaciones de los directivos, la dicotomía entre gestor y líder pedagógico, junto a la rendición de cuentas que deben hacer ante la administración educativa, forma un enmarañado que aturde a los propios directivos y su desarrollo profesional. Se considera pertinente indagar acerca de estas cuestiones, con vistas a comprender con mayor detalle el estado de la cuestión presentado en este trabajo.

La burocracia equivale al conjunto de trámites y tareas de corte administrativo y organizativo que suelen representar procesos de rendición de cuentas y creación de informes sobre el funcionamiento de las escuelas y que -aparentemente- precisan de ser solventados desde el papeleo y llenado de formatos por la dirección escolar para que el sistema educativo reconozca las acciones del

trabajo del centro (Darling-Hammond, 2016). Generalmente, en los sistemas públicos, la burocracia se convierte en un medio de control, no solo administrativo, sino en ocasiones político, que define el tipo de relaciones de la institución escolar hacia sí misma, con su entorno y con la administración educativa.

En cuanto a las expectativas y obligaciones de los directivos, destaca el deseo de convertir al director en un líder pedagógico, que dinamiza y empodera al personal docente (Grootenboer, 2018) para lograr la mejora escolar. Su rol se desarrolla entre la gestión administrativa y burocrática y la responsabilidad por los procesos pedagógicos. Las dificultades inherentes a la integración de ambos roles se postulan como los principales inconvenientes a la hora de posicionarse como líderes con capacidad real de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2014). Las fuentes sobre las que se asientan estos presupuestos epistemológicos apelan a las líneas de investigación sobre liderazgo pedagógico y profesionalismo colaborativo (Hargreaves y O'Connor, 2018) orientadas hacia un cambio de rol de los directivos. En contraposición, la administración educativa, especialmente en el contexto español, se corresponde con la inspección. Se trata de un organismo dependiente de las políticas educativas, y responsable de supervisar el adecuado funcionamiento de los centros escolares.

### **Marco Metodológico**

La investigación desarrollada se adhiere al modelo de estudio descriptivo, fundamentado en el análisis documental. El objetivo general fue *establecer una comparativa sobre los estándares para la dirección en los sistemas educativos español y mexicano*. Desde un enfoque de análisis de contenido (Piñuel-Raigada, 2002) se ha buscado indagar en el marco de la dirección a nivel internacional, identificando las tendencias emergentes, a la vez de comprender sus ideas de trasfondo. Tras esto, se ha buscado analizar el momento en el que se sitúan España y México en relación con los imperativos recomendados por organismos internacionales (OCDE, 2014).

Se ofrece un análisis sistémico de la figura directiva a través la revisión de documentos normativos de ambos países en combinación con la selección de investigaciones contextualizadas en los dos sistemas públicos. Dicho análisis se desarrolló enfocado en tres criterios: (a) los mecanismos de acceso y permanencia (Gairín, 2010) en el cargo, que indican cómo se obtiene una posición de director de escuela en el nivel primario; (b) la burocracia institucional (Guiddens & Sutton, 2014), entendida como aquellas técnicas de rendición de cuentas y generación de informes, que invariablemente pasan por el cumplimiento de trámites específicos determinados por la autoridad en los sistemas y (c) la formación para el cargo, que comprende a los espacios formales para habilitar y comprender la posición de la dirección escolar.

Para esta revisión, se describe primero al caso español, luego al mexicano, para posteriormente dar evidencia comparativa del análisis sistémico.

### **El Caso Español**

Analizando la trayectoria de las políticas educativas en España, se observa una intención creciente en profesionalizar la figura directiva (Vaillant, 2015). Gracias, entre otros, al principio de la participación y al fomento de un proyecto colectivo secundado por todo el personal de los centros educativos. La reciente crisis económica vivida en España provocó una multiplicación de las demandas hacia la escuela, situando a la dirección en una encrucijada. A pesar de no existir una legislación nacional común para todo el territorio, “algunas Comunidades Autónomas han avanzado hacia un modelo caracterizado por la profesionalización, el reconocimiento administrativo,

económico y social, el incremento de la dependencia de la Administración educativa y la dedicación en exclusiva al cargo de una manera prácticamente vitalicia” (Teixidó, 2012, p. 1).

En el contexto español, muchas han sido las investigaciones que estudian los factores de mejora, las habilidades y las capacidades que deben tener los directores escolares, acompañados de reformas legislativas diseñadas. España es un Estado Unitario Regional, cuyas divisiones privilegian la autonomía política de sus comunidades. La legislación educativa no prevé una política homogénea en cuanto a la figura profesional de la dirección, propiciando que algunas comunidades autónomas hayan emprendido vía decreto, formas de profesionalizar esta figura.

Las demandas de la sociedad y los cambios legislativos acontecidos en el país ibérico han tratado de atribuir a la dirección la capacidad de liderazgo. En términos de capacidades y funciones, se procura que el liderazgo directivo promueva cambios en la organización interna del centro escolar, incidiendo sobre el sistema de comunicación y participación, llegando hasta el aula (Izquierdo-Gómez, 2016).

La intención de las nuevas perspectivas legislativas para la dirección escolar exige un cambio de rol de la dirección, que tradicionalmente descansaba en la figura de gestor. En este momento, se insiste en un rol de dinamizador de procesos de cambio, con la capacidad e influencia para esbozar un proyecto común, involucrando a todos los agentes educativos (OCDE, 2014). No obstante, se denotan ciertas dificultades para que esto ocurra (Bolívar & Ritacco, 2016a). En primer lugar, se han identificado diferencias en la identidad de los directores. Aspecto lógico al considerar el carácter continuo de la identidad profesional, pudiese va construyendo en función del contexto en el que desarrolle su práctica profesional (García-Martínez & Tadeu, 2018), estableciéndose distinciones entre niveles educativos (primaria, secundaria) y los contextos donde se desarrollen (centros pequeños, grandes, rurales, urbanos, etcétera). A su vez, la concepción epistemológica e ideológica de los directores ostentan un papel determinante en su forma de obrar y plantear su ejercicio profesional (Montero-Alcaide, 2010).

A sabiendas de la fuerte relación entre el liderazgo y la identidad profesional, las revisiones objetivas son susceptibles de ser examinadas con mayor profundidad. Esta revisión implica revisar de manera paralela el proceso de desarrollo personal, con el desempeño de la dirección escolar. Al respecto, el proceso de selección de directores en el contexto español constituye una excepción debido a que los candidatos son docentes que acceden al cargo de director, lo que redundará en una configuración inestable de su identidad profesional. Como señalan Bolívar y Ritacco (2016b) “más grave es que esta falta de identidad profesional estable afecte gravemente a las posibilidades de mover su escuela hacia la mejora continua” (p. 6).

## Antecedentes

Previo a entrar en profundidad en el estado actual de la dirección en el contexto español, es conveniente hacer un recorrido de las legislaciones que han repercutido más en la figura directiva. Especialmente, se detallarán las especificaciones descritas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE, 1990), la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

El año 1985 marcó un hito crucial para la profesionalización de la figura directiva, al ser la primera vez que la dirección se designa por la comunidad educativa, y en ella, pueden concursar gran parte de la plantilla docente con aspiraciones al cargo (Cantón-Mayo, 2013). No obstante, no será hasta legislaciones posteriores, cuando se materialicen muchas de las ideologías e intenciones asociadas a la dirección.

De este modo, en la LOGSE (1990), la figura de la dirección encontraba tintes “transformadores” y “neoliberales”. Esta ley supuso un intento de conjugar las tendencias políticas en el viejo continente con las demandas políticas, sociales y contextuales. Así, se erige la dirección

como agente de reforma, cuyo sustrato reside en la importancia de transformar los centros desde los propios centros escolares a través de la otorgación de cotas mayores de poder y autonomía (González, 1995).

Por su parte -aunque no llegó a implementarse- la LOCE (2002) tuvo importantes avances en cuanto a la dirección se refiere, al menos desde el punto de vista ideológico. De hecho, en sus presupuestos ideológicos, confiere a la función directiva la categoría de factor de calidad del sistema educativo. Al contrario de lo esperado, la designación de la dirección vuelve a ser asunto de la administración educativa, restando poder y voz a los agentes escolares. A cambio, se introduce la meritocracia en la valoración de los aspirantes a la dirección y se suprime los años de permanencia en el cargo.

Más adelante, la LOE (2006) desempeñó un importante papel en el avance hacia la profesionalización de la figura directiva en España. La comunidad educativa vuelve a recuperar su voz en la selección directiva, valorándose el apoyo que los candidatos tengan de los agentes educativos. Además, se toma en cuenta el proyecto de dirección presentado por los aspirantes, simultáneamente con el concurso de méritos. Un último aspecto para conseguir una mayor armonía en el bienestar del centro, es el valor añadido conferido a los aspirantes que trabajan en la escuela y que presentan su candidatura.

### **Los Mecanismos de Acceso y Permanencia en el Cargo**

La irrupción de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) en los centros educativos supone cambios sustanciales en el modelo de dirección español. Impregnado de un fuerte carácter gerencial, afín a los modelos de mercado, los directivos han experimentado cómo sus funciones se han visto incrementadas exponencialmente, incorporando varias alineadas a otros órganos escolares colegiados, especialmente del Consejo Escolar. Además, a nivel formativo, actualmente es necesario que posean la certificación pertinente que acredite su capacidad directiva.

La comisión de selección de directores también ha experimentado importantes modificaciones en cuanto a los miembros que la configuran. Actualmente, se compone por personal externo, venido de la administración, y personal interno (hasta un 30%). Se valora a aquellos candidatos que hayan formado parte de equipos directivos a lo largo de su trayectoria profesional (Izquierdo-Gómez, 2016; Teixidó, 2011). Sin duda, existen claras intenciones de profesionalizar a la figura directiva, aunque en la práctica se detectan contradicciones relacionadas con el poder y la autonomía. Así lo señalan Bolívar y Ritacco “querer profesionalizar para luego, finalmente, quedar como un representante ejecutivo de la administración educativa, que no tiene más capacidad que la que le otorga la autoridad o el poder de quien lo ha designado” (2016b, p. 9).

Para añadir, uno de los condicionantes que más influyen -no solo entre los candidatos a la dirección, sino que se extiende a todo el personal docente- es su condición funcional. En este contexto, se privilegia el concepto de rendición cuentas promulgado por la LOMCE (2013) como vía para alcanzar mejores resultados académicos entre los estudiantes.

Ahondando en los criterios de selección de directivos, según lo establecido por la actual ley educativa española, las candidaturas serán evaluadas fundamentándose en los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, siendo la decisión final potestad de la administración educativa. Algunas de las condiciones básicas exigidas a los candidatos es que deben poseer al menos 5 años de experiencia en calidad de profesor funcionario en el colegio en el que solicita el puesto. Este requisito abre la puerta a aquellos candidatos que pese a tener una trayectoria profesional menos dilatada que sus compañeros, muestran dotes de liderazgo y motivación de logro, junto a una acreditación que le avale. Sin embargo, esto solo ocurre en los centros públicos. Los colegios privados y concertados -bastante extensos en España- seguirán manteniendo el proceso de selección de la derogada LOE (2006), considerando la determinación del director titular del colegio. Así, en los

colegios concertados, la elección del director “dependerá directamente del titular, previo informe del Consejo Escolar del centro, que será adoptado por la mayoría absoluta de sus miembros” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295 de 10 de diciembre). Se observa, entonces, cómo el órgano del Consejo Escolar sigue manteniendo su poder decisorio en los centros que no son públicos.

Prosiguiendo con los requisitos que deben poseer los aspirantes a la dirección, en el artículo 133 de la LOMCE (Boletín Oficial del Estado, número 295 de 10 de diciembre de 2013) se establecen los siguientes criterios que deben ostentar los aspirantes a directivos escolares:

- Tener una antigüedad de, al menos, cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.
- Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro en el que se postula.
- Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.
- Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación de este.

En concreto, el nuevo perfil del modelo de dirección española gira en torno a tres ejes, cuya actuación implica ser un (a) representante de la administración educativa, un (b) líder pedagógico y de gestión: responsables del proyecto educativo y (c) un profesional certificado –previamente- en competencias de la dirección para acceder al puesto.

El nombramiento al cargo tendrá una duración de cuatro años, designados por la administración educativa, prorrogable siempre y cuando los directivos obtengan datos positivos en la rendición de cuentas. No obstante, la estabilidad laboral puede actuar de inhibidor para la implicación profesional de los otros agentes educativos en el centro y puede limitar la promoción de cambios internos en la institución educativa, al saber que su puesto no peligra.

En los siguientes epígrafes, se profundizará en la burocracia que debe enfrentar el directivo español, así como la formación que precisa para alcanzar satisfactoriamente los objetivos supeditados a su figura educativa.

### **La Burocracia Institucional**

Los profesionales con cargo de dirección, además del liderazgo (pedagógico) inherente al mismo, se encuentran en una gran encrucijada. De un lado, deben actuar de acuerdo con lo que rige la ley educativa, pues un desacato a las regulaciones puede tener consecuencias negativas tanto para ellos, como para los centros que dirigen. Aun así, a menudo ocurre que las particularidades contextuales que acompañan a su centro demandan una serie de medidas que no comulgan con los imperativos de la legislación. En estas ocasiones, al director se le presenta el dilema de si actuar en beneficio de la escuela o hacerlo según ley (Teixidó, 2011).

La LOMCE (2013) “hace insistencia en que dos de los principios fundamentales sobre los que pivota la reciente reforma educativa son el aumento de la autonomía y el refuerzo de la capacidad de gestión de los centros mediante la rendición de cuentas” (p. 1195). Tomando como referencia esta idea, tendrán lugar unas dinámicas y prácticas educativas escolares u otras, incidiendo

notablemente en el desarrollo profesional del centro y el tipo de interacciones entre los agentes educativos y con el resto de la comunidad.

La consideración de los directivos como representantes de la administración educativa puede propiciar un divorcio entre la dirección y el profesorado, al colisionar sus intereses y expectativas, en perjuicio de la calidad de los procesos de aprendizaje del alumnado (Vázquez-Toledo y Liesa-Orús, 2015). Al igual que también puede entorpecer un mejor desempeño de la función, la atribución de funciones de liderazgo pedagógico y de gestión (Martínez-Arrúe, 2014).

El empoderamiento de los directivos en cuestiones referidas a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión del centro es afín a ideologías de corte liberal, insertas en contextos postburocráticos (Bolívar & Ritacco, 2016b; Martínez-Arrúe, 2014). Ahí es donde la acentuación en la rendición de cuentas y el carácter gerencial supone un retroceso en el desarrollo de contextos situados, cuyas evaluaciones tengan en cuenta las particularidades encerradas en los mismos.

### **La Formación para el Cargo**

La nueva ley educativa ha supuesto un cambio sustancial en la figura directiva. Estos cambios han afectado a la formación de los candidatos a la dirección. Más allá de la trayectoria profesional medida en años de servicio, prevalece la meritocracia, medida en competencias profesionales, capacitación docente y diseño y defensa de un proyecto de dirección sólido y eficaz. Asimismo, además de endurecer los criterios de acceso a la dirección, se demanda una formación específica para el puesto. Es necesario que los aspirantes estén en posesión de una certificación que acredite haber superado satisfactoriamente un curso de formación impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (aún en desarrollo en todo el territorio español).

Más allá de lo contemplado en la legislación, se ha erigido un fuerte corpus de investigación en torno a la formación de los directivos españoles, especialmente en liderazgo (García-Martínez & Higuera-Rodríguez, 2018; Silva, Del-Arco & Flores-Alarcia, 2018). Sin embargo, como se anticipó al inicio de este trabajo, las investigaciones realizadas están contextualizadas en comunidades autónomas, dada la descentralización legislativa existente en el contexto español, que da protagonismo y capacidad de hacer a las autonomías.

Así, por ejemplo, en Cataluña encontramos estudios como los de Barrios-Arós, Camarero-Figuerola, Tierno-García e Iranzo-García (2015), que contemplaron la dificultad de la dirección a la hora de conciliar sus funciones y responsabilidades con su desempeño profesional, a partir de un estudio llevado a cabo con directores de escuelas primarias. También en el territorio catalán se desarrolló la investigación de Silva, Del-Arco y Flores-Alarcia (2018), quienes delimitaron las competencias profesionales, habilidades y aptitudes que deben poseer los líderes efectivos a partir de un estudio evaluativo de los programas de formación de directivos escolares en esa comunidad, según el Decreto de Dirección 155/2010.

En Asturias, González-Álvarez (2018) analizó a los directivos de primaria. Para ello, efectuó un análisis de formación inicial y permanente que poseen los profesionales educativos, conjugándolo con su grado de satisfacción en el ejercicio del cargo, el impacto de la dirección sobre el funcionamiento del centro, la calidad de la enseñanza recibida, el tipo de apoyo y la colaboración que tienen durante su ejercicio profesional. Como resultados principales, se destaca que la dirección se siente satisfecha con el apoyo recibido y la colaboración de sus compañeros en el funcionamiento del centro. No obstante, los directores perciben carencias en su formación inicial y permanente y demandan un mayor apoyo por parte de la administración educativa.

En Andalucía, Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez y López-Yáñez (2014) demuestran como la descentralización de los programas de formación de directivos a nivel autonómico promueve que se desarrollen modelos formativos diferentes, cuyas coincidencias más sobresalientes se sitúan en torno a la gestión, en lugar de hacerlo sobre cuestiones meramente pedagógicas. A partir de ello,

emprendieron un análisis sobre las tendencias formativas por comunidades autónomas sobre la formación de directivos, encontrando una total ausencia de uniformidad. De hecho, señalan una situación alarmante afirmando que “la situación no solo genera perfiles directivos distintos en las diferentes Comunidades Autónomas, con modelos formativos bien diferenciados, sino que también genera diferencias, en algunos casos, dentro de una misma Comunidad” (p. 145). Del mismo modo, subrayan la desconexión existente entre “los programas de formación inicial para la dirección y la formación permanente para el desempeño del cargo” (p. 146), que incide notablemente en el proceder de los cargos directivos. Resultados similares aporta la investigación de García-Martínez e Higuera-Rodríguez (2018). Aunque más contextualizada en el territorio andaluz, muestra una panorámica sobre el estado de la formación de directivos en el contexto español, haciendo mayor hincapié en el caso de Andalucía.

Autores como García de Fez y Solbes-Monzó (2016) se han aventurado en diseñar programas formativos para lograr directivos eficaces. En su estudio señalan la importancia de la formación permanente de la dirección, especialmente en materia de liderazgo escolar, planificación educativa, capacidad de trabajo en equipo e innovación pedagógica, orientadas a la mejora escolar.

## El Caso Mexicano

A diferencia de España, en México dirigir una escuela implica separarse formal y funcionalmente de la docencia; salvo en las escuelas con organización incompleta, es decir, escuelas donde un profesor toma el cargo de la dirección sin dejar la enseñanza. La regularidad de la función directiva apunta a que un profesor, una vez que adquiere la dirección de escuela, deja de ser maestro, a menos que sea cesado en el cargo, que su escuela no alcance el número mínimo de la Relación Alumno-Maestro (RAM) o que no adquiera ratificación dentro de los primeros dos años de su trabajo directivo; cuestión que muy rara vez ocurre.

La reglamentación para la dirección escolar en México es una cuestión reciente. Tradicionalmente la dirección de las escuelas se concebía como una función derivada de la docencia, no asumida como una ocupación específica del sistema educativo, con sus particularidades, en términos de tarea y práctica educativa. Tal como se realiza desde los inicios de institucionalización del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Hoy en día, la dirección escolar es un cargo específico y diferenciado estructural y técnicamente en el contexto de la educación pública de México. Esto es aplicable en los tres subniveles de educación básica –preescolar, primaria y secundaria- equivalentes a lo que se conoce como *K-12* en otros contextos.

El interés del presente estudio se sitúa en el análisis de los mecanismos de acceso a la función directiva, la burocracia institucional para el cargo de dirección y la formación para adquirir dicha posición. Como preámbulo al análisis de estos tres elementos, se describen mesuradamente algunos antecedentes al respecto, teniendo como referencia la edad moderna del SEN, que comprende de la década de los 1920 hasta la fecha.

### Antecedentes

Se entiende como la etapa moderna del Sistema Educativo Nacional de México al lapso comprendido entre las postrimerías de la Revolución Mexicana (RM) y los tiempos que corren.

En el tiempo posterior a la RM, ante un país dividido, empobrecido, analfabeto en su mayoría y con demandas profundas de equidad entre zonas rurales y urbanas, se emprendió un proyecto amplio de estatificación, impulsado por una visión institucional en todas las áreas públicas, principalmente la educativa. En este contexto, los directores básicamente actuaban como “emisarios

del Estado Mexicano”, encargados de llevar educación a los últimos rincones del país a través de lógicas de racionalización de los servicios educativos. Esto contrajo una ritualidad orientada a valores de laicidad, gratuidad y obligatoriedad arraigados en la RM que permanecen a la fecha. No obstante, ante la institucionalización centralista también se arraigaron fuertes prácticas burocráticas y una hiper-estratificación en la administración educativa, que ha sido difícil desterrar aún con procesos de reforma profundos.

A mediados de los ochenta, con el impulso a la profesionalización docente y la subsecuente descentralización educativa hacia los Estados de la República –de los noventa– las lógicas de la dirección escolar se orientaron a la gestión, trayendo consigo nuevas prácticas para la obtención de recursos en los planteles educativos. Los esfuerzos trajeron resultados incipientes y, ante una calificación baja en las exámenes de las pruebas del *Programa Internacional de Evaluación de Alumnos* (por sus siglas en inglés, PISA), el sistema educativo planteó cambios intensos en el acceso y permanencia de los profesionales de la educación.

Con relación al acceso a cargos directivos –en los inicios de la etapa moderna del SEN– estaban supeditados a las relaciones de militancia de los directores escolares, tanto en sindicatos, como en el organigrama de la Secretaría de Educación y otros colectivos políticos. Hacia los años mil novecientos ochenta, la profesionalización de los expertos de la educación cobró importancia central, con lo que los aspirantes a la dirección de escuelas debían ascender en un esquema de escalafón, que puntuaban tanto el cursar grados académicos, como la antigüedad en el servicio docente. En el lapso actual, a partir de la reforma educativa 2013, se eligió como mecanismo de acceso a la dirección, la examinación estandarizada, orientada por perfiles y parámetros directivos. Sin embargo, las coyunturas político-electorales del año 2018 y la existencia de un debate nacional en curso, ha puesto en tela de juicio la pertinencia de permanecer en el esquema evaluativo centrado en la examinación. En contraposición, se plantean alternativas para atender de manera integral la formación docente y directiva en conjunción con la atención a las necesidades de los contextos escolares que atiende el sistema público de educación.

Respecto a la burocracia institucional, se piensa que ha sido uno de los factores que más ha mermado la tarea pedagógica de los directores escolares en México. La función directiva se centró en la racionalización de los servicios educativos estatales, en los albores de la modernidad del SEN y en torno a la dirección escolar, donde se instituyeron procesos burocráticos altamente jerarquizados. Posteriormente, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) orientó a la dirección escolar hacia las lógicas de gestión escolar (Díaz-Delgado, 2018; Valencia & Nava, 2012); y, a partir de la reforma 2013, la dirección escolar se incluyó en procesos – aparentemente – orientados al liderazgo pedagógico, sin –necesariamente– haber transformado los modelos centralista y piramidales en la toma de decisiones sistémicas y sin dotar de autonomía real a los planteles escolares.

El rubro de la formación para el acceso al cargo es incipiente en el país norteamericano. En los inicios, la formación para la dirección escolar dependía casi exclusivamente de la carrera en magisterio cursada en Escuelas Normales (EN); centros especializados en la enseñanza que dotaban de los elementos básicos de instrucción a los profesores (Castillo y Luna, 2010) para alfabetizar a la población, sobre todo en las regiones rurales y más desfavorecidas. A partir de los años ochenta, la profesionalización del magisterio impulsó la creación de Universidades Pedagógicas Nacionales (Arnaut, 2004) y elevó a las EN a nivel de licenciatura, con lo que se demandaba que los directores de escuela obtuvieran el grado para poder acceder al cargo. Hacia la mitad de la década de los noventa, el ANMEB impulsó un esquema de preparación profesional para docentes y directores (Zorrilla & Pérez, 2006), quienes a través de diversos cursos y diplomados obtenían puntos de escalafón para ascender en el cargo. En la década posterior, se desató un boom de la formación

directiva, con la implementación de programas orientados a la gestión que tenían como raíz el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

A partir de los años ochenta la dirección escolar tenía más referentes en cuanto al esquema de adquisición de plazas directivas, a pesar de que los estándares para la dirección escolar no estuvieron del todo predeterminados. De hecho, los escalafones observaban criterios comunes para el acceso, formación y permanencia en las plazas directivas.

El escalafón tenía una reglamentación específica, donde ascendían al cargo aquellos profesores con mayor antigüedad y acumulación de puntos por cursos recibidos. El hecho de pasar por el visto bueno del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) mostraba al proceso como proclive a la influencia de redes de poder (Valencia & Nava, 2012). Esta razón, a lo largo de los años generó fuertes críticas y fue la base –junto a los resultados en PISA– de la legitimación de una reforma educativa de 2013, centrada en la evaluación de profesionales educativos.

Ya con la reforma, se exigía que los profesores se preparasen para la examinación antes de ascender al cargo directivo, pero que también durante los primeros dos años de su administración, cursaran un diplomado relacionado con la dirección, la gestión o el liderazgo educativo. Con la reforma 2013, las condiciones de acceso, formación y perfiles para la obtención de una plaza directiva viraron. Discursivamente desarrollarían métodos comprensivos de evaluación, pero en la práctica, ésta se redujo exponencialmente. La examinación se convirtió en el elemento más favorecido para el acceso a la dirección escolar.

A continuación, se describen los efectos de dicha reforma en los estándares directivos, enfatizando los debates actuales; con esto se obvia que justo ahora, el SEN en particular, pero el país en lo general, se encuentra -acaso- en un contexto de transformación política de la vida pública nacional. En consecuencia, esta orientación se debate profundamente y se buscan nuevos caminos.

### **Los Mecanismos Actuales de Acceso y Permanencia**

Las formas de acceso a los cargos directivos en México cambiaron radicalmente a partir de la reforma educativa del 2013. A partir de ella se incluyó a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) una normatividad nacional que desarrolló “un mecanismo de evaluación para (...) la promoción a cargos con funciones de dirección (...) mediante concursos de oposición” (SEP, 2013, p. 5), con los cuales se buscaba impactar indirectamente en la mejora los aprendizajes de los alumnos (Hernández, 2018) a través de una orientación pedagógica del liderazgo directivo.

La evaluación para la promoción a los cargos de dirección se basa en el documento derivado de la LGSPD llamado “Perfil, Parámetros e Indicadores del personal con funciones de dirección” (PPI), el cual de acuerdo con la SEP (2018) es un mecanismo para “los procesos de evaluación del desempeño en el servicio público educativo, [de la] formación continua de este personal y además son un referente para el desarrollo de buenas prácticas educativas” (p. 6). En el documento se precisa un perfil directivo uniforme, orientado al aprendizaje de los alumnos, así como para desarrollar una gestión eficaz basada en los marcos normativos que rigen a la educación pública del país.

El perfil de la dirección escolar en México se orienta hacia un liderazgo susceptible de “incidir sobre las personas para modificar su campo de conocimientos, cambiar sus actitudes o desarrollar sus habilidades” (Gairín, 2010b, p. 21). El director de escuela es considerado como Servidor Público, lo que implica una permanente rendición de cuentas sobre los bienes y servicios educativos, e incluyendo la administración de recursos financieros, humanos y la responsabilidad por los resultados educativos.

Un cambio importante es que, en el esquema actual, basta con ocupar 2 años mínimos de antigüedad en el SEN y en la docencia; lo cual ha representado un relevo generacional en los cargos directivos, al tiempo que ha planteado nuevos desafíos en la práctica. La incorporación de forma casi masiva de nuevos directores escolares, con poca antigüedad en el servicio.

Los aspirantes a la dirección deben obtener un grado de “idoneidad” en el examen de conocimientos del Concurso de Oposición para la Promoción a cargos de Dirección. No obstante, la asignación de plazas depende de las posiciones disponibles, las cuáles se otorgan según la prelación obtenida en el concurso. Las convocatorias para la dirección se emiten a nivel estatal, donde se da a conocer las plazas de dirección disponibles. Sin embargo, la gran diversidad de los contextos escolares no garantiza que los directores conozcan las escuelas y sus dinámicas cuando son asignados.

El esquema de evaluación para el acceso a la dirección se contemplaba en la reforma 2013 de manera procesual, aunque ya en la práctica, los exámenes estandarizados se han convertido prácticamente en la única referencia para acceder a la posición de la dirección. Obviando una revisión en profundidad de las capacidades profesionales en el ejercicio directivo, la trayectoria de los aspirantes, la preparación previa para el cargo y el proyecto escolar preparado desde la dirección.

Los directores mexicanos, una vez que acceden al cargo deben pasar por un periodo de inducción de dos años para ratificar su plaza. En este lapso, toman un curso para la dirección escolar -durante el segundo año de inducción- para ser ratificados por la supervisión escolar de zona. Esta característica supone que los directores noveles reconozcan la función y sean acompañados por la supervisión escolar. A su vez, presiden los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para proponer acciones orientadas al cambio mediante la elaboración de un plan anual de trabajo (SEP, 2017). En este periodo inicial las dinámicas en la dirección escolar son apabullantes; poco espacio hay para reflexionar sobre las mejoras escolares ante el vértigo de la acción directiva, las supervisiones se han incorporado de manera apenas propedéutica a la lógica de acompañamiento a la dirección y, la mayoría de los directores trabajan dobles turnos en el mismo sistema educativo, con lo que la celeridad de la dirección se frena también con una sobrecarga laboral.

Con lo narrado hasta aquí, se describe también el rol de la administración educativa, de la supervisión y del Consejo Técnico Escolar (CTE). De estos órganos, la administración y la supervisión son los únicos que intervienen, de manera indirecta en la asignación y ratificación de plazas directivas. El primero, a partir de publicar las convocatorias y las plazas disponibles y la segunda, al ratificar y dar aviso a la administración de la asignación permanente por cinco años, de la plaza del director. El CTE, conformado por profesores y padres de familia de las escuelas es el gran ausente en la toma de decisiones sobre la asignación y ratificación de los directores.

Por último, la evaluación de los directores escolares en México era permanente en la legislación de 2013 –y aparentemente en 2019. Al pasar el examen, los directores se someten a un periodo de inducción para que se ratifique la plaza. En este periodo, además de cumplir con su función –y eventualmente ostentar otra posición dentro del SEN en contraturno- e impulsar el plan de mejora escolar, deben acreditar un curso formativo de la dirección, con una duración de seis meses de promedio. Esto constituye la evaluación de los directores de primaria en funciones. Posteriormente, se estima que los directores refrenden su cargo en una evaluación 5 años después de adquirir su plaza.

El aumento de sueldo para la posición directiva es muy variable, depende de diversas prestaciones adquiridas durante la carrera docente. No obstante, en el contacto con directores escolares de diferentes contextos, se ha concluido que este aumento salarial es anquilosado, en comparación con las amplias responsabilidades que se confiere a la dirección y la gran carga laboral. La promoción a otros cargos implica un examen independiente del cargo directivo, es decir, el

desempeño en la dirección no es un factor que se tome en cuenta para ascender en el organigrama del sistema público de educación.

### **La Burocracia Institucional**

A partir de la reforma de 2013 se implementaron diversos programas de apoyo a la gestión directiva como el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), plataforma web con datos sobre la planeación, la administración y la evaluación del sistema educativo para facilitar la comunicación entre las autoridades educativas (SEP, 2017); el programa Escuelas al Cien, que aportaría un monto específico a escuelas que fueron diagnosticadas con necesidades estructurales profundas; además del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), en apoyo a la gestión a los directores de primaria; entre otros varios.

La diversificación de programas, aunado a las dinámicas descritas en el apartado anterior y a la formación que se describirá en el siguiente apartado, está generando una multiplicidad de labores burocratizadas para la dirección escolar. Otro factor para añadir en la burocracia del SEN es que en él se expresa una tradición de jerarquías, donde los directores son los “responsables sobre todo de aplicar las políticas definidas en niveles más altos de la administración educativa en la realidad escolar” (Cruz-Morales, Guevara-Valdez & Cerecedo-Mercado, 2018, p. 146). Esto implica una vigilancia permanente por parte de otros mandos como la supervisión, la jefatura de sector, la dirección del subnivel, la coordinación del nivel, que de manera permanente ejercen presión y órdenes -incluso diferenciadas y confusas- a la labor de la dirección escolar, así desde la apreciación de Fierro Tapia y Rojo (2009), quienes describen que “la estructura de mandos intermedios será un elemento adicional que ahonde este fenómeno, ya que las decisiones serán tomadas en instancias superiores en función de intereses político-laborales ajenos a lo educativo” (p. 27).

La alta burocratización de los programas escolares y la hiper-jerarquización del sistema no resuelve el mantenimiento de “modelos de dirección centralistas o piramidales que delegan el liderazgo a figuras de autoridad y alta supervisión” (Díaz-Delgado, 2017, p. 44). Los directores invierten la mayor parte de su tiempo en funciones burocráticas y de atención a órdenes jerárquicas “lo que los lleva a restringir su quehacer pedagógico a un limitado acompañamiento de las actividades que el docente realiza en el aula” (Freire & Miranda, 2014 p. 14).

La centralidad pedagógica planteada desde el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y los PPI establecidos por la SEP (2018) están limitados por una estructura que no ha roto con modelos administrativos a nivel sistémico, basados en la jerarquía. En resumen, en la educación pública básica de México no hay suficiente espacio para el liderazgo pedagógico, ya que los directores tienen que cubrir una gran cantidad de labores burocráticas.

### **La Formación para la Dirección**

En México, la formación de directores había sido un asunto desestimado por las políticas educativas de casi todos los sexenios. Antes de los procesos de profesionalización docente de los años noventa, los directores aprendían a ejercer la función con el acercamiento a los contextos donde realizan su función y con la práctica de todos los días (Díaz-Delgado, 2018).

Desde 2013, la formación de directores escolares se ha convertido en un asunto oficial con la promulgación de la LGSPD, donde se especifica que una vez aprobado el examen de promoción al cargo, los directores recién nombrados se incorporan al periodo de inducción de dos años, tiempo en que deben “cursar los programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la Autoridad Educativa Local” (SEP, 2013, p. 10), generalmente en diplomados en los que participan igualmente directores noveles de preescolar, primaria y secundaria, además de educación especial y tienen una duración de seis meses en promedio.

A pesar de que los diplomados para la dirección resultan interesantes en tanto sus contenidos, se ha documentado que en la formación profesional “el nuevo director se dedica a aprender dentro del puesto; el tiempo de aprendizaje está relacionado con los problemas que encuentre” (García, Slater & López 2010, p. 1057). La formación de directores no logra aún establecer marcos para relacionarse contextualmente, sino que se enfoca en un “ideal” del director o del líder educativo, que más bien coarta la posibilidad de acercarse críticamente a las problemáticas contextuales. Los programas de formación en liderazgo y gestión escolar “logran que los directivos adquieran nuevos lenguajes y dominen ciertas habilidades técnicas en algunos aspectos, pero generalmente sus prácticas permanecen sin ser tocadas, continúan haciendo lo mismo de la misma manera” (Rivera, 2009, p. 201) porque dichos programas no corresponden con las necesidades reales de los directores en diversos contextos (Hernández, 2018).

Se ha documentado también que “los directores no tienen la formación, el desarrollo y los incentivos apropiados para enfocarse en mejorar la calidad de la instrucción y los resultados de las escuelas, ni para consolidar los vínculos de la escuela con la comunidad” (Alonso & Molina, 2014, p. 7), sobre todo debido a la alta jerarquización del SEN, a la permanente atención a procesos burocráticos y a que la evaluación está del todo centrada en examinar y no asiste a la dirección en sus contextos de práctica.

Fredua (2013) ha agregado, además, que la formación ofertada a los directores se alimenta de contribuciones teóricas del ámbito empresarial y poco de las disciplinas afines a la educación. A pesar de que se supone partir de postulados del liderazgo educativo, en realidad los contenidos de la mayoría de los diplomados a los que se ha tenido acceso parecen no discriminar entre planteamientos venidos del liderazgo empresarial, político, comunicativo o social u otros; sin tener un mapeo básico de las tendencias y estado del arte del liderazgo en el campo de la educación.

## **Resultados y Conclusiones**

Tras el análisis de los sistemas educativos español y mexicano centrado en los estándares para la dirección escolar, se ha encontrado que en ambos países están influenciados por las mediciones estandarizadas a nivel global desarrolladas por PISA-OCDE (OCDE, 2014). Aun así, en cada sistema se han impulsado políticas disímiles hacia la dirección escolar, contrariando la tendencia global.

Se ha comprobado que la tendencia internacional se orienta a transformar el rol de gestor de los directivos hacia el de líderes pedagógicos, apoyándose en la perspectiva del profesionalismo colaborativo. No obstante, se estima que dichas intenciones pasan también por transformar las estructuras educativas, en tanto el acceso al cargo, la formación y la burocracia institucional.

Aunque el ejercicio desplegado por el presente estudio tuvo el desafío de observar dos sistemas educativos independientes, apartados y fuertemente orientados entre sí, se logró encontrar con base en el establecimiento de categorías analíticas, comparar aspectos sobre los estándares para la dirección escolar en México y España, además de criterios más globales sobre la función de dirección escolar. La tabla 1, da evidencia de dicho análisis y, posteriormente se describen y se concluye fundamentados en tales resultados.

Tabla 1

*Análisis comparativo de estándares para la dirección escolar España-México*

Categoría de análisis	Aspecto	Estándares para la dirección escolar en España. Basado en la LOMCE (2013)	Estándares para la dirección escolar en México. Según el PPI (2013), basado en la LGSPD (2012)
Acceso al cargo	Requisitos de acceso	Funcionario Público (Representante de la administración educativa)	Servidor Público.
	Antigüedad docente	5 años de experiencia en calidad de profesor funcionario	2 años mínimo de antigüedad en el SEN.
	Acreditación	Haber formado parte de equipos directivos	2 años mínimo en la docencia.
	Proyecto Dirección	Presentación de Proyecto del Centro escolar	Obtener un grado de "idoneidad" en el examen de conocimientos del Concurso de Oposición para la Promoción a cargos de Dirección
	Procedimiento de selección	Evaluación ante la Comisión de selección de directores: Administración y personal interno del centro educativo (hasta un 30%)	Que existan plazas directivas disponibles, según el lugar obtenido en el Concurso de Oposición
Formación	Evaluación Dirección	Datos positivos en resultados del proyecto de centro, con base en rendición de cuentas	Sí, por examinación y ratificación en los dos primeros años y la siguiente evaluación a los 5 años
	Promoción y méritos	Diferenciado en las Comunidades Autónomas	Sí, aumento parcial de sueldo. No, promoción a otros cargos implica examinación independiente del cargo de la dirección.
Burocracia	Rol Administración en selección	En la asignación: directa, emite juicios y determina la asignación de la dirección y evalúa el proyecto educativo presentado por el candidato	En la asignación: indirecta, asigna plazas a partir de la prelación en el Concurso de Oposición, emitido por el SPD En la ratificación: indirecta, se basa en la decisión de la supervisión
	Rol inspección/supervisión	No se encuentra la función	En la ratificación: directa. En la ratificación: directa
	Rol Consejo Escolar	En la asignación: directa (30%)	En la ratificación: directa En la asignación: nula En la ratificación: indirecta
	Duración del cargo	4 años con posibilidad de prórroga	Permanente hasta la siguiente evaluación -en 5 años- o hasta el acceso a otro cargo.

Fuente: Elaboración propia

Examinando las divergencias halladas entre ambos sistemas educativos, se puede decir que en España se han impulsado marcos de referencia plurales y prediseñados desde los centros educativos, acompañados de un acercamiento reflexivo de la práctica del director a nivel autonómico. En el caso del contexto mexicano, la normatividad se desarrolla a escala nacional.

Otra diferencia salta a la vista. La experiencia previa en los equipos directivos sólo se considera en el caso del sistema español; el mexicano carece de una revisión específica para incorporar candidatos experimentados. Fundamentándose en las líneas de investigación sobre la identidad de líderes, las políticas educativas españolas han tratado de procurar un equilibrio entre la formación necesaria para liderar los centros educativos y la trayectoria profesional, reconociendo el impacto que tienen tanto en su desarrollo individual, como en su visión sobre cómo deben organizarse las escuelas.

A pesar de que en ambos sistemas educativos existen mecanismos de retroactividad de la labor, destaca por su flexibilidad el español, donde los directores mantienen algunas horas como docentes y al término de ciertos periodos, regresan a la docencia. En el SEN mexicano, en contraparte, la actividad de la dirección es específica y predeterminada, lo cual, a diferencia del ibérico, podría aportar a la constitución de una identidad directiva más definida.

Las convergencias son destacables. En ambos sistemas educativos, las jerarquías pueden tanto potenciar como delimitar los perfiles de liderazgo de los directores y en ambos modelos, son necesarios espacios de formación que observen los estándares profesionales que el Estado y las Comunidades Autónomas esquematicen, pero se mantengan siempre orientados por las necesidades en los contextos situados. Gran parte de las investigaciones realizadas sobre organización escolar y liderazgo en las escuelas españolas, han destacado la tendencia de los directivos a realizar una modalidad jerárquica de liderazgo, aunque existe una predisposición creciente a abrir la toma de decisiones a otras figuras del centro educativo.

Tanto en el SEN mexicano, como en el sistema español, las investigaciones sobre la dirección escolar han destacado la importancia de una buena dirección, relacionada y orientada por las teorías del liderazgo educativo para lograr la mejora escolar. Esto se pudo constatar ya que, tanto en la promulgación de la ley educativa LOMCE, como en la reforma de 2013 en México se enfatiza la importancia de virar hacia el liderazgo educativo como la referencia privilegiada para el análisis de la dirección escolar.

Aparentemente, en ambos sistemas educativos la dirección se ha revalorizado en los últimos años, reconociendo la influencia que pueden tener los directores escolares. Sin embargo, esto debe acompañarse de políticas que permitan disminuir los procesos burocráticos y la jerarquización que vincula a los directores con la toma de decisiones de otros agentes educativos, dentro de la estructura organizativa, especialmente en el sistema mexicano. Ambos sistemas podrían impulsar nuevas dinámicas administrativas que trasciendan los procesos burocráticos que distraen a los directores de la actividad pedagógica y de la atención a las necesidades escolares.

En cuanto a la formación y profesionalización de la figura directiva, se ha observado que en ambos sistemas educativos los candidatos a la dirección deben realizar cursos sobre liderazgo. En este aspecto, ambos sistemas podrían incorporar esquemas formativos basados en el acceso a los contextos escolares, propiciando un acompañamiento y asesoría –al menos- durante los primeros años de la adquisición de la función directiva. A pesar de que esto ya ha sido incorporado en el caso mexicano, - considerando que la supervisión escolar apoye a los directores en su contexto- la práctica debe relacionarse más con los cursos de formación ofrecidos.

Finalmente, aunque un estudio comparativo sobre la dirección escolar no agota la totalidad de las vinculaciones –sociológicas, culturales, etc.- del conocimiento sobre el cargo directivo; éste sí permite tener referencias básicas sobre cómo cada sistema educativo incorpora estándares sobre la dirección escolar. Un desafío de los sistemas globales aquí analizados es que, se reconozca efectivamente a la función directiva como una figura de peso consistente para liderar comunidades educativas específicas. De igual modo, los mecanismos de acceso, la burocracia y la formación de directores escolares merecen un debate permanente, dirigido a la consolidación de comunidades educativas en constante aprendizaje.

La realización de este análisis comparativo permitió el acceso a la organización, antecedentes y marcos de referencia de cada contexto y mostró una mirada panorámica de las dinámicas actuales sobre la dirección, tomando dos sistemas educativos disímiles, influenciados a por las perspectivas teóricas y metodológicas internacionales. Este tipo de ejercicios podría resultar en meta-análisis que faciliten puentes comunicativos entre sistemas, con el interés en la dirección escolar, ejercicio que puede generar tomar decisiones informadas en los sistemas educativos locales desde el conocimiento de la dinámica global.

## Referencias

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión 17. Secretaría de Educación Pública*, 7-40. Recuperado de: <https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-mr9hmel5LS-cds17.pdf>
- Azorín, C. & Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016a). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (79), 163-183.
- Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016b). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Cantón-Mayo, I. (2013). *Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares*. Ministerio de Educación.
- Castillo, B., & Luna, M. (2010). Nuevos retos del profesor de misiones culturales hacia la formación en competencias. *Cinzontle. Revista de divulgación y difusión cultural*. 5 y 6, 25-29. Recuperado de: <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2282/1809>
- Cruz-Morales, V., Guevara-Valdez, J., & Cerecedo-Mercado, M. (2018). Crisis y realidad en la formación de directivos escolares en México. *Vincula Téctica Efán*, 142-150.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91.
- Díaz-Delgado, M. (2015). La formación de directores escolares, un estudio comparativo entre dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton. En *Experiencias en investigación educativa aplicada*. México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Jalisco.
- Díaz-Delgado, M. (2017). Formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de modelos compartidos. En F. J. Murillo (Coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 44-47). Madrid: RILME.
- Díaz-Delgado, M. (2018). *Formación de directores escolares. Comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco.
- Gairín, J. (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Servicio de Publicaciones.
- Gairín, J. (2010b). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 8(5), 20-41.

- García de Fez, S., & Solbes-Monzó, J. R. (2016). Los equipos directivos en la formación profesional española: una propuesta de formación continua. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70, 161-182.
- García-Martínez, I., & Higuera-Rodríguez, L. (2018). La formación en el rol de la dirección eficaz en la comunidad autónoma de Andalucía. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(2), 84-109. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.3103>
- García-Martínez, I., & Tadeu, P. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: a systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145-161.
- Gómez-Delgado, A. M., Oliva-Rodríguez, N., & López-Yáñez, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 135-150.
- González, G. (1995). Dirección escolar y desarrollo de la LOGSE: El desencuentro entre la teoría y la práctica. *Anales de Pedagogía de la Universidad de Murcia*, 12(13), 245-258.
- González-Álvarez, M. (2018). Directores y directoras de los centros de educación infantil y educación primaria en la comunidad de Asturias. Percepción de su formación, funciones y competencias. *PULSO. Revista de Educación*, (41), 269-285.
- Grootenboer, P. (2018). *The practices of school middle leadership: Leading professional learning*. Singapore: Springer.
- Guiddens A., & Sutton P. (2014). *Conceptos esenciales de Sociología*. Madrid: Alianza editorial.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hernández, M. (2018). Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-30.
- Izquierdo-Gómez, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS/What do school principals do? Leadership practices in Spain drawn from PISA and TALIS international studies. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado (España), 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (Consultado 14 de enero de 2019).
- Luna, M. (2015). Factores de influencia del perfil personal, profesional y laboral de los directivos en la gestión educativa de las escuelas secundarias generales del Estado de Tlaxcala. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1056.pdf>
- Martínez-Arrúe, I. (2014). La incidencia de la LOMCE y su desarrollo en las actuaciones de la inspección de educación. *Revista Supervisión*, 21(32).
- Montero-Alcaide, A. (2010). Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Española de Pedagogía*, (247), 417-435.
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Rivera, L. (2009). Funciones emergentes y formación de directores escolares. En M. Guerra Mendoza (Coord.), *Gestión de la educación básica: referentes, reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 197-216). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Romero, H., Martínez, R., & Teresa, M. (2015). Las exigencias de liderazgo en el marco de las reformas educativas encaminadas hacia la calidad educativa: Un análisis de la perspectiva de los directivos. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2808.pdf>
- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores-Alarcia, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 70(1), 109-124.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Propuesta curricular 2016*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para el personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*. México: SEP.
- Silva, B., Aguirre, L., & Cordero, G. (2015). Las capacidades del director de educación primaria en México desde la perspectiva de los expertos. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1061-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1061-F.pdf)
- Teixidó, J. (2011). La dinamización de la convivencia en los centros escolares: ¿Qué hacer?, ¿Quién debe hacerlo? y ¿Cómo impulsarlo? In *Seminario Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar* (pp. 1-27). Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico.
- Teixidó, J. (2012). *El nuevo perfil de director/a escolar. Análisis y acotaciones al anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. In XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Granada.
- Valencia, A. (2015). Análisis del ejercicio de la gestión escolar desde los actores en sus contextos. *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0584.pdf>
- Valencia, A., & Nava, J. (2012). *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: Actores, voces y escenarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *Education for All achievements and challenges: Organización de las Naciones Unidas*, pp. 1-27.
- Vázquez-Toledo, S., & Liesa-Orús, M. (2015). Análisis de las competencias de los directivos escolares: La profesionalización del director. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3).
- Zorrilla, M. & Pérez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 1-16. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/551/55140409.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/551/55140409.pdf)

## Sobre los Autores

### Miguel Angel Díaz-Delgado

Universidad Nacional Autónoma de México; Red Internacional de Liderazgo Educativo  
Interleader

[diaz@gmail.com](mailto:diaz@gmail.com); [miguelangel.diaz@comunidad.unam.mx](mailto:miguelangel.diaz@comunidad.unam.mx)

Investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE). La línea de investigación en que se inscribe es la de Procesos formativos en el área “Currículum, formación y vinculación”. Cursó una estancia postdoctoral en la Universidad de Saskatchewan, Canadá. Publicó en 2018, el libro “Formación de directores escolares, comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión” y en 2019, “Modelos de investigación en liderazgo educativo, una revisión internacional” coordinado junto a Ariadna Veloso Rodríguez. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2244-7562>

### Inmaculada García-Martínez

Universidad de Granada

[igmartinez@ugr.es](mailto:igmartinez@ugr.es)

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Diplomada en Magisterio de Educación Primaria. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Es miembro del equipo de investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela; Ref: HUM-386), de la Universidad de Granada, y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Trabaja sobre varias líneas de investigación: liderazgo, coordinación docente, educación especial y tecnología educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2620-5779>

## Sobre los Editores

### Augusto Riveros

Western University

[gus.riveros@uwo.ca](mailto:gus.riveros@uwo.ca)

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

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

### Wei Wei

Western University

[wwei32@uwo.ca](mailto:wwei32@uwo.ca)

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

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

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

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 113

23 de septiembre 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

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

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

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

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquín**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

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

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

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

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

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

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

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

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

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University  
**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento  
**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

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

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

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil