



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

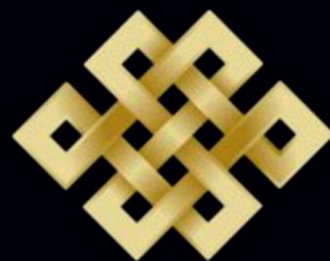
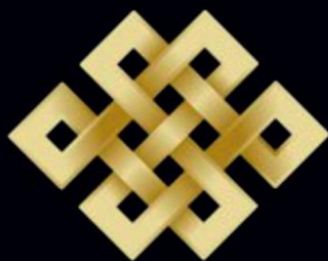
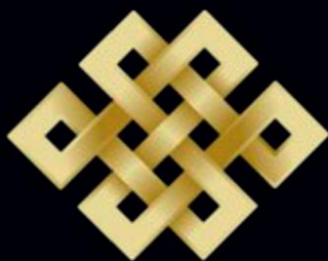
TESIS DOCTORAL

**LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA
DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA**

Paola Ritacco Real

Dirección: Antonio Bolívar Botía

Co-dirección: Maximiliano Ritacco Real

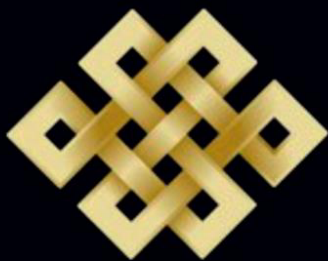


La elección simbólica de la portada: el nudo infinito.

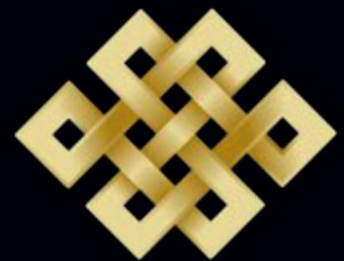
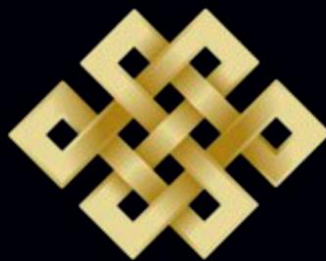
Esta investigación nos ha permitido advertir que el director/a en el desempeño de su función simboliza un nodo en el que confluyen múltiples dinámicas, provenientes de diferentes ámbitos de interacción, impulsadas por diversas lógicas e intereses. Su misión consiste en conectar y generar fluidez entre todas estas dinámicas, heterogéneas y con frecuencia difícilmente compatibles entre sí. Por esta razón, entre otras, el estudio del liderazgo directivo sigue preservando un vital interés, aun habiendo reconocido que no toda la responsabilidad de la mejora escolar ha de recaer en su figura, y habiendo cobrado fuerza la perspectiva de un liderazgo expandido. Los países más comprometidos con la mejora escolar y el liderazgo, no desisten en su interés hacia el liderazgo directivo, y cuentan con instituciones oficiales y equipos de investigación estables especializados, cuyo objeto de estudio son y seguirán siendo los directores/as. Además, en esta investigación hemos podido apreciar cuán clave es reconocer el papel de cada figura en el sistema educativo. Directores/as, por el sitio que ocupan, desempeñan ese papel de conexión entre diversos interlocutores: familias, Administración educativa, entidades gubernamentales locales, profesorado, alumnado; comunicación que en los tiempos actuales, se está tornando cada vez más compleja y difícil, pues, por todo lo expuesto en este trabajo, la separación entre el mundo de los actores — mundo vivido — y el de las instituciones que pretenden regular el mundo de la vida — mundo objetivo — se expande irremediamente. Esto tensa el nudo y complica las conexiones lo que lleva a directores/as a afrontar nuevos y mayores desafíos.

The symbolic choice of the cover: the endless knot.

This research has allowed us to realise that the principal, in the performance of his or her function, symbolises a node where multiple dynamics converge, coming from different spheres of interaction, driven by different logics and interests. His or her mission is to connect and generate fluidity between all these heterogeneous dynamics, which are often difficult to harmonise with each other. For this reason, among others, the study of principal leadership remains of vital interest, even though it has been recognised that not all the responsibility for school improvement must fall on them, and the perspective of expanded leadership has become stronger. The countries most committed to school improvement and leadership are not abandoning their interest in school leadership, and have official institutions and stable specialised research teams whose focus of study is, and will continue to be, principals. Moreover, in this research we have been able to appreciate how important it is to recognise the role of each figure in the education system. Principals, because of the place they occupy, play the role of connecting different interlocutors: families, educational administration, local government bodies, teachers, students; communication which, in current times, is becoming increasingly complex and difficult, since, for all that has been exposed in this work, the separation between the actors' world - the lived world - and that of the institutions that aim to regulate the world of life - the objective world - is inevitably widening. This tightens the knot and complicates the connections, which leads principals to face new and greater challenges.



2023



Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Escuela Internacional de Posgrado



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL 2023

**LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA DIRECCIÓN
ESCOLAR EN ESPAÑA**

Paola Ritacco Real

Dirección: Antonio Bolívar Botía

Co-dirección: Maximiliano Ritacco Real

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (MINECO) y cofinanciado por el Fondo Social Europeo (FSE). La financiación recibida corresponde al programa predoctoral FPI BES-2017-079733 dentro del proyecto EDU2016-78191-P

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Paola Ritacco Real
ISBN: 978-84-1195-043-5
URI: <https://hdl.handle.net/10481/84670>

Agradecimientos

A todos aquellos que, de un modo u otro, han sido partícipes de esta investigación, brindando generosamente su tiempo, información y energía. Estoy en deuda con todos vosotros.

En especial gracias Francisco por compartir tu historia conmigo y a través de este trabajo, con mucha gente más. Gracias por tu honestidad, valentía y generosidad.

Al director de esta tesis, el profesor Antonio Bolívar, por brindarme una oportunidad de aprendizaje única e irrepetible. Al co-director, mi hermano Maximiliano Ritacco, gracias por tu apoyo, por escucharme y valorarme.

A todos los intelectuales que con sus escritos y reflexiones han inspirado mis razonamientos y dotado de pasión y compromiso mi trabajo. En especial, E. Morín, H. Blumer, F. Dubet, C. Dubar y por supuesto, A. Bolívar.

Los agradecimientos más especiales e íntimos son para mi más cercana y entrañable familia: gracias mamá, por mantenerte entera y sana allanándome el terreno cuando los días se complicaban. Gracias Giorgio por aguantar con estoicismo y abnegación mis monólogos interminables sobre la identidad, la dirección escolar en España y un sinnúmero de temas derivados; y por hacer la comida, arreglar la casa y un amplio etcétera de tareas, en aquellos momentos en que cualquier rastro de mi voluntad humana se había esfumado. Gracias también a Blanca, Goldi, Mina, Melinda, Félix y demás integrantes de mi extensa familia felina, leales e inquebrantables compañeros en madrugadas de infinitas tribulaciones.

Por supuesto, no sería propio de mí no agradecer a Dios y entidades de luz que siento que me guían y cuidan. Siempre fiel a vuestros preceptos. Gracias papá.

Por último, gracias a mí misma, por no rendirme, por renacer tras cada frustración, por preservar los sueños, la ilusión y la vocación, y por seguir trabajando, a pesar de todo, desde el corazón.

INDICE

Abstract	21
Resumen	28
I. INTRODUCCIÓN	36
1. Justificación del Problema de Investigación y presentación del estudio ...	38
2. Estructura del Trabajo.....	43
II. “BACKGROUND”. EL PROBLEMA EN SU CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO	49
3. ¿Por qué investigar el Liderazgo de la Dirección Escolar en España desde la perspectiva de la Identidad Profesional? Revisión Teórica desde una Mirada Genealógica.....	51
3.1. Introducción.....	51
3.2. Metodología.....	52
3.2.1. Procedimiento.....	54
3.3. Resultados	56
3.3.1. En tiempos de “Modernidad Tardía” los estudios sobre Identidad e Identidad Profesional cobran relevancia como líneas de indagación para el análisis y la comprensión en Ciencias Sociales.	56
3.3.2. Avances en la investigación sobre Mejora Escolar y Liderazgo en el contexto emergente de nueva gobernanza como antecedente de los estudios sobre identidad profesional directiva.	60
3.3.3. Tres dimensiones en interacción conforman un territorio complejo y desafiante para el desarrollo de una identidad directiva con capacidad de liderazgo pedagógico en España.....	62
3.3.3.1. Nuevo paradigma en política educativa: rediseño Postburocrático de la enseñanza y nuevos dilemas de sentido para los profesionales educativos	63
3.3.3.2. En España, la peculiar interacción entre reforma educativa, cultura y organización escolar limitan el desarrollo de una identidad directiva con capacidad de Liderazgo Pedagógico.....	65
3.3.3.3. Implicaciones del modelo de dirección escolar español en la consolidación de una identidad directiva con capacidad de liderazgo pedagógico.....	68
a) Modelo electivo e identidad cautiva- Representante de la Administración vs Representante de los compañeros.....	68

b) Trayectoria profesional discontinua. Una identidad transeúnte.....	69
c) Modelo no profesional- Profesionalización: demandas, debates y dilemas	69
d) Deberes ambivalentes- Dilemas identitarios	69
e) Condiciones desventajosas- Profesión poco atractiva	70
f) Director como Primum inter pares. Identidad con escasa capacidad de liderazgo pedagógico	70
3.4. Discusión y conclusiones	71
III. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLOGÍA.....	78
4. Enfoque Epistemológico.....	80
4.1. Primera Lente Interpretativa. Estudiar la Identidad Profesional Directiva desde la Perspectiva del Interaccionismo Simbólico.....	80
4. 2. Segunda Lente Interpretativa. Hermenéutica e identidad como proceso narrativo.....	82
5. Metodología.....	85
5.1. Diseño de Investigación.....	85
5.1.1. Una investigación biográfico-narrativa.....	85
5.1.2. Un estudio de carácter emergente.....	86
5.2. Recorrido Exploratorio en Profundidad del Campo de Investigación ...	91
5.2.1 Recogida de Datos	91
5.2.1.1. La Ética en una Investigación Biográfico-Narrativa sobre Identidad Profesional.....	93
5.3. Estrategia de Análisis y Representación de la Construcción de la Identidad Profesional Directiva.....	95
5.3.1. Análisis Vertical en Profundidad	95
5.3.2. Un caso único representativo. Fundamentos	96
5.3.2.1. Criterios de selección del caso.....	96
5.4. Interpretación y representación de los Datos- Análisis temático reflexivo	98
5.4.1. Toma de contacto con y tratamiento de los datos. (<i>Fase 1 ATR</i>).....	99
5.4.2. Codificación de los datos. Análisis del contenido de las entrevistas del caso (<i>Fase 2 ATR</i>).....	100
5.4.2.1. Codificación y organización de la información biográfica con ayuda del software NVivo	100
5.4.3. Generación, desarrollo y revisión de temas (<i>Fases 3-4 ATR</i>)	103

5.4.3.1. Empleo de biogramas para el análisis de la relación entre dimensiones y sentidos	103
5.4.3.2. Mapas temáticos- Identificación de grandes bloques de sentido	104
5.4.4. Presentación de Resultados de Investigación- Definición de Temas y Escritura del informe (<i>Fases 5- 6 ATR</i>)	107
5.4.4.1. Fundamentación del estilo narrativo. Tratamiento analítico de los datos.....	107
5.4.4.2. La necesidad de situar el relato en su contexto	108
5.4.4.3. Cómo situar el relato en su contexto	110
5.4.4.4. La validación del relato auto-biográfico	111
5.5. Análisis de Resultados. Caracterización de la Identidad Profesional	112
5.5.1. Sentidos, acciones y dimensiones de interacción en la caracterización de la Identidad Profesional.....	112
5.5.1.1. Fase 1- La matriz analítica. Una herramienta para caracterizar la construcción de la identidad profesional de directores/as escolares.	117
5.5.1.2. Fase 2- Caracterización de las dinámicas de configuración de la identidad profesional	121
IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	122
6. Relato autobiográfico. La vida Profesional de Francisco	124
6.1. Infancia y Juventud. Estudiar, un privilegio en la pobreza	126
6.2. Primeras decisiones profesionales: de Licenciado en Ciencias Químicas a Docente de Instituto de Secundaria	127
6.3. Paternidad y docencia. Sinergias entre la dimensión personal-emocional y profesional de la identidad	129
6.4. Improntas de la LOGSE. Luces y sombras	130
6.5. Llegada al centro actual: de un instituto de tradición centenaria a una escuela secundaria en ciernes. Cambios de escenario y recomposición identitaria.	138
6.6. Una trayectoria directiva coherente de principio a fin: el foco en la innovación pedagógica.	142
6.7. El liderazgo pedagógico y su puesta en práctica	143
6.7.1. Una capacitación “a pulmón”	143
6.7.2. “Liderazgo”, un término difuso, controvertido y en mutación	145
6.7.3. Más que un líder, un “director compañero”	148

6.7.4. Liderazgo compartido: un recurso “natural” para la innovación pedagógica	150
6.7.5. La importancia de alcanzar y sostener un buen clima de trabajo	153
6.8. Últimos años. Aspectos críticos y cambios de rumbo en la trayectoria profesional	154
6.8.1. Desafíos desde abajo. El inicio de una “nueva era” social y la transmutación de la escuela	154
6.8.1.1. Alumnado. TICs, crisis de valores, y problemas de convivencia	154
6.8.1.2. Inestabilidad en el ambiente familiar. Padres separados y/o ausentes por trabajo dejan el camino despejado a malas influencias	157
6.8.1.3. Precarias condiciones socioeconómicas-culturales del contexto local. Más desafíos al desempeño de las labores pedagógicas	159
6.8.1.3.1. Familias con ISEC bajo- múltiples carencias en el aprendizaje del alumnado	160
6.8.1.3.2. Una escuela con menos medios económicos significa menos innovación pedagógica	161
6.8.1.3.3. Un emplazamiento poco favorable. Área geográfica deprimida, distante de la capital y desapercibida para las políticas de desarrollo sostenible.....	165
6.8.1.4. Nuevos problemas y necesidades en la sociedad, nuevas y más complejas demandas para la escuela.....	167
6.8.2. Presiones desde arriba	171
6.8.2.1. Diversificación y ampliación curricular “desde arriba” como estrategia para generar respuestas “contextualizadas” a problemas sociales	171
6.8.2.2. Descentralización y autonomía en la gestión del centro. Un binomio más problemático que complementario	176
6.8.2.3. Tensiones entre rol e identidad directiva. Una constante.	179
6.8.2.3.1. Paso del rol docente al rol de directivo-docente	180
6.8.2.3.2. Rol directivo vs. Identidad Profesional Directiva	180
6.8.2.3.3. En “la era del liderazgo pedagógico” recrudescimiento del perfil burocrático del director	181
a) Aumento de responsabilidades de gestión: la contratación de servicios externos, una contribución al incremento del perfil burocrático de la dirección	184
b) “Sobre llovido, mojado”. La profesionalización percibida como una “maniobra” para reforzar el perfil burocrático del director.	186
6.8.2.3.4. Incesantes cambios legislativos alteran y desestabilizan la identidad profesional docente y directiva	189
6.8.2.4. Más vale una retirada a tiempo... ..	192
6.8.3. La cuestión problemática del reconocimiento	194

6.8.3.1. El director para la Administración: <i>un ‘Gary Cooper, Solo ante el peligro’</i>	194
6.8.3.2. Padres. Degradación del respeto y reconocimiento en los últimos años	197
6.8.3.3. La mirada de los profesores	200
6.8.3.4. “Estar” y “no ser” en la dirección... ¿Identidad débil? Posibles matices	202
6.9. Volver a los orígenes. Identidad docente, el antídoto para preservar el auténtico propósito	205
6.9.1. Creencias, valores, motivaciones. El hilo conductor de una vida.	205
6.9.2. Reforzar el compromiso con la innovación pedagógica desde un liderazgo docente. Salir del “atolladero” y recuperar la ilusión.	207
6.9.3. Volver a la docencia ¿Un “paso atrás” o un cambio de frente?	208
6.9.4. El legado	209
V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	212
7. Caracterización de la Identidad Profesional	214
7.1. Forjar los Cimientos- Responsabilidad, compromiso y coherencia	214
7.1.1. Estudios- La responsabilidad como “motor impulsor en la vida”	214
7.1.2. Graduación (1988)- Capacidad de coherencia ante la encrucijada	216
7.1.3. Inicios docentes- La impronta de las primeras experiencias	216
7.1.4. LOGSE: Implementación anticipada- Un compromiso trascendente al rol	219
7.1.5. Potenciar la identidad -Asumir todos los roles, afrontar múltiples destinos	223
7.2. Dirección-Tiempos de esplendor	223
7.2.1. Dirección, primera experiencia e impresiones- Reconocimiento y prestigio	223
7.2.2. Llegada al centro actual- Cambios drásticos y reconfiguración identitaria	224
7.2.3. Nueva candidatura directiva- El apoyo absoluto de la comunidad como aliciente ...	226
7.2.4. Educar en competencias- Compromiso y entusiasmo con la innovación pedagógica	226
7.2.5. Más que un líder, “un director compañero”. Identidad profesional y fundamentos comunales	229
7.3. La etapa crítica- últimos años en la dirección	231
7.3.1. Desafíos “desde abajo”. Crisis y metamorfosis en la identidad profesional	233
7.3.1.1. Alumnado, familias- Crisis identitarias, nuevas demandas y declive institucional.....	233

7.3.1.2. Un liderazgo pedagógico condicionado por la precariedad socio-económica y cultural del contexto	236
7.3.1.3. Universalización educativa, globalización y complejización del escenario escolar. Legítima necesidad y dificultades de un cambio identitario	240
7.3.2. Presiones “desde arriba” como fuente de inestabilidad en la identidad profesional directiva	245
7.3.2.1. El currículo ampliado. Una misión heroica: resolver “todos los problemas sociales” con escasas/precarias herramientas	245
7.3.2.2. Desarrollar la autonomía con “más descentralización”. Entre el mito y la utopía	249
7.3.2.3. La brecha rol-identidad- Desavenencias y evanescencias del mundo objetivo	252
7.3.2.4. Más burocracia en los hechos vs. más liderazgo pedagógico en el discurso- Incoherencias que distancian y generan desconfianza	253
7.3.2.5. Conjuros burocráticos- Contratación de servicios externos a cargo del director	256
7.3.2.6. Más que palabras, hechos. Políticas de formación que no profesionalizan	258
7.3.2.7. Vaivenes legislativos- Cuestionamiento a la profesionalidad y obstáculo a la consolidación de la identidad directiva y docente	261
7.3.3. Ruptura con el cargo directivo. Abandonar la dirección en defensa del ethos pedagógico	265
7.3.4. El papel del reconocimiento de los otros en la configuración de la identidad profesional del director	269
7.3.4.1. El director, un <i>Gary Cooper</i> para la Administración Educativa. Ausencia de respaldo y reconocimiento como fuentes de desidentificación de la función directiva	270
7.3.4.2. La degradación en el respeto y valoración de padres-madres hacia directivos y docentes y sus conexiones con la complejización del escenario social y escolar, y el declive institucional	273
7.3.4.3. Reconocimiento y apoyo del profesorado- Un “salvavidas” identitario en un mar de adversidades	277
7.3.5. Ethos docente como base del Liderazgo pedagógico	279
7.3.6. Fundamentos comunales en los sentidos profesionales	279
7.3.7. Restaurar los cimientos para sanar la identidad. Compromiso, responsabilidad, coherencia y entusiasmo renovados con un retorno a la docencia	281
VI. DISCUSIÓN	282
Sentidos y dinámicas relevantes en la construcción de la identidad profesional directiva	284

8. Identidad Profesional-Evolución general de sentidos	285
8.1. Fase de Plenitud	285
8.2. Fase de Declive	288
8.2.1. Cambios en la comunidad local, efectos negativos en la identidad- respuestas positivas y mutación identitaria	289
8.2.1.1. Transformaciones y dificultades en los contextos global y local y efectos negativos en la identidad	289
8.2.1.1.1. Responsabilidades directivas en una comunidad local transformada	289
8.2.1.1.2. Mundo global y cambios sociales. Mutación y complejización de responsabilidades directivas-docentes sobre la comunidad educativa local...291	
8.2.1.1.3. Precariedad socio-económica y cultural del contexto local. Una complejidad añadida a las responsabilidades directivas asumidas.	293
8.2.1.2. La respuesta positiva	294
8.2.2. Alteraciones en la identidad profesional provenientes de decisiones político- administrativas. Declive institucional, efectos negativos y desidentificación de la función directiva	297
8.2.2.1. Discursos oficiales en sintonía con las problemáticas del contexto sociohistórico traducidos en medidas descontextualizadas en la práctica.	298
8.2.2.1.1. Ampliación curricular para un mundo complejo	298
8.2.2.1.2. Aumento de responsabilidades de gestión económica para el centro en general y el director en particular, destacando la contratación de servicios externos.	298
8.2.2.1.3. La profesionalización entendida como funcionarización por las acciones y omisiones de la Administración	300
8.2.2.2. Decisiones y medidas oficiales de reconocida importancia para el director y la comunidad educativa, pero sin sustento material o instruccional desde la Administración.	302
8.2.2.2.1. Demandas curriculares formales que los profesionales educativos también ven legítimas, pero sin solventar los medios para su puesta en práctica.	302
8.2.2.2.2. Demandar enfoques pedagógicos innovadores sin instrumentar medios para implementar la necesaria instrucción del personal.....	302
8.2.2.3. Prácticas que revelan la persistencia de lógicas e inercias tradicionalistas que no se ajustan ni son útiles a las complejidades de la realidad actual	304

8.2.2.3.1. Recrudescimiento general de la burocracia escolar acentuada en la función directiva.....	304
8.2.2.3.2. Incesante alternancia y mutación legislativa en el escenario escolar como fuente de inestabilidad en el desempeño e identidad profesional	306
8.3. Desequilibrio entre responsabilidades oficialmente encomendadas y responsabilidades percibidas, como evidencia de la creciente separación entre rol e identidad directiva.....	308
8.4. El sentido de coherencia como categoría de análisis transversal asociado a la continuidad en la identidad profesional	311
8.4.1. Fase de Plenitud	312
8.4.2. Fase de declive	314
8.5. Debates semántico-ideológicos en torno al término liderazgo. La condición cultural de la lengua.	315
VII. CONCLUSIONES	317
9. Algunos insights a modo de conclusiones.....	319
10. Some insights as conclusions	348
VIII. REFERENCIAS	376
XIX. ANEXOS.	394

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 3.1. Limitaciones en la práctica para el ejercicio del Liderazgo Pedagógico.	66
Tabla 5.1. Fases en el Análisis Temático Reflexivo	98
Tabla 5.2. Simbología empleada en la matriz analítica y sus correspondientes significados.....	120
Tabla 7.1. Etapa crítica en la configuración de la identidad profesional directiva de Francisco. Aspectos relevantes según contextos	266
Tabla 8.1. Responsabilidades de la función directiva-docente. Interpretación y/o significado	309
Tabla 11.1. Fase Exploratoria- Características de los participantes: sexo, cargos previos, tiempo de experiencia directiva.....	396
Tabla 11.2. Porcentaje de población rural según su tipología respecto de la población total de cada territorio	401
Tabla 11.3. Identificación De Las Competencias De La Función Directiva De Centros Públicos En España (FEDADI, 2011)	408

Figuras

Figura 2.1. Evolución general del proceso interpretativo en la trayectoria de investigación	46
Figura 3.1. Revisión documental. Etapas.....	55
Figura 3.2. Relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional y fenómenos relacionados. Esquema Síntesis- Contexto global.....	76
Figura 3.3. Relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional y fenómenos relacionados. Esquema Síntesis- Contexto Español.....	77
Figura 5.1. Proceso de investigación: esquema general-Síntesis de decisiones metodológicas.....	89
Figura 5.2. Entrevistas- Temáticas generales, volumen de información recogida y duración promedio por sesión	93
Figura 5.3. Criterio de denominación de subcategorías. Ejemplo	101
Figura 5. 4. Árbol de nodos resultante de la codificación con NVivo para la reconstrucción de la historia de vida del caso seleccionado.....	102

Figura 5.5. Biograma para el estudio de la identidad profesional desde una perspectiva diacrónica e interaccionista	104
Figura 5.6. Mapas Temáticos empleados para la definición y desarrollo de temáticas principales en el informe auto-biográfico. Ejemplo 1: Etapa inicial vida personal-profesional	105
Figura 5.7. Mapas Temáticos empleados para la definición y desarrollo de temáticas principales en el informe auto-biográfico. Ejemplo 2: Experiencias Centro Actual.....	106
Figura 5.8. Mapas Temáticos empleados para la definición y desarrollo de temáticas principales en el informe auto-biográfico. Ejemplo 3: Insights generales-Miradas en Retrospectiva	107
Figura 5.9. Representación esquemática de la Concepción de Cultura de Geertz	109
Figura 5.10. Dimensiones de interacción en la construcción de la identidad profesional directiva	116
Figura 5.11. Matriz para analizar la identidad profesional directiva. Representación esquemática	119
Figura 6.1. Evolución del gasto público en Educación para la Comunidad Autónoma de Andalucía-Período 2009-2018	163
Figura 6.2. Porcentaje del PIB invertido en educación por país de la Unión Europea en 2018	164
Figura 7.1. Matriz analítica de la identidad. Etapa de estudios, graduación e inicios en la docencia	215
Figura 7.2. Matriz analítica de la identidad. Primeros años en la docencia-Implementación anticipada de la LOGSE	218
Figura 7.3. Matriz analítica de la identidad. Itinerario profesional previo y llegada al centro actual.	222
Figura 7.4. Matriz analítica de la identidad. Candidatura y primeros pasos en la dirección-Centro actual	225
Figura 7.5. Matriz analítica de la identidad. Dirección en el centro actual. Más que un líder “un director compañero”	228
Figura 7.6. Matriz analítica de la identidad. Desafíos “desde abajo” al desempeño de la función directiva. Crisis de valores en el alumnado.....	232
Figura 7.7. Matriz analítica de la identidad. Desafíos “desde abajo” al desempeño de la función directiva. Precariedad socio-económica y cultural general.....	235
Figura 7.8. Matriz analítica de la identidad. Desafíos “desde abajo” al desempeño de la función directiva. Nuevas demandas de la sociedad hacia la escuela	239

Figura 7.9. Matriz analítica de la identidad. Presiones “desde arriba” desestabilizan la función directiva. Ampliación curricular para un mundo complejo	244
Figura 7.10. Matriz analítica de la identidad. Presiones “desde arriba” desestabilizan la función directiva. Descentralización versus autonomía.	248
Figura 7.11. Matriz analítica de la identidad. Presiones “desde arriba” desestabilizan la función directiva. Conflictos entre rol e identidad	251
Figura 7.12. Matriz analítica de la identidad. Presiones “desde arriba” desestabilizan la función directiva. Gestión económica y perfil burocrático.	255
Figura 7.13. Matriz analítica de la identidad. Capacitación profesional versus profesionalización. Interpretaciones divergentes y debates.	257
Figura 7.14. Matriz analítica de la identidad. Elementos estructurales desestabilizadores de la función directiva. Los vaivenes legislativos	260
Figura 7.15. Matriz analítica de la identidad. Crisis y fractura en la identidad directiva. Renuncia al cargo en defensa del ethos profesional pedagógico	264
Figura 7.16. Matriz analítica de la identidad. La falta de reconocimiento y respaldo de la Administración educativa. El director “solo ante el peligro”.	268
Figura 7.17. Matriz analítica de la identidad. La degradación en el reconocimiento y respaldo de las familias hacia la labor directiva-docente.	272
Figura 7.18. Matriz analítica de la identidad. El reconocimiento del profesorado al director.	276
Figura 7.19. Matriz analítica de la identidad. Ethos docente como base del Liderazgo pedagógico- Fundamentos comunales en los sentidos profesionales.	278
Figura 7.20. Matriz analítica de la identidad. La renuncia al cargo directivo como estrategia de preservación de la identidad profesional	280

*El hombre, en su plenitud, sólo es poderoso en la medida de su perfección.
Todos los falsos poderes se obtienen a expensas de las mutilaciones del
alma. Cuando somos completamente humanos no podemos agredirnos
unos a otros; nuestro instinto de vida social, nuestras tradiciones de
ideales morales no lo permiten.*

*Arrebatad al hombre de su medio natural, quitadle la lozanía de su vida en
común, con todas sus asociaciones vivas de belleza, de amor, de
obligaciones sociales, y podréis convertirlo en fragmento de una máquina
para producir riqueza a colosal escala.*

*Convertid un árbol en leño y arderá para vosotros, pero ya no podrá dar
flores ni frutos vivos.*

Rabindranath Tagore (1916-1917)

ABSTRACT

Background

Research on school principals' professional identity and its link with pedagogical leadership practices has gained an increasing interest in recent years, due to its evident connections with school improvement (Bolívar, 2012a; Day et al., 2011; Chapman et al. 2010). Last findings indicate that beyond the technical skills required for school principalship, the meaning attributed by each principal and the emotional dimension play a central role in his or her - better or worse – performance (Savoie-Zajc et al., 2007; Kelchtermans & Piot, 2013). These studies are especially relevant in the Spanish context due to the discontinuities and ambivalences posed by principalship function there (Ritacco & Bolívar, 2018), in addition to the complex social and political-educational demands that principals have to face (Bolívar, 2000b; Delors, 1996) which are affecting the shaping of their professional identities.

Based on the assumption that understanding deeply a problem and its nature define how it is approached, the theoretical framework is a comprehensive review of the theoretical underpinnings that justify and legitimise the entity and relevance of school leadership studies for improvement from a professional identity perspective in global and local contexts.

Research Problem

This thesis aims to provide knowledge about professional identity building of school principalship in Spain, analysing the presence/absence of pedagogical leadership characteristics, and the elements of professional and personal life that reinforce or weaken it.

Main Goal

To recreate the configuration dynamics of school principal professional identity in interaction with its social world, through the study of a representative case life story, paying special attention to those aspects or circumstances that have been a support and stimulus, or an obstacle, to the development and reinforcement

of a strong, stable and coherent professional identity, committed with a pedagogical leadership for improvement.

Episteme

The present study on professional identity is positioned in the epistemological coordinates provided by Symbolic Interactionism (Blumer, 1982) and Ricoeur's Hermeneutics (1996): the first one induces to focus on the actor and his interactions with his social world; the second one, by evidencing the narrative nature of identity, defines its study as the recreation of the actor's life story through his own testimony, turned into text.

Methodology

In general terms, the study assumes a biographical-narrative approach which, according to the perspective proposed, is the most appropriate for recreating school principalship identity building processes. It is composed of three fundamental elements: a narrator who relates his or her life experiences; the researcher who collects and interprets the account; and the resulting report (Bolívar, 2012c).

The narrative nature of identity determines its emergent character - it is constructed while the story is being told - and thus the impossibility of determining a priori which issues will be the most relevant in its construction dynamics. Therefore, the way of ordering or structuring the analysis and the findings' presentation arises from the study's own course. This confers an emergent methodological profile to the subsequent stages, with the potential to modify its orientation and focus according to the progressive evolution of knowledge and understanding of the problem (Simons, 2011). The flexible nature of this design requires the researcher to actively position him/herself in the field, making decisions that originate in the process itself, so that his/her subjectivity is considered a primary tool for the research, rather than a drawback (Braun & Clarke, 2022). The main decisions are summarised below.

- After a first exploratory phase of data collection, in which interviews were carried out with a group of principals, the first insights on the configuration of professional identity emerged, which point to a set of keys to its understanding and guide the next steps of the study:

- Strong interconnection between meanings of different time periods.
 - Relationship between identity building and interaction contexts of the individuals.
 - Singularity of the contexts according to each life story.
- These findings indicate the convenience of starting the analyses from a singular and diachronic perspective, i.e. a vertical and in-depth analysis of each life story.
 - From the set of principals interviewed in the exploratory phase, a case is selected on the basis of a set of criteria that determine its significance for the study and emerge from the convergence of two issues: the knowledge of the problem and the background acquired in the exploratory phase. The case is selected for its representativeness, prospective nature and unique richness.
 - The interpretation and representation of the data follows the general guidelines of Reflective Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2022), which due to its flexible nature allows for an adjustment of each stage to the purpose of the research, thus adapting to the emerging profile of the study.

The outcome of this process is the autobiographical report.

- Finally, the study contemplates an additional step defined as Results' Analysis consisting of the description of professional identity building dynamics based on the analysis of the autobiographical report.

Results

Presentation

The research presentation is an autobiographical report composed by the person's biography linked to a biography of the context in which his life story is inscribed.

The autobiographical account is a construction in which the data provided by the interviewee is combined with information from the context, in an interpretative process carried out by the researcher - integrating perspective - and finally validated by the starring of the story.

Analysis

The analytical phase subsequent to the results' presentation seeks to characterise the shaping of professional identity by recreating the relationships

between meanings and experiences, and the contexts in interaction with which these are developed.

This instance was carried out through the development of a schematic analysis — analytical matrix — complemented by a descriptive text. The schematic matrix is a tool for the interpretation of the autobiographical report, which allows us to focus on the dynamics of identity construction. Through it, the results provided in the report are analysed in terms of: emergence and development of relevant meanings; facts, experiences and areas to which they are linked; connection of some meanings with others; turning points/critical moments; etc.

Conclusions

From the research process

The assumption of an emergent design implies not limiting the emergence of findings and conclusions to the end of the process, but expanding this possibility to the research process itself, in which all stages count. In this sense, the first insights of the study are situated in the exploratory phase, in which the following are noted

- 1- The strong interconnection between senses of different temporality - past, present and future - in identity and professional identity the shaping, which revealed the importance of focusing on the diachronic dimension.
- 2- The relevance of the relationship between individual-contexts/fields of interaction for the shaping of identity and professional identity.
- 3- The singularity of contexts characteristics and patterns of interaction in each life story.
- 4- The three preceding findings enabled us to understand that each person's identity is shaped by a set of meanings that express relationships with each other and with the multiple and unique combination of spheres or contexts with which they interact throughout their lives. Therefore, studying principals' professional identity building demanded the development of a vertical and in-depth analysis whose result would be a biography of the person immersed in a biography of the particular context in which his or her life story and identity developed.

From the case study

If identity is shaped by the set of meanings that the actor gives to what he is and what he does, analysing, characterising and understanding it implies

appreciating the way in which the actor expresses himself in all its fullness, trying to find answers to our research questions without distorting or denaturalising this expression. In this sense, it is not the researcher's task to determine a priori what is relevant, but rather to be able to detect what is relevant for the speaker through his or her discourse.

In the case analysed, two stages in which principal professional identity acquires different nuances can be clearly observed: a plenitude phase for teaching and principal identities, which lasts longer, and a decline phase, particularly concerning principal identity, which has a shorter duration.

In the **plenitude phase**, interaction with the different spheres allows a certain stability to be maintained which favours the progressive reinforcement of teaching and directive identity. Among the main senses that make up this strong professional identity, we find fundamentally the sense of responsibility, which operated as a driving force in his life and, due to its constant presence throughout his career, we define it as a transversal sense. It is also the basis of the sense of educational commitment that led him to commit himself to responsibilities and functions beyond the teaching role, to collaborate voluntarily with the early implementation of the educational reform of 1990 (LOGSE), to present several candidatures for the principal position, and to give his professional actions a sense of pedagogical leadership, involving himself in the development of different types of project; among them, the implementation in the last school of a project-based curriculum for the acquisition of competences stands out. Also relevant in this phase is the emergence of a sense of shared leadership in the exercise of school principalship, which was fostered by the propagation of "the participation culture" (Viñao, 2004, p.396) put into practice by the school principals in the schools where he worked, which was born in the LODE of 1985 implementation context.

It is observed that the senses of leadership, pedagogical and distributed, emerge from their own experiences with the spheres of personal interaction - family education - and of the educational community - teachers, families and students - and are also linked to previous experiences - in their student stage - from which he constructs a positive image of the educational institution and a relationship of respect and loyalty towards it. Coinciding with the impressions of Castells (1998a), the sources of these positive senses that shape professional identity are concentrated in local experiences, especially those of interest for educational policy and science, such as pedagogical and distributed leadership.

In the **decline phase**, a critical events series related to the educational community (students and families) and the institutional (educational administration) interaction contexts start to generate negative meanings that end with the disidentification of the protagonist with the school principal's position. However, it is in the interaction with the institutional context that the negative senses that determine this disidentification emerge.

Regarding the relationship with families and students, it can be seen how the effects of the new millennium society transformation poses challenges and demands to the principal and his teaching staff, which make their work more complex. The crisis of values among students, intensified by their uncontrolled and indiscriminate access to ICTs, normalises patterns of behaviour that are not appropriate for coexistence and the well-functioning of the school, which is aggravated by the lesser collaboration of families in their basic education. Among the most relevant effects on the principal's identity we find stress, fatigue, discomfort, the feeling of being questioned and little recognised, and having to forcefully orientate their identity profile towards a primary socialisation agent (Bolívar, 2009). However, despite the accumulation of negative senses observed, a dynamic of spontaneous or "natural" adaptation to these new professional requirements can be observed in this principal, associated with his principles and values, and the sense of educational commitment that is born and consolidated with the configuration of his teaching and pedagogical leadership identity. Given that his top priority in the profession is attending to students' needs, the new demands are interpreted as an inherent part of the profession and the alterations caused in the professional identity are considered legitimate and necessary. For these reasons, he gradually reconverts his professional identity towards what the local community needs.

However, it is from educational administration context that a set of decisions are made that affect his professional practice and therefore identity, which in apparent response to the same problems that he perceives, propose a series of actions that do not really contribute to their solution. The following is a list of the main ideas:

- The implementation of decontextualized measures in response to emerging needs and demands:
 - continuing with top-down curricular proposals that do not consider the needs, possibilities and limitations of local communities.

- making curricular proposals in accordance with the concerns of educational professionals, but without providing the necessary material and instructional resources.
- a mismatch between the political discourse - head teacher as pedagogical leader and the measures and actions that intensify the bureaucratic profile of the head teacher; because of this, professionalization as an initiative coming from the administration is perceived as an attempt to turn the principal into a bureaucrat serving the government.
- In the political framework of economic management decentralisation, sudden and uninstructed transfer of functions to the schools, which rather than increasing autonomy ends up becoming an extra burden, particularly for the principal as the main legal representative at school. Among these, stands out the outsourcing of services, which is seen more as a strategy to reduce the budget than as a benefit for the organisation and school management.
- The excessive increase in bureaucratic tasks due to the preservation of traditional regulation and management habits, typical of systems that are comparatively simpler than the current ones, and unsustainable in the complex contemporary school settings. The documentation and submission of every action to protocols makes this management task a never-ending and immeasurable task.
- In addition to this, there are the legislative changes with every change of government, another fact that is maintained by tradition in Spain and for which it stands out on the international scene. These continuous changes in procedures make the principal to feel that his professionalism is constantly questioned and that he has to constantly alter his practices in accordance with these changes in legislation, generating instability.

All these institutional context actions and decisions make this principal to decide leaving the position, even though he could continue, after being during almost continuous eighteen years. These circumstances generate fatigue, discomfort and disidentification about the position, a feeling of incapacity for pedagogical leadership from it and lead him to definitively break with school principalship.

RESUMEN

Antecedentes

El estudio de la identidad profesional de la dirección escolar y su vinculación con el ejercicio de un liderazgo pedagógico gana un creciente interés en los últimos años, por sus evidentes conexiones con las dinámicas de mejora de la escuela (Bolívar, 2012a; Day et al., 2011; Chapman et al. 2010). El avance de las investigaciones señala que más allá de las competencias técnicas requeridas para el ejercicio de la función directiva, el sentido atribuido por cada director/a y la dimensión emocional ejercerían un papel central en su -mejor o peor- desempeño (Savoie-Zajc et al., 2007; Kelchtermans & Piot, 2013). Estos estudios adquieren singular relevancia en el contexto español por las discontinuidades y ambivalencias que plantea el modelo de dirección (Ritacco & Bolívar, 2018), a las que se suman las complejas demandas sociales y político-educativas que han de afrontar directores/as (Bolívar, 2000b; Delors, 1996) y que estarían afectando a la conformación de sus identidades profesionales.

Asumiendo que la comprensión profunda de un problema y su naturaleza determina el modo de abordarlo, el marco teórico consiste en una revisión exhaustiva de los fundamentos teóricos que justifican y legitiman la entidad y relevancia de los estudios de liderazgo escolar para la mejora desde la perspectiva de la identidad profesional en los contextos global y local.

Problema de Investigación

El presente trabajo aspira a arrojar luz sobre las dinámicas de configuración de la identidad profesional de la dirección escolar en España, analizando la presencia/ausencia de rasgos de liderazgo pedagógico en su ejercicio, y los elementos de la vida profesional y personal que contribuyen a consolidarlo o degradarlo.

Objetivo General

Recrear, a través del estudio de la historia de vida de un caso representativo, las dinámicas de configuración de la identidad profesional de la dirección escolar en interacción con su mundo social, atendiendo especialmente a aquellos aspectos

o circunstancias que hayan supuesto un apoyo y estímulo, o bien un obstáculo, al desarrollo y consolidación de una identidad profesional fuerte, estable y coherente, comprometida con un liderazgo pedagógico para la mejora.

Episteme

El presente estudio sobre identidad profesional se posiciona en las coordenadas epistemológicas proporcionadas por el Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1982) y la Hermenéutica de Ricoeur (1996): el primero induce a orientar el foco de atención en el actor y sus interacciones con su mundo social; la segunda, al demostrar la naturaleza narrativa de la identidad, define su estudio como la recreación de la historia de vida del actor a través de su propio relato, convertido en un texto.

Metodología

En términos generales el estudio asume un enfoque biográfico-narrativo que, de acuerdo a la perspectiva planteada, resulta el más indicado para recrear los procesos de construcción identitaria de la dirección escolar. Se compone de tres elementos fundamentales: un narrador que relata sus experiencias de vida; el investigador que recoge e interpreta el relato; el informe resultante (Bolívar, 2012c).

La naturaleza narrativa de la identidad determina su carácter emergente— se construye en el desarrollo del relato— y con ello la imposibilidad de dimensionar a priori qué cuestiones en sus dinámicas de configuración serán más relevantes. De manera que, el modo de ordenar o estructurar el análisis y la presentación de los hallazgos surge de la “lógica” del propio recorrido del estudio. Esta circunstancia confiere a las etapas subsiguientes un carácter metodológico emergente, con potencial para modificar su orientación y foco de atención en función del progresivo avance en el conocimiento y la comprensión del problema (Simons, 2011). El carácter flexible de este tipo de diseños requiere que el investigador se posicione de manera activa en el campo, tomando decisiones originadas en el mismo proceso, por lo que su subjetividad es considerada una herramienta primordial para la investigación, antes que un inconveniente (Braun & Clarke, 2022). A continuación, una síntesis de las principales decisiones.

- Tras una primera fase exploratoria de recogida de datos, en la que se ejecutan entrevistas a un conjunto de directores/as emergen los primeros insights sobre

la configuración de la identidad profesional que señalan una serie de claves para su comprensión y orientan los siguientes pasos del estudio:

- Fuerte interconexión entre significados de diferente temporalidad
 - Relación entre la construcción de la identidad y los ámbitos de interacción de los sujetos.
 - Singularidad de los contextos según cada historia de vida.
- Estos hallazgos indican la conveniencia de comenzar los análisis desde una perspectiva singular y diacrónica, es decir un análisis vertical y en profundidad de cada historia de vida.
 - Del conjunto de directores/as consultado en la fase exploratoria se selecciona un caso partiendo de un conjunto de criterios que determinan su significatividad para el estudio y emergen de la conjunción de dos cuestiones: el conocimiento de la problemática y el bagaje adquirido en la fase exploratoria. El caso se selecciona por su representatividad, carácter prospectivo y riqueza singular.
 - La interpretación y representación de los datos sigue las pautas generales del Análisis Temático Reflexivo (Braun & Clarke, 2022), que por su carácter flexible permite un ajuste de cada etapa al propósito de la investigación, adaptándose así al talante emergente del estudio.

El resultado de este proceso es el informe autobiográfico.

- Finalmente, el estudio contempla un paso añadido definido como Análisis de los Resultados consistente en la caracterización de las dinámicas de configuración de la identidad profesional a partir del análisis del informe autobiográfico

Resultados

Presentación

La presentación de los resultados de investigación consiste en un informe autobiográfico compuesto por la biografía de la persona enlazada con una biografía del contexto en el que se inscribe su historia de vida.

El relato autobiográfico es una construcción en la que se conjugan los datos aportados por la persona entrevistada, con información del contexto, en un proceso interpretativo llevado a cabo por la investigadora — o perspectiva integradora— y finalmente validado por el protagonista de la historia.

Análisis

La fase analítica subsiguiente a la presentación de resultados procura caracterizar la conformación de la identidad profesional recreando las relaciones entre sentidos y experiencias, y los ámbitos en interacción con los cuales estos se desarrollan.

Esta instancia se llevó a cabo mediante el desarrollo de un análisis esquemático —matriz analítica— complementado con una narración descriptiva. El esquema matriz es una herramienta para la interpretación del informe autobiográfico, que permite enfocarse en las dinámicas de construcción de la identidad. A través de él, los resultados proporcionados en el informe se analizan atendiendo a: emergencia y desarrollo de sentidos relevantes; hechos, experiencias y ámbitos a los que se vinculan; conexión de unos sentidos con otros; puntos de inflexión/momentos críticos; etc.

Conclusiones

Del itinerario de la investigación

La asunción de un diseño emergente implica no limitar la emergencia de hallazgos y conclusiones al final del proceso, sino expandir esta posibilidad al propio recorrido de la investigación en el que todas las etapas cuentan. En este sentido, los primeros *insights* del estudio se sitúan en la fase exploratoria en la que se advierte

1- La fuerte interconexión entre sentidos de diferente temporalidad — pasados, presentes y futuros— en la conformación de la identidad e identidad profesional que reveló la importancia de poner el foco de atención en la dimensión diacrónica.

2- La relevancia de la relación entre individuo-contextos/ámbitos de interacción para la conformación de la identidad-identidad profesional.

3- La singularidad en los rasgos de los contextos y patrones de interacción en cada historia de vida.

4- Los tres hallazgos precedentes nos permitieron comprender que la identidad de cada persona está conformada por un conjunto de sentidos que expresan relaciones entre sí y con la múltiple y singular combinación de ámbitos o contextos con los que ésta interactúa a lo largo de su vida. Por tanto, el estudio de la configuración de la identidad profesional directiva demandaba el desarrollo de un análisis de tipo vertical y en profundidad cuyo resultado sería una biografía de la persona inmersa

en una biografía del contexto particular en el que se desarrolló su historia de vida e identidad.

Del estudio de caso

Si la identidad se compone del conjunto de significados que el actor le otorga a lo que es y hace, analizarla, caracterizarla y comprenderla implica apreciar el modo en que dicho actor se expresa sobre ello en toda su plenitud, procurando hallar respuestas a nuestros interrogantes de investigación sin desvirtuar ni desnaturalizar dicha expresión. En este sentido, no corresponde al investigador determinar a priori lo que es relevante, sino el ser capaz de detectar lo que es relevante para el protagonista a través de su discurso.

En el caso analizado se advierten claramente dos etapas en las que la identidad profesional directiva asume matices diferentes: una fase de plenitud para la identidad docente y directiva, más dilatada en el tiempo, y una fase de declive, en particular respecto a la identidad directiva, de duración más breve.

En la **fase de plenitud** la interacción con los diferentes ámbitos permite mantener cierta estabilidad que favorece la progresiva consolidación de la identidad docente y directiva. Entre los principales sentidos que conforman esta identidad profesional fuerte, encontramos fundamentalmente el sentido de la responsabilidad, que operó como un motor impulsor en su vida y por su omnipresencia a lo largo de toda la trayectoria definimos como sentido transversal. Constituye a su vez la base del sentido de compromiso educativo que lo impulsa a comprometerse con responsabilidades y cargos más allá del rol docente, colaborar voluntariamente con la implementación anticipada de la reforma educativa de 1990 (LOGSE), presentar varias candidaturas para el cargo directivo, e ir dotando sus acciones profesionales de un sentido de liderazgo pedagógico, implicándose en el desarrollo de diferentes tipos de proyecto; entre ellos destaca la implementación en el último centro educativo de un currículum por proyectos para la adquisición de competencias. Es también relevante en esta fase, la emergencia de un sentido de liderazgo compartido en el ejercicio de la dirección, fomentado a partir de la difusión de “la cultura de la participación” (Viñao, 2004, p.396) puesta en práctica por los directores de los centros en que trabajó, que nace en el contexto de implementación de la LODE de 1985.

Se observa que los sentidos de liderazgo, pedagógico y distribuido, emergen de experiencias propias con los ámbitos de interacción personal — educación familiar— y de la comunidad educativa —profesorado, familias y alumnado—, y se vinculan también a experiencias precedentes —en su etapa de estudiante— a

partir de las que construye una imagen positiva de la institución educativa y una relación de respeto y fidelidad hacia ella. Coincidiendo con las impresiones de Castells (1998a) las fuentes de estos sentidos positivos que van configurando la identidad profesional se concentran en las experiencias locales, en especial, aquellos de interés para la política educativa y la ciencia como el liderazgo pedagógico y distribuido.

En la **fase de declive**, una serie de acontecimientos críticos relativos a los ámbitos de interacción comunidad educativa (alumnado y familias) e institucional (Administración educativa) comienzan a estimular la aparición de sentidos negativos que culminan con la desidentificación del protagonista respecto al cargo directivo. Sin embargo, es en la interacción con el ámbito institucional que emergen los sentidos negativos determinantes de dicha desidentificación.

En cuanto a la *relación con las familias y el alumnado*, se advierte cómo los efectos de la transformación de la sociedad del nuevo milenio, plantean desafíos y demandas al directivo y su equipo docente que complejizan su labor. La crisis de valores del alumnado, intensificada por su acceso sin control y poco criterioso a las TICs, normaliza patrones de conducta inconvenientes para la convivencia y funcionamiento armónico del centro educativo, lo que se ve agravado por la menor colaboración de las familias en su educación básica. Entre los efectos más relevantes en la identidad directiva se advierten estrés, cansancio, malestar, el sentirse cuestionado y poco reconocido y el tener que ir orientando de manera forzosa su perfil identitario hacia el de un agente de socialización primaria (Bolívar, 2009). Sin embargo, pese al cúmulo de sentidos negativos registrados, se observa en este director una dinámica de adaptación espontánea o “natural” hacia estos nuevos requerimientos profesionales, asociable a sus principios y valores, y al sentido de compromiso educativo que nace y se consolida con la configuración de su identidad docente y de liderazgo pedagógico. Dado que su máxima prioridad en la profesión consiste en atender a las necesidades del alumnado, las nuevas demandas se interpretan como gajes del oficio y las alteraciones ocasionadas en la identidad profesional se consideran legítimas y necesarias. Por estas razones va reconvirtiendo su identidad profesional hacia lo que la comunidad local necesita.

Sin embargo, es desde *el ámbito de la Administración educativa* que se proyectan una serie de decisiones que afectan a la práctica profesional directiva y por ende a la identidad que en aparente respuesta a las mismas problemáticas que este director percibe, plantean una serie de acciones que en realidad no contribuyen a solventarlas. A continuación, una relación de ideas principales:

- El planteamiento de medidas descontextualizadas para atender necesidades y demandas emergentes:
 - continuar con propuestas curriculares verticalistas que no tienen en cuenta las necesidades, posibilidades y limitaciones de las comunidades locales.
 - hacer propuestas curriculares concordantes con las inquietudes de los profesionales educativos, pero sin proporcionar los recursos materiales e instruccionales necesarios
 - no correspondencia entre el discurso político — director como líder pedagógico— y las medidas y actuaciones que recrudescen el perfil burocrático de la dirección; a causa de esto, la profesionalización como iniciativa proveniente de la Administración, es percibida como un intento de funcionarización de la dirección.
- En el marco de descentralización de la gestión económica, traslación súbita y sin instrucción de funciones a los centros que más que repercutir en un aumento de autonomía termina convirtiéndose en una carga extra, en particular para el director como principal responsable legal. Entre ellas, destaca en el relato la contratación de servicios externos, interpretada más como una estrategia de recorte presupuestario que como una ventaja para la organización y gestión de la escuela.
- El incremento desproporcionado de labores burocráticas por pretender mantener hábitos de regulación y gestión tradicionales, propios de sistemas comparativamente más simples que los actuales, e insostenibles en los complejos escenarios escolares contemporáneos. Documentar y someter a protocolos cada actuación, convierte esta labor de gestión en un trabajo interminable e inconmensurable.
 - A esto se le suman los vaivenes legislativos al ritmo de cada cambio de gobierno, otro hecho que se mantiene por tradición en España y por el que destaca en el escenario internacional. Estos cambios continuos en los modos de proceder hacen que el director se sienta permanentemente cuestionado en su profesionalidad y que tenga que alterar constantemente sus prácticas de acuerdo a estas transformaciones en la legislación, generando inestabilidad.

La conjugación de todas estas actuaciones y decisiones provenientes del ámbito institucional son las que ocasionan que este director decida dejar el cargo directivo aun pudiendo continuar, después de dieciocho años de mandato casi ininterrumpidos. Estas circunstancias generan cansancio, malestar y desidentificación del cargo, un sentimiento de incapacidad de liderazgo pedagógico desde la dirección y llevándole a romper definitivamente con el cargo directivo.

Introducción

I

Justificación del problema de investigación y presentación del estudio



Investigar la construcción de la identidad profesional de los directores escolares y su vinculación con el liderazgo pedagógico responde a antecedentes y hallazgos resultantes de una larga trayectoria en investigación educativa sobre mejora escolar y liderazgo, tanto en el escenario internacional como en el propio (Crow et. al, 2017; University of Nottingham, 2015; Bolívar y Ritacco, 2016). Múltiples avances en estos estudios, han puesto de manifiesto los efectos favorables que, de modo indirecto, puede ejercer el liderazgo pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje del conjunto de integrantes de la escuela (Bolívar, 2012a; Day et al., 2011; Chapman et al. 2010), razón por la cual es considerado uno de los elementos clave para su mejora (Day et al. 2009).

Desde este postulado, la investigación educativa asume el desafío de ampliar su conocimiento sobre cómo el liderazgo pedagógico directivo puede cristalizarse en acciones efectivas, al tiempo que indaga en cómo potenciarlo (Bolívar, 2010). Es a lo largo de este itinerario, en donde va adquiriendo sentido el estudio del modo en que los directores escolares construyen sus identidades profesionales, puesto que la evidencia indica fuertes vinculaciones entre el significado atribuido a la profesión y las prácticas de liderazgo exitosas (Crow et al. 2017; Savoie-Zajc et al., 2007). La dimensión “identitaria” y emocional constituirían aspectos centrales en la concreción de estas dinámicas y prácticas profesionales en la dirección escolar (Kelchtermans & Piot, 2013; Kelchtermans et al., 2011). Una fuerte implicación personal y compromiso moral de los directivos/as como educadores (Crow et al., 2017) combinados con su capacidad para establecer y mantener relaciones y vínculos positivos con los demás miembros de la escuela (Crow, 2011; Lumby & English, 2009) jugarían un papel crucial en su materialización.

Conocer estas facetas de la profesión directiva, requiere trascender la observación de “lo estructural” para adentrarse en una comprensión profunda del significado que sus protagonistas le atribuyen a su labor, básicamente por un hallazgo crucial: la investigación precedente evidencia que ni las características del rol, ni la posesión de competencias

técnicas aparentan ser determinantes del éxito sino, precisamente, el sentido que cada director/a le atribuye a lo que hace (Crow et al., 2017), es decir, su identidad profesional.

En España, la relevancia de este enfoque se ve reforzada por las peculiaridades del cargo directivo, que podrían complejizar aún más la consolidación de una identidad fuerte, estable y coherente: su trayectoria discontinua, puesto que el director es originalmente un docente, que asume temporalmente el rol de director, para luego de cierto tiempo volver a la docencia; además, el carácter ambivalente del rol, que implica que sea a la vez representante del gobierno ante los docentes, y de los docentes ante el gobierno, situándose frecuentemente entre demandas contrapuestas (Bolívar, 2019; Bolívar y Ritacco, 2016). Estas cuestiones implican rupturas, recomposiciones y dilemas de sentido (Fernández, 2011) que, al generar inestabilidades en la identidad profesional, podrían, entre otras, estar limitando seriamente el óptimo desarrollo de un liderazgo pedagógico para la mejora (Ritacco y Bolívar, 2018).

Lo que acabamos de exponer da lugar al planteamiento de un conjunto de preguntas generales que dan marco al propósito fundamental de la presente investigación

¿Cómo se construye la identidad profesional de la dirección escolar en España? Las dinámicas de configuración de la identidad profesional ¿muestran indicios del desarrollo de un sentido de liderazgo pedagógico para la mejora? ¿Qué elementos de la vida profesional y personal contribuyen a consolidar o degradar el desarrollo de un sentido de liderazgo pedagógico en la configuración de la identidad profesional directiva?

La tesis que aquí se presenta, pretende contribuir a este propósito, desde las aportaciones que puede brindar el estudio pormenorizado y profundo de un caso único, escogido entre un conjunto de historias por su representatividad y potencial para arrojar luz sobre diversos aspectos y/o temáticas relevantes de la problemática de la identidad profesional directiva en España.

Considerando que la configuración de la identidad es dinámica y evoluciona a lo largo de la vida, la respuesta a estos interrogantes debe abordarse desde una perspectiva diacrónica. A su vez, estas grandes preguntas engloban un amplio conjunto de otras más

específicas, algunas de las que, con ánimo de ilustrar a los lectores sobre el itinerario de nuestra búsqueda, mostramos a continuación.

¿Cómo se ha desarrollado la vida profesional previa a la dirección escolar?

¿Qué lo ha llevado a convertirse en docente? Motivaciones y principales sentidos para el desarrollo de su identidad docente.

¿Qué experiencias de la vida han destacado o han sido importantes en el itinerario de conformación de esa identidad?

¿Qué le ha llevado a tomar la decisión de asumir el cargo directivo?

¿Desde qué perspectiva enfoca su labor directiva? ¿Con un sentido más pedagógico o más de gestión?

¿Qué apoyos encuentra para el desempeño de su labor?

¿Qué obstáculos y qué vicisitudes en el día a día tiene que afrontar?

¿Cuáles son sus principales aspiraciones, motivaciones?

¿Cómo es su relación con la comunidad educativa?

¿Qué características presenta la identidad profesional desde una perspectiva colectiva o social?

¿Cómo entiende el director la función directiva?

En su desempeño ¿Cómo percibe que es entendida por los demás?

¿Se siente reconocido? ¿O percibe falta de reconocimiento? ¿Por parte de quién/es?

Al respecto es imperioso hacer hincapié en el carácter ilustrativo de estos interrogantes. En primer lugar, porque los guiones de preguntas empleados en la investigación superan ampliamente este esbozo. Asimismo, el carácter emergente que desde los presupuestos epistemológicos y metodológicos se ha adoptado para el estudio de la identidad profesional, requería un abordaje flexible no ceñido a búsquedas ni propósitos específicos demasiado rígidos, que diera lugar a que el participante se expresase por sí mismo, para que las temáticas relevantes y el modo de caracterizar la identidad profesional emergiesen de aquello que los datos sugiriesen. Evocando la visión de Edgar Morín (2011), procuramos asumir una estrategia de indagación que permitiese

que *el caos* se expresase, para advertir en su observación un *orden* que reconstruir y a través del cual arrojar luz sobre la problemática en cuestión. Asimismo, “un” orden que de ninguna manera puede aspirar a ser “el” orden en referencia a dicho problema, sino básicamente una propuesta nacida y cimentada en el recorrido de la investigación en cuestión. Este posicionamiento ante el campo, no es más que el resultado de reconocer la complejidad que hoy revisten los estudios en las Ciencias Sociales, y la dificultad de abordarlos desde perspectivas extremadamente deductivas y/o con elevadas pretensiones teorizantes. Acorde a esta decisión, tanto el propósito general como los objetivos específicos del estudio, constituyen en su narrativa planteamientos abiertos, y flexibles.

Propósito fundamental de la investigación

Recrear, a través del estudio de la historia de vida de un director escolar en España, las dinámicas de configuración de su identidad profesional en interacción con su mundo social, atendiendo especialmente a aquellos aspectos o circunstancias que hayan supuesto un apoyo y estímulo, o bien un obstáculo, al desarrollo y consolidación de una identidad profesional fuerte, estable y coherente, comprometida con un liderazgo pedagógico para la mejora.

El logro de este propósito contempla el ir alcanzando un conjunto de cometidos de carácter más concreto, que a continuación se detallan. Los tres primeros se centran en profundizar en la historia de vida y los siguientes se enfocan específicamente en la caracterización de la identidad profesional.

Objetivos específicos de Investigación

A) Partiendo de la historia de vida relatada por su protagonista, indagar en las dinámicas de configuración de su identidad profesional inmersa en su mundo de significaciones sociales desde una perspectiva diacrónica, valorando la relación entre acontecimientos y significados pasados, presentes y futuros.

B) Explorar el escenario social por el que discurre la historia, identificando las conexiones entre hechos y experiencias singulares con la realidad social en la cual esas experiencias se inscriben.

C) En este recorrido, descubrir qué hechos y circunstancias refuerzan o debilitan el desarrollo de una identidad profesional directiva fuerte, estable y coherente, y en especial,

cuáles contribuirían a la consolidación de un sentido de liderazgo pedagógico en el ejercicio de la dirección.

D) A partir de la reconstrucción biográfica de la historia de vida y manteniendo una perspectiva diacrónica caracterizar la identidad profesional atendiendo a: la emergencia y desarrollo de sentidos relevantes a lo largo de la trayectoria de vida; hechos, experiencias y ámbitos en relación a los cuales emergen esos sentidos; conexión de unos sentidos con otros a lo largo de la trayectoria; puntos de inflexión o momentos críticos que desafíen la estabilidad identitaria y modo de afrontarlos; cualquier elemento emergente relevante para la configuración identitaria.

E) Caracterización de los mundos de significación social. Sobre la base de la historia de vida y las temáticas que el sujeto investigado señala como relevantes, recrear su mundo de significaciones sociales para valorar/comprender, cómo intervienen en la configuración de su identidad profesional.

F) Identificar a partir de la reconstrucción auto-biográfica y la caracterización de la identidad profesional los principales núcleos de sentido que configuran la identidad personal y profesional directiva, determinando la presencia o ausencia de un sentido de liderazgo pedagógico comprometido con la mejora, y las cuestiones y aspectos que contribuyen a promoverlo o bien debilitarlo.

Estructura del trabajo

2

La respuesta a las preguntas de investigación y el logro de los objetivos planteados se concretan en el desarrollo de la tesis compuesta por una estructura de nueve bloques. Siete de ellos dan forma al cuerpo principal del estudio, siendo el primero la introducción, conformada por el apartado precedente en el que se presenta el problema, las preguntas y objetivos de investigación, y el actual, que describe la estructura del trabajo. Los seis bloques subsiguientes conforman el núcleo de la investigación, reservándose el octavo bloque a las referencias del estudio y el último y noveno bloque a una serie de anexos complementarios.

El capítulo tercero, que integra el segundo bloque, y corresponde al marco teórico del estudio, obedece a un requerimiento fundamental emergente al inicio de la investigación: la comprensión profunda de los fundamentos que desde diversas vertientes interconectadas — sociohistórica, investigación educativa internacional y del contexto español— justifican y legitiman la entidad y relevancia del estudio del liderazgo escolar desde la perspectiva de la identidad profesional. En el recorrido exploratorio inicial de la literatura antecedente fue posible advertir un patrón pluridimensional de argumentos entrelazados que daban soporte a la relevancia de la cuestión de la identidad profesional en los estudios del liderazgo escolar para la mejora. Avances de distintas disciplinas – Sociología, Psicología Social, Ciencias Educativas- combinados con hallazgos resultantes de prolongados recorridos de corrientes de investigación educativa comprometidas con la mejora escolar, que a su vez se expresaban en escenarios geográficos diferentes y a distinta escala, nutriendo la relevancia de la problemática con argumentos tanto globales como locales. Ello condujo al reconocimiento de su carácter complejo y la necesidad de afrontar el desafío de conocer y representar el intrincado entramado de hechos (sociales, históricos, políticos) y postulados que la definían, para abordar la parte empírica del estudio con mayor comprensión y lucidez.

Hay, en efecto, complejidad cuando son inseparables los distintos componentes que integran un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico), y hay tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes. Los desarrollos

propios de nuestro siglo y de nuestra era planetaria nos confrontan cada vez más seguido, y cada vez de manera más ineluctable, a los desafíos de la complejidad. (Morín, 2000)

Esta aproximación preliminar al tópico de investigación ha sido vital en el ulterior desarrollo del estudio, pues, al elevar nuestro nivel de comprensión hizo posible un diálogo más fecundo entre “lo conocido” y el mundo a explorar, potenciando también nuestra sensibilidad a las cuestiones emergentes. Por otra parte, este recorrido previo fue asimismo útil para acceder a una comprensión más acabada de los fundamentos epistemológicos y metodológicos asumidos en el estudio, puesto que nos ha permitido contemplar la “naturaleza” del problema, que creemos, es donde han de cimentarse las razones de todo posicionamiento científico. En este sentido, el “modo de conocer” no sería una cuestión de opciones o preferencias, sino de los requerimientos que por su naturaleza nos plantean los problemas y preguntas de investigación.

El tercer bloque se compone de dos apartados: enfoque epistemológico y metodología de la investigación. En el apartado sobre epistemología se exponen y fundamentan las dos lentes interpretativas que guían las indagaciones del presente estudio. Estudiar las dinámicas de configuración de la identidad profesional de la dirección escolar implica en esta investigación, al menos, dos orientaciones epistemológicas que a su vez responden a dos preguntas clave: la primera, qué parcela de la realidad social observar para responder a la pregunta de investigación; la segunda, qué observar en concreto dentro de esa parcela. Si bien ambos enfoques se complementan, y esgrimen argumentos que se refuerzan y enriquecen entre sí, a nuestro entender cada uno de ellos destaca por un aporte en concreto. La perspectiva de la Sociedad y sus dinámicas que ofrece el *Interaccionismo Simbólico* constituye un respaldo a la decisión del presente estudio de centrar el foco de atención en el actor y sus interacciones con su mundo social, respuesta correspondiente a la primera pregunta clave. En segunda instancia, la resolución de abordar el estudio de la identidad a través de la reconstrucción de las historias de vida de cada actor, atendiendo a sus propios relatos, se sustenta en los argumentos de la *Hermenéutica* de Ricoeur. En este apartado se resumen las principales ideas en torno a dichas decisiones.

En el segundo apartado del tercer bloque, se define, fundamenta y describe detalladamente el diseño metodológico del estudio. En términos generales se define como

una investigación biográfico-narrativa pues se compone de los cuatro elementos básicos que caracterizan a este tipo de estudios:

(a) Un *narrador*, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un *intérprete* o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) *Textos*, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) *Lectores*, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa (Bolívar, 2012c, p. 80)

En su desarrollo general, el *diseño* asume un carácter *emergente*, en función del progresivo avance de los análisis y la comprensión del problema (Simons, 2011). A su vez, la fase interpretativa se ordena, en parte, según los lineamientos propuestos por el Análisis Temático Reflexivo (Braun & Clarke, 2022) que organiza este proceso en seis grandes instancias: 1) toma de contacto y familiarización con los datos; 2) codificación; 3) generación de temas; 4) desarrollo y revisión de temas; 5) refinar y nombrar temas-temáticas; 6) escritura del informe. Sin embargo, en su puesta en práctica, cada uno de estos pasos se va adaptando de acuerdo a las necesidades y planteamientos del estudio en su evolución, respondiendo al carácter flexible y emergente que el abordaje de la problemática va demandando y que la propuesta metodológica en cuestión admite. Los ajustes, adaptaciones y decisiones metodológicas relativas a cada una de estas seis etapas son pormenorizadamente descritas y justificadas.

Finalmente, el apartado sobre metodología ha de informar sobre un paso añadido que eleva la interpretación a un nivel más específico que el del informe de investigación: la caracterización de las dinámicas de configuración de la identidad profesional a través del análisis de los resultados que el informe auto-biográfico ha arrojado. Constituye un procedimiento propio elaborado y fundamentado a partir del bagaje adquirido en el recorrido de la investigación.

Contemplado desde una visión panorámica el proceso interpretativo evoluciona desde miradas más descriptivas y cercanas a los datos hacia otras más elaboradas producto de la interacción entre dichos datos y la interpretación que el investigador va construyendo desde la perspectiva integradora (Trigueros et al., 2018) que asume la investigación (figura 1.1.)

Figura 2.1.

Evolución general del proceso interpretativo en la trayectoria de investigación



Nota: Esta investigación comporta varios niveles de interpretación que conectan de manera diferente con la historia de la persona entrevistada, yendo de la mirada más cercana e íntima hacia una lectura global que inscribe esa historia de vida en un marco social. Estos niveles de interpretación están interconectados y permiten apreciar la evolución que siguen los datos, desde la recogida de información hasta el último nivel de interpretación.

El cuarto bloque, referente a la presentación de los resultados, y en el que se concreta el logro de los objetivos específicos A, B y C, consiste en el informe autobiográfico. En él se conjugan en un relato cronológico la información de la historia de vida del participante con información del contexto o campo rastreada y analizada a partir de las temáticas que el protagonista ha señalado como relevantes.

El desarrollo del relato autobiográfico es extenso porque para poder hacer una lectura y reflejar el complejo entramado social en el cual una biografía se inserta, era preciso representar, además de la historia de vida de la persona, el escenario social en el que se fue desarrollando con una amplitud y profundidad que dé lugar a la reflexión. Por tanto, no bastaban alusiones breves y soslayadas del contexto, sino que hacían falta miradas más profundas sobre las temáticas relevantes. Por eso el informe autobiográfico es concebido como una presentación de resultados de investigación en la que se conjuga la biografía de la persona con una biografía del contexto. Asimismo, el tratamiento de ciertas temáticas relevantes, se amplió hacia análisis y descripciones que por su profundidad y extensión no podían incluirse en el relato autobiográfico sin sacrificar el hilo argumental de la historia que se estaba contando. Para poder incluir esos análisis en el estudio sin perjudicar la narrativa del relato se dispuso un conjunto de anexos.

El informe es un relato de la historia de vida, pero no constituye en sí un análisis de la configuración de la identidad. Por eso, se ha introducido otra instancia dentro de la investigación, un quinto bloque analítico denominado Análisis de los Resultados, con objeto de describir o caracterizar la configuración de la identidad profesional sobre la base del informe autobiográfico contextualizado y validado del bloque anterior y así responder a los objetivos D y E del estudio. En esa caracterización de la identidad, se procura seguir unas premisas básicas, que hemos establecido en base al conocimiento previo de la problemática y de la noción de identidad: tratar de reflejar el entramado social en el cual se configura esa identidad, y procurar mantener una perspectiva diacrónica y dinámica que nos permita advertir la evolución y conexiones de sentidos entre diferentes temporalidades. Para su desarrollo se establecen una serie de criterios analíticos y operativos expuestos en la metodología.

El sexto bloque dedicado a la discusión, atiende al logro del último objetivo específico de investigación, identificado con la letra F. La reconstrucción de la historia de vida y — a partir de ella — la descripción de las dinámicas de configuración de la identidad profesional, dan paso a la definición de los principales núcleos de sentido que han ido conformando y dinamizando la identidad de la persona desde el principio al final de la historia, cómo esos núcleos de sentido fueron evolucionando con los contextos de interacción y sus dinámicas, y sus vinculaciones con un sentido de liderazgo pedagógico con la mejora.

A modo de síntesis es posible advertir en el itinerario que va del cuarto al sexto bloque una sucesión entrelazada de tres enfoques interpretativos: una primera mirada exploratoria y descriptiva que conduce a la reconstrucción de la historia de vida; una segunda mirada analítico-descriptiva que caracteriza las dinámicas de configuración de la identidad en la totalidad de la historia; y finalmente una mirada sintética que refleja los núcleos de sentido y dinámicas principales evidenciados.

En el séptimo bloque se desarrollan las conclusiones. El recorrido de la investigación nos permite el hallazgo de conclusiones en tres niveles: las primeras, relativas a la configuración de la identidad del caso analizado; la siguiente relativa a la recreación del escenario en el que se configuran esas identidades, que nos ha permitido el recorrido de la investigación y que da cuenta de las condiciones generales en la configuración de las identidades directivas en el contexto español; finalmente, un

conjunto de hallazgos metodológicos-epistemológicos así como líneas de indagación futuras resultantes de la trayectoria del estudio.

El octavo bloque comprende, las referencias bibliográficas de la totalidad del estudio. En el noveno y último bloque se sitúan los anexos en los que se incluye documentación complementaria a la investigación e informes complementarios a los análisis realizados en la fase de desarrollo del informe autobiográfico del bloque cuarto.

“Background”

El problema en su contexto
social e histórico

II

¿Por qué investigar el Liderazgo de la Dirección Escolar en España desde la perspectiva de la Identidad Profesional?

Revisión Teórica desde una Mirada Genealógica

3.1. Introducción

El interés por el estudio de la identidad e identidad profesional en el ámbito de las Ciencias Sociales se intensifica hacia la segunda mitad del siglo XX hasta convertirse en un tópico recurrente en variadas disciplinas del campo, entre ellas, las Ciencias de la Educación (Bolívar et al., 2014).

En efecto, la noción de ‘identidad’ se va integrando como una lente a través de la cual examinar la realidad social, un eje alrededor del que gira el discurso de sus problemáticas permitiendo acceder a las vivencias que emergen en la coyuntura posmoderna (Bauman, 2001). En este sentido, es emblemática la obra de Castells (1998a; 1998b) que reconoce en la identidad una categoría fundamental para analizar y comprender el mundo actual: “...pienso que nuestro mundo se construye en torno a la relación, no siempre fácil, entre globalidad e identidad” (1998a, p.23). Mientras el mundo globalizado de la era de la información altera las fuentes de sentido, la gente se aferra a su identidad, a veces como único recurso para significar la vida: “Es cada vez más habitual que la gente no organice su significado en torno a lo que hace, sino por lo que es o cree ser” (1998a, p.28)

El presente capítulo procura reflejar mediante una revisión teórica los antecedentes y fundamentos que sustentan esta investigación sobre identidad profesional directiva, liderazgo y mejora escolar en España. Se intenta mostrar cómo distintos estudios de carácter social, aportan, directa o indirectamente, y desde diferentes perspectivas, argumentos que refuerzan la pertinencia y relevancia del abordaje de la problemática del liderazgo escolar directivo desde el prisma de la identidad profesional.

Estos argumentos se entrelazan y retroalimentan configurando un espacio de confluencia interdisciplinar que a la vez que evidencia la destacable robustez teórica de la investigación en curso, retrata la complejidad de la problemática en cuestión. Por ello, se consideró oportuno el esfuerzo por condensarlos en un único estudio que exprese la mirada holística y multidimensional que sustenta esta investigación y, al tiempo, permita profundizar en la comprensión del tópico en cuestión.

Al respecto, en el desarrollo del capítulo se atienden los siguientes objetivos:

1. Fundamentar la relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional en el ámbito de las Ciencias Sociales, analizando sus aportaciones a esta investigación.
2. Mostrar su pertinencia en las Ciencias de la Educación, específicamente en las líneas de investigación sobre Mejora Escolar y Liderazgo.
3. Exponer las razones de su particular relevancia en el contexto español.
4. Esbozar las interrelaciones entre los aportes de los diferentes ámbitos estudiados

3.2. Metodología

La finalidad general del estudio ha sido comprender en profundidad las dinámicas de atribución de sentido que dan legitimidad y relevancia a la identidad e identidad profesional en los ámbitos de la investigación social y educativa y, en particular, en el del liderazgo de la dirección escolar para la mejora. Para ello, se ha desarrollado un proceso de búsqueda, revisión, selección, análisis e interpretación de fuentes documentales con el propósito de conformar un esquema comprensivo y crítico de sus antecedentes y fundamentos. Por ende, tanto la finalidad, el procedimiento, como los resultados, definen un marco de investigación eminentemente cualitativo (Flick, 2007; Vallés, 1999; Rodríguez et al. 1996). En este sentido, se analizan investigaciones desde una posición de observación en la que, antes que adherirse de modo acrítico a los argumentos hallados, se les interroga desde las preguntas de investigación que emergen de los objetivos, persistiendo en el propósito de la comprensión. Ello requiere ir más allá de los inventarios y matrices iniciales, para, en un proceso interpretativo, desarrollar una visión reflexiva y profunda de la realidad estudiada (Vargas y Calvo, 1987). Recorriendo los caminos que otros trazaron, reinterpretándolos desde preguntas emergentes, detectando relaciones,

similitudes intersubjetivas, se ha procurado construir, una posición de sentido propia (Melgarejo, 2000 p.39).

El rastreo y análisis iniciales de literatura estuvieron guiados por los tópicos específicos que, de partida, definen la problemática de investigación: identidad- identidad profesional- liderazgo escolar- mejora- dirección en España. No obstante, en este recorrido se han ido revelando claras vinculaciones (directas e indirectas) con otros fenómenos sucedidos en diferentes momentos del pasado y registrados, además, en el periplo de investigaciones provenientes de campos diversos. Estas cuestiones reorientaron el estudio hacia un enfoque genealógico¹, avance del que derivan dos decisiones metodológicas:

- a) Por un lado, en aras de la comprensión, ampliar las búsquedas yendo tan atrás en el tiempo como fuese necesario. Como propone Vallés (1999), consultar documentación antecedente hasta abarcar un período histórico suficiente que proporcione una visión amplia, más allá de la problemática, para detectar los cambios en las “grandes estructuras” subyacentes a ella, venciendo así las limitaciones de los estudios a-históricos, que tienden a ser estáticos, de vigencia temporal corta y ceñidos a ambientes reducidos (p.110). Esta estrategia permitió trazar una articulación de relaciones entre fenómenos, con objeto de rastrear la génesis de una cuestión que es relevante en el presente (Melgarejo, 2000).
- b) En segunda instancia, atendiendo al carácter multidisciplinar tanto de la cuestión central (relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional) como de los fenómenos sociales a ella vinculados, ampliar el campo de indagación a contextos variados (filosofía, sociología, antropología, psicología social, ciencias de la educación, etc.) y estudios de corte tanto teórico como empírico, según aportasen información valiosa para responder a las preguntas emergentes en el proceso de comprensión. Esta decisión refuerza la mirada genealógica, predispuesta a romper barreras disciplinares para conformar comunidades científicas más abiertas y así lograr problematizar el presente (Melgarejo, 2000).

¹ Genealogía: “tipo de análisis histórico [que] se pregunta cómo es que hemos llegado a ser lo que somos y cuáles son las formas que han permitido el que hoy día nos podamos pensar de determinadas maneras y no de otras” (Melgarejo, 2000, p.36).

La relevancia de la información se determinó atendiendo a aquellas partes del contenido analizado — temas, ideas clave— que aportasen referencias útiles al propósito de comprensión. De este modo, se fueron advirtiendo en los textos una serie de fenómenos, que, en su concatenación, muestran haber contribuido en la gestación del escenario que da lugar y sentido a la problemática. Acorde a esta estrategia analítica, “el investigador no puede conocer a priori el número de observaciones a realizar; además, no sabe tampoco qué va a muestrear y dónde hacerlo” (Carrero et al., 2006, p.25). Por ello, aun esbozando previamente un itinerario tentativo, algunas etapas de trabajo que se exponen en la figura 1 fueron definidas a posteriori, en diálogo con el campo, a medida que se iban revelando nuevos interrogantes, hechos relevantes, e iba emergiendo un esquema de relaciones entre ellos.

Superada la aspiración moderna de universalidad de las teorías, los planteamientos que emergen de los resultados, aspiran a conformar un esquema teórico (Dubet, 2006) como una propuesta interpretativa para la comprensión. Representan, más bien, *instrumentos de investigación, herramientas cognitivas* (Dubar, 2007) que, se espera, permitan analizar el modo en que el fenómeno al que aluden² se expresa en cada escenario, con sus similitudes, pero también con sus singularidades. Nuevamente en sintonía con la genealogía, en lugar de una historia global que trata de articular todos los fenómenos alrededor de un único centro, se les intenta preservar en su propia dispersión y analizar el juego de relaciones entre ellos (Melgarejo, 2000), dando cuenta de la complejidad del problema de investigación. Dada la vastedad del campo de indagación (literatura extensa y copiosa), se ha realizado una síntesis de aquellas ideas clave emergentes del análisis para conjugarlas en un relato final en el que predominan las paráfrasis sobre las citas literales.

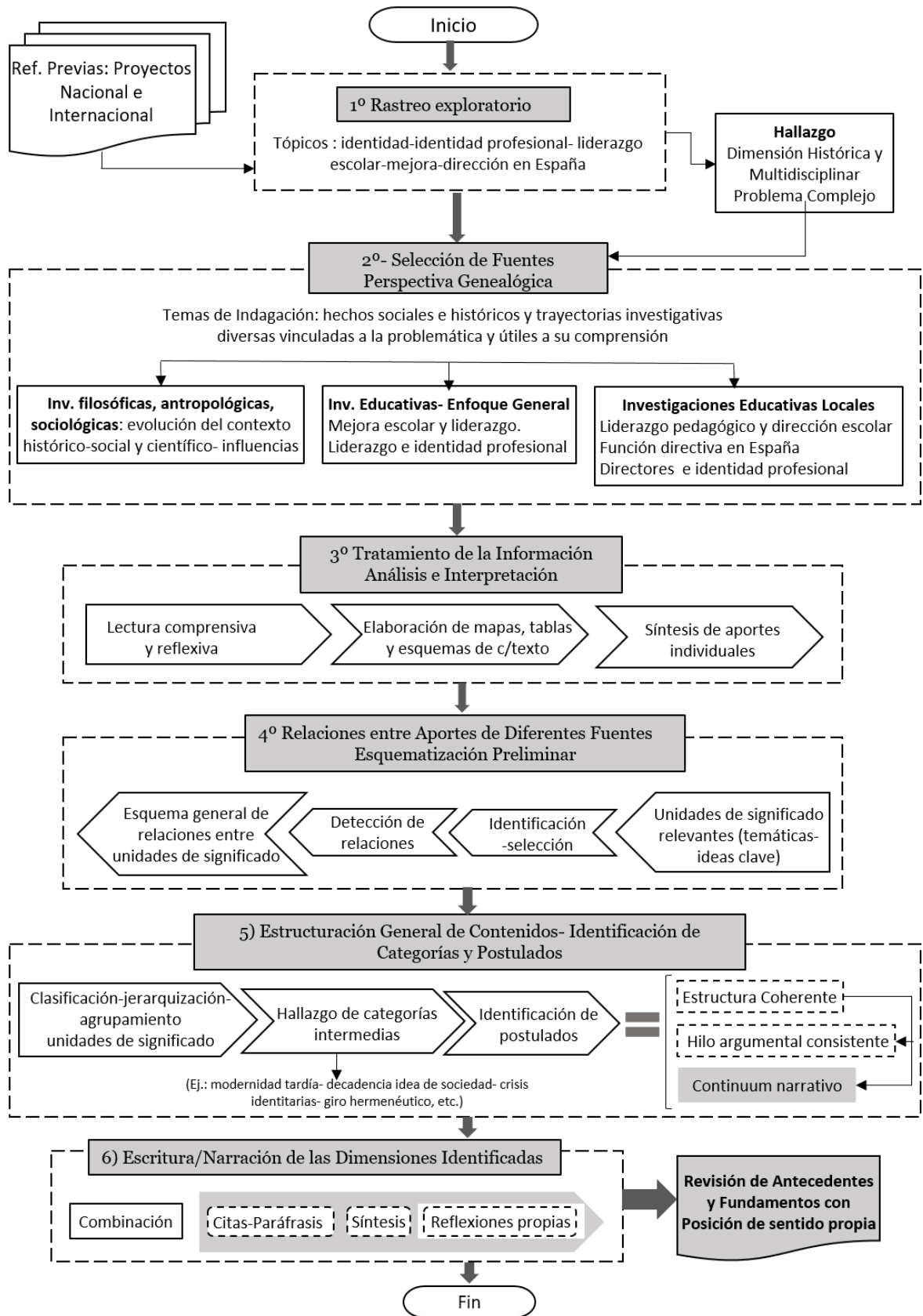
3.2.1. Procedimiento

El diagrama de flujo de la Figura 3.1 describe las etapas seguidas en el proceso de investigación.

² Pertinencia y relevancia actuales de los estudios sobre identidad e identidad profesional.

Figura 3.1

Revisión documental. Etapas



Nota: elaboración propia

3.3. Resultados

3.3.1. En tiempos de “Modernidad Tardía” los estudios sobre Identidad e Identidad Profesional cobran relevancia como líneas de indagación para el análisis y la comprensión en Ciencias Sociales.

En el transcurso del siglo XX, una pluralidad de acontecimientos de naturaleza económica y política, intensificados por avances en las tecnologías de la información, comunicación y transporte, generan dinámicas de transformación que alteran los esquemas mundiales conocidos y repercuten en la configuración del mundo social. La intensificación en la circulación de información, personas y mercancías, la liberalización y flexibilización de los mercados, y la revisión del papel y peso de los Estados y cambios sustanciales en el escenario geopolítico, entre otros (Castells, 1998a, Lyotard, 1987), complejizan el campo de estudio social poniendo en entredicho la capacidad de las teorías vigentes para generar argumentos explicativos plausibles sobre su realidad (Dubet 2006). Desde múltiples miradas se asume que las estructuras (organizativas, espaciales) y esquemas de pensamiento que contribuían a la comprensión del mundo, ahora se desdibujan (Dubet y Martuccelli, 2001; Harvey, 1990) cuestionando las representaciones de “sociedad” que, hasta el momento, conformaban los postulados de las teorías sociológicas clásicas (Dubet, 2006). Es “el fin de las grandes narrativas/metarrelatos” (Lyotard, 1987). Como lo expresara Bauman (2000) la modernidad se ha vuelto líquida, aludiendo a su carácter escurridizo, inestable, dinámico y velozmente cambiante.

La idea de sociedad, tal y como había sido concebida por la Sociología clásica, entra en decadencia. Hasta entonces, todas las teorías, aún con sus diferencias, habían coincidido en percibir unos valores y cultura comunes como piedra basal del sistema social. Las variadas representaciones de sociedad (organicista, funcionalista, etc.) coincidían en reconocer la existencia de un conglomerado de ideas que componían la ideología dominante asumida como universal y objetiva. Al respecto, Dubet (2006) analiza cómo en el escenario emergente, las instituciones modernas embajadoras de esta cultura universal (escuelas, iglesia, hospitales, Estado...) ven degradadas progresivamente su hegemonía y legitimidad alterando la que fuese su labor fundamental: garantizar, mediante la integración de los individuos en el sistema social — socialización— la coherencia entre cultura, estructura social y personalidades. Si tradicionalmente estas instituciones moldeaban las subjetividades mediante la transmisión de normas y valores proporcionando sentido a la acción, hoy, ante la irrupción

de “nuevas agencias” (mercados, flujos de información, redes) tales mecanismos se distorsionan debilitando su lógica integradora y cohesiva, viviéndose, tiempos de des-institucionalización y des-socialización (Dubet y Martuccelli, 2001; Dubet, 2006; Bolívar, 2016). Al entrar en juego otras fuerzas, opiniones y representaciones de los sujetos (mundo vivido) dejan de corresponderse fielmente con los roles y posiciones del sistema (mundo objetivo). En este sentido, la sociedad actual se expresa, más bien, como un equilibrio inestable entre intereses contradictorios, identidades singulares, las fuerzas objetivas del mercado y acuerdos políticos fluctuantes. Por ello, las escuelas de pensamiento sociológico dominantes se sustentan hoy en el postulado opuesto: la progresiva separación entre el sistema y el actor. El foco de atención se centra ahora en el distanciamiento y la tensión entre socialización y subjetivación, y el trabajo sobre sí mediante el que el actor social se ve obligado a construirse a sí mismo como sujeto. (Dubet, 2006; Dubar, 2007).

No obstante, en rigor a los postulados sociológicos de referencia es lícita una aclaración: la decadencia institucional—si bien acelerada por la pluralidad de acontecimientos reseñada— representa la consumación de una ruptura inscrita ya en la doble y contradictoria naturaleza de la modernidad, que intentó combinar dos facetas a la larga irreconciliables: por un lado, garantizar la cohesión social mediante una fuerte interiorización de normas y valores de una “cultura universal”; por otro, promover el desarrollo de un individuo autónomo, libre, dueño de sí mismo. Como concluye Dubet, “en un mundo que llevaba en sí la pluralidad de valores, la promoción del espíritu crítico y el derecho de los individuos a determinarse, el gusano ya estaba en el fruto” (2006, p.422).

Retomando, los cambios señalados generan profundos efectos en la identidad. Asumida como “la fuente de sentido y experiencia para la gente” (Castells, 1998b, p. 28),

La identidad viene dada por el horizonte o marco desde el que se actúa o se ve el mundo. Cuando se resquebraja dicho marco, las cosas o acciones dejan de tener una significación estable, produciéndose una crisis de identidad, manifiesta en ver cerrarse ciertas posibilidades vitales o profesionales (Bolívar, 2006, p.21)

En este escenario, la identidad se convierte en un “proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, continuamente revisada” (Giddens, 1995). Al degradarse los roles y normas que sustentaban la

construcción del mundo vivido, los individuos se ven obligados a construirlo individualmente, en consecuencia, reflexivamente (Bolívar, 2006, p.26). Beck (1998), denomina a este fenómeno “individualización”, cuyo efecto principal consiste en que “la biografía personal queda al margen de pautas previas y [...] abierta a situaciones en que cada cual ha de elegir cómo actuar.” (p.171)

Cuando, en la segunda modernidad, el yo se convierte [...] en un proyecto reflexivo los individuos se ven obligados a construir sus identidades a través de un proceso en que se intensifica la necesidad de individualización, de acuerdo con lo que consideran sus fuentes de sentido, que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones en que habitan (Bolívar 2006, p.22).

De modo que, cada individuo es responsable de crear sus propias fuentes de sentido y conquistar el reconocimiento social, personal, laboral— o legitimidad— que en tiempos modernos garantizaba el estatuto³ de cada rol. Como ilustra Dubet (2006), hemos pasado de identidades tradicionales, dadas y construidas en el tiempo de la formación mediante un programa institucional, a identidades adquiridas, más fluidas, construidas a lo largo de la vida, en medio de una multiplicidad de roles, rupturas y experiencias; de ser una construcción precoz, interiorizada para toda la vida, ahora más bien parece una suerte de crisis latente y trabajo permanente. Como en una síntesis magistral señala Dubar (2007), el pasaje de la primera a la segunda modernidad, la del progreso, la sociedad industrial y el estado-nación a la del riesgo, el conocimiento y la globalización, ha provocado que el Yo, la identidad personal, narrativa y subjetiva se conviertan en una obligación para “ingresar” en la modernidad. Por tanto, la identidad, llega a ser un fenómeno vital y crítico al mismo tiempo, cuyo estudio se torna fundamental para la comprensión de las dinámicas y realidad de las sociedades contemporáneas (Bauman, 2001).

La coyuntura social descrita y problemáticas emergentes, demandan una evolución hacia renovados enfoques epistemológicos en Ciencias Sociales, que otorguen voz a los individuos como legítimos creadores del sentido de su experiencia vital y, por tanto, protagonistas del relato de sus vidas. Al respecto, entre 1970 y 1980, comienza a reivindicarse el papel del actor y de las teorías de la subjetividad, en contraposición a la

³ Según la RAE estatuto significa: “Establecimiento, regla que tiene fuerza de ley para el gobierno de un cuerpo”. Se entiende entonces, como el conjunto de expectativas, formales o no, hacia los roles sociales en cuestión.

perspectiva positivista preponderante hasta entonces (centrada en el estudio de las estructuras y los sistemas sociales) (Hernández y Galindo, 2007). El debate ontológico de la Sociología, que oponía una perspectiva hermenéutica-interpretativa⁴ a la de sus orígenes, más afín a las ciencias naturales⁵, cobra nueva vida. Bolívar (2002) refiere ampliamente a este fenómeno:

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y a la pretensión de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado que entendamos los fenómenos sociales (y la enseñanza) como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de ella dan los actores. [...] Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. Una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas. (p.6)

El giro hermenéutico, promueve centrar la mirada en el significado que los actores le atribuyen a sus mundos, sus vivencias, a sí mismos y sus acciones. En ese contexto de significados cobra relevancia la identidad y su construcción como tópico de investigación en el campo social. De sus diferentes facetas, interesa y preocupa especialmente la profesional por verse críticamente afectada. Las cambiantes e inestables necesidades y demandas del mundo económico postmoderno, con impredecibles e incontrolables fluctuaciones, han alterado sustancialmente la relación de los individuos con el trabajo (Sennet, 2000). Los valores y vínculos duraderos de los trabajadores con sus empresas son sustituidos por la necesidad de reinventarse cada día a uno mismo. Adaptarse a estas condiciones, difumina y perturba el vínculo entre identidad profesional (imagen y sentido profesionales) y el trabajo desempeñado (lo que se hace/debe hacer). La premisa “somos lo que hacemos”, ampliamente vigente en la modernidad, se debilita, y con ella, la configuración de la identidad profesional como proyecto estable. Esa pérdida de coherencia y garantía de permanencia, característicos de la inserción social moderna— al proliferar la precariedad e inestabilidad laborales— alteran profundamente la constitución

⁴ Weber establece que la Sociología se ocupa de la comprensión mediante la interpretación de la acción social: aquella en la que el sentido que sujeto/s le atribuye/n está referido y es orientado por los otros.

⁵ Augusto Comte, considerado fundador de la Sociología, vincula su naturaleza con la de las ciencias Naturales, asumiendo que los fenómenos que atiende constituyen hechos naturales, sujetos a leyes naturales, cuya manifestación es independiente de la actuación de los individuos.

de la personalidad e identidad profesional. Se desequilibra uno de los ejes vertebradores que aportaban solidez y continuidad a la biografía: la posibilidad de una profesión/ocupación fija, para toda la vida. Si bien los profesionales de la enseñanza pública en países como España, parecen no afectados por falta de estabilidad (condición vitalicia, mayoritariamente), sí expresan síntomas de crisis identitarias al encontrarse como sujetos aún modernos en un mundo que deja de serlo, acusando subjetivamente el impacto del cambio en sus roles. La falta de vinculación a largo plazo con la institución, constituye una de sus manifestaciones más evidentes (Bolívar, 2006, p. 20-21). Sin los clásicos asideros modernos, ya no es posible una identidad unitaria y permanente ligada a la profesión (Dubar, 2007; Sennet, 2000). Además, dado que la alteración en las dinámicas de atribución de sentido tradicionales/ 'crisis de identidad' es un fenómeno que impregna a la sociedad en su conjunto (Dubet, 2006, Dubar, 2002) también afecta a los actores con quienes estos profesionales deben interactuar (sus expectativas, motivaciones, etc.), complejizándose aún más su labor.

Por lo expuesto, comprender a través de la voz propia de los protagonistas cómo afrontan su vida y su trabajo, y desde qué pilares fundamentan su acción, comienza a considerarse una alternativa epistemológica necesaria, eficaz y posiblemente imprescindible, en la Investigación Social y disciplinas afines, como las Ciencias de la Educación.

3.3.2. Avances en la investigación sobre Mejora Escolar y Liderazgo en el contexto emergente de nueva gobernanza como antecedente de los estudios sobre identidad profesional directiva.

Las transformaciones sociales descritas plantean nuevos retos a los Estados que deben desenvolverse bajo condiciones cada vez más complejas, en un mundo diverso y cambiante, en el que la práctica y éxito de sus actuaciones están fuertemente condicionados por los actores implicados, fuerzas emergentes y singularidades locales. En esta coyuntura, las políticas públicas modernas revelan una creciente debilidad para alcanzar sus propósitos de gestión y/o cambio (Aguilar, 2006) lo cual es crítico en el ámbito educativo. Diseñadas por "expertos", en entornos distantes y ajenos a aquellas realidades sobre las que pretenden incidir; de carácter normativo, administrativo y estructural, es decir, centradas en reformar cuestiones burocráticas, técnicas, operativas; no consiguen proveer respuestas, ni marcos de actuación situados, ante problemas

específicos-locales en contextos complejos e impredecibles. La regulación, no siempre produce un orden, pudiendo ser fuente de tensiones y contradicciones. En su lugar, se requiere una nueva manera de gobernar, incorporando “otras sensibilidades...” “...con formas más compartidas y horizontales” (Bolívar, 2013, p.2), que permitan a los actores involucrados participar en las decisiones y promuevan espacios de interacción y cooperación que estimulen una capacidad interna de cambio (Subirats, 2010, Blanco y Gomà, 2006).

En sintonía, en los ‘70, nacen los movimientos de investigación sobre mejora escolar (Centrada en la Escuela, Escuelas Eficaces), al constatar el fracaso de las reformas curriculares externas y la necesidad de ahondar en el significado que los propios actores dan al cambio educativo, para diseñar estrategias de mejora efectivas. En ese recorrido, se asume que, por sí solas, las reformas “top-down”— distantes, impersonales y descontextualizadas— no necesariamente transforman ni promueven el buen hacer de cada escuela, que no suele coincidir con lo diseñado por expertos desde un programa racionalizador (Elmore, 1996; Cuban, 1993). La investigación constata que la mejora se juega en su puesta en práctica (Elmore, 2004; Hopkins, 2001), por lo que comienza a enfocarse en los procesos internos de la escuela asociables al éxito (Bolívar y Murillo, 2017). En esta trayectoria, el liderazgo pedagógico de la dirección escolar se identifica como un factor crucial (Bolívar, 2012; Day et al., 2011; Chapman et al. 2010) que influye — indirectamente— creando las condiciones propicias para un mejor desempeño docente (Day et al. 2009). Profundizando en estos hallazgos, la investigación evidencia que — más allá del aspecto funcional del rol— las buenas prácticas directivas están notablemente determinadas por el sentido que cada director atribuye a su labor (Savoie-Zajc et al., 2007). Como expresan Crow et al. (2017), su identidad como educadores con propósitos morales fuertes constituye un antecedente clave y un requisito de su capacidad para prácticas efectivas.

Se asume, además, que la dimensión identitaria y emocional, no es periférica o eventual, sino esencial en el ejercicio profesional (Kelchtermans & Piot, 2013). Asimismo, el buen liderazgo, atañe no solo a atributos individuales de los directivos sino también al modo de relacionarse y establecer vínculos con los demás miembros de la escuela (Crow, 2011; Lumby & English, 2009). Naturalmente, los desafíos y demandas que afronta la escuela no pueden encomendarse a una sola persona o sector reducido (equipo directivo). El éxito suele alcanzarse mediante la implicación participativa

cobrando así un nuevo sentido el liderazgo: lejos de rasgos heroicos individuales, se basa en la capacidad para empoderar a la comunidad estimulando en ella un compromiso y motivación auténticos y sostenibles, en pos de objetivos comunes, que aúnen fuerzas y voluntades en una misma dirección, creando condiciones favorables para un mejor aprendizaje (Bolívar, 2019). Por ello, es necesario fomentar una responsabilidad compartida y relaciones de confianza y colaboración (Fullan, 2017) que conviertan las escuelas en ‘organizaciones capaces de aprender’ (Bolívar, 2012, 2000a) y desarrollar estrategias para afrontar los desafíos cambiantes del contexto. En estas capacidades, más que en cuestiones técnicas, radica el sentido y la clave de un ‘liderazgo exitoso’.

Este recorrido reforzaría el supuesto de que existe una relación de influencia mutua y potenciadora entre el ejercicio de buenas prácticas de liderazgo y fuertes identidades directivas. Corroborar esta relación requiere indagar en esta dimensión, trascendiendo “lo estructural” para avanzar en la comprensión profunda del significado que directores/as atribuyen a su labor, en definitiva, su identidad profesional (Bolívar y Ritacco, 2016).

La relevancia del tópico no es menor, siendo uno de los tres pilares fundamentales del “International Successful School Principalship Project (ISSPP)”, proyecto coordinado desde la Universidad de Nottingham por Christopher Day, que nuclea actualmente 25 países colaboradores de diversas latitudes. Como expresa su documento de presentación, “esta línea es en reconocimiento de la importancia que tiene para el trabajo del director un sentido fuerte y positivo de la identidad profesional” (University of Nottingham, 2015). Se estudian las identidades directivas entendiendo que las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de ellas. Identidades débiles, inestables, escasamente identificadas con las tareas y funciones directivas, poco reconocidas por el profesorado, probablemente repercuten en un menor éxito del centro escolar. Por el contrario, directivas/os con una fuerte identidad profesional ejercen un impacto favorable en la mejora (Bolívar, 2016-2019).

3.3.3. Tres dimensiones en interacción conforman un territorio complejo y desafiante para el desarrollo de una identidad directiva con capacidad de liderazgo pedagógico en España

El “nuevo paradigma en política educativa”, la cultura y organización institucional heredadas y las peculiaridades del cargo directivo español, se conjugan conformando un

escenario de acción complejo y desafiante para la enseñanza y la mejora, que pone a prueba a los directores en la construcción de una identidad con capacidad de liderazgo pedagógico.

3.3.3.1. Nuevo paradigma en política educativa: rediseño Postburocrático de la enseñanza y nuevos dilemas de sentido para los profesionales educativos

Las transformaciones en el mundo productivo del siglo pasado, dentro del marco de la globalización y la revolución científico tecnológica, propician el avance hacia una sociedad postindustrial que confiere protagonismo al conocimiento científico como factor de producción y agente de cambio social. Además de convertirse en principal fuerza productiva, penetra en todas las esferas de la vida, incrementando la capacidad de la sociedad para actuar sobre sí misma, sus instituciones y su relación con el entorno (Bhöme & Stehr, 1986). Resultado de esta dinámica se va conformando una “Sociedad del Conocimiento”, con nuevas y más complejas expectativas hacia la educación. Preparar al alumnado para enfrentar con éxito un mundo complejo y ampliamente transformado supone elevar los niveles de conocimiento y estimular una capacidad de aprendizaje constante — *lifelong learning*— que permita redefinir nuevas habilidades, según las oportunidades y desafíos que la vida plantee (Delors, 1996).

En paralelo, la demostrada ineficacia de las políticas educativas modernas, promueve la influencia de un nuevo modelo de reforma del sector público auspiciado por el Banco Mundial y el FMI, que propone reconfigurar la intervención del Estado en los procesos sociales, aludiendo a su incapacidad para elevar los niveles de calidad y responder a las demandas de la sociedad (y del mercado) (Carnoy, 1999). Pasa así, del tradicional rol de proveedor de servicios públicos a un papel regulador, evaluador y distribuidor de incentivos. La política emergente, denominada “nueva gestión pública”, se sustenta en premisas que, según se interpretan y aplican en distintos escenarios, son objeto de múltiples controversias (Verger y Normand, 2015). Por un lado, propicia espacios de *autonomía* derivando funciones centrales a ámbitos locales (*descentralización*) esperando motivar una mayor colaboración y compromiso de escuelas y docentes (Carnoy, 1999). No obstante, también apoya la introducción de medidas de incentivo a la *competencia* para estimular el desarrollo de la *calidad*: entre sistemas educativos mediante comparaciones internacionales (pruebas de ránquines como PISA); entre escuelas, exigiéndoles diferenciar y publicitar su oferta educativa ante

potenciales usuarios; implementando la libre elección de escuela por parte de los padres “clientes”. Además, la optimización del gasto público, mediante recortes en los presupuestos educativos (Bolívar, 2000b).

Al respecto, analiza Bolívar (2016), las estrategias de descentralización y *autonomía* no implican mayores grados de libertad en la toma de decisiones de los centros si no, más bien, nuevos modos de control: en lugar de la habitual presión normativa (regulación input), se confiere más autonomía a la gestión, para situar el control al final, demandando resultados mensurables-medibles (regulación output). Importan ahora los aprendizajes conseguidos y los resultados en comparación y competencia entre escuelas o países. Se trata de una nueva *gobernanza* —postburocrática— de la educación y del trabajo docente en la que un nuevo modo — (re) centralizador— de presionar políticamente contrarresta a la *descentralización*.

En consecuencia, la *descentralización*, como estrategia para dinamizar localmente la mejora, y la *recentralización* del control estatal, mediante mecanismos indirectos de presión por resultados, se expresan en sincronía en un mismo espacio, afectando profundamente práctica y sentido de la profesión docente. Centros y actores educativos se encuentran en medio de demandas de diferente naturaleza y lógica que, al conjugarse, suelen conformar entornos contradictorios y confusos. Por un lado, las necesidades educativas emergentes que, aunque legítimas, plantean un escenario desafiante; por el otro, una política de rendición de cuentas basada en la presión por resultados estandarizados, no siempre alineados con los auténticos objetivos de las escuelas:

Los profesores se encuentran [...] atrapados en un dilema: si entregarse a una educación centrada en las necesidades y demandas de sus alumnos o, por el contrario, [...] en los resultados y en la eficiencia para [...] sacar buenos resultados en las pruebas (Bolívar, 2016).

Todo ello afecta profundamente al desempeño de directivos/as, quienes, como actores cruciales en la mejora escolar (Bolívar, 2012; Day et al., 2011; Chapman et al. 2010), y en el marco de autonomía-descentralización descrito, asumen la máxima responsabilidad en ambos sentidos: coordinar procedimientos de *accountability*, al tiempo que, desde un liderazgo pedagógico, estimular dinámicas participativas de innovación y mejora. En este escenario laboral-profesional, saturado de requerimientos e intereses dispares y contrapuestos, sumamente complejo, es lícito indagar en cómo

directores/as conforman el sentido de su profesión y si consiguen, pese a las evidentes adversidades, ir consolidando una identidad profesional con capacidad de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2019).

3.3.3.2. En España, la peculiar interacción entre reforma educativa, cultura y organización escolar limitan el desarrollo de una identidad directiva con capacidad de Liderazgo Pedagógico

En España, la respuesta a las nuevas demandas educativas — emergentes con el advenimiento de la sociedad postindustrial y del conocimiento y su progresiva integración en la Comunidad Europea— se inicia con la reforma de largo alcance de la Ley Orgánica General de Ordenamiento del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), transformándose notablemente el escenario escolar con efectos sin precedentes en las identidades profesionales, especialmente en Secundaria. Pese al amplio apoyo inicial (se consideraba una reforma “progresista”), su modo de implementación genera al tiempo graves problemas, provocando el rechazo de buena parte del profesorado. Entre las medidas más transformadoras y controvertidas está, sin duda, la prolongación de la educación básica al tornar obligatoria la Secundaria de los doce a dieciséis años. De una enseñanza orientada a futuros estudiantes universitarios (“las élites”) se pasa a otra destinada a toda la población escolar, irrumpiendo en los centros un colectivo estudiantil diverso, con perfiles y necesidades diferentes a aquellos con el que el profesorado venía realizando su labor educativa. La incongruencia entre la identidad profesional heredada (moderna), y la identidad institucional emergente con la reforma se revela como uno de los problemas fundamentales: se encomienda a docentes especialistas en disciplinas, con una cultura organizativa y profesional ajena a enseñanzas obligatorias, de vocación pre-universitaria, una enseñanza que, por su ubicación, carácter (obligatorio), y perfil del alumnado, se muestra más afín con la Primaria (Viñao, 2004a). Sumado a ello a una política educativa centralizada e impositiva (acorde a los preceptos de la “nueva gestión pública”), completa el nuevo escenario, que es vivido y sentido como un proceso de reconversión y una grave crisis de identidad profesional (Bolívar, 2006). Esta compleja coyuntura afecta a directores/as, directamente, por su propia identidad docente, e indirectamente, por los efectos causados en el colectivo con el que deben interactuar para ejercer su función.

Asimismo, la LOGSE (1990) reformula la función directiva, sumando a sus habituales responsabilidades burocráticas, las del liderazgo pedagógico (Viñao, 2004b): deben promover la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, implementando un

Proyecto Educativo de centro (PEC), y comprometiendo y motivando al personal, para su dinamización (Bolívar y Ritacco, 2016). No obstante, sucesivas investigaciones dan cuenta de la resistencia que imponen a esta transformación, la cultura y organización escolar.

Al respecto, destaca una extensa investigación a nivel nacional sobre el estado de la dirección escolar realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (Beltrán et al., 2004). Se trata de una valoración de la función directiva por diversos integrantes de la comunidad educativa (20.400 sujetos) en donde se identifican un conjunto de factores relevantes y dificultades a las que se enfrentan los directivos escolares en su desempeño. Seguidamente, una síntesis de estas cuestiones (Tabla 3.1).

Tabla 3.1

Limitaciones en la práctica para el ejercicio del Liderazgo Pedagógico.

Función directiva	Limitaciones en la práctica para el ejercicio del Liderazgo Pedagógico
<i>Liderazgo de los equipos directivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Arduo/desafiante equilibrio entre expectativas dispares de: padres; administración pública; docentes. -Múltiples funciones y actividades de difícil precisión (muchas ajenas al cargo) - Condición funcionarial del profesorado = Esencia transaccional de las tareas -Movilidad constante del profesorado (itinerante) + Escasa autoridad directiva (formal) = limitantes al compromiso e implicación institucionales -Consecuencias transaccionales del modelo electivo de la dirección
<i>Gestión burocrática y de personal</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Baja valoración de la función directiva por la inspección -Sobrecarga de tareas de gestión burocrática de recursos humanos - ‘Debilidad institucional’ de la función directiva dada la “paridad” con el profesorado.
<i>Contexto</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Difícil conexión con las familias para transmitir la misión institucional de la escuela - Autonomía condicionada por la ‘Sobre-regulación’ de la vida escolar desde la Administración -Deficiencias en el diseño de planes-proyectos desde la Administración (autonomía, recursos y capacitación), dificultan la implicación docente
<i>Formación y desarrollo del personal</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Insatisfacción por la formación externa: utilidad; temporalización; no contextualizada, ajena a la realidad institucional -Condicionada por su carácter voluntarista, librada a la iniciativa individual docente -Escasa cultura de evaluación y autoevaluación (docentes y centros).

-Función directiva: necesidad de profesionalización (no excluyente de su origen docente), escaso sistema de acreditación, aprendizaje experiencial (ensayo - error)

Optimización de la enseñanza.

- Escasa valoración (inspección) a la contribución de directivos/as a la calidad educativa.
- Imposibilidad de supervisar los procesos pedagógicos del aula
- La mal entendida “libertad de cátedra” ‘blinda’ las clases impidiendo el asesoramiento pedagógico
- Reticencia del profesorado a la “tutorización”.

Nota: elaboración propia a partir de *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*, por R. Beltrán, A. Bolívar, M.J. Rodríguez Conde, J. Rodríguez Diéguez, S. Sánchez, (2004). *Enseñanza*, 22, 35-76

Otras investigaciones corroboran y refuerzan estos hallazgos (Moral y Amores, 2014; Gimeno et al., 1995), reflejando cómo la escena rígida y fragmentada de las dinámicas organizativas de los centros reducen el margen de acción de los directivos escolares hacia el aislamiento en pos del cumplimiento, mayormente, de tareas administrativas y burocráticas. Por otro lado, la cuestión de la autoridad formal y/o moral de los directores (Amores, Moral y Ritacco; 2015). La ausencia de una regulación normativa que empodere en la toma de decisiones acerca de aspectos pedagógicos o de innovación educativa, centran los canales de acción en la necesidad del apoyo del claustro (profesorado, padres, administración). No menos importante es la resistencia docente a la supervisión de sus funciones (Domingo y Ritacco, 2015). Con la posibilidad de ‘blindarse’ en su situación funcionarial y en un sistema de promoción que valora la antigüedad en el cargo por encima de la capacitación profesional (o los resultados de aprendizaje del alumnado), el profesorado orienta sus expectativas hacia la movilidad y/o aproximación al lugar de procedencia. En este sentido, una vez conseguido el destino, la motivación-compromiso con la mejora tiende a decrecer, mientras que la tarea docente tiende a atomizarse (Bolívar, 2010, 2014).

Las reformas, en combinación con las inercias tradicionalistas y una organización escolar ineficaz, generan un territorio profesional complejo que enlentece o impide la conformación de una identidad profesional directiva comprometida con un liderazgo pedagógico como parte de un proceso de cambio y mejora (Moral y Amores, 2014; Amores, Moral y Ritacco, 2015), incrementando aún más el interés en el tópico en cuestión.

3.3.3.3. Implicaciones del modelo de dirección escolar español en la consolidación de una identidad directiva con capacidad de liderazgo pedagógico.

Las primeras investigaciones en España sobre liderazgo pedagógico e identidad directiva, muestran cómo ciertas características del cargo, propician la configuración de identidades profesionales débiles, escasamente identificadas con las tareas y funciones, poco reconocidas por el profesorado (Bolívar y Ritacco, 2016) y cómo, conjugadas con las limitantes locales ya planteadas, afectan a la concreción de un liderazgo pedagógico. A continuación, una síntesis de aspectos relevantes.

a) Modelo electivo e identidad cautiva- Representante de la Administración vs Representante de los compañeros.

Desde de su aparición en 1830, el director se consolida como un gestor burocrático, autoritario, responsable del cumplimiento de las leyes y subordinado a los designios del gobierno. Tras la dictadura franquista, respondiendo al reclamo de modos democráticos de gestión, se decide que la comunidad educativa sea representada en el Consejo Escolar y participe en la elección del director/a (Ley Orgánica de Derecho a la Educación, 1985) (Viñao, 2004b). Sin embargo, en la práctica, la escasa implicación de las familias y la influencia mayoritaria del profesorado, derivó en modos de funcionar corporativos/colegiales, comprometiendo seriamente la mejora pedagógica, al prevalecer en las decisiones los intereses del claustro combinados con dinámicas transaccionales⁶. Posteriormente, con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013), cambia nuevamente el procedimiento, estableciéndose una comisión con mayoría representativa de la Administración la cual se reserva la última palabra en el nombramiento del director/a. Esto último, sumado al incremento en su responsabilidad sobre la rendición de cuentas ante la Administración, consolida al directivo/a como máximo/a representante del gobierno en el centro (Viñao, 2015). No obstante, ello no erradica las expectativas del profesorado, que también participa en la elección y con quien debe coordinarse en el día a día.

Los directivos/as son depositarios de un poder/autoridad otorgado por quien/es los/las han designado (Bolívar y Ritacco, 2016), quedando desde el momento de la elección cautivos/presos de esa representatividad dual: entre las demandas de la

⁶ Transaccional: relativo a una transacción o permuta. En este caso, la dependencia mayoritaria del apoyo electivo de los compañeros pudo suponer la asunción de compromisos posteriores.

Administración, y las expectativas de sus” colegas” (Fernández, 2011), en ocasiones incompatibles y contrapuestas. Entre la influencia de la Administración mediante procedimientos normativos, y el peso del claustro/profesorado en la práctica cotidiana.

b) Trayectoria profesional discontinua. Una identidad transeúnte

El director es un docente que accede al cargo por uno o dos mandatos⁷ de 4 años cada uno, para posteriormente volver a la docencia. Esta discontinuidad en la trayectoria profesional es fuente de inestabilidad, rupturas y recomposiciones en el sentido de la profesión (Bolívar, 2016-2019), situándolo en una encrucijada: “ser o estar en la dirección” (Fernández, 2011): o bien sentirse y reconocerse director durante el ejercicio de la función (identidad fuerte) pese a su carácter provisional, o considerarse un docente “de paso” en el cargo directivo, identificándose escasamente⁸ con la labor (identidad débil).

c) Modelo no profesional- Profesionalización: demandas, debates y dilemas

Se dice que el modelo directivo en España es no-profesional porque quienes acceden son docentes sin una formación específica para cargos directivos (Bolívar y Ritacco, 2016). Esta situación, si bien se ha intentado suplir mediante cursos de formación, parece seguir siendo insuficiente, suscitando un debate sobre la necesidad de profesionalizar la función, algo que desde diversos frentes se reclama (FEDADI, 2015). No obstante, tal cuestión es entendida de modo diverso por las partes interesadas, precisándose una definición clara de tal profesionalización (Bolívar, 2019, Álvarez, 2001).

d) Deberes ambivalentes- Dilemas identitarios

El cargo directivo implica la asunción de responsabilidades ambivalentes: es docente y directivo (durante el ejercicio directivo, también realiza tareas docentes); gestor administrativo a la vez que líder pedagógico; representa a la Administración — que “lo ha nombrado”— como encargado de cumplir y hacer cumplir las leyes, a los compañeros — que “lo han elegido”— y a toda la comunidad educativa. Ello “crea dilemas y suele ser fuente continua de tensiones y conflicto de roles difíciles de conciliar en la misma

⁷ Dependiendo si renueva o no.

⁸ Registrado frecuentemente cuando, por falta de candidatos, director/a es designado “forzosamente” por la Administración

persona” (Bolívar y Ritacco, 2016 p. 8), cuestión que genera un impacto en la configuración identitaria (crisis identitaria) de directivos/as escolares.

e) Condiciones desventajosas- Profesión poco atractiva

La falta de autonomía y autoridad para la toma de decisiones (curriculares y del personal); el exceso de tareas burocráticas; los escasos incentivos económicos y nulos incentivos profesionales, hacen de la dirección escolar una profesión poco atractiva, expresable en la escasez de candidatos para el cargo (Arco, 2007).

f) Director como Primum inter pares⁹- Identidad con escasa capacidad de liderazgo pedagógico

Directivos/as escolares, si bien cuentan con un “estatus” formal superior, este no se traduce en mayores facultades para el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Su condición de representante de los compañeros, “*el primum inter pares*” (Viñao, 2004b) pues ellos lo han elegido, sumada a la consolidada tradición local de que cada profesor es “dueño” de su aula y funciona de modo independiente, conforman un terreno poco propicio para promover una responsabilidad compartida del aprendizaje y la supervisión/asesoramiento de los directivos a los docentes (Fernández, 2011).

La complejidad del escenario descrito pone a prueba la determinación de los directores, que sin embargo en ocasiones consiguen plasmar en sus prácticas, un ejercicio exitoso del liderazgo.

Por todo lo expuesto...conocer cómo directores/as escolares, viven, elaboran y enfrentan su trabajo en éstas particulares condiciones, intentando profundizar en la identificación y comprensión de aquellos elementos que refuerzan o debilitan el desarrollo de identidades profesionales con capacidad de liderazgo pedagógico es un desafío ineludible y crucial en la investigación que pretende contribuir a la mejora de la escuela.

⁹ Locución latina que significa “el primero entre iguales” y que otorga a las jefaturas una “primicia honorífica”, sin superioridad efectiva en el ejercicio (Enciclopedia Jurídica Online)

3.4. Discusión y conclusiones

La presente revisión teórica ha procurado retratar el complejo mundo de relaciones en el que cobran relevancia los tópicos identidad e identidad profesional, desde tres ámbitos científicos que en su interrelación conforman los antecedentes de una investigación sobre liderazgo pedagógico en España: Ciencias Sociales; Investigación Educativa Internacional sobre Mejora y Liderazgo; Investigación Educativa en España sobre Mejora y Liderazgo.

En Ciencias Sociales el creciente interés por los tópicos identidad-identidad profesional se fundamenta en la extraordinaria transformación de su campo y objeto de investigación (sociedad-individuo social) que exige un replanteamiento de las teorías vigentes y los modos de conocer (Hernández y Galindo, 2007; Bolívar, 2002). Cambios económicos y políticos del sXX, sumados a vertiginosos avances tecnológicos en la transición al nuevo siglo modificaron progresivamente las dinámicas sociales, irrumpiendo nuevas agencias (mercados, redes, flujos de información) (Lyotard, 1987), que combinadas con el declive de las tradicionales (instituciones modernas), reformulan sustancialmente la dinámica de conformación de las subjetividades (Dubar, 2007; Castells, 1998a) La socialización (‘fabricación’ e integración del individuo en sociedad), de estar enteramente a cargo de instituciones hegemónicas, que con sus principios y valores “universales” garantizaban la unidad social (Dubet, 2006) se va convirtiendo en un proceso eminentemente individual y reflexivo (Beck, 1998; Giddens, 1995). Cada individuo debe decidir, en un ejercicio incesante, sus propias fuentes de significado y procurarse el reconocimiento social sin el amparo de una legitimidad institucional — evidentemente degradada— (Bolívar, 2016) al tiempo que gestiona influencias múltiples y dispares. Las nuevas fuerzas que impulsan la acción — demandas, motivaciones, poderes— a diferencia de las “modernas”, carecen de un centro coherente o coordinado (Dubet, 2006), pudiendo obedecer a lógicas dispares e incluso contrapuestas. Su influencia se incrementa al debilitarse el poder prescriptivo de los estatutos institucionales — antes garantía de acuerdo y cohesión— intensificándose sensiblemente la incertidumbre y necesidad de negociación en la interacción social, dentro y fuera de las instituciones. Ante la diversidad de opiniones, expectativas y significados, el consenso es, a la vez que un reto, una necesidad imperiosa para funcionar, emergiendo en su búsqueda, espacios de debate, discusión y conflicto de intereses.

Una de las improntas más severas de esta transformación, se encuentra en la dimensión profesional de la identidad. Forzada continuamente a adaptarse a complejas y cambiantes demandas de un mercado globalizado, y empujada a un terreno de inestabilidad y precariedad, la coherencia y continuidad en el sentido de la trayectoria profesional se vuelve un desafío (Sennet, 2000). Se debilita uno de los principales ejes vertebradores de las biografías modernas: la posibilidad de una ocupación fija para toda la vida. En los funcionarios de instituciones públicas en España, la crisis identitaria es consecuencia del impacto por el cambio en los roles. Concibiéndose como sujetos aún modernos en un mundo que conforme va mutando, proyecta en ellos nuevas necesidades y expectativas, se perciben incapaces de responder desde la formación y experiencia adquiridas (Bolívar, 2006).

Con este panorama, los estudios sobre estructuras sociales no contribuyen a esclarecer las complejas problemáticas emergentes. La creciente distancia entre el mundo objetivo (sistema, roles) y el mundo de las experiencias/vivencias, impide acceder a la comprensión del modo en que cada individuo da sentido a su acción — sus motivaciones, deseos, principios, valores— desde un análisis estructural (Hernández y Galindo, 2007), siendo necesario apelar a su propia voz, indagando en cómo reflexiona sobre sí mismo y su mundo (Bolívar, 2002). Asimismo, puesto que el reconocimiento o legitimidad ya no se consolidan desde un marco institucional previo, sino en la interacción social, se vuelve esencial considerar la relación con los interlocutores y el contexto socio-histórico en el que se inscribe. Al hilo, reconocer que la mutación en las fuentes de sentido y experiencia es un fenómeno no exclusivo de determinados colectivos, sino transversal al conjunto de la sociedad (Dubet, 2006, Dubar, 2002, Castells, 1998a) añade un elemento de complejidad en los estudios sobre identidades, pues revela un escenario de interacción complejo y cambiante, plagado de expectativas múltiples, diversas, inestables, ya no enteramente predecibles ni previamente acordadas.

En referencia al segundo ámbito, y en concordancia con el anterior, sucesivos hallazgos en la investigación internacional sobre Mejora Escolar y Liderazgo, desplazan progresivamente el foco de atención de los roles a las identidades. De hecho, estos movimientos deben su primer impulso — en los ‘70— al fracaso de las reformas curriculares externas cuya lógica estructural no consigue incidir en lo que pasa dentro de cada escuela y de cada aula (Bolívar y Murillo, 2017), acusando síntomas del declive institucional moderno y sus consecuentes crisis identitarias (Bolívar, 2006). Tras cinco

décadas, los avances ratifican como elementos clave del cambio a las dinámicas, actores e identidades locales: la mejora, para ser real, efectiva y sostenible, debe centrarse en los procesos internos y realidades propias de cada escuela, procurando impulsar su configuración como *organizaciones capaces de aprender*, para afrontar las demandas y desafíos del mundo actual (Bolívar, 2000a) En este empeño, cobran protagonismo los directivos/as escolares como actores locales responsables de crear condiciones favorables para la mejora en la enseñanza y el aprendizaje (Day et al. 2009). Finalmente, el liderazgo pedagógico exitoso está determinado, más que por el aspecto funcional/estructural de la dirección, por dos dimensiones reconocibles desde la nueva epistemología social de las identidades: 1-dimensión individual/personal y emocional: el sentido que cada director atribuye a su labor. Su identidad como educadores con propósitos morales fuertes (Crow et al., 2017); 2-Dimensión social: el modo de relacionarse y establecer vínculos con los demás miembros de la escuela (Lumby & English, 2009).

En ese sentido, dado que las identidades profesionales fuertes (estables, comprometidas, reconocidas) ejercen un impacto favorable en la mejora, investigar acerca de qué elementos estarían contribuyendo a consolidarlas (o degradarlas) se vuelve un tópico de interés relevante, evidenciado en el surgimiento de una línea específicamente dedicada a él (Strand 3) dentro del Proyecto Internacional sobre Dirección Escolar Exitosa (ISSPP).

En el contexto español, las razones de la relevancia epistemológica más general del tópico identidad e identidad profesional (Ciencias Sociales, Humanas, Educativas) se consolidan por las propias complejidades. El nuevo paradigma en política educativa, la cultura y organización institucional heredadas y las peculiaridades del cargo directivo español, se conjugan conformando un escenario de acción complejo y desafiante para la enseñanza y la mejora, que pone a prueba a los directores en la construcción de una identidad con capacidad de liderazgo pedagógico.

El nuevo modelo de reforma, si bien, en apariencia, aspira a mitigar la ineficacia de las políticas modernas, no deja de generar polémicas, en España y a nivel internacional. La controvertida combinación de descentralización-autonomía con control por resultados, es fuente de presiones y dilemas en el ejercicio de la labor educativa, situando a directores y docentes en una encrucijada compleja: entre los nuevos reclamos administrativos y las necesidades de un nuevo perfil de alumnado — diverso, imprevisible— para cuya

atención no siempre se encuentran y sienten preparados (Bolívar, 2006). La escuela — secundaria, en particular — ha dejado de ser “un santuario al margen de los desórdenes del mundo” (Dubet, 2006) para transformarse en una muestra de la diversidad, multiculturalidad, controversias y conflictos de la sociedad misma.

Por su parte, la investigación sobre mejora y liderazgo escolar en España revela las múltiples adversidades que el contexto local — organizativo y cultural de los centros— interpone al desarrollo de un liderazgo pedagógico directivo (Beltrán et al., 2004; Moral y Amores, 2014; Domingo y Ritacco, 2015), al tiempo que los primeros estudios específicos corroboran las limitantes que ciertas características propias del modelo directivo interponen a la consolidación de una identidad profesional con capacidad de liderazgo pedagógico (Bolívar y Ritacco, 2016). Por un lado, las influencias globales — políticas, económicas, tecnológicas, sociales— conforman un escenario local exigente, desafiante, saturado de demandas, no siempre compatibles entre sí; por otro, la cultura y organización escolar tradicionales, que no acaban de transformarse y adaptarse a los nuevos tiempos, configurando un territorio de múltiples resistencias. Finalmente, las peculiaridades del cargo directivo — representatividad dual, trayectoria discontinua, ambivalencias del rol, etc.— que no contribuyen a la consolidación de una identidad profesional directiva estable, reconocida, implicada en la mejora pedagógica.

La revisión desarrollada revela que comprender la problemática de las identidades-identidades profesionales, es una empresa que no puede resolverse desde una perspectiva aislada de los fenómenos que le dan sentido. La sociedad actual, escenario de continuas dialécticas entre fuerzas globales y locales combinadas con factores histórico-culturales (Castells, 1998a, 1998b) plantea problemas complejos, de remarcado carácter sistémico, cuyo esclarecimiento requiere atreverse a explorar las relaciones entre los fenómenos, antes que verlos desde una posición sesgada, aislada o compartimentada. El problema de las identidades directivas, se desenvuelve en un territorio complejo en el que se entrecruzan inercias de diversa naturaleza y escala: globales y locales, políticas, económicas, sociales, psicológicas, culturales o antropológicas, y, desde luego, históricas. Es precisamente en el reconocimiento de las coyunturas, en los puntos de conexión entre distintas perspectivas, dimensiones y escalas, espaciales y temporales, que una comprensión más profunda se hace posible. Se precisa una cartografía global de la problemática, a modo de herramienta cognitiva, no de “verdad universal”, como, ya desde

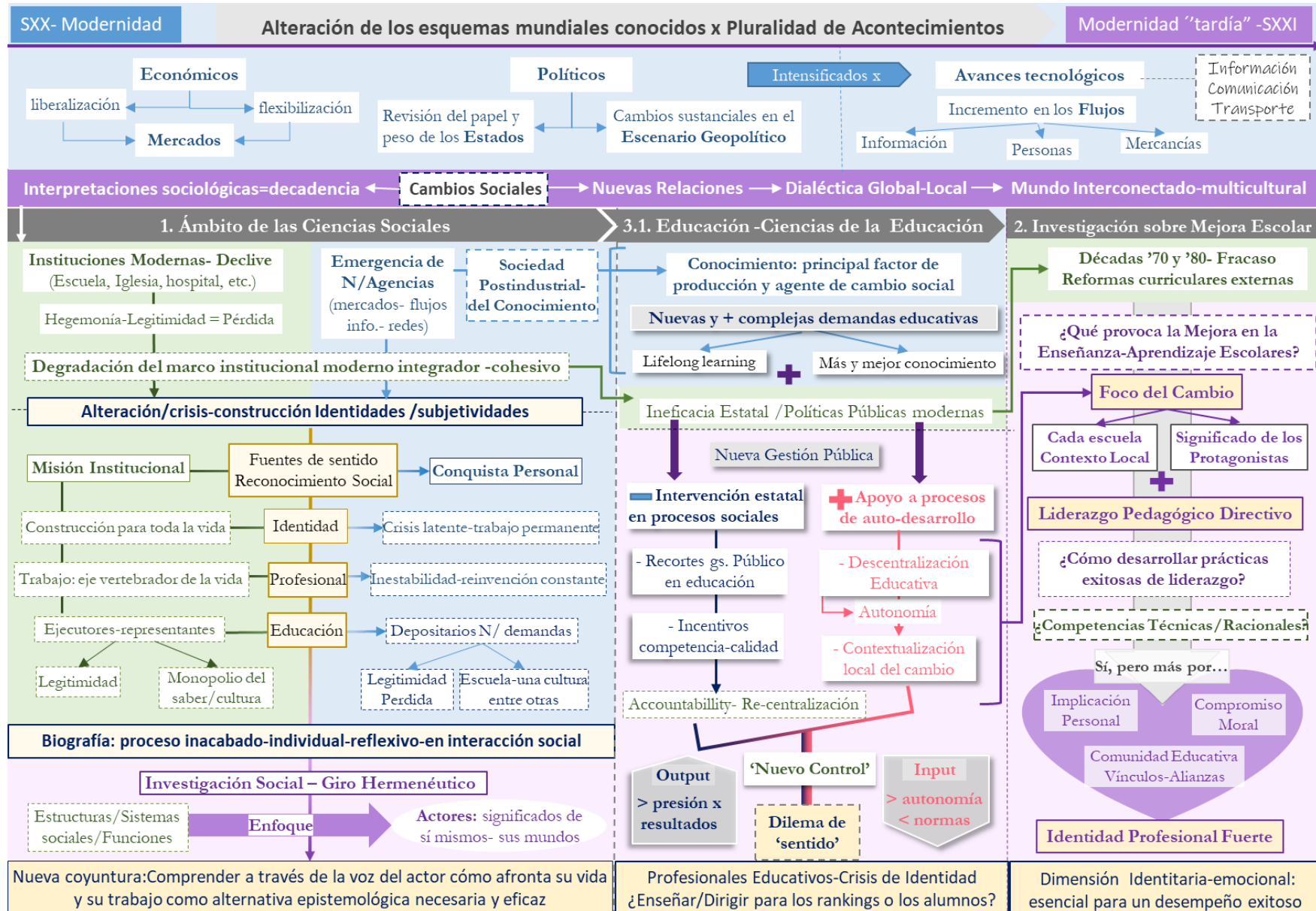
su pericia, reconocidos teóricos de la Sociología han propuesto (Dubet, 2006; Dubar, 2007).

Siguiendo este propósito, hemos elaborado un esquema interpretativo que integra los aportes relevantes de cada ámbito, recreando visualmente sus interrelaciones y la naturaleza holística y multidimensional del fenómeno estudiado, procurando superar de este modo las limitaciones de la estructura lineal de los textos. El gráfico se organiza en dos partes: figura 3.2. referencias del contexto global; figura 3.3. referencias del contexto local español. Emulando el espíritu de un mapa, sigue cierta lógica cromática, que enriquece la representación sin sobrecargarla de información. Los matices verdes identifican hechos o fenómenos asociables a las inercias tradicionales propias de la modernidad. Los tonos azules, representan acontecimientos vinculados al orden social emergente (modernidad 'tardía', postmodernidad, etc.). Las tonalidades moradas, procuran reflejar los sucesos emergentes de la interacción de las primeras dos categorías. Finalmente, los postulados que sustentan directamente la relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional, desde cualquiera de los ámbitos analizados, han sido representados con recuadros y letras de color azul, iluminados con un fondo amarillo. Las tonalidades restantes representan sucesos/fenómenos que, aunque relevantes, no se identifican en la literatura estricta o claramente con estas categorías. Reforzando la coherencia entre los resultados y su representación gráfica se incluyen las referencias numéricas de postulados y dimensiones.

Reflexión final: si directores/as escolares se revelan como actores cruciales en la respuesta a las complejas demandas educativas de la sociedad emergente, y su acción depende más del sentido que atribuyen a su profesión que de normas prescriptivas, se hace imperioso saber cómo piensan, sienten y actúan. Si bien, dada la coyuntura actual, Administración pública y marcos regulatorios experimentan dificultades para prever y sustentar las múltiples contingencias que se presentan día a día en los centros, como sugiere Bolívar (2006, 2012b), ello no implica que los Estados hayan de renunciar a su responsabilidad de incidir políticamente. Por su parte, es compromiso de la Ciencia, profundizar en la comprensión del modo en que estos profesionales configuran sus identidades, intentando evidenciar qué refuerza (o debilita) la capacidad de liderazgo pedagógico, y brindar información valiosa a gobiernos y comunidad educativa, para hallar caminos alternativos hacia la mejora educativa más acordes con las actuales dinámicas sociales.

Figura 3.2.

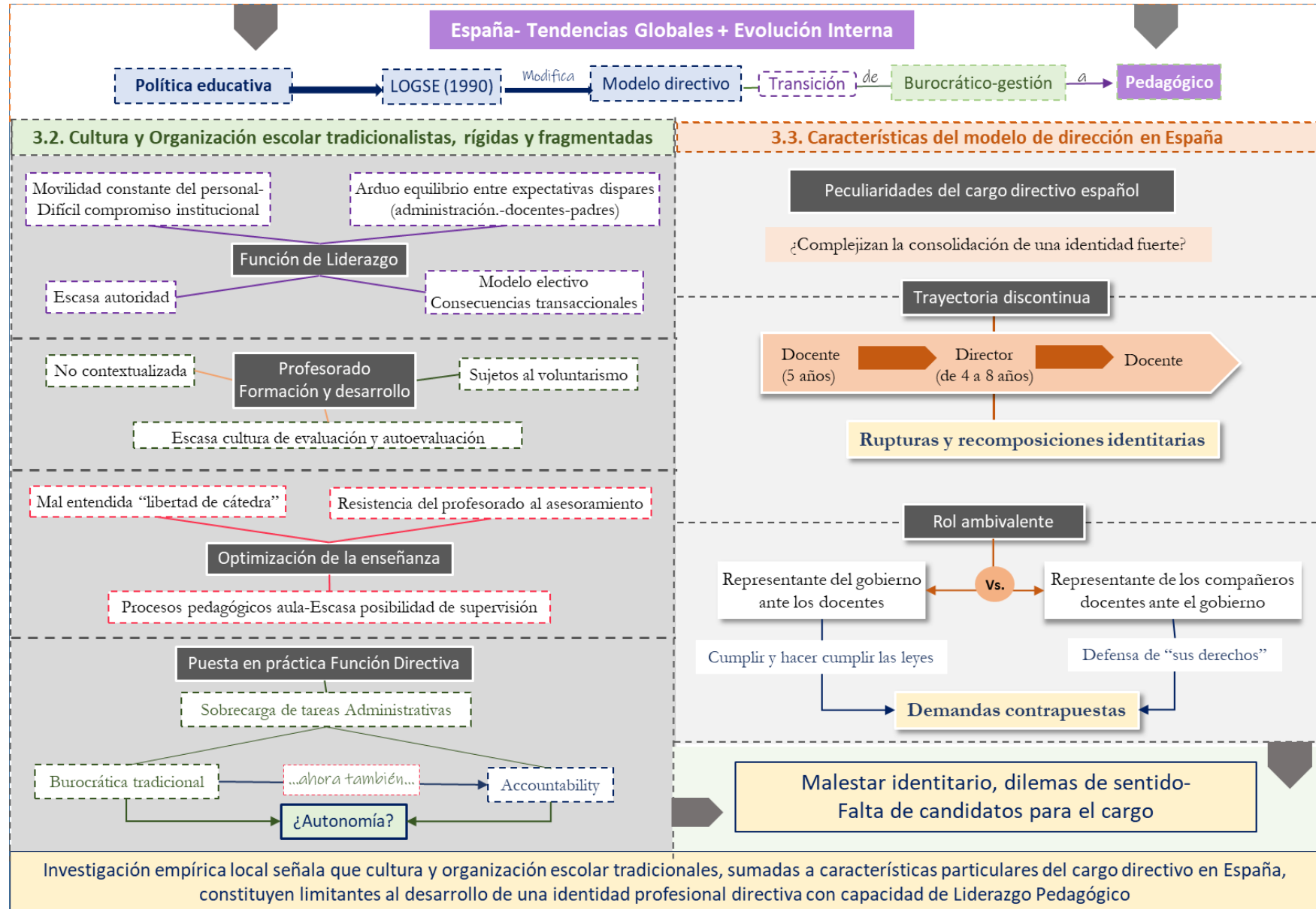
Relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional y fenómenos relacionados. Esquema Síntesis- Contexto global



Nota: elaboración propia.

Figura 3.3.

Relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional y fenómenos relacionados. Esquema Síntesis- Contexto Español



Enfoque Epistemológico

Metodología

III

Enfoque Epistemológico

4

4.1. PRIMERA LENTE INTERPRETATIVA

Estudiar la Identidad Profesional Directiva desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico, como enfoque que da sustento epistemológico a la presente investigación, remite a un modo específico de entender la Sociedad y los comportamientos humanos que en ella tienen lugar. Si bien sus orígenes se sitúan en la primera mitad del siglo XX, su pertinencia en Ciencias Sociales se agudiza en tiempos posmodernos, caracterizados por la degradación de los modos tradicionales de gestación de las subjetividades en sociedad, por la ineficiencia creciente de las instituciones para dar marco a las conductas y, consecuencia de esto último, el generalizado y creciente fenómeno de individualización (Dubet, 2006; Dubet y Martuccelli, 2001; Beck, 1998). Hoy en día, el comportamiento humano se explica menos por aspectos estructurales, y se comprende más por cuestiones singulares, menos por el carácter prescrito de los roles y más por el modo en que son interpretados y llevados a la práctica (Dubet, 2006), y en ello ejercen un papel determinante, las relaciones que el sujeto establece con los demás.

La perspectiva interaccionista parte de tres premisas fundamentales que brindan las coordenadas generales para el abordaje del presente estudio. Según la primera premisa “...los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para ellos” (Blumer, 1982, p.2) Los roles, entre ellos el directivo, son objetos de tipo social, a los que cada sujeto atribuye un significado particular que orienta su acción; esta mirada legitima la noción de identidad profesional, entendida como el modo de dar sentido a la labor/ profesión, más allá del rol (Crow et al., 2017). A su vez, la segunda premisa establece que la fuente del significado de las cosas es la interacción social: “el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa” (Blumer, 1982, p.4). Por el carácter altamente relacional de la función y la diversidad de agentes con los que director/a interactúan, en la conformación de su significado interviene una compleja, amplia y controvertida variedad

de perspectivas¹⁰ que otorgan a tal postulado crucial relevancia. El modo en que directivos/as afrontan diariamente su labor, estaría mediado por cómo responden aquellos con quienes en su ejercicio debe interactuar, es decir, por cómo los demás entienden y se relacionan con la persona y su rol. Se asume así que la identidad profesional posee una *dimensión colectiva* (Dubar, 2002) que alude a que el sentido no se construye de manera aislada, sino en conexión con el mundo. Dice Blumer (1982) “Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona” (p.4). Finalmente, la tercera premisa establece que, aunque dicho significado se forma en el contexto de la interacción social, “su utilización en el acto implica un proceso interpretativo”. Este último aspecto es clave en la conformación de toda identidad profesional, y sugiere que, más allá de las circunstancias que afronta un sujeto, de las indicaciones de *Sí* que recibe de sus interlocutores, en las decisiones que al respecto toma entra también en juego su percepción y modo de procesar todo ese cúmulo de estímulos. Podría asociarse esta última premisa a la “*dimensión individual*” de la identidad (Dubar, 2002) y es la que proporcionaría un marco a la incorporación en los estudios de liderazgo de dimensiones de tipo más personal/psicológico -inéditas en los estudios modernos de corte funcional- como el auto-liderazgo, la gestión emocional, en el análisis de la conformación identitaria de directivos/as, que ya numerosos hallazgos en el campo señalan.

Una combinación de las dos últimas premisas daría cabida también a la perspectiva diacrónica en la investigación, mediante la consideración de las trayectorias biográficas, puesto que la interpretación en el presente encuentra sus raíces en la historia del sujeto, y las sucesivas imágenes del mundo que ha ido edificando a través de interacciones pasadas, que comienzan en el mismo seno familiar, como unidad social primaria; imágenes que luego, en base a su elección personal va asumiendo como propias y pasan a formar parte de su carácter/personalidad, y a interactuar con las indicaciones de los otros sujetos en el presente.

En sintonía con estos postulados, y como expresan científicos de referencia en el campo, *la identidad profesional directiva* a diferencia del rol que es prescrito, estático y rígido (Crow et al. 2017) se refiere más bien a cómo [directores/as] se contemplan a sí mismos y la imagen de sí mismos que presentan a y/o reconocen los demás (Bolívar, 2019).

¹⁰ En su desempeño debe interactuar con docentes, familias, alumnado, representantes de la Administración educativa (inspectores y delegados) y otros organismos públicos (Servicios Sociales, Ayuntamientos, sindicatos)

Es por tanto un objeto de estudio cuya complejidad exige la adopción de una estrategia de abordaje específica, sensible a la naturaleza del problema, y que sepa orientar los pasos a seguir en favor de la consecución de interpretaciones verosímiles.

4.2. SEGUNDA LENTE INTERPRETATIVA

Hermenéutica e identidad como proceso narrativo

Teniendo en cuenta lo anterior ¿cómo abordar el estudio de la identidad profesional? ¿De qué modo acceder a los significados que directores/as configuran sobre su profesión, recreando al mismo tiempo las interacciones e interpretaciones que en ello intervienen?

Responder a estos interrogantes implica considerar e incorporar un conjunto de aportaciones procedentes del movimiento en Ciencias Sociales conocido como “giro hermenéutico” (Bolívar, 2002a). En términos generales, dicho movimiento se contrapone a las perspectivas positivistas imperantes en el pasado siglo, defendiendo la relevancia del sujeto en la construcción de la realidad social, en lugar de omitir las individualidades y silenciar sus voces. El enfoque hermenéutico cobra fuerza en la investigación social y educativa desde finales del milenio, al reclamarse el retorno de los actores y sus voces para la comprensión de los fenómenos, ya no proporcionada por las explicaciones totales del mundo o “grandes narrativas” (Bolívar et al., 2005).

Siguiendo esta línea

la hermenéutica [se revela como] una filosofía de la comprensión [...] que nos muestra una vía de acceso a la dimensión de los sentidos en el plano de la investigación” [constituyéndose de este modo en] “la posibilidad de mediar la comprensión del hombre en tanto hablante, entendiendo que en tanto hablante lleva en sí su propia comprensión (Ríos, 2005 p.52-53).

En otros términos, el hombre alcanza su comprensión de sí mismo y de su mundo a través del lenguaje, y el científico, para comprender al hombre y cómo actúa, necesita acceder a su lenguaje, pues a través de esta verbalización articula y edifica el sentido de su acción. “En todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo” (Gadamer, citado en Ríos, 2005, p.53).

Desde esta perspectiva los seres humanos comprenden el mundo y se comprenden a sí mismos a través de relatos, por lo que la narrativa asume un papel primordial en la

construcción de la identidad. Es Ricoeur (1996) quien argumenta la centralidad del relato en la configuración de subjetividades o identidades:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias [...]. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p. 147)

El carácter temporal del relato contado constituye para Ricoeur un elemento fundamental en el estudio de la identidad. La narración, al inscribirse en el tiempo, adquiere el carácter de fenómeno, al igual que la experiencia que cuenta. Es decir, hecho o experiencia y relato del hecho o experiencia son dos fenómenos relacionados pero diferentes. El relato en sí, entonces, es también un fenómeno a estudiar para comprender cómo el individuo vivió y vive esa experiencia. Lo que el sujeto cuenta y cómo lo cuenta tiene en sí su propia entidad diferenciada de las experiencias a las que se refiere. Lo interesante es que el relato de la experiencia no es la experiencia, y, como tal, es un fenómeno distinto, al tiempo que vinculado a ella¹¹.

Lo que el individuo cuenta es susceptible de traducirse en un texto. “En este sentido, el texto se constituye en una unidad lingüística posible de ser interpretada y, [...] en la posibilidad de sumergirnos en el mundo del lenguaje de los sujetos que nos proponemos comprender” (Ríos, 2005, p.54). Es este paraguas proposicional el que legitima el paso a una *perspectiva interpretativa*, en la cual las historias de vida contadas por los propios sujetos, se convierten en el recurso por excelencia y foco de atención central en el estudio de lo social dando legitimidad y sustento al desarrollo de la investigación biográfica en especial de tipo narrativo o *narrative inquiry* (Bolívar, 2002). Los fenómenos sociales son entendidos como “textos”, puesto que la narrativa no se limitaría a la metodología, sino que es también una forma de construir realidad. En este sentido, la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. Quien narra configura, a través de ese relato que es inédito, un significado “revisado” de aquellas vivencias que rememora en él, creando y recreando una y otra vez, el sentido de su propia historia.

¹¹ Ahondando en este razonamiento, el hecho de que el relato no vaya a corresponderse fielmente con lo ocurrido y vivido, no es algo negativo, puesto que precisamente, el relato pone en evidencia lo que estamos interesados en saber: los modos de atribuir sentido a la experiencia y la acción.

5.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

5.1.1. Una investigación biográfico-narrativa.

Dentro del marco epistemológico presentado, la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, 2012c) resulta la más adecuada para recrear los procesos de construcción identitaria de directores/as escolares, pues son los más indicados para dar cuenta del significado que atribuyen a sus profesiones, del modo en que los distintos interlocutores pasados y presentes han intervenido en esa configuración y cómo su propia interpretación ha mediado en cada interacción. La cuestión central radica en registrar lo que es relevante para el sujeto y, por ende, determinante de su acción. Desde esta perspectiva, interesa dar voz a los concernidos, pues a través del relato de sus vivencias, y emociones asociadas, se accede a la comprensión del modo en que se relacionan con el sistema social, actúan ante las distintas situaciones, y dotan de sentido cada experiencia, dinamizando sus propios procesos de construcción identitaria. Como se ha expuesto en la introducción, una investigación biográfico-narrativa se compone de cuatro elementos básicos:

- a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida;
- b) Un intérprete de los relatos, que a partir de su lectura elabora un informe;
- c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado;
- d) Lectores, que acceden a la versión de la investigación que se hace pública. (Bolívar, 2012c, p. 80)

En estos estudios el propósito es inducir al sujeto a reconstruir su historia de vida, a través de la interrogación sobre un conjunto de temáticas de interés para la investigación, atendiendo a cuestiones del pasado y el presente, así como a las perspectivas futuras. Tal y como se ha descrito en el apartado sobre epistemología, esta reconstrucción narrativa, es entendida como una oportunidad para el sujeto de “dar

sentido” a la propia “vida y elaborar una identidad narrativa” (Ricoeur, 1996; Bolívar, 2012c) antes que como una simple recopilación de eventos.

5.1.2. Un estudio de carácter emergente

El decantarse por una investigación biográfico-narrativa resuelve específicamente qué parcela de la realidad social observar (actor/es) y a qué aspectos de la misma atender (historia/s de vida narrada/s por su/s protagonista/s). No obstante, el diseño metodológico contempla asimismo el conjunto de pasos ulteriores a estas primeras instancias hasta que la investigación arroje resultados y hallazgos. Las decisiones subsiguientes en el procedimiento de investigación son abordadas desde la perspectiva de un *diseño emergente* (Simons, 2011) y *flexible* (Braun & Clarke, 2022), con potencial para modificar la orientación y el foco de atención del estudio en función del progresivo avance en el conocimiento y la comprensión del problema. Este diseño es propio de un enfoque al que algunos autores denominan “Big Q” (Kidder & Fine, 1987, citado en Braun y Clarke, p.7) y que se caracteriza por un procedimiento “completamente cualitativo”, a diferencia del denominado “small/little q” que comparte supuestos con enfoques cuantitativos, experimentales (positivistas y postpositivistas).

El no contar con una hoja de ruta preestablecida que proporcionase certeza sobre los pasos subsiguientes responde a un conjunto de circunstancias de la propia investigación. Por empezar la complejidad de la noción de identidad y la no disponibilidad a priori de modelos operativos replicables que atendiesen a la visión epistemológica y conceptual asumida en este estudio. Ya lo observaba Dubar (2007) en su Polifonía y metamorfosis de la noción de identidad (2007) al referirse a las “no siempre claras ni operativas” definiciones y usos de la misma en los trabajos científicos, y a la necesidad de un conocimiento y comprensión más profundos para decidir críticamente desde qué perspectiva considerarla. Por otro lado, y sumado a su complejidad, el carácter emergente que en este tipo de estudios asumen las identidades— siendo narrativa, es contingente, emerge del propio relato— imposibilitaba dimensionar a priori qué cuestiones relativas a esas dinámicas de configuración de la identidad serían más relevantes y posibles de representar. De manera que, el modo de ordenar o estructurar el análisis la presentación de los hallazgos debía emerger de la “lógica” que, en su propio recorrido la investigación sugiriese.

El carácter flexible de un diseño emergente requiere que el investigador se posicione de manera activa en el campo, tomando decisiones originadas en el mismo proceso, cambiando rumbos preestablecidos o incorporando instancias a lo largo del itinerario de investigación, si el estudio lo requiere. Es decir, a medida que el análisis avanza es previsible que las orientaciones iniciales sean modificadas (Braun y Clarke, 2022, p. 9) por la propia comprensión de la problemática.

Este enfoque cualitativo (“Big Q”), más que requerir un itinerario de estrictos pasos preestablecidos, orienta a la investigación a través de un conjunto de premisas que definen su talante y orientan las indagaciones en el campo. Se describen a continuación las más influyentes en el proceso de investigación de la presente tesis, señaladas por Braun y Clarke (2022):

- La subjetividad del investigador es una herramienta primordial para la investigación, un recurso para el estudio, y no un problema que haya que gestionar o controlar. Esto significa que la noción de sesgo del investigador, que implica la posibilidad de generar conocimiento no sesgado u objetivo y el potencial de controlar ese sesgo, tiene poco sentido desde este enfoque.
- El análisis e interpretación de los datos no puede ser preciso y objetivo, pero puede ser más débil — poco convincente, subdesarrollado, superficial— o más fuerte — convincente, perspicaz, rico, complejo, profundo, con matices.
- Las temáticas relevantes en el análisis no emergen pasivamente de los datos; son producidas activamente por el investigador a través de su compromiso sistemático con el conjunto de datos y todo lo que aportan.
- El análisis de los datos es sustentado siempre por premisas teóricas que deben ser reconocidas y reflejadas.
- La reflexividad es clave para un análisis de buena calidad; los investigadores deben esforzarse por comprender y ser conscientes de sus perspectivas.
- El análisis de la información en sí, se concibe como un arte, no como una ciencia; la creatividad, situada en un marco de rigor, es esencial en esta fase del proceso.

La estrecha vinculación entre un diseño emergente de investigación y un posicionamiento activo del investigador en el campo, evidencia la relevancia de una cuestión clave que los especialistas denominan “sensibilidad cualitativa” (Braun & Clarke, 2013) y que a lo largo de este trabajo hemos intentado emular. La sensibilidad

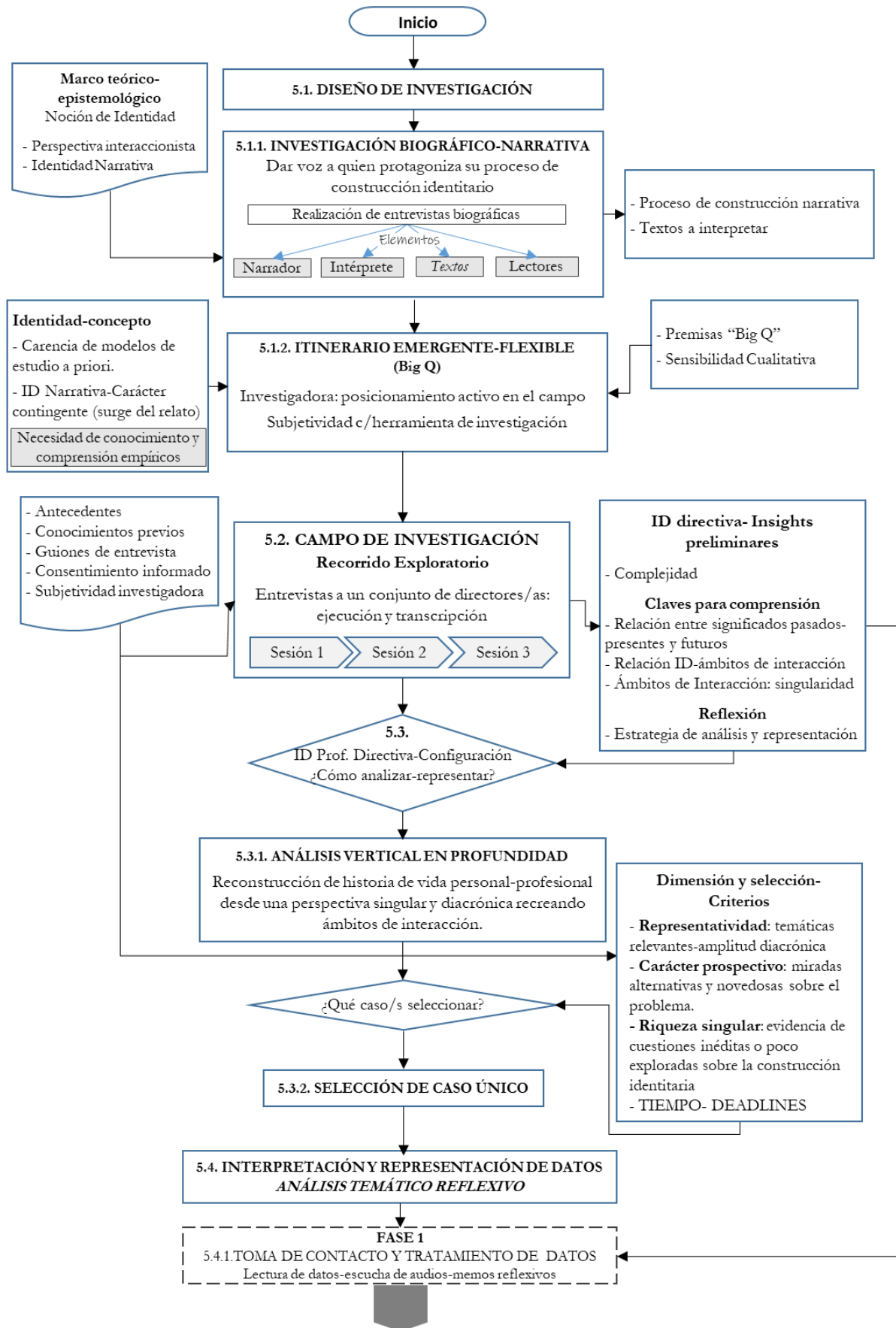
cualitativa se define como un conjunto de rasgos en el investigador — premisas, valores, orientaciones y habilidades— necesarios para guiar la investigación desde la perspectiva de un enfoque Big Q. En términos sintéticos serían:

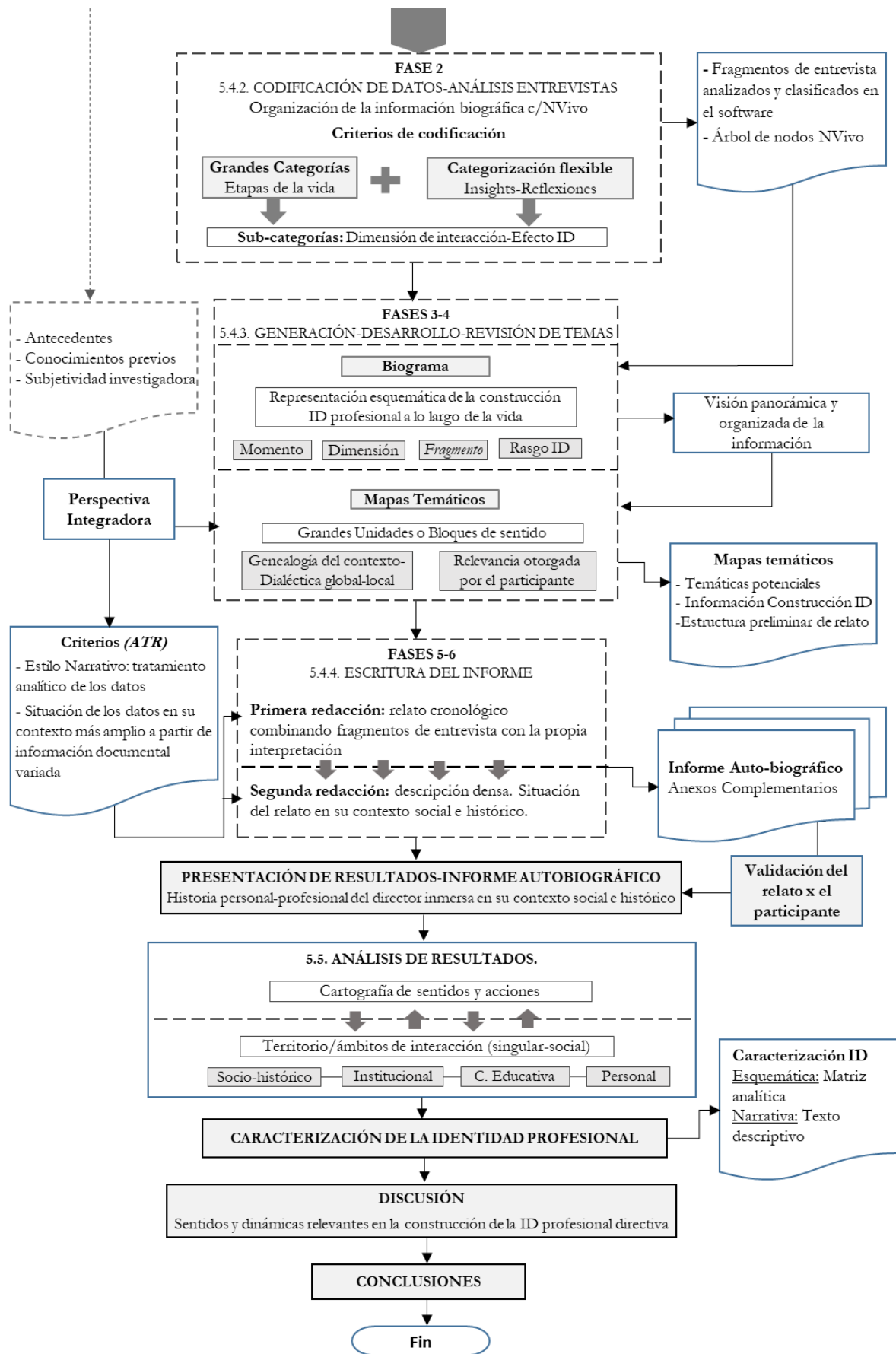
- ✓ Un interés en el proceso y el significado por sobre las relaciones causa-efecto.
- ✓ Un enfoque crítico y cuestionador de la vida y el conocimiento.
- ✓ La habilidad de reflexionar sobre las asunciones/premisas dominantes en el propio contexto cultural; es decir, ser un comentarista cultural tanto como un miembro de la propia cultura.
- ✓ La habilidad de leer y escuchar los datos de manera activa y analítica.
- ✓ Un deseo de comprensión más relacionado con los matices, la complejidad e incluso la contradicción en lugar de con encontrar una explicación agradable y ordenada.
- ✓ La capacidad de aceptar la idea de que el conocimiento proviene de una posición y un desinterés en la idea de una verdad universal singular por descubrir.
- ✓ Tolerancia a la incertidumbre.

Por tanto, la asunción de un diseño emergente en la presente investigación ha supuesto la toma de múltiples decisiones a lo largo del itinerario recorrido que se describen en los apartados subsiguientes y se sintetizan en un diagrama de flujo que esquematiza el proceso en términos generales (figura 5.1.).

Figura 5.1.

Proceso de investigación: esquema general-Síntesis de decisiones metodológicas





5.2. RECORRIDO EXPLORATORIO EN PROFUNDIDAD DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio comienza con una fase exploratoria de recogida y procesamiento de información indagando en un conjunto de casos concretos que por su composición permite acceder a una panorámica amplia sobre la problemática. Los criterios para seleccionar a los entrevistados en esta fase exploratoria fueron los siguientes:

- Directores/as ejerciendo el cargo en centros de Educación Secundaria:
 - o Financiados con fondos públicos
 - o Con una oferta educativa y nivel variados de uno a otro: bachiller, FP o ESO exclusivamente
 - o Accesibles: es decir, con disponibilidad tanto de directivos como de centros para participar en el proyecto de investigación. En este sentido, las escuelas intervinientes anteriormente habían formado parte del proyecto “Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: prácticas y resultados en secundaria” financiado por MINECO (Ref. edu2010-16131) llevado a cabo por el mismo grupo de investigación.
- Diversidad en cuanto a la experiencia docente y directiva, expresable en los cargos ocupados y años de dedicación.
- Composición por sexos variada; es decir, presencia de un conjunto más o menos equilibrado de mujeres y hombres.

Fueron entrevistados un total de quince directores/as, de entre los cuales se decidiría, desde la lógica emergente asumida, seleccionar un caso representativo. Para favorecer la coherencia en la presentación de esta tesis, y dado que los resultados se refieren a este único caso, los detalles del conjunto de participantes en la fase exploratoria se describen y exponen, con carácter ilustrativo, en el Anexo I.

5.2.1 Recogida de Datos

Para la recopilación de información se optó por el formato de entrevistas individuales, semiestructuradas, con preguntas abiertas en torno a una serie de temas asociados al objeto de indagación en cuestión, que fueron empleados de modo flexible

con ánimo de proveer una orientación al desarrollo de las entrevistas, sin por ello constreñir el relato de los entrevistados (Crowe, et al., 2015).

Se realizaron en total tres sesiones de entrevistas biográfico-narrativas a 15 directores de IES financiados con fondos públicos. Cada entrevista contó con un promedio de 30 preguntas girando en torno a un tema central relevante en la configuración de la identidad. A continuación, una descripción general de su contenido:

- **Entrevista 1: Biografía personal-profesional-** El paso de docente a director. Recuerdos de sus estudios; construcción de su identidad profesional docente; la transición de docente a director; áreas problemáticas en el trabajo cotidiano; formación directiva inicial y continua, opiniones y consideraciones.
- **Entrevista 2: Construcción de la identidad profesional a través de preguntas reflexivas.** Concepciones de Director y Líder: en términos generales, y en relación a sí mismo; la identidad para otros: docentes; padres; alumnos; Administración educativa; construcción cotidiana de la identidad: motivaciones, valores, prioridades, demandas, obstáculos, conflictos, etc.; perspectivas futuras.
- **Entrevista 3: Una identidad profesional de liderazgo pedagógico. Reflexión sobre la práctica.** Liderazgo para la mejora; establecimiento de una dirección y visión común; la escuela como una organización que aprende; gestión de la enseñanza y aprendizaje (currículum); actividades de colaboración más allá de la escuela (otros directores, institutos y entidades)

La figura 5.2. muestra una síntesis de las temáticas generales, volumen de información recogida, y duración promedio por sesión.

Figura 5.2.

Entrevistas- Temáticas generales, volumen de información recogida, y duración promedio por sesión



5.2.1.1. La Ética en una Investigación Biográfico-Narrativa sobre Identidad Profesional

Las entrevistas se desarrollaron según criterios éticos, mediante la firma de un certificado de consentimiento y garantía de preservación de la identidad en caso de requerirlo (ver Anexo II).

Las historias emergentes en una investigación narrativa son resultado de un proceso de colaboración y construcción mutua entre investigador-sujeto investigado (Clandinin y Connelly, 2000). Si bien las historias pertenecen a sus protagonistas, su representación es producto de un relato compartido, por lo que el papel del investigador/a adquiere un carácter relevante. Considerando que el acto mismo de relatar la historia de la propia vida implicaba estimular la recreación de recuerdos, experiencias y sentidos a ellas asociados, y por tanto una dinámica de configuración identitaria, la actitud a adoptar como investigadora al abordar las entrevistas era un aspecto a tener en cuenta, al ser conscientes que nuestra intervención era susceptible de influir en las respuestas, el modo de contarlos, el mayor o menor grado de profundización en los temas, etc. Si narrar la historia de la propia vida ante otro, es un acto de construcción identitaria, y ese relato es “esculpido” a través de la conversación entre el protagonista y “el oyente”, el papel que asume este último es de una relevancia fundamental, considerando, además, que el relato

que emerja de dicha interacción será el texto a analizar con objeto de responder a las preguntas de investigación.

Siendo conscientes de esta circunstancia nos predispusimos en todo momento a adoptar una actitud de escucha activa y respeto, procurando mantener el foco sobre las temáticas de interés, al tiempo que cierta flexibilidad para dar lugar a planteamientos emergentes o no previstos en el guion de preguntas preparado. En otros términos, si bien se respetó la máxima de no obviar las cuestiones generales, las entrevistas se fueron adaptando al ritmo y rumbo del discurso del sujeto entrevistado, tomando, según el caso, ciertas disquisiciones sobre los temas como señal de la relevancia otorgada por el protagonista, y, por tanto, oportunidades de aprendizaje y profundización sobre aspectos importantes de su vida e identidad que no debían ignorarse.

Como referentes en el campo observan, a menudo el proceso de entrevista puede suponer

una forma de escucha activa que demanda una postura en apariencia contradictoria. Por una parte, una disponibilidad total hacia la persona interrogada, una subordinación total a la singularidad de su caso particular, que puede llevar, por una especie de mimetismo más o menos controlado, a adoptar su lenguaje y a entrar en sus puntos de vista, sentimientos o pensamientos. Por otra, una interrogación metódica, asentada sobre un conocimiento de las condiciones objetivas, atenta a los efectos de la relación de entrevista. (Bourdieu, 1999 citado en Bolívar, 2012c, pp. 82)

Mantener esta doble postura ha supuesto con frecuencia un desafío sobre el que consideramos pertinente reflexionar, pues pone en evidencia una condición de equilibrio precario que al mismo tiempo es ineludible en el desarrollo de este tipo de investigaciones y, por ende, la necesidad de desarrollar una habilidad para sortearlo con éxito, para cuyo aprendizaje no contábamos con fórmulas previas. Procurar mantener en la entrevista la naturalidad de una conversación, en la que el protagonista de la entrevista se sintiese libre de expresarse con espontaneidad y honestidad, más allá de la pregunta o tema planteado (e incluso dispersarse si así lo deseaba), para, delicadamente retornar el hilo cuando fuese oportuno; a la vez gestionar los ritmos en el desarrollo de cada respuesta procurando moderar la extensión, dada la acotada disponibilidad de tiempos para las entrevistas, sin por ello, provocar cambios bruscos que alterasen el clima de la conversación, se convertía por momentos en una proeza llena de tensión.

5.3. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DIRECTIVA.

5.3.1. Análisis Vertical en Profundidad.

El no contar con modelos preestablecidos supuso afrontar el desafío de hallar, o más bien delinear, modos de analizar y representar el estudio de la identidad. Al respecto, son clave dos observaciones emergentes de la fase exploratoria del estudio:

1) En el recorrido de esta investigación se ha podido constatar la relevancia que tiene en la configuración de la identidad el desarrollo diacrónico de una historia de vida, al advertir que los significados generados en un momento determinado de dicha historia podían acompañar a la persona y ser sustento o ejercer alguna influencia en sus experiencias y en su interpretación del mundo, en momentos posteriores. En efecto, los sentidos evidenciados se mostraban a menudo en conexión con otros sentidos de la propia vida mostrándose decisivos para la configuración de la identidad ante experiencias vividas en instancias posteriores.

2) Asimismo, además de corroborar la estrecha vinculación entre las dinámicas de configuración de sentidos y los contextos o ámbitos de interacción social, también ha podido advertirse que cada historia ofrecía una representación compleja y singular de esos espacios de interacción. Esto nos guía al reconocimiento de que, para comprender con mayor claridad las dinámicas de construcción identitarias en una trayectoria vital, se necesitaba generar junto a la biografía de la persona, una biografía del contexto recreado en su propio relato, antes que una representación genérica del mismo.

Lo anterior indicaba que para una comprensión adecuada de las dinámicas de configuración de la identidad era preciso valorar y analizar estas conexiones entre sentidos de distinta temporalidad en un mismo sujeto¹², al tiempo que observar y representar la compleja combinación de ámbitos/contextos en relación a los cuales tuvieron lugar.

Un estudio de caso biográfico-narrativo versa sobre hechos donde la dimensión biográfica es clave, importando el propio desarrollo dinámico de la trayectoria

¹² El desarrollar un análisis general en el que considerásemos exclusivamente las similitudes entre las biografías del conjunto de directores/as entrevistados/as hubiese suprimido la singularidad de estos itinerarios y con ello el acceso a una comprensión profunda de cómo se han ido configurando estas identidades.

seguida. Este aspecto temporal (pasado, presente y futuro), junto con la necesaria trama argumental (foco y dinámica) sobre el contexto, es lo que hace que los estudios de caso seguir formatos biográficos y narrativos (Bolívar, 2012c, p.95)

Este hallazgo condujo la investigación a decantarse por un análisis de tipo vertical o en profundidad que en principio estudiase la configuración de la identidad directiva bajo la forma de una historia particular, inmersa a su vez en su propio contexto particular.

5.3.2. Un caso único representativo. Fundamentos

Los límites físicos y temporales del trabajo desarrollado, imponían acotar el análisis y presentación de los resultados haciendo una selección entre las historias de vida recopiladas.

Como ya se ha expuesto y a continuación se irá ampliando, la identidad profesional de directores/as se desarrolla en relación con sus contextos sociales e históricos (Crow et al., 2017). La evidencia de este hallazgo es palpable en investigaciones antecedentes y se ha podido advertir en la fase exploratoria de la investigación, durante la recogida y tratamiento de los datos. Por lo tanto, el análisis vertical o en profundidad, requería seleccionar una historia de vida susceptible de recrear un conjunto de temáticas suficientemente amplio como para poder representar en él una panorámica lo más completa posible del complejo contexto de configuración de la identidad directiva en España y con una dimensión temporal lo suficientemente extensa que diera lugar a recrear las múltiples transformaciones acaecidas en las últimas décadas de la historia educativa española y su relación con la configuración identitaria del director/a en cuestión.

5.3.2.1. Criterios de selección del caso

La determinación y aplicación de estos criterios nace de la conjugación de dos cuestiones clave: el conocimiento desarrollado en el estudio preliminar sobre la problemática — reflejado en el estudio expuesto en el capítulo tercero— y el bagaje adquirido en el recorrido de campo durante la fase exploratoria.

A continuación, se definen los criterios y se exponen los fundamentos que justifican la selección del caso:

a) Representatividad; que reflejase un conjunto amplio de problemáticas y situaciones que atañen a la dirección escolar en España.

Por su desarrollo diacrónico entre otras cualidades, la seleccionada es una de las historias de vida que mejor permiten recrear esa transformación tan importante en el escenario español de las últimas décadas, y sus complejas relaciones con las dinámicas de configuración de la identidad de la dirección. La virtud de la historia de vida seleccionada está en reflejar un gran cúmulo de temáticas relevantes en la construcción de la identidad profesional directiva en España, de manera conjunta en la misma biografía, permitiéndonos recrear esos contextos de interacción socio-históricos e institucionales relevantes para directores/as en general al tiempo que caracterizar la construcción de la identidad profesional del sujeto en cuestión. Una trayectoria de treinta años que nos permite precisamente apreciar múltiples transformaciones en el escenario social, político y educativo y valorar el modo en que han podido interactuar esas transformaciones con la configuración de la identidad de este director.

b) Carácter prospectivo: que mostrase aspectos que diesen lugar a interpretar la problemática desde miradas cuestionadoras y/o alternativas y aportar hallazgos a la investigación.

La historia de vida presenta ciertos rasgos que dan lugar a debatir sobre algunos de los postulados provenientes de los antecedentes de la investigación, y aportar nuevas lecturas o visiones a ciertas circunstancias propias de la función directiva en España. En particular, advirtiendo en cuestiones que considerábamos debilidades para la consolidación de un liderazgo pedagógico en la dirección en España, el potencial de transformarse en fortalezas, lo cual nos pareció revelador y digno de reflejar en la investigación, dada su relevancia como hallazgo.

c) Riqueza singular: que evidencie cuestiones relativas a la identidad profesional directiva inéditas o poco exploradas.

La historia de vida considerada permite dar visibilidad a cuestiones poco tratadas por la investigación antecedente y que en la fase exploratoria del estudio emergen como relevantes. Algunos ejemplos: relación de la identidad directiva y el término/el vocablo “liderazgo”, deficiencias de la formación directiva para la construcción de una identidad de liderazgo pedagógico, influencia en la identidad directiva de la autonomía en la gestión económica, etc.

5.4. INTERPRETACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LOS DATOS-ANÁLISIS TEMÁTICO REFLEXIVO

La fase de interpretación se orienta por el enfoque y los pasos contemplados en el Análisis Temático Reflexivo (en adelante *ATR*) como propuesta metodológica de *Investigación Cualitativa* (Braun & Clarke, 2022).

Básicamente el *Análisis Temático* es un método de desarrollo, análisis e interpretación de patrones de significado a través de un conjunto de datos cualitativos que involucra procesos sistemáticos de codificación de datos para el desarrollo de *temas o temáticas*. La finalidad última del método en cuestión consiste en hallar *temáticas* relevantes y pertinentes con objeto de responder a la pregunta de investigación.

Por otra parte, como exponen las investigadoras de referencia, la inclusión en la denominación del método del adjetivo “*Reflexivo*” se explica por la valoración que se le otorga al papel que el investigador ha de desempeñar en el análisis y las cualidades a ello asociadas. En este sentido, su subjetividad, su capacidad de posicionamiento, su elevado grado de consciencia y actitud cuestionadora, constituyen rasgos fundamentales y un factor diferenciador en la puesta en práctica del método.

A continuación, se presenta una síntesis esquemática de las etapas generales seguidas en el análisis.

Tabla 5.1.

Fases en el Análisis Temático Reflexivo

Fases	Descripción
Fase 1	Toma de contacto y familiarización con los datos. Lectura y relectura de la información, escucha de audios, redacción de notas reflexivas.
Fase 2	Codificación. Identificación de segmentos de datos o comentarios potencialmente interesantes, relevantes o significativos para la pregunta de investigación, catalogándolos mediante la atribución de descripciones sustanciales o códigos.
Fase 3	Generación de temas iniciales. Identificación de significados compartidos en el conjunto de datos o segmentos seleccionados. Compilación de conglomerados de códigos que aparentan compartir una idea o concepto central que podría proveer una respuesta significativa a la pregunta de investigación.
Fase 4	Desarrollo y revisión de temas. Consiste en: 1-Individualmente, valorar si cada tema provisional propuesto cuenta una historia convincente sobre un patrón importante de significados compartidos en relación al conjunto general de datos. 2- Desde una

	perspectiva colectiva verificar que los temas revelan los patrones de significado más importantes del conjunto de datos, en relación a la pregunta de investigación.
Fase 5	Refinar, definir y nombrar los temas. Confirmar que cada tema está claramente demarcado y construido en torno a un concepto central fuerte. Las preguntas clave a responder son: 1- ¿Qué historia cuenta este tema?; 2- ¿Cómo encaja el tema en la historia general acerca de los datos?
Fase 6	Escritura de informe/s. Esta etapa corresponde a la finalización del proceso de escritura, cuyo resultado ha de ser una historia coherente y persuasiva acerca del conjunto de datos analizados que responde a la pregunta de investigación. No obstante, escribir constituye una fase integral al proceso analítico que no se ciñe a un momento determinado, sino que se da de manera progresiva, acompañando las diferentes instancias del estudio, según lo considere el investigador.

Nota: elaboración propia a partir de *Thematic Analysis. A practical guide*, por V. Braun y V. Clarke, 2022, SAGE.

Aludiendo a la flexibilidad que el propio método explícitamente contempla, estas seis etapas generales se han ido nutriendo y adaptando en el recorrido de la investigación conforme a los fines del estudio y las características que su objeto iba planteando. Es decir, en su recorrido, el diseño interno de estas fases se fue ajustando al propósito de la investigación: la reconstrucción de la dinámica de configuración de una identidad profesional directiva, con la finalidad de responder a las preguntas planteadas en el estudio. Por ello en apartados subsiguientes se describen más detalladamente estos ajustes metodológicos.

5.4.1. Toma de contacto con y tratamiento de los datos. (Fase 1 ATR)

Consistió en la lectura y relectura de la información, escucha de audios, redacción de notas reflexivas. No obstante, dado que casi la totalidad de entrevistas fueron realizadas por la investigadora, la toma de contacto y familiarización con la realidad estudiada y los datos comenzó en el mismo momento de recogida de información, es decir, en la fase de campo o exploratoria.

Por otra parte, en esta investigación se ha considerado el procesamiento de la información, más como una oportunidad significativa de aproximación y familiarización con la realidad del estudio que como una mera actividad mecánica. Por ello, la transcripción de las entrevistas se ha llevado a cabo como una actividad orgánica, consciente, reflexiva y analítica, paralela a otras actividades e instancias de la investigación, lo cual hizo posible mantener vivas las impresiones que las experiencias

de campo habían generado e ir impregnándonos de sus realidades y esbozando reflexiones preliminares o memos reflexivos sobre la construcción de la identidad, que sirvieron de base a las etapas interpretativas ulteriores.

5.4.2. Codificación de los datos. Análisis del contenido de las entrevistas del caso (*Fase 2 ATR*)

Atendiendo a las necesidades del estudio, en el proceso de codificación de la información se tomaron una serie de decisiones que a continuación se detallan.

5.4.2.1. Codificación y organización de la información biográfica con ayuda del software NVivo.

La historia de vida describe una sucesión de acontecimientos con un patrón único, que ha de descubrirse en los relatos espontáneos y poco organizados que emergen de las entrevistas. La codificación de los fragmentos con ayuda del software NVivo, ha permitido que toda esa información se organizase en función de ese patrón diacrónico que iba emergiendo del análisis del contenido de las entrevistas.

Criterios de codificación

a) Grandes categorías: etapas de la vida. La reconstrucción diacrónica de la historia de vida demandaba organizar los segmentos de significado teniendo en consideración la temporalidad de los hechos a los que hacían referencia. En lugar de ceñirse a fechas específicas, se diseñaron grandes categorías cronológicas estándar, es decir, aplicables a cualquier caso. Se elaboró una propuesta de códigos general al tiempo que flexible:

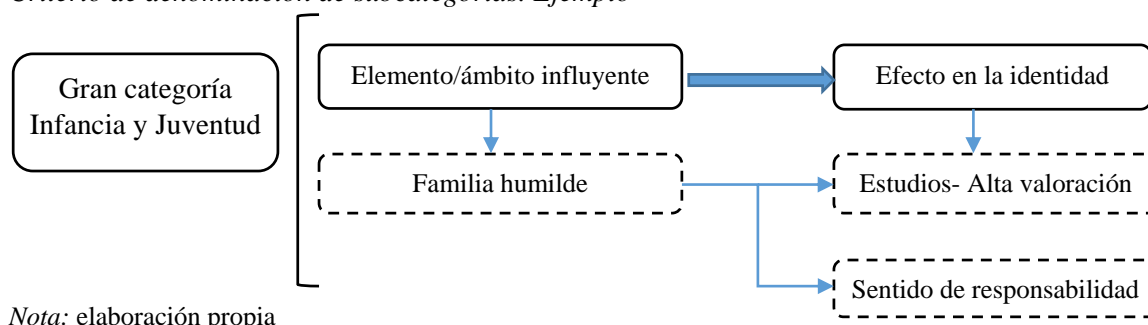
- 1) Infancia y juventud
- 2) Estudios.
- 3) Graduación-Inserción laboral.
- 4) Etapa profesional previa al centro actual.
- 5) Centro Actual.

Esta estructuración general engloba subcategorías que sirven para caracterizar cómo se configura el sentido de la profesión en cada etapa, en términos generales, y qué sensaciones experimenta el director en el presente.

- **Subcategorías. Criterios preliminares de designación.** Nos propusimos designar subcategorías que en su denominación ya aportasen información sobre la dinámica de configuración de la identidad del sujeto investigado. Para ello al clasificar cada segmento de información, procuramos incluir dos aspectos: elemento/ámbito influyente y efecto en la identidad (ver ejemplo en la figura 5.3.).

Figura 5.3.

Criterio de denominación de subcategorías. Ejemplo



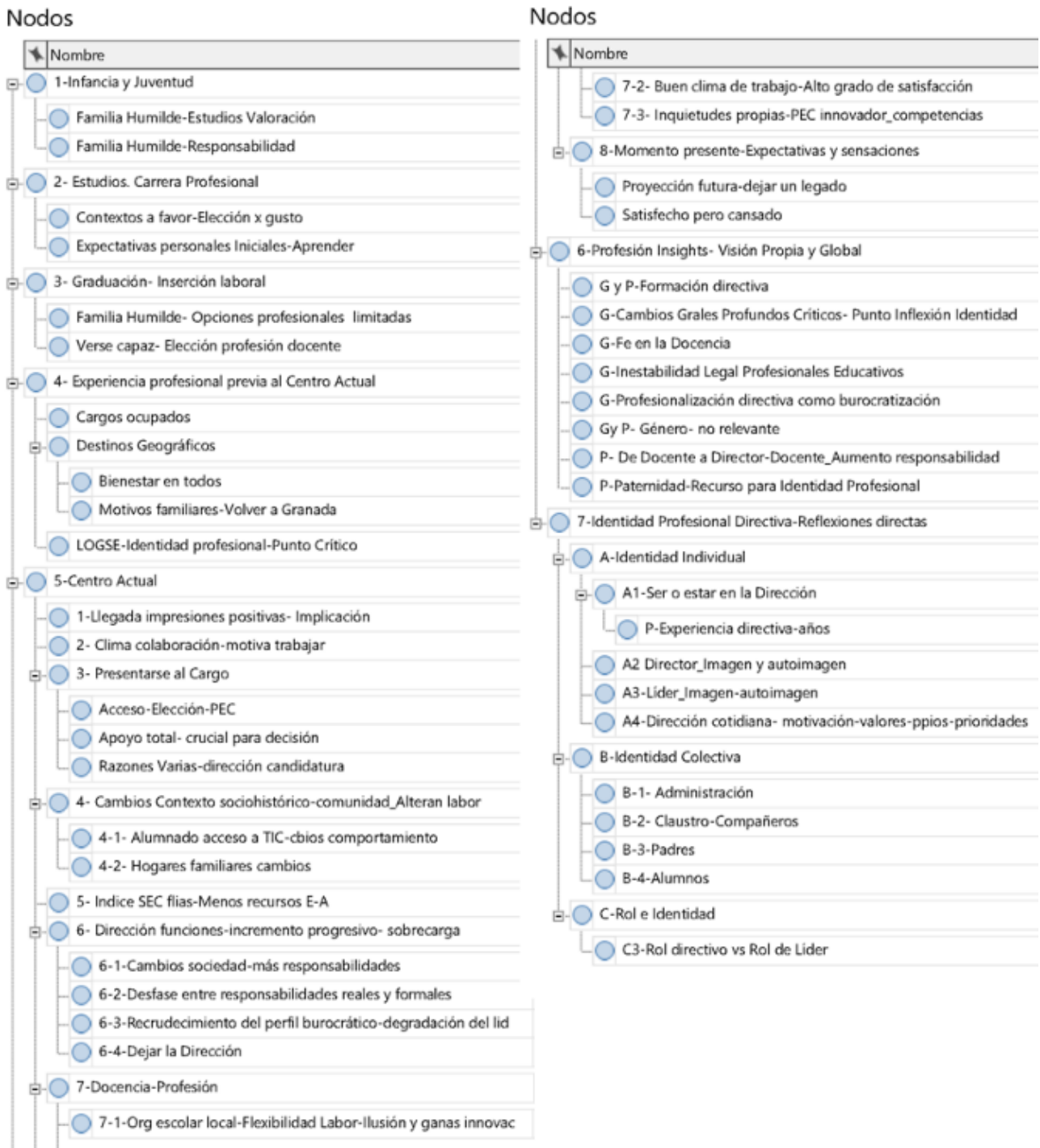
b) Categorización flexible. Si bien una gran proporción de fragmentos eran encuadrables dentro de los criterios prediseñados, el análisis reveló particularidades en el contenido que demandaron el desarrollo de categorías emergentes. Es el caso de las dos últimas grandes categorías, no referentes a momentos precisos en la biografía, agregadas para incluir comentarios sobre *insights reflexivos* que no necesariamente emergen de experiencias concretas circunscritas a momentos específicos de la biografía, sino que son producto de miradas en retrospectiva generales o que pueden abarcar varias etapas de la historia contada:

- 6) Profesión- Insights. Visión propia y global.
- 7) Identidad profesional directiva. Reflexiones directas.

El árbol de nodos de la figura 5.4. muestra la codificación resultante.

Figura 5.4.

Árbol de nodos resultante de la codificación con NVivo para la reconstrucción de la historia de vida del caso seleccionado



Nota: elaboración propia a partir del software NVivo

5.4.3. Generación, desarrollo y revisión de temas (*Fases 3-4 ATR*)

Para el desarrollo de estas fases se han empleado dos recursos técnicos: biogramas y mapas temáticos.

5.4.3.1. Empleo de biogramas para el análisis de la relación entre dimensiones y sentidos

Posterior al proceso de codificación, se estructura su contenido identificando los rasgos identitarios (*sentidos y/o acciones*), los contextos (*dimensiones de interacción*) en los que surgen y los fragmentos que lo indican en el texto de las entrevistas. Para el desarrollo de esta instancia se ha recurrido a la confección de biogramas.

“Un biograma muestra una síntesis que esquematiza una historia de vida y desarrollo profesional, aportando elementos espacio-temporales, dimensiones clave, hitos y personas relevantes en una línea de tiempo” (Domingo, et al. 2017, p.81)

En esta fase de la investigación se emplea el biograma como una herramienta de procesamiento de datos, que permite seleccionar y reestructurar el contenido de las entrevistas conforme a la lógica subyacente al presente estudio de la identidad profesional. Desde esta perspectiva el biograma se concibe como una representación estructurada de la configuración de los sentidos de la profesión directiva a lo largo de la vida. El interés se centró en rastrear las experiencias de las diferentes etapas de la vida que hayan contribuido a la configuración de sentidos; con qué ámbitos de influencia, o en qué contextos, se han desarrollado esas interacciones creadoras de un sentido; qué datos respaldan estas afirmaciones, es decir, qué comentarios/discursos nos permiten afirmar esto; cuál es el sentido o rasgo identitario que dejan.

La estructura analítica del biograma, con ayuda de la codificación realizada, ha permitido reorganizar la información conforme a las necesidades del estudio. Para ello, se ha elaborado un diseño propio (Figura 5.5.).

Figura 5.5.

Biograma para el estudio de la identidad profesional desde una perspectiva diacrónica e interaccionista

Etapa-Cronología	Interacción-Contexto/s	Datos	Sentido/Identidad
1- Infancia y Juventud	<p>Contexto Personal hogar Ámbito educativo</p> <p>Familia humilde-pocos recursos + padres dedicados a la educación de sus hijos</p>	<p>Pues recuerdos buenísimos siempre ¿eh? Echo de menos mi época de estudiante. Supuso algo importante en mi vida. Yo soy, pertenezco a una familia de gente pobre, padres pobres, con pocos recursos y entonces pues claro, el hecho de que yo haya tenido la oportunidad de estudiar, de hacer una carrera, pues para mí ha significado muchísimo en la vida. Se lo agradezco a mis padres, todo. He tenido beca para poder estudiar, si no, no hubiera podido estudiar y entonces claro yo, pues todos mis recuerdos son buenos, buena gente, buenos compañeros en la Facultad.</p> <p>Responsabilidad en mi trabajo porque recuerdo que me tiraba muchas horas estudiando, más que ahora ¿eh? Yo tengo hijos que están ahora en la universidad y no estudian tanto. Yo estudiaba mucho más. Y todo con mucho esfuerzo, acabar la carrera y buscar una salida profesional rápido porque mis padres no podían mantenerme. [...] Hasta las notas eran buenas (bromea riendo)</p> <p>Yo creo que lo que más me ha servido es la responsabilidad. El haber sido educado en el valor de la responsabilidad. Creo que es el gran motor que a mí me ha impulsado en toda mi vida, aceptar la responsabilidad que tiene uno en cada momento. Eso es todo.</p>	<p>Estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buenísimos recuerdos - Algo importante en su vida - Estudios: una oportunidad valiosa y única. - Gratitud hacia sus padres <p>- Responsabilidad como valor y como motor en la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura del esfuerzo
2- Estudios Universitarios 1ª Identidad Profesional	<p>Multicontextos coherentes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunidad educativa- buenos maestros -Personal hogar-influencia positiva del hermano - Personal auto-imagen- propios gustos -Institucional- reglas libertad de elección - Personal-propia visión del propósito de los estudios - Contexto Socio histórico: modo general de entender la educación entonces. 	<p>Hombre, yo tenía, me gustaba ¿no? Yo el bachillerato, BUP antiguo ¿no?, estudié ciencias, tuve profesores que, buenos también en bachillerato, tenía también en la familia mi hermano mayor que también es mejor estudiante que yo, también era de la rama de ciencias, él estudió medicina, y yo pues, me llamaba la atención la parte esta de la química sobre todo más que la física y tal y entonces pues... No había como ahora que para entrar a una carrera tienes que tener... hay mucha gente y tal... La cosa estaba más limitada y no había problemas para entrar en cualquier carrera y elegí esa pues porque me gustaba simplemente.</p> <p>Hombre, yo cuando empecé la carrera, lo que me esperaba encontrar es simplemente aprender. No esperaba nada. Es decir, yo no me he planteaba en ese momento que iba a hacer tal carrera porque quería trabajar en cierta cosa. La verdad es que no me planteaba eso. Yo me planteaba la carrera porque quería saber, quería aprender cosas. [...]Después cuando uno va avanzando en esa carrera, bueno que va llegando el final, pues ya te vas planteando qué voy a hacer después ¿no? Al principio no.</p>	<p>Identidad profesional: estudio de ciencias químicas</p> <ul style="list-style-type: none"> Gusto y afición por las ciencias, en particular la química. Identificación profesional con esa rama del conocimiento Elección profesional coherente con la imagen de sí mismo. <ul style="list-style-type: none"> - Los estudios son para aprender. - No se eligen ni se transitan pensando en lo laboral. - Cada cosa en su momento. - Coherencia- Estar presentes

Nota: elaboración propia a partir de *Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario*, por J. Domingo, L. Domingo y A. Martos, 2017, Revista del IICE (41) 2017, p.81-96

5.4.3.2. Mapas temáticos- Identificación de grandes bloques de sentido

Los análisis previos aportan una visión panorámica al tiempo que organizada de la información que da lugar a evidenciar grandes bloques de sentido en la historia de vida. De la identificación de esas grandes unidades de sentido han resultado un conjunto de mapas temáticos que orientaron la redacción del informe autobiográfico en su etapa inicial.

No obstante, obedeciendo a la perspectiva integradora (Trigueros et al., 2018) asumida en la investigación, la emergencia de las temáticas clave fue resultado de la conjugación entre los antecedentes o background de investigación, las teorías del participante, y las del propio investigador. Para ese entonces, contábamos con un conocimiento suficientemente amplio del estado de la cuestión, recreado en la revisión teórica presentada en el marco de este estudio; asimismo se habían desarrollado la totalidad de entrevistas, así como transcrito y elaborado memos reflexivos generales y

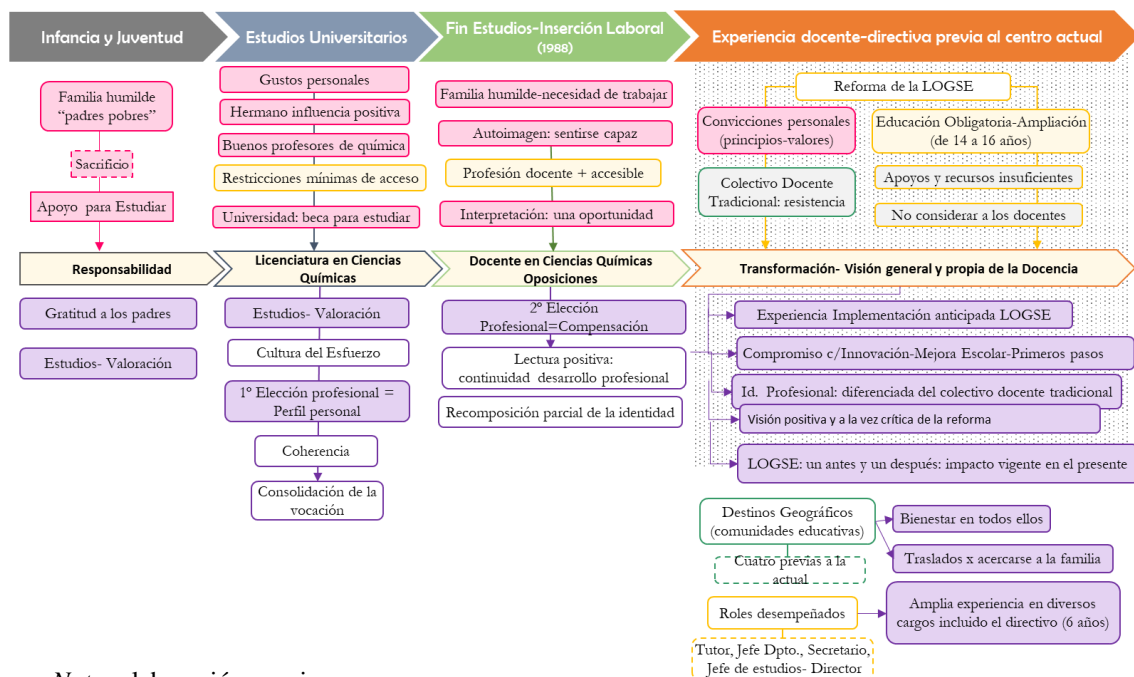
particulares sobre cada una. Es decir, se contaba con un conocimiento de los antecedentes de investigación, un recorrido en el campo y una primera fase de procesamiento de la información e insights preliminares suficientemente extensos, como para identificar con cierto criterio las temáticas fundamentales.

Al respecto, es oportuno señalar que el peso o relevancia de los datos no se ha determinado por el volumen de coincidencias, ni se identifica con valores numéricos o estadísticos, sino con el énfasis y la importancia que el entrevistado le ha otorgado. Por supuesto, tal reconocimiento está indefectiblemente mediado por la interpretación, sensibilidad y percepción del investigador (Braun y Clarke, 2022). No obstante, se asume que “lo biográfico singular se tiene que inscribir en un marco de estructura general, las narrativas de acción en una genealogía de contexto que las expliquen.” (Bolívar, 2012c, p.6-7) por lo que, valiéndonos del conocimiento del contexto, se intentó mantener en todo momento un equilibrio dialéctico entre lo singular y lo global (Geertz, 1994)

A partir de los recursos mencionados se desarrollaron un conjunto de mapas integrados por temáticas potenciales, e información relevante relativa a la construcción de la identidad en torno a ellas, que sirvieron de guía para la selección tanto de las temáticas como de su orden definitivo en el relato. Incluimos con carácter ilustrativo imágenes de algunos de los borradores emergentes de este proceso (figuras 5.6, 5.7. y 5.8)

Figura 5.6.

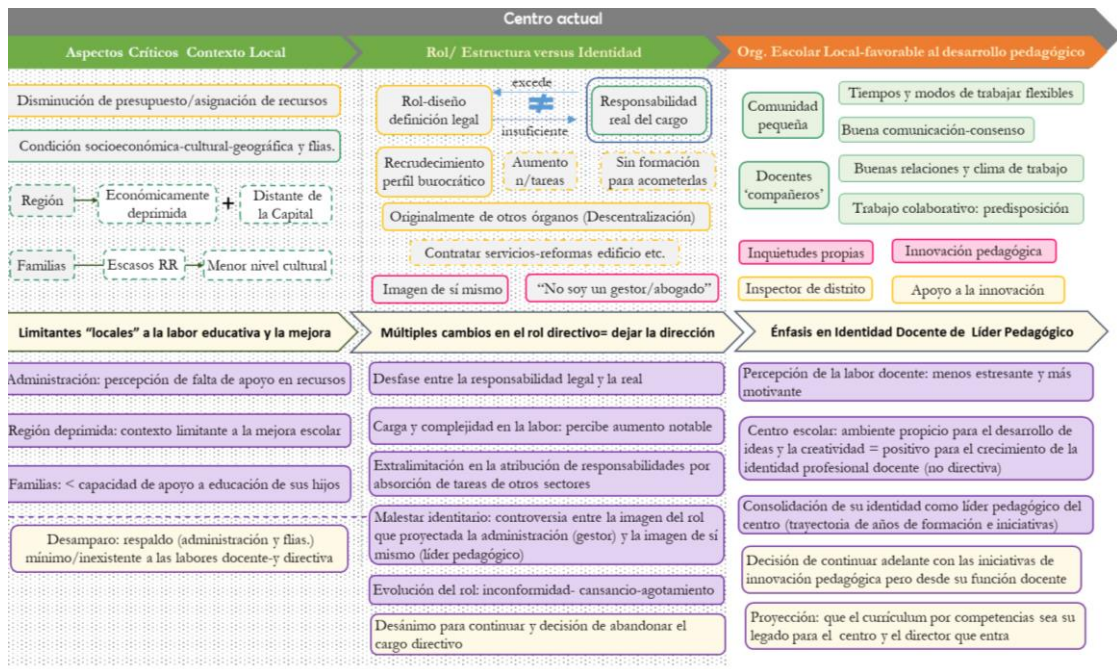
Mapas Temáticos empleados para la definición y desarrollo de temáticas principales en el informe auto-biográfico. Ejemplo 1: Etapa inicial vida personal-profesional



Nota: elaboración propia

Figura 5.7.

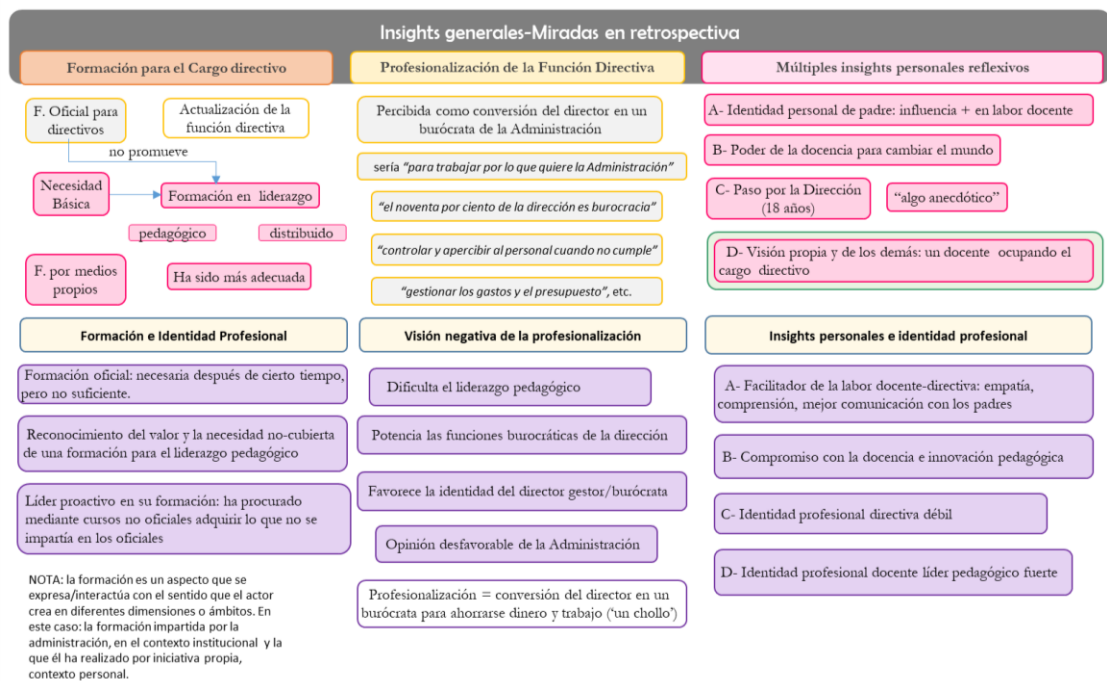
Mapas Temáticos empleados para la definición y desarrollo de temáticas principales en el informe auto-biográfico. Ejemplo 2: Experiencias Centro Actual



Nota: elaboración propia

Figura 5.8.

Mapas Temáticos empleados para la definición y desarrollo de temáticas principales en el informe auto-biográfico. Ejemplo 3: Insights generales-Miradas en Retrospectiva



Nota: elaboración propia

5.4.4. Presentación de Resultados de Investigación- Definición de Temas y Escritura del informe (Fase 5-6 ATR)

En la investigación biográfico narrativa los datos de campo son concebidos como textos a interpretar (*interpretandum*) que derivarán en otro texto resultante de la interpretación del investigador (*interpretans*) (Bolívar, 2002b, p.560).

La escritura del informe autobiográfico se ha organizado en dos sub-etapas:

Primera redacción: combinación de los datos con la propia interpretación. La combinación de la estructuración diacrónica de la información y las grandes unidades de sentido identificadas con la propia interpretación han dado lugar a una primera redacción del informe autobiográfico.

Segunda redacción: descripción densa. Las biografías contadas por sus protagonistas hacen alusión a hechos sociales y educativos cuya relevancia a menudo rebasa la singularidad de historias de vida particulares, y tiene cierta “inscripción” en la historia social. En esta segunda fase el relato autobiográfico se nutre de aquellas referencias cuyos aportes nos permitan valorar la relevancia del dato en su contexto.

A su vez, estas dos etapas han sido moldeadas y respaldadas por un conjunto de criterios metodológicos que a continuación se detallan y fundamentan.

5.4.4.1. Fundamentación del estilo narrativo. Tratamiento analítico de los datos

Para la redacción de informes el método adoptado recomienda que el investigador se asegure de tratar los segmentos de datos de modo analítico, lo cual significa que en el proceso narrativo comente y atribuya un sentido a cada segmento en lugar de limitarse a exponerlos con un orden. Es decir, la riqueza interpretativa del texto del informe se juega en la presencia activa de la interpretación del investigador. Para ello se considera conveniente desarrollar un relato en el que los segmentos de datos seleccionados se entrelacen con la narrativa analítica del investigador (Braun & Clarke, 2022). Estructurar la información de este modo es un ejercicio que motiva el desarrollo de una interpretación más profunda y particularizada del dato en el proceso de escritura. Como advierten las autoras, “los datos no hablan por sí mismos; ¡es usted quien habla por los datos!” (p.138). Esta observación previene sobre uno de los riesgos más habituales a evitar en este tipo de investigaciones: caer en la mera descripción de lo que el dato ya informa.

Considerando estas recomendaciones, el informe auto-biográfico se ha elaborado procurando, siempre que fuese pertinente, integrar en un único texto la interpretación analítica de la investigadora con los segmentos de información de las entrevistas.

Indicación importante: para poder distinguir el dato de la interpretación se ha optado por poner los comentarios/términos del entrevistado en letra cursiva y los de la investigadora en letra normal. Por otra parte, es fundamental tener presente que la finalidad del informe es la respuesta a una pregunta de investigación. Por eso, si bien esta cuestión procura solventarse con más profundidad en instancias posteriores, en la narración del informe autobiográfico, cada vez que es pertinente, se incluyen insights y reflexiones sobre la dinámica de configuración de la identidad profesional directiva.

5.4.4.2. La necesidad de situar el relato en su contexto

Atendiendo a diversas recomendaciones se ha optado por una “perspectiva integradora” (Trigueros et al., 2018, p.19) para la elaboración del informe autobiográfico. Este tipo de informes trasciende la perspectiva *emic*¹³ para elaborar un argumento propio que integra las teorías de los participantes, las teorías formales y las del propio investigador, procurando recrear a través del relato el escenario social en que se desenvuelve. Este posicionamiento no ha sido opcional, sino que obedece tanto a las propias necesidades que el problema de investigación — por su naturaleza— plantea, como a una manera particular de concebir la cultura y la Sociedad referenciada ampliamente en la investigación social.

Respecto a lo primero, el ISSP en su protocolo 2020 sobre diseño, organización e instrumentos para estudios sobre liderazgo escolar recomienda abordar estas investigaciones desde una perspectiva compleja que reconozca la interdependencia de los hechos en el mundo actual y cuyo diseño haga posible el acceso a los mundos sociales, de pensamiento y emocionales de directores/as, docentes y escuelas. En este sentido advierte que hemos de tener presente que “los líderes son un grupo de personas que forman parte de una profesión, parte de una organización escolar que también es parte del sistema educativo, así como del patrimonio cultural de un país” (ISSPP, 2020, p.3). Atendiendo específicamente al estudio de la identidad profesional directiva, la

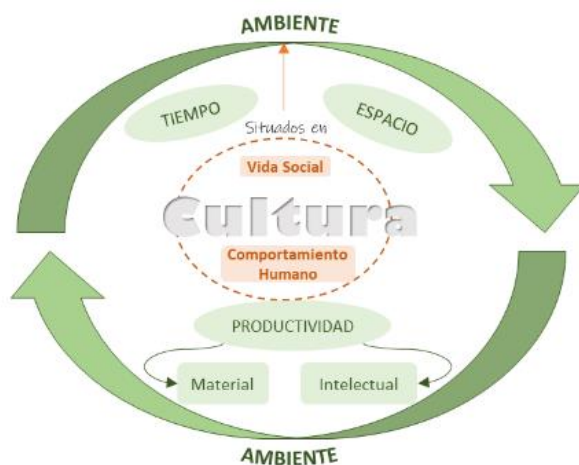
¹³ Aquella cuyo análisis e informe se ciñen exclusivamente a los argumentos de los protagonistas.

legitimidad de una perspectiva integradora y socio-crítica se ve reforzada pues se trata de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida, desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1992).

La perspectiva integradora en la interpretación y desarrollo del informe se sustenta además en las aportaciones de Geertz (1973, citado en Ríos 2005) que con su concepción de cultura (ver figura 5.9) revela que abordar este tipo de estudios implica enfrentarse y descifrar un mundo de significados en interacción. Geertz caracteriza a la cultura social “como una red, malla o entramado de significación comunicativa, objetiva y subjetiva, entre los procesos mentales que crean los significados y un medio ambiente o contexto significativo, y a la vez significativa” (Ríos, 2005, p. 59). En consecuencia, comprender los problemas sociales desde la perspectiva de los actores requiere acceder a y recrear sus mundos de significados, yendo más allá del argumento singular, para rastrear sus posibles reflejos en el ámbito social y cultural.

Figura 5.9.

Representación esquemática de la Concepción de Cultura de Geertz



Nota: Para Geertz, la cultura es “producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un ambiente de tiempo, espacio y productividad material e intelectual, cuyo conocimiento sólo puede ser alcanzado interpretando ese entramado de significaciones.” Elaboración propia a partir de *La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa*, por T. Ríos, 2005, *Revista Enfoques Educativos* 7 (1), 51-66.

Estas visiones encuentran claras afinidades con las recomendaciones del Análisis Temático Reflexivo, que define como una buena práctica en el proceso interpretativo el

situar los datos en un contexto más amplio (Braun y Clarke, 2022). Más que una práctica sistemática, en esta investigación lo consideramos un talante científico que determina un modo de posicionarse en el campo y de interpretar, pues, como observan las autoras, situar los datos en su ambiente no es sinónimo de recrear un resumen fáctico del contexto, sino observar, en ese proceso interpretativo, a los datos y a los participantes como inmersos en los contextos que los han influenciado. Esta práctica es considerada parte integral de un ATR de calidad, y se fundamenta no exclusivamente por la riqueza interpretativa que proporciona sino también por facilitar la valoración de transferibilidad de los estudios, es decir, la posible aplicabilidad del análisis presentado a otros contextos de estudio (Yardley, 2015 citado en Braun y Clarke, 2022).

Existen diferentes niveles de contextualización de los datos: ideológicos, políticos, históricos, culturales, materiales, etc. En cualquier caso, la contextualización ha de ser guiada por los propios datos y mediada por la interpretación del investigador.

5.4.4.3. Cómo situar el relato en su contexto

El resultado final de este trabajo que es la presentación del relato autobiográfico es producto de la interpretación y conjugación de dos tipos de información: por un lado, los datos facilitados por el/los participante/s y por el otro, los que se obtienen del contexto: información documental de diversos tipos (científica teórica y empírica, información en prensa, documentos varios, etc.) a la que se recurre para recrear las temáticas — identificadas como relevantes desde los datos de los informantes— desde una perspectiva más general o social.

En este sentido, el segundo tipo de información recopilada no es considerada como “teoría” en sí misma, sino como información del contexto a través de la que recrear el escenario social en que se inscriben las biografías, intentando asumir una mirada en perspectiva, o de carácter etnográfico. Del mismo modo que aquello que las personas cuentan sobre sí mismas o relatan sobre sus historias de vida, puede traducirse en un texto susceptible de ser analizado o interpretado, la información documental del contexto, en su variada índole, es interpretada como un texto para recrear el escenario social en el que éstas tienen lugar, y poner en diálogo unos datos con otros. De este modo el investigador asume una mirada relativamente distante que, conjugada con su propio bagaje y lente

interpretativa, le permite construir una imagen o representación de la realidad que está contemplando.

Desde luego, esa reconstrucción de la biografía inmersa dentro de esa realidad social, no constituye una reproducción completa y objetiva de dicha realidad, ni de la historia de vida estudiada. Pero tal cuestión es una condición a la que inexorablemente se enfrenta la investigación social, por su propia naturaleza. Haciendo una analogía con las ciencias geográficas, el mapa, modelo o representación, nunca es idéntico al territorio. Tratándose de problemáticas complejas (Morín, 2011) y preservando la coherencia con las búsquedas y motivaciones iniciales del estudio, la clave sería más bien, advertir qué cuestiones de las contempladas son representables y útiles a la respuesta de la pregunta básica que subyace a esta investigación: *cómo construye su identidad profesional el director escolar* cuya historia de vida se está considerando en el estudio.

La mayor o menor validez de las interpretaciones al final serán juzgadas por la comunidad científica ante la que sean expuestas y evidentemente por colegas del protagonista que, desde sus propias historias de vida, puedan valorar su grado de verosimilitud, es decir, en términos de Edmund Husserl, una validación desde la intersubjetividad. Lo cual no implica considerar que todos o una gran mayoría de directores y directoras vayan a verse reflejados, sino simplemente que puedan reconocer en las formulaciones resultantes cierto estatus de verdad.

El apoyo complementario de los anexos a la contextualización: es preciso indicar que el tratamiento de ciertas temáticas relevantes, se amplió hacia análisis y descripciones que por su profundidad y extensión no podían incluirse en el relato autobiográfico sin sacrificar el hilo argumental de la historia que se estaba contando. Para poder incluir esos análisis en el estudio sin perjudicar la narrativa del relato se dispuso de un conjunto de anexos.

5.4.4.4. La validación del relato auto-biográfico

La contextualización descrita en el apartado anterior evidencia un incremento en el grado de participación del investigador en el proceso interpretativo que puede implicar el riesgo que el relato emergente, se aleje del conjunto de significaciones expuestas por los participantes. En términos más llanos, dicha interpretación conlleva el riesgo de

desvirtuar las historias al punto que quienes originalmente las han relatado, no se reconozcan en la historia final.

“trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco *dilema de hacer investigación en ciencias sociales*. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas” (Huberman, 1998, citado en Bolívar, 2012c, p.93)

Por eso, amén de la ética y el rigor que lleva implícita la práctica de validación de los relatos, es fundamental como recurso de validación y reajuste en caso de necesitarse. En el presente estudio el relato auto-biográfico resultante ha sido sometido a la validación por parte de su participante.

5.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS. CARACTERIZACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

5.5.1. Sentidos, acciones y dimensiones de interacción en la caracterización de la Identidad Profesional

El análisis de los resultados está guiado por la noción de identidad-identidad profesional que integra la perspectiva epistemológica de esta investigación. Si la identidad profesional está conformada por los sentidos desde los que el individuo nutre/fundamenta su acción — identificados a través de su narrativa— será crucial para su caracterización detectar dichos significados-sentidos y acciones a lo largo del relato biográfico. Siguiendo las premisas teóricas de este trabajo, los *sentidos* son los significados que la persona a través del relato exhibe de forma más o menos explícita en referencia al devenir de la historia que nos cuenta. Por ejemplo: el director manifiesta expresamente que el sentido de la responsabilidad ha sido el motor que lo ha impulsado en la vida. Las *acciones*, por su parte son menciones en el texto acerca de sus propias actuaciones, lo cual las convierte en expresiones del sentido profesional, un reflejo o indicador de esos significados más profundos que configuran su identidad. Ejemplo: el director nos comenta que para su candidatura desarrolló un proyecto educativo de centro con un enfoque curricular innovador. La acción en sí, encierra un sentido, un *por qué* o

un *para qué* que es posible inferir a partir de la sola observación de los hechos relatados, de modo que no siempre es necesario que la persona haga explícito el sentido a través de palabras para advertirlo. En el ejemplo en cuestión, considerando que decidió implementar ese currículum en respuesta a propias inquietudes cultivadas tiempo atrás, mucho antes que la legislación educativa plantease este enfoque pedagógico (competencias, proyectos) como un requisito formal, permite advertir en este profesional — como un sentido enlazado a esa acción— un *compromiso con la innovación y mejora pedagógicas* más allá de lo que el cargo establece. Si se desarrolla la habilidad necesaria para leer el lenguaje de los hechos, la acción en sí misma puede revelar mucho (y a veces más que el verbo) acerca del sentido personal y profesional de alguien. Además, en ciertos casos, incluso las omisiones y/o renunciaciones (el no hacer ciertas cosas o dejar de hacerlas) pueden ser relevantes en la caracterización de una identidad y, en definitiva, en su comprensión. Lo es, en el ejemplo en cuestión, la decisión de renunciar al cargo directivo.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, estos sentidos, nacen en la interacción de la persona con ‘los objetos de su mundo’ (Blumer, 1982, p. 9). Los significados con los que la persona configura su identidad personal y profesional, emergen en su interacción con los significados del mundo social en el que se desenvuelve. Por eso a lo largo del relato biográfico se han intentado recrear los significados que conforman ese mundo social (contextualización de los datos) con el soporte de la información proporcionada por las distintas fuentes documentales que tratan las temáticas a las que la persona ha ido dando relevancia en su historia de vida. De este modo, se ha intentado recrear una historia particular que, aun en su singularidad, se inscribe en un contexto social e histórico determinado del cual es reflejo.

El conjunto de significados que conforman el mundo de cada director/a puede organizarse —con fines analíticos y reflexivos— identificando y analizando las dimensiones o contextos con los que es susceptible de interactuar. En esa interacción emergen significados que van configurando las identidades (personales-profesionales). Para Smulyan (2000, citado en Crow et al., 2017) cuatro contextos son especialmente relevantes en las vidas y trabajo de directores/as.

Contexto Socio-Histórico: abarca y se refleja en todos los demás contextos. Incluye:

- patrones de conducta aceptados históricamente (cultura)
- jerarquías de poder y normas de interacción, situadas social e históricamente

Contexto Institucional: estaría conformado por:

- Las personas en posiciones de poder que ejercen control sobre procesos y productos (inspector, supervisor, etc.)
- Las regularidades estructurales-de escuelas y distritos- que gobiernan las acciones de los Directores (leyes y disposiciones formales)

Contexto de la Comunidad: conformado por la comunidad educativa de la propia escuela: maestros y familias

Contexto Personal: en el que se encuentran varias esferas en interacción permanente unas con otras:

- El contexto del hogar y educativo propios
- El entrenamiento/formación personal en el trayecto hacia la Dirección
- El modo propio de elaborar/desarrollar los conceptos o episteme¹⁴.

El participante en la presente investigación, ha aludido constante y mayoritariamente a significados asociables a estas dimensiones en los relatos de sus vivencias a partir de las que va configurando su identidad. Es por ello que, manteniendo el criterio empirista/inductivo (de *los datos a la teoría*) que rige el posicionamiento epistemológico del estudio, para el análisis de resultados, adoptamos esta clasificación, enriqueciendo la definición de algunos de los contextos con la incorporación de ciertos elementos cuya relevancia ha sido evidenciada en el recorrido de la investigación:

El **contexto socio-histórico** se amplía al conjunto de:

- Hechos sociales, históricos, culturales de escala global o nacional que influyen en el mundo educativo
- Acontecimientos de política y política educativa que tienen algún efecto en el mundo y desempeño directivo y docente.
- Hallazgos científicos que contribuyen al desarrollo de imágenes e ideas determinadas sobre el mundo educativo y tuviesen alguna injerencia en el sentido profesional del protagonista o en los de sus dimensiones de interacción¹⁵.

¹⁴ Para una adecuada adaptación al español la denominamos metacognición o habilidades metacognitivas.

¹⁵ Por ejemplo, fenómenos sociohistóricos globales cuya influencia en la política educativa nacional, genera cambios en las leyes/estructurales que afectan a la función directiva.

En el **contexto de la comunidad**, además de los docentes y las familias, se incluye, explícitamente al alumnado, pues es objeto de alusiones específicas y diferenciadas en el relato.

El **contexto personal** incluiría — además del entorno familiar, la educación recibida, la formación y el modo de aprender— la concepción y/o imagen de uno mismo, como un elemento de interacción más interviniente en la configuración de significados del mundo, afín a la dimensión individual de la identidad (Dubar, 2002). Desde una perspectiva interaccionista, el auto-concepto conformado por los ideales, principios, valores, creencias de la persona sobre sí mismo, etc., constituye un elemento más en la configuración de la identidad que interactúa con los significados de las otras dimensiones de interacción, evolucionando y cambiando con el paso del tiempo y las experiencias.

Finalmente, advirtiendo que la interacción con estos ámbitos es extensible a toda la trayectoria personal-profesional, y que para comprender la configuración de la identidad directiva es preciso considerar la historia de vida en su conjunto, aplicamos esta estructura de análisis considerando no sólo el período de ejercicio de la dirección, sino también las etapas previas y/o posteriores.

La figura 5.10 sintetiza a rasgos generales los contextos/dimensiones de interacción considerados en el análisis y sus principales componentes.

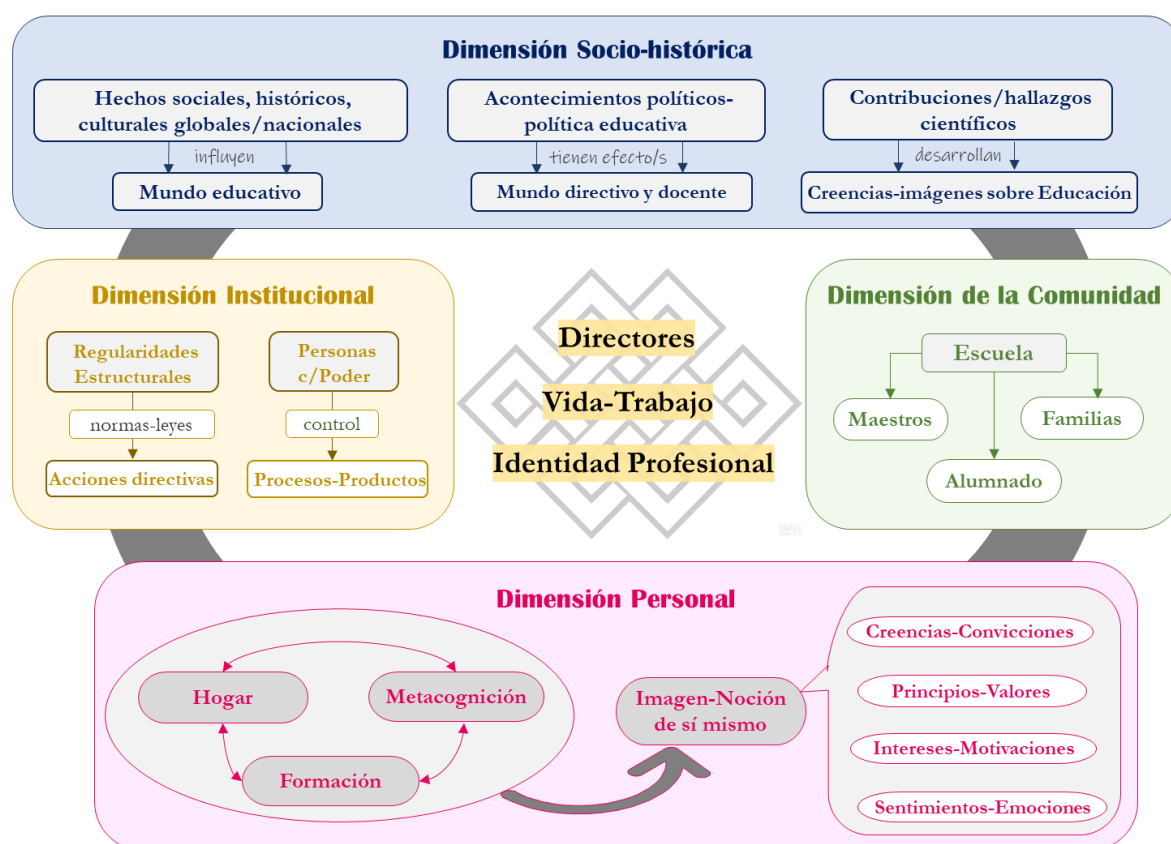
Con ánimo de responder a la pregunta de investigación

cómo se construye la identidad profesional de la dirección escolar en España y qué elementos de la vida profesional y personal contribuyen a consolidar o degradar el desarrollo de un sentido de liderazgo pedagógico

interesa detectar y caracterizar el conjunto de sentidos que van configurando su identidad profesional, y las fuentes desde las que se originan, es decir, las interacciones a partir de las que emergen esos sentidos. Como hemos señalado, en el mundo directivo estas interacciones ocurren en relación a esos ámbitos (virtuales y/o físicos) que denominamos dimensiones. Por ejemplo, el sentido *ser director* puede cimentarse en múltiples fuentes asociables a distintas dimensiones de interacción: por contar con el apoyo de familias y profesores (dimensión comunidad educativa), por el compromiso y la gratitud que siente hacia la educación a raíz de su historia personal (dimensión personal), o por mandato de la Administración (dimensión institucional).

Figura 5.10.

Dimensiones de interacción en la construcción de la identidad profesional directiva



Nota: Elaboración propia a partir de: *Framing research on school principals' identities*, por G. Crow, C., Day & J. Møller, 2017, *International Journal of Leadership in Education*, 20 (3), 265-277

Además, unos sentidos pueden dar soporte a otros y constituirse a su vez en “fuentes” de esos otros sentidos: por ejemplo, el sentido de responsabilidad, que es transversal y soporte de muchas acciones en la historia de vida del caso presentado. En cualquier caso, es importante, determinar qué aspectos de la identidad profesional resaltamos y por qué. Y ello está claramente supeditado al conocimiento profundo de la problemática y las razones que nos llevan a estudiarla. En el ejemplo analizado, el sentido *ser director*, la relevancia puede encontrarse en la escasez de candidatos al cargo que, de un tiempo a esta parte tiene lugar en el contexto español, dadas las complejas condiciones que el desempeño de tal función reviste.

En cada dimensión se dan acontecimientos/eventos, fenómenos, hechos de la vida, perspectivas/modos de comprender las cosas, que proyectan un conjunto de significados/sentidos: de modo que es posible valorar/analizar la configuración de significados (o

identidad) de la persona, en comparación con ellos. A veces adopta esos significados o hace sinergia con ellos, a veces se diferencia de ellos, en otros casos puede ignorarlos (no interactuar) e incluso rechazarlos o que no hayan tenido injerencia alguna en su vida. Según Blumer, habría tantos mundos como personas hay en él, no hay un único mundo igual para todos, pues el mundo de la persona es producto de su propia interpretación y de aquello a lo que dirige su atención¹⁶. Si bien existen similitudes, coincidencias, también hay singularidades. Recrear el mundo de significados del individuo inmerso en la geografía de significados sociales, académicos, políticos, históricos, sobre esas mismas temáticas a las que esa persona da relevancia en su relato, es caracterizar la dinámica de configuración de su identidad profesional inscrita en un escenario social. Desde luego, no es una recreación absoluta, última, acabada y perfecta de la realidad social que enmarca esa historia. Sin embargo, al poner investigador/a sobre el tapete de la discusión del modo más explícito posible, aquello en lo que basa su interpretación, dota de transparencia sus propias fuentes de sentido haciendo posible el debate, la disidencia, el cuestionamiento, y un diálogo más fructífero con otros científicos.

Cabe destacar que al apelar a los significados de las distintas dimensiones en el análisis de la identidad no implica establecer relaciones causales¹⁷, sino observar, comparar y describir cómo los significados del sujeto investigado se comportan en relación a los del escenario social que, a través de las diversas fuentes empleadas, se ha ido recreando en la contextualización y se han identificado en el relato auto-biográfico. El propósito es detectar: coincidencias o similitudes, paralelismos, sintonías, oposición, discordancias, divergencias, etc. entre los significados que nos plantea la persona y los que, hemos conseguido caracterizar desde una perspectiva teórica.

El análisis de los resultados se compone de dos fases que a continuación se explican con más detalle.

5.5.1.1. Fase 1- La matriz analítica. Una herramienta para caracterizar la construcción de la identidad profesional de directores/as escolares.

En el estudio de la identidad profesional a través del relato de una historia de vida es posible distinguir dos elementos básicos: hechos y/o experiencias vividos por el

¹⁶ Lo cual se corresponde con la tercera premisa del interaccionismo simbólico.

¹⁷ A no ser que la persona las haya señalado explícitamente.

protagonista, y sentidos/significados con los que configura su idea del mundo y de sí mismo. Estos elementos muestran interrelaciones, de modo que hay sentidos que generan hechos, o estimulan decisiones en la persona, y luego hay hechos y decisiones que generan experiencias a través de las cuales emergen nuevos sentidos; o se refuerzan o degradan los anteriores. Existe una diferencia fundamental entre hechos y decisiones. Los hechos son ajenos a la persona, y como tales, en principio no tiene control sobre ellos; las decisiones, por el contrario, son obra del individuo. Ambas, como se ha observado, generan experiencias a través de las cuales emergen los sentidos que van configurando la identidad. Todos estos elementos conforman un esquema básico útil a la hora de analizar procesos de construcción de identidades profesionales o personales.

La matriz analítica es una herramienta gráfica diseñada para organizar de manera esquemática la compleja dinámica de relaciones entre hechos/decisiones y sentidos situándolos en los contextos de interacción en los que tienen lugar (ver figura 5.10.). No obstante, el análisis que se desarrolla en la matriz se compone no sólo de los datos facilitados por el entrevistado, sino que se nutre también de toda la información recogida en el proceso de contextualización, e integrada en el relato autobiográfico. El esquema así recreado permite visibilizar los sentidos de la acción y las fuentes de esos sentidos, y el modo en que interactúan con las distintas dimensiones que conforman su mundo social. Este complejo proceso permite recrear las dinámicas de configuración de la identidad profesional, al tiempo que situarlas en un marco social.

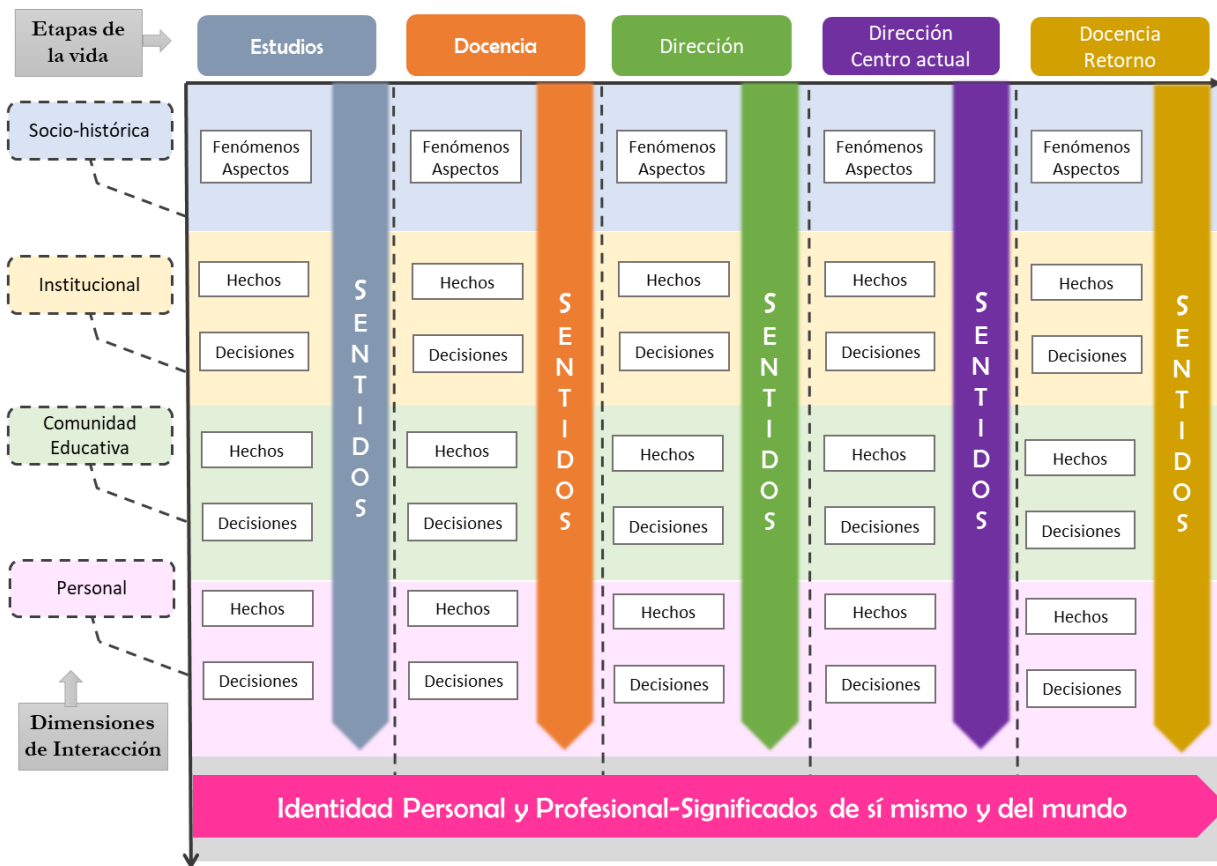
La estructura básica de la matriz analítica es similar a la de un gráfico cartesiano: en el eje de las abscisas se sitúan las diferentes dimensiones de interacción, en las que emergen los hechos, se toman decisiones y nacen los sentidos/significados personales y profesionales: sociohistórica-institucional-comunidad educativa-personal; en el eje de las ordenadas se sitúan (en orden cronológico) las distintas etapas de la historia de vida profesional-personal y las temáticas generales relevantes en la historia de vida emergidas del relato del entrevistado. En la base se coloca un recuadro reservado para representar los principales rasgos y dinámicas identitarias del director/a hallados en el análisis (ver figura 5.11).

La estrategia analítica presentada tiene el potencial de reflejar el complejo escenario social en el que se desarrollan las identidades, aportando un conjunto de ventajas: permite representar e integrar la evolución cronológica en los sentidos tanto del

sujeto del estudio como de los ámbitos sociohistórico, institucional, y educativo, y advertir así las relaciones entre acontecimientos de distinta temporalidad; también, da lugar a identificar las relaciones e influencias entre dimensiones, en momentos de transformación o cambio, y cómo toda esa conjugación de elementos va generando nuevos sentidos en las identidades profesionales.

Figura 5.11.

Matriz para analizar la identidad profesional directiva. Representación esquemática



Nota: elaboración propia

A grandes rasgos, volcar toda esta información en una matriz analítica, hace posible:

- 1) Situar la emergencia de significados en la identidad profesional de la persona
- 2) Conocer los significados que se van manejando en los diferentes escenarios o dimensiones de interacción.

3) Nacida de la conjugación de las dos anteriores, representar y observar de modo gráfico o esquemático cómo se relacionan los significados del sujeto con los del contexto en la dinámica de configuración de su identidad.

En definitiva, la matriz analítica es un recurso que permite desarrollar el análisis holístico e integral (de significados individuales y sociales) necesario para caracterizar la identidad según su naturaleza dinámica e interrelacional.

El vuelco de información a la matriz se rige por una simbología y criterios cromáticos que de este modo incorporan más detalles sin saturar el campo visual (Tabla 5.2)

Tabla 5.2.

Simbología empleada en la matriz analítica y sus correspondientes significados.

Referencia	Descripción
Paternidad	Fuentes de sentido-Hechos-experiencias generales o particulares
Empatía-Comprensión otros padres/madres	Sentidos/significados
Gratitud	Sentidos/significados consolidados-transversales- que acompañan varias etapas de la vida como los principios/valores
→	Conexiones simples: entre sentidos y hechos/decisiones que ocurren en la misma dimensión de interacción
→	Conexiones más complejas entre sentidos y hechos/decisiones- que representan relaciones entre hechos/decisiones y sentidos que abarcan varias dimensiones de interacción
(Profesorado)No sentirse reconocido ni respetado	Significados generales/sociales/académicos, o de alguna dimensión/ colectivo de interacción
Éxito: escolarizar 100x 100 población	Significados generales, o de alguna dimensión/colectivo de interacción con los que el individuo investigado coincide
Punto de Inflexión	Momentos de virajes, rupturas, cambios trascendentes, fracturas identitarias, etc
LOGSE 1990	Hechos provenientes de etapas anteriores cuya influencia se aprecia en una etapa posterior

Nota: Elaboración propia

5.5.1.2. Fase 2- Caracterización de las dinámicas de configuración de la identidad profesional

En términos generales, es una descripción narrada de las relaciones advertidas en el desarrollo analítico de la matriz, con objeto de desarrollar un argumento que refleje cómo se va configurando esa identidad profesional. En el procedimiento de redacción se siguen los siguientes pasos: en primer lugar, se observan los significados (emergentes de los datos y de la contextualización) correspondientes a las distintas dimensiones, plasmados visualmente en la matriz y se comparan unos con otros; a continuación, se caracteriza narrativamente la identidad del sujeto estudiado describiendo sus sentidos y las fuentes que le atribuye, y se comparan con los significados sociales o del contexto.

Cabe aclarar que en general en todo el análisis sólo se reconocen relaciones directas o causales en los casos en los que la persona las haya manifestado explícitamente en su discurso.

El texto elaborado en el proceso de análisis, adopta un formato particular que permite identificar y diferenciar los sentidos relevantes en la identidad de la persona, los momentos críticos y las dimensiones de interacción:

Letra cursiva = dimensiones de interacción.

Letra negrita en cursiva= sentidos relevantes en la identidad profesional.

Letra negrita cursiva subrayada = momentos críticos o puntos de inflexión.

Presentación de Resultados

IV

6. Relato Autobiográfico

La vida profesional de Francisco

Francisco es un director con una dilatada experiencia profesional en la escuela secundaria. Al momento de ser entrevistado (marzo de 2018 y marzo de 2019) le preceden treinta años de ejercicio en la docencia, de los cuales dieciocho han sido como cargo directivo.

Elegimos su biografía para presentar los resultados de esta tesis por razones que obedecen al propósito fundamental que subyace en esta investigación, y que trasciende a los objetivos concretos perseguidos: exhortar a una reflexión crítica y profunda sobre la realidad estudiada y, en lo posible, también sobre la ciencia que de ella se ocupa.

En estudios de corte estadístico, la consideración de la información recogida a través del relato de este director quedaría sin efecto por “mortalidad experimental”. Inclusive desde el propio diseño metodológico de esta investigación el persistir en agregar su historia al conjunto de narrativas analizadas, podría juzgarse inadecuado. Al momento de desarrollar la segunda entrevista, Francisco ha decidido no ser más director. Es más, su cambio de rol en el centro, ciertamente limitó sus posibilidades de gestión flexible del tiempo, por lo que sólo dispusimos de un momento muy acotado para el desarrollo de esta segunda entrevista: otras dinámicas curriculares lideradas por la nueva dirección aguardaban en su agenda. La situación descrita llevó a que, al agotarse el tiempo previsto, quedasen algunas temáticas sin plantear. Además, al no estar ocupando el cargo, las preguntas debían re-formularse según su nueva situación para que tuvieran un sentido y pudiese responderlas con la honestidad de su realidad en el presente, lo cual complejizaba notablemente la dinámica de la entrevista. Presentíamos, también, cierto debilitamiento en el tono de las respuestas del último encuentro, cuando ya no era (y probablemente se sentía menos) director. Al finalizar esta sesión, hicimos algunos intentos de retomar las indagaciones, sin éxito. Nuestra sensación de entonces fue que Francisco necesitaba “pasar página” en su biografía como director y sumergirse de lleno en la nueva etapa que había decidido para su vida profesional, y que quizá nosotros, con nuestra investigación y nuestras preguntas sobre ese pasado que él, en ese entonces, pretendía dejar atrás, nos estábamos interponiendo. Por todas estas cuestiones, percibimos que era momento de dejar de insistir.

Durante cierto tiempo, dudamos si incluir o no su historia en esta tesis. Entonces, el avance en nuestro conocimiento de la problemática, desde la lectura de la literatura antecedente, y la adquisición de cierta visión panorámica de la situación de la identidad profesional directiva en España, en la fase exploratoria de esta investigación, dieron cuenta de la relevancia del caso, y de la importancia vital no sólo de integrarlo a los resultados de este trabajo, sino además como un caso único, a modo de llamada de atención. Porque, es precisamente el hecho de dejar el cargo directivo – y especialmente las razones que lo motivan- conjugado (o confrontado) con la trama que le antecede- lo que lo hizo relevante y significativo para esta investigación.

La historia de vida de Francisco muestra aspectos problemáticos en la configuración identitaria de la profesión directiva (y docente) en España ya revelados por investigaciones previas, algunas con más de una década de antigüedad. Esto, en cierto modo, lo convierte en un caso emblemático. También conlleva inevitablemente, por un lado, a interrogarse acerca de las razones de la perdurabilidad de esos aspectos problemáticos, y, por el otro, a cuestionarse qué podría estar demorando u obstaculizando el abordaje de su solución. Pero, además, el relato biográfico, rico en detalles, caracteriza de modo más ilustrativo lo que ya se sabe; lo muestra con la elocuencia de las contingencias cotidianas que buena parte de la literatura precedente, desarrollada desde un plano teórico y abstracto, no siempre consigue reflejar. Ello nos conduce a otra reflexión esperanzada: quizá las descripciones de estos detalles, más operativos, ofrezcan pistas concretas sobre qué y cómo cambiar para mejorar el desempeño de la dirección, o tal vez en su recorrido se revelen problemáticas más específicas, ocultas bajo el manto de perspectivas generales, que nos marquen nuevos caminos a seguir para comprender el problema con mayor profundidad, y, desde ahí, desarrollar más y mejores líneas de actuación.

Finalmente, elegirlo y situarlo como caso único, pretende constituirse también en una llamada de atención que exalta lo ineludible y valioso de la imperfección y de la no predictibilidad en los estudios biográficos. Que el caso de Francisco no sea “redondo” desde los lineamientos metodológicos que inicialmente nos planteamos en esta investigación, no implica que no aporte información rica y nada despreciable sobre cómo construyen (o no construyen, e incluso de-construyen) su identidad profesional los directores/as escolares en España, y eso, justamente, es lo que lo hace interesante.

En la sucesión de etapas que componen la trayectoria personal-profesional del protagonista de esta biografía, se advierte indiscutiblemente la presencia de un sentido de responsabilidad, compromiso y entrega con todo aquello en lo que se ha embarcado, desde muy temprana edad. Por eso, al volver en el análisis a los audios del relato, resulta llamativo y hasta perturbador, ese tono algo desganado con el que nos explica que deja la dirección por cansancio; suena como una nota desafinada en medio de una armonía de acontecimientos que expresan un elevado grado de coherencia, un devenir fluido en una misma dirección que se quiebra con esa renuncia justo al final.

Contaremos la historia de Francisco, intentando revelar al lector el itinerario que nos lleva a esta percepción.

6.1. Infancia y Juventud. Estudiar, un privilegio en la pobreza

Viniendo de una familia humilde a la que le ha costado mucho sacrificio apoyarle, para este director, sus estudios han significado una oportunidad única que valora profundamente.

Pues recuerdos buenísimos siempre ¿eh? Echo de menos mi época de estudiante. Supuso algo importante en mi vida. Yo soy, pertenezco a una familia de gente pobre, padres pobres, con pocos recursos y entonces pues claro, el hecho de que yo haya tenido la oportunidad de estudiar, de hacer una carrera, pues para mí ha significado muchísimo en la vida. [...] He tenido beca para poder estudiar, si no, no hubiera podido estudiar y entonces claro yo, pues todos mis recuerdos son buenos, buena gente, buenos compañeros en la Facultad.

Cursa sus estudios universitarios en la década de 1980, en medio de una etapa de expansión de la educación superior en España¹⁸, con el paso progresivo de una universidad de minorías a una universidad de masas¹⁹, estimulado y potenciado por

¹⁸ Las autoras de referencia señalan que dicha expansión se había iniciado a mediados de la década de 1950, incrementándose progresivamente el número de inscritos hasta alcanzar cotas máximas en la década de 1980.

¹⁹ La experiencia es relevante tanto en la historia de vida del entrevistado como a nivel social pues tan sólo unas décadas antes “el campo de la enseñanza universitaria se caracterizaba por una fuerte homogeneidad social: estudiaban los que ‘tenían’ que estudiar. La correspondencia entre clase social y sistema de enseñanza era casi total” (García de León, y García de Cortázar, 1992, p.90). Hasta entonces, la sociedad española se había vertebrado casi dualmente entre dos grupos: gente con estudios o título y los que no estudiaban, lo cual se correspondía fielmente en un idéntico esquema socioeconómico de clases.

diversas políticas de becas y ayudas del sector público (García de León y García de Cortázar, 1992). La magnitud del crecimiento es tal que, en diez años, desde inicios de la década de 1980 a inicios de 1990 (coincidentes con la etapa de estudios de Francisco) el gasto destinado a becas universitarias, se ha multiplicado casi siete veces²⁰, y el número de matriculados se ha triplicado (Afonso Casado, 1997). Dicha expansión permitió que hijos de familias humildes, pudiesen acceder a niveles de formación más elevados y así aspirar a empleos de mayor cualificación, con consiguientes dinámicas de movilidad social (Rodríguez Menés, 1993), como en el caso de nuestro entrevistado.

De los valores y aprendizajes cultivados en aquella etapa él destaca gratitud, responsabilidad y cultura del esfuerzo:

Se lo agradezco a mis padres, todo. [...] Responsabilidad en mi trabajo porque recuerdo que me tiraba muchas horas estudiando, más que ahora ¿eh? Yo tengo hijos que están ahora en la universidad y no estudian tanto. Yo estudiaba mucho más. Y todo con mucho esfuerzo, acabar la carrera y buscar una salida profesional rápido porque mis padres no podían mantenerme. [...] Hasta las notas eran buenas (bromea riendo)

De todos, resalta claramente *la responsabilidad* como principio motivador y rector de su conducta a lo largo de toda su trayectoria. *Creo que [es] lo que más me ha servido, reflexiona. El haber sido educado en el valor de la responsabilidad. Creo que es el gran motor que a mí me ha impulsado en toda mi vida, aceptar la responsabilidad que tiene uno en cada momento. Eso es todo.* Un rasgo que, como más adelante intentamos mostrar, de sentirse una virtud, al combinarse con la ampliación y diversificación de la función directiva, se torna una carga insostenible.

6.2. Primeras decisiones profesionales: de Licenciado en Ciencias Químicas a Docente de Instituto de Secundaria

Las condiciones abiertas de acceso del sistema de educación superior que desde las políticas educativas de entonces se propiciaba (García de León, y García de Cortázar,

²⁰ El crecimiento experimentado por el gasto público en becas podemos calificarlo de «explosivo», pasando, en pesetas constantes, de 3.049 millones de pesetas en el curso 1982-83 a 20.216 millones de pesetas en el curso 1992-93. Este hecho significa que en diez años se ha multiplicado, por casi siete, el gasto destinado a becas universitarias (Afonso Casado, 1997, 331-332)

1992) le permitieron ser consecuente en la elección de su carrera, decidiéndose por algo con lo que realmente se sintiese a gusto y capaz: las Ciencias Químicas. En aquellos tiempos *no había como ahora que para entrar a una carrera tienes que tener...* [ciertas calificaciones, cumplir más requisitos]...*hay mucha gente y tal... La cosa estaba más limitada y no había problemas para entrar en cualquier carrera....* Recuerda también la influencia positiva que tuvieron en él los buenos profesores que tuvo en el BUP y la referencia ejemplar de un hermano mayor que ya estaba en la universidad estudiando Medicina.

Aún con una situación económica y familiar que hacía imperioso que convirtiese sus estudios en su medio de vida, durante aquellos años centró todas sus expectativas y esfuerzos en *simplemente aprender. [...] Es decir, yo no me he planteaba en ese momento que iba a hacer tal carrera porque quería trabajar en cierta cosa. [...] Yo me planteaba la carrera porque quería saber, quería aprender cosas. Y amplía después cuando uno va avanzando en esa carrera, bueno que va llegando el final, pues ya te vas planteando qué voy a hacer después ¿no? Al principio no.*

Su elección de y el modo de estar en la carrera expresan, a nuestro entender, rasgos propios del momento histórico en el que se desenvuelven. En los años '80 del siglo pasado en España, como ya hemos señalado, se produce a escala nacional un incremento espectacular en el número de estudiantes universitarios respecto a décadas anteriores. Sin embargo, la percepción desde la mirada individual y a escala local es otra: al no ser muchas las personas que estudian, y menor la competencia que en la actualidad, había suficientes plazas como para decidir a voluntad cuál carrera seguir. Es razonable considerar que en aquellos tiempos “de despegue” en el proceso de expansión de la educación superior, aún no se considerasen, con la misma contundencia con la que se hiciera con posterioridad, los posibles efectos sobre el mercado de trabajo de esta transformación, ni se adoptasen medidas regulatorias demasiado estrictas para su acceso. Esto permite que la elección profesional de Francisco pueda ser coherente con sus gustos e inquietudes intelectuales. En la misma línea, la actitud de no-preocupación por el porvenir laboral durante el desarrollo de la carrera concentrándose en estudiar y *aprender*, aún en su situación de necesidad, aparece asociada probablemente a significados sociales más amplios: es deducible que en aquél entonces aún gozaba de una credibilidad relativamente mayor la idea de que obtener un título universitario suponía una garantía para conseguir empleo, pues su poseedor, por el hecho de adquirirlo, pasaría a integrar

las listas de un personal con alta cualificación que, al no abundar, sería relativamente más demandado. Desde esta mirada, la posesión del título significaba de por sí una ampliación en las oportunidades de empleo²¹, visión ciertamente diferente a la actual en la que al menos existen opiniones contrapuestas al respecto.

Es al momento de graduarse —cuando ha de valorar sus posibilidades de inserción laboral— que las circunstancias de la vida personal se imponen de modo determinante en el rumbo de las decisiones. La elección de la docencia, aunque influenciada por la imposibilidad de seguir otros caminos, fue entendida por Francisco como una alternativa ventajosa en su situación, que le permitiría seguir su itinerario profesional: *me podría haber dedicado a la investigación en la universidad y tal, pero no tenía recursos yo para hacer eso. Ya demasiado que mi familia [...] me había dado la oportunidad de sacar la carrera como para que siguiera [...] dependiendo de ellos. Entonces yo tenía que optar por algo y opté por esto. Porque veía [...] que me compensaba en gran parte, [...] y por otra parte me daba la oportunidad de abordar una profesión sin tener un coste económico importante [...] para mi gente.*

La auto-confianza fue también un punto a favor, pues, como él mismo expresa, *era también algo en el que yo veía que podía profesionalmente [...] pues dedicarme bien ¿no? Porque me veía con capacidad para hacerlo.*

6. 3. Paternidad y docencia. Sinergias entre la dimensión personal-emocional y profesional de la identidad

²¹ Esta condición, sostiene Aparicio Acosta (2000), se transforma con este fenómeno de progresiva democratización de la educación en las universidades que genera la paradoja de que, cuanto más importante y extendida se hace, menos privilegiados son sus trabajadores y aquellos que fueron formados en sus instituciones, llegándose incluso en algunos países como España a importantes bolsas de desempleo entre los universitarios. La expansión en la educación superior crece sin una correspondencia en el mercado del empleo (Fernández Enguita, 1999), generando una notable sensación de incertidumbre en la población estudiantil respecto a su porvenir laboral, lo que a su vez acarrea múltiples consecuencias: cuestionamiento del sentido de la institución, pérdida de credibilidad en el sistema, degradación del valor del conocimiento y el aprendizaje en la etapa de los estudios y reducción de su paso por la carrera a un mero trámite para aprobar, mientras se posterga el aprendizaje para el momento en el que se alcance la anhelada inserción laboral.

Como señala la literatura antecedente, en la configuración de la identidad docente y directiva tienen parte no sólo las interacciones propias del contexto profesional, sino también aquellas que ocurren en otros ámbitos, como el personal. En este sentido, las vivencias en el seno de la familia podrían tener influencias positivas o negativas en el sentido de propia identidad docente y directiva, lo cual está estrechamente vinculado a las emociones - y los aprendizajes- que en esos otros ámbitos tiene la persona (Crow, et. al 2017)

Nuestro informante considera que la vivencia personal con mayor influencia en su trabajo *es haber tenido hijos*, pues le ha aportado un conocimiento que ha aumentado su capacidad de comprensión y mejorado la comunicación con las familias.

Yo creo que las personas que tenemos hijos, tenemos mucho ganado para dedicarnos a esta profesión, porque por lo menos tenemos la empatía de ponernos en el lugar de los padres y de esos niños, porque comprendemos muchas situaciones.

No obstante, entiende que ese aprendizaje no sobrevino a la par que la vivencia, [...] *No te puedo decir tampoco exactamente cuando yo he notado eso. Yo ahora, después de tantos años -que llevo treinta años dedicándome a esto- [...] pues sí puede uno pensar y recapacitar y decir 'esto me ha servido para algo'. A lo mejor en ese momento no te dabas cuenta. Ahora ya sí.*

Traducir las vivencias, personales o de otra índole, en aprendizajes útiles para diferentes instancias de la vida, significa pasarlas del estatus de simples recuerdos o anécdotas a experiencias, y constituye una señal de sana comunicación intrapersonal, autoconocimiento y capacidad de autogestión emocional (Aguado, 2014). Otras investigaciones antecedentes han puesto de relevancia el rol de la inteligencia emocional en la relación con múltiples actores con diversos intereses, que directores/as deben afrontar en su día a día (George, 2000, citado en Crow et al. 2017)

En este caso, el rol de padre, atribuible a la dimensión personal de la identidad de Francisco, en lugar de crear inestabilidad o dispersar su atención, ejerce una influencia positiva en la construcción de su identidad profesional, pues le aporta aprendizajes que orientan favorablemente sus relaciones con uno de los principales colectivos con los que directores/as deben interactuar con frecuencia en la escuela: *eso ha supuesto para mí, evidentemente, actuar de cierta manera, con ciertos padres y con ciertos alumnos. Es decir, comprender muchas situaciones, ayudas a solucionar problemas, porque los*

conoces. O sea que eso para mí ha sido, de mi vida personal, lo que me ha servido más para afrontar los retos que muchas veces tenemos aquí en estos cargos...

6.4. Improntas²² de la LOGSE. Luces y sombras

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 ha marcado sin duda tanto la visión general/colectiva de la enseñanza (Esteve, 2002) como el modo particular de concebirla nuestro entrevistado, al punto que se refiere a ella como *‘el cambio’ del sistema educativo*, como si fuese el único, como si antes y después de aquél no se hubiesen dado otras transformaciones. Para él ha sido el *más significativo* de sus treinta años de trayectoria *en la docencia*. Tal es así, que la memoria le falla eventualmente al intentar recordar cuál era la ley o cómo se denominaba el régimen previo en el cual inició sus pasos como docente: *yo vengo de un sistema educativo anterior a la LOGSE [...] No sé cómo se llamaba el sistema entonces, era el... no sé. El anterior a la LOGSE, ya ni me acuerdo.*²³

Con la LOGSE se introdujo una reforma educativa de largo alcance ampliando el período de educación obligatoria de los 14 a los 16 años de edad, transformando así definitivamente la etapa de la secundaria en un ciclo de estudios para toda la población escolar (Bolívar, 2006). Representa la consolidación del modelo de educación secundaria de masas-iniciado décadas antes²⁴- y el despegue de un nuevo ciclo en el que los centros educativos comienzan a mostrar una diversidad y complejidad, cuyo origen se encuentra no exclusivamente en los cambios generados por la propia ley sino también en dos fenómenos que impregnan de manera general a la sociedad contemporánea: la pluralidad étnica y cultural, y el giro tecno-científico que antecede y sustenta la gestación de lo que se conoce como sociedad del conocimiento. Estos fenómenos combinados, señala Escolano (2009) “están introduciendo complejidad y diversidad en un sector que antes, a pesar de la masificación, ofrecía una imagen más cohesionada y homogénea” (p.17).

²² Impronta: “marca o huella que, en el orden moral, deja una cosa en otra” (RAE).

²³ Ley Villar Palasí de 1970. La última ley del período franquista.

²⁴ La educación secundaria, en sus inicios (mediados del 1800) y durante alrededor de un siglo estuvo reservada exclusivamente a “las élites”, unos pocos privilegiados herederos de las clases acomodadas. En la segunda mitad del siglo XX se inicia su transición hacia la “educación de masas” o “masificación” aumentando paulatinamente el número y diversidad social del alumnado (Escolano, 2009)

Precisamente, las demandas de este contexto socio-histórico en transformación constituyeron el principal estímulo para el abordaje de esta trascendente reforma. Como expresa la propia ley en su preámbulo, cuestiones coyunturales de distinta escala configuran el escenario que propicia su sanción: a nivel local, el acceso de la totalidad de la población a la enseñanza básica o primaria — que hace posible aspirar a lo mismo en secundaria— sumado al aumento de exigencias formativas del entorno social y productivo; a escala regional, la progresiva integración del país en el marco comunitario de la Unión Europea, un espacio de competitividad, movilidad y libre circulación que hacía necesario equilibrar títulos y estudios en torno a referencias compartidas con los demás miembros, para no comprometer las oportunidades futuras de los ciudadanos; a un nivel global e histórico general, la acelerada evolución de los conocimientos y el cambio en los procesos culturales y productivos, reflejo de la revolución científico-técnica, cuyo dominio demandaba una formación básica más prolongada, versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones y atender las necesidades específicas de cada ciudadano, procurando que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible (LOGSE, 1990).

La implementación de la LOGSE en el marco del contexto socio-histórico descrito, transforma las circunstancias de la labor de los profesores y el modo en que son considerados por los diferentes colectivos con los que interactúan, en particular alumnado y familias, configurando un escenario caracterizado por múltiples adversidades que, según revelan estudios de la época, provocan en ellos una generalizada sensación de malestar (Esteve, 2002). Si bien la escolarización del cien por cien de la población hasta los 16 años sitúa a España en el mejor momento de su historia educativa, es vivido por buena parte de sus protagonistas docentes como una situación trágica,

Paradójicamente, nuestros sistemas educativos occidentales están cubriendo metas que pueden considerarse, con toda justicia, como auténticos hitos históricos; pero, al mismo tiempo, nuestros profesores viven su trabajo cotidiano desde claves que saben a derrota, y en las que los términos desconcierto, desánimo y frustración se usan frecuentemente para ilustrar los sentimientos y actitudes de los cuerpos de profesores ante las nuevas dificultades de la educación actual. (Esteve, 2002, p. 1)

En términos generales, con la implementación de la reforma enseñar en secundaria se convierte en algo cualitativamente distinto pues, de trabajar con grupos de estudiantes homogeneizados por un proceso de selección se pasa a “atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas personales y sociales pendientes”

(Esteve, 1994). Conjuntos heterogéneos tanto en nivel como en problemáticas, reflejo de la diversidad y complejidad de la misma sociedad. Además, se altera la relación educativa profesor-estudiante que ya no siempre involucra a un alumno con voluntad de aprender de un profesor que le guíe en su desarrollo intelectual, sino que admite a otros que manifiestan expresamente estar allí contra su voluntad y obligados por la ley (Melero, 1993). Esta situación les lleva a menudo a tener que desempeñar labores más cercanas a las de un maestro de primaria que al que había sido su rol tradicional

Y aquí aparece un problema de identidad profesional: muchos de nuestros profesores de secundaria, formados en las Facultades de Ciencias y Letras, rechazan el papel de educador, para el que no se les ha formado y que no sabrían cómo afrontar, y se resisten a abandonar el papel universitario de conferenciante, con el cual identifican sus responsabilidades docentes (Esteve, 2002, p.5)

Como muestra Bolívar (2006) en una extensa y profunda investigación sobre la problemática de la identidad profesional del profesorado de secundaria en el contexto español, y también analiza Dubet (2006) en su contexto, las transformaciones y conflictos derivados, emergentes en estos tiempos no se ciñen exclusivamente a cuestiones estructurales producto de las reformas, pues con ellas se inicia una era de debate en cuanto al modo de entender y relacionarse con y dentro de las instituciones. Más allá del aspecto organizacional, se evidencia una crisis de significados, con raíces mucho más complejas y profundas, de dimensiones sociológicas e históricas más amplias. Como expresa Pérez Martín (2012) en referencia al malestar docente “esto no es un problema personal como podría parecer, sino que nos estamos enfrentando a un grave problema social que afecta psicológicamente a buena parte del colectivo.” (p.1-2)

Para Francisco la etapa de implementación de la LOGSE supuso un punto de inflexión, un antes y un después, no sólo en su trayectoria sino también en su mundo profesional, como relata en la entrevista. No obstante, es relevante destacar que su vivencia fue precisamente opuesta a la del colectivo en general; en el caso de este director, es aquí donde comienza a gestarse en su identidad profesional un compromiso con la innovación y mejora de la escuela más allá de su rol, pues fue de aquellos docentes entusiastas –por entonces ya parte del equipo directivo como secretario- que se comprometieron activamente con la reforma: *trabajé en ese sistema educativo, implementé la LOGSE en algunos centros anticipadamente, que se podía hacer en ese*

momento, y eso supuso un cambio [...] en el entendimiento que se tenía sobre la docencia, bastante significativo. Creía, y sigue creyendo, en las “buenas intenciones” detrás de los cambios que ésta auspició, en particular en lo que respecta a la ampliación del período de educación obligatoria,

Porque el alumnado tenía que estar más tiempo escolarizado, antes uno estaba escolarizado hasta los catorce años, si quería lo dejaba ¿no? [...] supuso un avance importante escolarizar hasta los dieciséis años. Eso a la LOGSE tenemos que agradecerse.

No obstante, también a raíz de esta experiencia, comienza a percibir diferencias entre su modo de entender la profesión y aquel sector del colectivo docente, más tradicional y resistente a las transformaciones

Pero [...] lo que más recuerdo es el cambio que supuso, ya no solamente [...] en mí que quizá yo era [...] más nuevo ¿no?, estaba más abierto a los cambios, el cambio que supuso en ciertos compañeros míos, ciertas personas. Un cambio de mentalidad bastante importante en la concepción de la enseñanza, que algunos no supieron abordar. [...] Y les ha costado bastante trabajo abordar, hasta hoy en día, incluso.

Su última frase sugiere que, aún luego de casi tres décadas desde la sanción oficial de la LOGSE (y tras emerger varias nuevas generaciones de profesores), esta impronta prevalece hasta el presente²⁵. No obstante, aun no identificándose con este segmento, más sensible, de la población docente, y estando a favor de la reforma, reconoce ciertos fallos en la implementación de esta ley que en cierto modo relativizan su mirada favorable

Yo entiendo que lo más importante de la LOGSE fue el ampliar la educación obligatoria hasta los dieciséis años ¿no? Eso fue un gran avance [se reafirma] Pero luego, si ampliamos a los dieciséis años, hay que ser consecuentes con todo lo que significa esa ampliación. Oportunidades distintas según el tipo de alumnado, inversión...

Como indica Bolívar (2015) la extensión del período de obligatoriedad fue acompañada por la ampliación de un currículum común, o comprensivo, a toda la etapa, lo que significaba para los alumnos la imposibilidad de elegir itinerarios distintos (formación profesional en lugar de académica) hasta finalizarla. También implicó una

²⁵ Como se expone en apartados ulteriores, probablemente esto se deba a que los problemas emergidos en esta etapa, en lugar de solucionarse se han ido intensificando con el tiempo

escolarización conjunta del alumnado, prohibiendo su separación por grupos según su rendimiento o necesidades educativas especiales, para pasar a contemplar la atención de sus particularidades a través de adaptaciones curriculares en el aula. Una población crecientemente diversa (con diferencias culturales, sociales y necesidades educativas especiales) hace de esta una tarea de difícil consecución, lo cual se expresa en su implementación práctica y ocasiona serios cuestionamientos sociales (y de partidos políticos opositores que argumentan que la comprensividad va en desmedro de la calidad).

Está claro que la ley escrita no basta para cambiar las cosas. No sólo hay que hacer buenas leyes sino llevarlas adecuadamente a la práctica, como desde su experiencia reflexiona nuestro entrevistado

La ley, podemos escribir muchas cosas, pero luego eso hay que trasladarlo a una inversión [e ilustra con un ejemplo] ahora se habla de las inteligencias múltiples, muy bien, a mí me parece [...] pero eso significa, primero, una preparación del profesorado para eso, y eso significa ¡medios!

Bolívar analiza la relación entre las nuevas exigencias curriculares y las carencias en la preparación del profesorado,

En España el profesorado de Secundaria se forma según un modelo consecutivo: primero es especialista en una materia científica o disciplinar. Posteriormente, la formación pedagógica, que ha tenido, en general, una valoración negativa y una corta duración. Esto crea una identidad disciplinar, inadecuada para una comprensividad. [...] De este modo, el profesorado en general no estaba preparado para atender personalmente a un público diverso, propio de una escuela comprensiva (2015, p. 348)

Álvaro Marchesi, que, en tiempos de implementación de la LOGSE, fuese secretario de Estado de Educación y Ciencia, publica en 2020 un relato de su evolución desde los antecedentes a los primeros años de implementación, para finalmente analizar los principales aciertos e insuficiencias de la ley. En él, admite que “la LOGSE no estableció un camino para impulsar el desarrollo profesional de los docentes” (p.32) y que ante las enormes dificultades y convulsiones a las que se enfrentaba en su aplicación y las exigencias que ya sentía el profesorado, tal cuestión no parecía de carácter urgente.

Como indican diversas fuentes documentales, la insuficiencia de medios percibida por este director en su experiencia de implementación anticipada de la reforma, no se ciñó exclusivamente a su caso particular. Al momento de su sanción ya se vislumbraban los primeros síntomas de una crisis económica inminente a nivel nacional que derivó en recortes presupuestarios con consiguientes demoras y limitaciones en su aplicación. Los periódicos de la época (Barcia, 1993 y 1996) hacen mención a retrasos en la aprobación de calendarios e implantación reducida de las medidas en un principio previstas, lo que les lleva a calificar de “indecisa” a la andadura de la ley²⁶. Por ejemplo, para 1994 el diario El País indica que el proyecto de ley de presupuestos refleja un incumplimiento respecto de las previsiones de gastos establecidas en la memoria económica de la LOGSE “del orden del 22,8% en inversiones, del 87% en gastos de funcionamiento, del 35% en los de personal y del 42,4% en el de transferencias corrientes” (Barcia, 1996). Haciendo un balance del período completo, Marchesi (2020) advierte que “Los datos indican que la financiación de la reforma durante la década de los años noventa fue, en el mejor de los supuestos, en torno a un 12% menor de lo previsto inicialmente” (p.30) y que, si bien hubo un incremento en los presupuestos, fue inferior al que en un primer momento se esperaba.

A pesar de estos reveses, de modo más o menos explícito en el relato de su trayectoria, Francisco ratifica reiteradamente haber mantenido su compromiso con la innovación, al tiempo que da cuenta de las exigencias que de tal empresa emanan, más allá de la retórica del cambio [*hay que cambiar los currículums, hay que cambiar las cosas. Es decir, sí, todas esas cosas son muy buenas, pero hay que acompañar*] y de lo poco o nada que han sido considerados quienes en teoría han de ser sus protagonistas, y los impulsores de estas transformaciones... *yo creo que [a] los docentes en general [...] no nos tienen en cuenta en nada de eso*; quienes, en definitiva, conocen mejor que nadie el terreno en el que se mueven, y los desafíos y demandas que han de enfrentar. Las reformas estructurales verticalistas, de larga tradición en España, y ésta en particular, por el contexto socio-histórico especialmente complejo en que es puesta en escena y sus ambiciosas aspiraciones, han experimentado un incremento repetido y progresivo de su incapacidad para gestionar la realidad y alcanzar sus metas de forma satisfactoria y exitosa, lo que da cuenta de la era de “declive institucional” (Dubet, 2006) que en esos

²⁶ A pesar de contar con un amplio consenso entre los grupos parlamentarios a excepción del Partido Popular.

tiempos comienza a materializarse con mayor intensidad. Al respecto, refiriéndose a las necesidades diferenciales de los centros según sus contextos, admite Marchesi (2020)

Posiblemente, el olvido principal de la LOGSE fue la escasa consideración que se atribuyó a la influencia del contexto social, económico y cultural del centro y de los alumnos en su aprendizaje y en los retos a los que un centro educativo debía enfrentarse.

Es cierto [...] que la mayoría de los objetivos de la LOGSE estaban orientados a facilitar la enseñanza a los alumnos que anteriormente se habían encontrado con más barreras para proseguir sus estudios; y que hubo un título específico en la ley sobre la compensación de las desigualdades en la educación. Pero considero que no fue suficiente. Hubiera sido necesario un esfuerzo mayor para asegurar que las condiciones y los recursos de los centros que escolarizan a alumnos con mayores dificultades por razones sociales, económicas, culturales o personales fueran mejores que las de los demás centros. Ello debería traducirse en menos alumnos por aula, un incremento de la financiación para los gastos de funcionamiento y un aumento de los profesores de apoyo, orientadores y profesores de servicios a la comunidad. El tiempo de las normas generales debería dejar paso a normas diferenciales que tuvieran en cuenta la situación de los centros docentes. (p.32)

A pesar de todo, Francisco finalmente considera *que la LOGSE supuso un cambio a mejor, en general*, [aunque, aun concordando ideológicamente y habiéndose comprometido activamente con la reforma en su momento, precisamente a raíz de esta experiencia advierte que] *con muchas dificultades después porque una cosa es lo que está escrito y otra cosa después es lo que es la realidad, como todos los sistemas educativos que hemos tenido, todas las leyes educativas.*

Si bien no lo expresa abiertamente, de lo analizado es deducible que los esfuerzos y desvelos vividos en esta etapa profesional tan importante para él, hayan sumado su carga al conjunto de experiencias ulteriores detonantes de un estado de cansancio que llevan a este director a desistir del cargo. Es razonable pensar que el insuficiente apoyo por parte de la Administración, en particular en inversiones para sustentar materialmente la reforma, el enfrentar el rechazo y resistencia de la parte más conservadora del profesorado al implementarla, sumado a la sensación general de falta de reconocimiento

al colectivo en su diseño y puesta en marcha, pudieron sin duda generar tensiones, suponer un desafío a su compromiso profesional con la innovación, y sumar su grano de arena al desgaste que sobrevino después.

6.5. Llegada al centro actual: de un instituto de tradición centenaria a una escuela secundaria en ciernes. Cambios de escenario y recomposición identitaria.

Habían transcurrido casi dos décadas desde sus inicios en la profesión docente, ocupado al menos cuatro destinos geográficos distintos, ejercido todos los cargos posibles en un instituto²⁷ y ya contaba con la amplia experiencia de seis años como director, cuando, en el 2006, buscando un destino más cercano a su residencia familiar y la de sus padres, que ya *se hacían mayores*, Francisco llega al centro actual.

Con la partida del centro anterior, *un instituto importante*, dejaba atrás el fruto obtenido tras años de dedicación y trabajo fecundo. Allí le había tocado como director liderar las obras de adaptación del edificio que -al ser *un centro histórico*- *estaba en una situación que no era idónea, para la docencia*. Ello le supuso *un esfuerzo importante, pero aun así se sentía bien allí, pues contaba con buenos compañeros, [era un] buen centro, [con un] buen alumnado*. La figura del director era respetada y gozaba del reconocimiento de toda la comunidad pues, nos explica, *cuando yo empecé en el cargo directivo en Archidona, el Instituto Luis Barahona de Soto, ese instituto es uno de los primeros en Andalucía. [Y contextualiza] Recuerda que antes, institutos de bachillerato no existían en todas las provincias. Había en determinados sitios ¿no? Y este era uno de ellos [...] Entonces, es un instituto con tradición, [...] Blas Infante estudió allí [...] claro, eso supone que, en esa localidad, el instituto [...] ha sido y es, una referencia en el entorno. [...] El director era el hermano mayor de la cofradía, [miembro importante] de la cooperativa [...] es decir, en todos los ámbitos de la sociedad de la localidad, pues estaba el director [...] porque era una persona importante*.

El origen del Instituto Luis Barahona de Soto está en la fundación de las Escuelas Pías de Archidona en 1757. Posee una tradición educativa centenaria, que se refleja en su

²⁷ Tutor, jefe de departamento, secretario, jefe de estudios y director, describe en la entrevista

patrimonio arquitectónico, documental, humano. Cuenta en sus dependencias, un imponente edificio histórico remodelado, con una biblioteca que alberga, además del archivo propio del centro, el Archivo Histórico Municipal, donde se encuentra el expediente y título de Bachiller de Blas Infante, “el alumno más destacado que ha pasado por sus aulas”. Personajes como los padres Salvador Jiménez Coronado y Modesto García (fundadores respectivamente del Observatorio Astronómico y del Museo de Ciencias Naturales de Madrid) o el escultor Josep Tello Andrés, han formado parte de su ilustre elenco de profesores, lo cual sumado a su histórica tradición lo han convertido en una institución de reconocida importancia y de gran valor simbólico para la localidad. (Consejería Educación-Junta de Andalucía, s.f.)

Al llegar al centro actual, un instituto que había abierto hacía apenas un año, inmerso en una zona rural económicamente degradada, se encontró con un considerable contraste con lo que había dejado atrás, que le supuso “comenzar desde cero”.

Pues yo llegué [...] y me encontré [...] a un centro chico, [...] con muchas cosas por hacer, todo un poco desorganizadillo [...] había un equipo directivo provisional porque todavía no se había nombrado equipo definitivo, incluso había profesores que no estaban definitivos todavía [...]

Sin embargo, esta circunstancia no le amedrentó ni lo desmoralizó en absoluto. Ni el drástico cambio de escenario, ni el dejar atrás el prestigio y reconocimiento cosechados en su ardua trayectoria previa, consiguieron ocasionar un quiebre en la continuidad del sentido profesional, o del compromiso de este docente-director, sino que operaron como estímulos hacia nuevas motivaciones. Su experiencia en el cargo en el instituto anterior había contribuido a consolidar su identidad directiva y lo había dotado del conocimiento y la confianza suficiente en sí mismo, como para percibir que podía desempeñarse con soltura y ser útil a aquella comunidad educativa.

Además, su impresión de las personas de aquél nuevo sitio no podría haber sido mejor, *positiva totalmente*, afirma, porque, según recuerda, *los alumnos eran buenos. En el sentido no que eran buenos estudiantes sólo, que algunos lo eran, sino buena gente ¿eh? Que es lo que, al fin y al cabo, [...] te facilita el trabajo diario [...] Buenas familias, las familias se implicaban en el sentido de que respetaban lo que tú hacías. Eso es importante.*

De modo que no tardó en percibir a la nueva escuela como un espacio propicio para su desarrollo profesional-personal, un “lienzo en blanco” en el que desplegar inquietudes pedagógicas que *ya traía de otros sitios*. Un centro en el que todo estaba por hacerse, con una comunidad escolar receptiva, predispuesta y en formación, que a todas luces parecía necesitarlo, estimularon su implicación y motivación por trabajar *con mucha ilusión*, comparte con nosotros. Sentía que lo respetaban y apoyaban, y que sus inquietudes gozaban de una buena acogida en este contexto, *...tienes la oportunidad de hacerlo, [...] compañeros que te apoyan, los padres que también y tal y desde luego la experiencia [que también] es un grado*. Los considerables años de trayectoria en la profesión, la intensa experiencia de implementación de la LOGSE, las dificultades atravesadas, los esfuerzos afrontados y superados, la renuncia a posiciones exitosas conquistadas en el pasado, lejos de minar su entusiasmo, abonaron el terreno para que el incansable de Francisco, se embarcara en la odisea de contribuir a poner en marcha el nuevo establecimiento, *porque había que hacer muchas cosas, yo venía de un sitio donde tenía una experiencia [...] que me vine siendo director ¿mh? y nada, y me animé a continuar [y] presentarme a director*. El centro no tenía aún -y claramente necesitaba- un proyecto educativo, y él lo elaboró coordinado con el proyecto de dirección que presentó en su candidatura.

[...] Yo en todos los sitios que he sido elegido de director, [...] ha sido por comisión [...] mediante un procedimiento en el que intervendrían representantes de la comunidad educativa (profesores y padres) relativamente más participativo y democrático que la alternativa de ser nombrado exclusivamente por la Administración.

Francisco recalca con énfasis *[...] he estado de director en dos sitios, en dos centros y siempre ha sido por elección, un proyecto, siempre he tenido el cien por cien de apoyo de toda la comisión y del claustro de profesores [...] Eso es muy importante. Ser director, que todo el mundo lo acepte.*

Es evidente que, para él, a nivel personal y profesional, era prioritario el contar con un amplio o (mejor dicho) “absoluto” apoyo de la comunidad educativa para presentarse a director, independientemente de ser o no determinante en términos legislativos/ institucionales. En aquellos tiempos, bajo la regulación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, el carácter democrático en el proceso selectivo de directores/as había ido sufriendo modificaciones y degradándose respecto a años

anteriores²⁸. Si bien la LOE en cierto modo devuelve el equilibrio entre el poder Administración-comunidad – que se había perdido con la ley anterior²⁹ – al establecer unas proporciones de participación fijas en el proceso selectivo – un tercio al profesorado, un tercio a los demás miembros de la comunidad educativa no docentes y el tercio restante para la Administración—sigue atribuyendo a esta última el control de los criterios de baremación y el modo de aplicarlos. Como ya en referencia a la LOCE de 2002 había analizado Viñao (2004)

[...] se arbitra un procedimiento de selección en el que, conservando en apariencia la participación de los padres y profesores, se deja de hecho su designación en manos de dicha administración. Así será la administración educativa la que convoque al concurso de méritos- o sea, la que determine el baremo aplicable- y serán representantes de la misma los que, en el seno de las comisiones de selección, apliquen dicho baremo para después, junto con los representantes del centro —profesores y padres— aprobar la baremación efectuada, valorar los proyectos de dirección presentados y proponer al candidato seleccionado. (2004, p. 404)

Esta prioridad en contar con el total apoyo de la comunidad aparece crucialmente enlazada a cómo percibe la cuestión de la competencia: *nunca, nunca he competido para ser director. [...] Es decir que si en ese momento hubiera habido otra persona con un proyecto bueno que hubiera presentado, pues quizá yo no hubiera seguido*. Como expresa a continuación, para él, una situación competitiva hubiese implicado la existencia en la comunidad de cierto grado de oposición a la que no estaba dispuesto a enfrentarse: *no merece la pena ejercer un cargo directivo en el que tengas una oposición fuerte*. Estos criterios, coherentes a la vez con su modo de acceder al cargo directivo en todas las ocasiones en que ha sido seleccionado, son los que quizá expliquen el por qué repite con cierta extrañeza nuestra pregunta *¿Que si condiciona la forma de elección?* Y tras un breve silencio responde con firmeza, *A mí no me ha condicionado nada*.

²⁸ Como más adelante se menciona, es con la LODE de 1985 que se introduce y promueve un modo democrático de gestión de los centros educativos que incluía la participación de la comunidad a través del consejo escolar en la elección del director

²⁹ La anterior ley (Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002) había establecido (inciso 4º del art. 88, de la selección y nombramiento del director de los centros docentes públicos) que serían las Administraciones educativas las que determinarían el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros.

6.6. Una trayectoria directiva coherente de principio a fin: el foco en la innovación pedagógica

Al llegar al cargo directivo en este último centro, las circunstancias favorables del entorno le permitieron plasmar la *inquietud importante que desde hace años tenía por el trabajo por proyectos para la adquisición de competencias. De hecho, el proyecto de dirección [...] y el proyecto educativo, están basados en la adquisición de competencias. Y toda la pedagogía va encaminada a eso.*

Otra señal de que Francisco venía diferenciándose como docente por su predisposición innata hacia a la innovación e ideas más vanguardistas, pues, mientras llevaba años cultivando y desarrollando este perfil, por propia iniciativa, es recién a partir de la implantación de la LOE, en el curso 2007-08, en que se introduce formalmente³⁰ la idea del curriculum basado en competencias (Garagorri, 2008). Tiempos que coinciden con sus primeros pasos como director en el centro actual y para cuyas demandas, por esas inquietudes personales que lo habían llevado a formarse previamente, él ya estaba preparado. A diferencia de una amplia mayoría, para la cual esta transformación supuso una ardua y compleja labor, en su caso representó una motivación y la posibilidad de aplicar buena parte de lo aprendido.

Esa ha sido mi línea pedagógica como director, expresa con orgullo. Y tiene razones sobradas para hacerlo, pues ha transcurrido alrededor de una década desde entonces y esa línea se ha mantenido y consolidado con el tiempo. Todo eso que has visto en la puerta son trabajos por proyectos que se hacen en el centro, indica. Efectivamente, en el amplio vestíbulo antes de pasar a su despacho, observamos maquetas en tres dimensiones, carteles, posters, y un amplio etcétera de trabajos realizados por alumnos y alumnas del instituto. Y destacó como aliciente extra al desarrollo de estas iniciativas, un dato que ciertamente nos sorprende por considerarlo algo no muy frecuente: Y el inspector está aquí hoy porque hay un proyecto de cine y se va con los alumnos. Recuerdo al inspector porque, en algún momento de mi primera visita al instituto, el mismo director

³⁰ Como señala Xabier Garagorri Yarza, el currículum por competencias, si bien es una novedad desde el punto de vista legislativo, que además causa un notable impacto en el colectivo docente, no es una idea novedosa, puesto que desde su aplicación en el ámbito empresarial en torno a los años 70 del siglo pasado se había ido introduciendo de diversas maneras y progresivamente en el contexto educativo europeo y mundial.

me lo presentó. Y las referencias que dio de este otro profesional, fuera del desarrollo de las entrevistas, fueron más que positivas. Se le describió como un inspector comprometido y dispuesto a contribuir con la mejora pedagógica de los centros y es de destacar, porque en ninguno de los casos restantes se le ha dado relevancia a algo parecido.

Pero los comienzos no suelen ser fáciles, y éste no ha sido la excepción. Hubo que diseñar una estrategia de cambio e implementarlo gradualmente, para ir limando resistencias

...al principio fue difícil porque [...] había gente que no estaba preparada para eso. Y entonces ahí empezamos [...] mi compañera Mai y yo que hicimos un proyecto de co-educación primero, luego al año siguiente empezamos con un proyectillo [...] de una semana de la ciencia en el colegio y fuimos introduciendo poco a poco, este modo de funcionar.

Las cosas van mejorando, y ahora mismo la gente que está en el claustro es gente más o menos joven [...] que está de acuerdo en eso y que lo ha asumido.

El compromiso y acciones en pos de la innovación y la mejora en la enseñanza y el aprendizaje de su centro, dan cuenta del sentido de liderazgo pedagógico que Francisco le ha dado a su trayectoria.

6.7. El liderazgo pedagógico y su puesta en práctica

6.7.1. Una capacitación “a pulmón”

Materializar ideas propias, incluso tratándose de iniciativas de innovación pedagógica - en apariencia tan bien vistas desde las políticas públicas- puede suponer esfuerzos que sobrepasan las demandas y apoyos oficiales, según lo que en su relato este director deja entrever: *... cuando hablamos de formación, lo que quiero decirte es que hay una formación que te ofrecen y otra formación que uno hace individualmente. No creamos que la única formación, [...] es la que otras entidades, otros organismos, el CEP, etcétera, etcétera, te ofrecen. No se puede formar sin aludir a esos sitios.* Francisco, desde años atrás había ido solventando su inquietud sobre el trabajo por proyectos y adquisición de competencias “a pulmón”, es decir, capacitándose por medios propios y prescindiendo

de la asistencia de las entidades públicas oficialmente encargadas de la formación de docentes y directivos, probablemente porque su oferta formativa no era satisfactoria a sus necesidades e intereses. Ello evidencia un auténtico interés y compromiso con la innovación y la mejora, más allá de lo que el sistema avala o facilita. También estaría sugiriendo la existencia, al menos en aquellos tiempos, de ciertas “faltas” en el sistema de formación.

Pese a la importancia que, de un tiempo a esta parte, como consecuencia de los cambios sociales y las necesidades educativas emergentes a ellos vinculadas, un gran número de investigaciones le otorga a la formación continua de los profesionales de la educación (Escudero, 2020; de la Herrán, 2018; Imbernón, 2006) no hemos hallado suficientes estudios de carácter empírico que nos permitan recrear una panorámica sobre la adecuación de la oferta formativa de los centros de profesores (CEP) a las necesidades tanto del colectivo docente como del directivo (sobre este último, inexistente hasta la fecha) así como de su grado de satisfacción. Al respecto Manzanares y Galván-Bovaira³¹ (2012) observaban hace ya una década

es notoria la ausencia de seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de la formación del profesorado en nuestro país [...] la evaluación de la FPP [formación permanente del profesorado] necesita mayor reflexión y consideración, cuando no de instrumentos útiles, para lograr una visión amplia del trabajo que realizan las instituciones encargadas de esta formación, entre ellas los centros de profesores.

[...] Durante las dos últimas décadas hemos asistido al aumento progresivo de la oferta de formación y a la preocupación porque ésta responda a los retos educativos, sin embargo, creemos que no ha ido acompañado de planes de evaluación de la utilidad real de dicha formación. La labor que desarrolla un CEP está dirigida a la continua profesionalización del profesorado, pero de esta afirmación no puede deducirse que todas las acciones formativas se transformen directamente en el desarrollo de nuevos recursos profesionales proyectándose en la mejora de la enseñanza, de los centros y del aprendizaje de los alumnos. (p.432)

³¹ Este trabajo, desarrollado en el 2010, ofrece información sobre la escasez de investigaciones existentes en referencia a este tema en general a la vez que realiza un análisis de la situación del centro de formación de profesores de la localidad de Cuenca, en Castilla la Mancha.

Ya entonces advertían la existencia de indicios sobre la difícil correspondencia entre la formación ofertada (desde una lógica más bien verticalista) y las necesidades formativas “reales” del profesorado y, derivada de ello, la demanda de una mejora en la comunicación entre ambas partes: “los formatos de las modalidades formativas son rígidos y convendría avanzar hacia una mayor flexibilización en las condiciones de participación y en la propuesta de nuevas estrategias. No todas las modalidades formativas son igualmente útiles”.³²

Un extenso monográfico presentado por Escudero (2017), conformado por distintas publicaciones en las que participan varios autores, es el resultado de una amplia investigación que, haciéndose eco de esta situación, analiza varios aspectos de la formación continuada del profesorado en diferentes comunidades autónomas españolas, entre ellas, Andalucía, para el período 2012-2016. No obstante, tal y como este autor señala, las sensibles variaciones que los diferentes contextos geográficos y administrativos ejercen sobre cada situación, y las múltiples dimensiones del problema, evidencian la necesidad de estudios menos generales, quizá ceñidos a escalas de tipo regional, y más actuales, que permitan recrear los panoramas con mayor precisión y atendiendo a aspectos específicos —como la adecuación a las necesidades y grado de satisfacción del profesorado que aquí planteamos— que favorezcan una mayor profundización en el estado de la cuestión.

Si aún no hay muchos estudios en referencia a la formación permanente de docentes, en referencia a la directiva, escasea aún más, por no afirmar que es inexistente. Los comentarios de Francisco dan lugar a observar que, al menos en su caso, la formación reglada no ha tenido un peso considerable en la adquisición de conocimientos para el desarrollo de su línea pedagógica de trabajo como director, y, en definitiva, de su identidad profesional como líder pedagógico.

6.7.2. “Liderazgo”, un término difuso, controvertido y en mutación

³² En base a lo que indican datos de esta misma investigación que se revelarán más adelante hay indicios de cierta evolución, expresada en la posibilidad del centro educativo de solicitar una formación acorde a sus necesidades, aunque seguimos sin disponer de información fidedigna y formal procedente de estudios específicos sobre la temática.

Al margen de las evidencias en su trayectoria, Francisco, al igual que no pocos/as directores/as escolares no encaja con naturalidad la etiqueta de “líder” pedagógico. *Claro, el término define una forma de actuar que ya ejercía yo antes. Aunque nunca me planteé, ni en ningún sitio me dijeron que eso era liderazgo.* En sus inicios, la palabra carecía de presencia en la jerga (y cultura) de la profesión y, mucho menos, representaba ningún ideal que emular *¿Un líder? ¡Hm! Yo creo que no tenía ninguna imagen de ningún líder cuando yo empecé. Eso no [...]se llevaba antes. Esa palabra no existía, no existía. Es decir, el liderazgo de la dirección, eso es muy reciente [...] un término reciente, de los últimos años.*

Si bien se incorpora en la legislación educativa a partir de 1990, precisamente con la sanción de la LOGSE que confiere al director el papel del líder pedagógico del proyecto educativo de su centro (Viñao, 2004), originaria del contexto educativo anglosajón, y predominantemente asociable al ámbito empresarial, no se integra fácilmente en el acervo cultural del mundo escolar, ni es uniformemente comprendida en el contexto español. El recorrido de esta investigación revela la sensibilidad lingüística de los entrevistados hacia este y otros términos y la necesidad de ahondar en el efecto que este tipo de transferencias culturales pueden tener en el significado y acción de las personas a las que afecta, y, en definitiva, en su identidad. Un estudio desarrollado entre 2006-2009 en Aragón interrogando tanto a profesores como directores sobre conceptos, significados, sinónimos y creencias acerca del liderazgo, reveló, entre otras cuestiones, la gran dificultad que revistió para ellos, el precisar una definición del término, requiriendo a menudo de cuantiosos sinónimos y adjetivos, y revelando posicionamientos heterogéneos (Vázquez et al. 2014) no siempre concordantes.

En el caso de este director, la extrañeza e incluso cierto rechazo del término podría relacionarse con posibles interpretaciones en su ámbito, vinculadas a una noción tradicional de la dirección escolar asociable a una idea de liderazgo autoritario con la que él no se ha sentido identificado, *porque a lo mejor, hace años, eso de líder se podía interpretar como una persona que está por encima de ti ¿no? y yo nunca he estado por encima de nadie.* Como analiza Viñao (2004) el modelo español de dirección escolar que ha predominado a lo largo de la historia del sistema educativo, ha sido el de la dirección como agencia de la administración educativa. Mayormente, así se ha configurado hasta

la LODE (1985)³³, incluso en la práctica actual, combinado con formas participativas. Dicha cuestión, entre otras, hace innegable que la concepción del “colectivo educativo” acerca de la dirección escolar siga siendo aún la de “una tarea centrada en aspectos administrativos y de control” — en detrimento de la dimensión pedagógica— y que se perciba a quienes la llevan a cabo, como “individuos actuando desde una posición de superioridad”.

Desde una perspectiva sociológica e histórica más amplia, el término liderazgo en España, podría haber encontrado resistencias, por percibirse más bien asociado al ámbito de la política, en el que quienes lo han personificado, no lo han hecho siempre desde los mismos cánones que se esperan y pretenden actualmente en el ámbito de la dirección escolar. Líderes políticos de antaño, que ejercieron su “liderazgo” desde la imposición, la violencia, el autoritarismo y el abuso de poder, cuestiones que persisten en el inconsciente colectivo e idiosincrasia social al margen del paso de los años. De modo que esta posible interpretación acerca de la extrañeza o escozor que pueda estimular dicho término, es al menos digna de consideración, en particular teniendo en cuenta que los directores escolares operaron durante mucho tiempo como representantes en las escuelas de los gobiernos de esos mismos “líderes”³⁴ (Bolívar y Ritacco, 2016; Viñao, 2004)

El protagonista de la presente historia de vida, renuente a esta visión, manifiesta *por lo menos haber intentado basar su práctica en relaciones de igualdad, toma de decisiones conjuntas, y un modo colaborativo de trabajar y resolver los problemas. Como él describe ...todo se habla, todo se decide entre todos, si tienes un problema yo te ayudo.* Sus alusiones dejan traslucir el espíritu latente de una perspectiva expandida del liderazgo escolar, más en sintonía con los hallazgos y recomendaciones de la investigación internacional sobre liderazgo exitoso para la mejora y acordes con las demandas de los tiempos actuales y las más recientes iniciativas de la investigación nacional sobre el tópico. Como señala Bolívar (2022)

Desde la perspectiva expandida o distribuida del liderazgo [...] el énfasis no se sitúa en personas que ocupan un cargo en particular (dirección, jefes departamentos u otros) o posición formal en la organización, cuanto en el conjunto

³³ Ley Orgánica Reguladora del derecho a la Educación.

³⁴ Como expresan Bolívar y Ritacco (2016) es recién a partir de la sanción de la LODE de 1985 que se reclaman formas más democráticas de gestión de los centros escolares frente a los modos tradicionales de “comisarios políticos de las dictaduras” (p.7)

actores con roles formales e informales que, de modo interactivo o recíproco, posibilitan la mejora y el aprendizaje de la institución (p.4)

Y es que, amén del ampliamente reconocido desafío de mejorar el aprendizaje y resultados de sus alumnos, la escuela actual afronta el desafío de tener que desenvolverse en un contexto crecientemente complejo y cambiante que demanda su transformación en una organización que aprende (Kools & Stoll, 2016; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016; Bolívar, 2000a), para lo cual no basta contar con la actuación de un solo individuo excepcional, con rasgos heroicos o carismáticos. Entre otras transformaciones, esta nueva visión expandida concibe al liderazgo “como un proceso social colectivo, emergiendo a través de las interacciones de múltiples actores en el contexto escolar” (p. 4) que conduce a la conformación de “un sentido de comunidad profesional” dentro de la escuela, que a su vez “permite [...] resolver los problemas juntos, mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre colegas” (Bolívar 2022, p.9)

Como se aprecia en el caso de Francisco, directores/as, por la influencia en el clima y dinámicas de comunicación que desde su situación estratégica ejercen dentro de las organizaciones escolares, juegan un papel crucial en la cristalización de este tipo de liderazgo y modo de funcionar. Así y todo, construir una atmósfera favorable para ello no ha de haber sido sencillo; la intención, e incluso el procurar desenvolverse desde esta lógica, no le ha eximido (aunque haya sido en ciertas ocasiones muy puntuales) del riesgo del estigma de un director tradicional- líder autoritario ocupando una posición de superioridad: *puede ser que alguien me haya visto por encima de alguien, pero no he intentado nunca estar por encima de nadie.*

6.7.3. Más que un líder, un “director compañero”

La identidad profesional - el significado o sentido atribuido a uno mismo como profesional y al trabajo- se construye en interacción con otros (Blumer, 1982), pudiendo jugar un papel fundamental los referentes previos, es decir personas cuyo modo de ejercer esa misma profesión los haya convertido en un ejemplo a imitar o seguir.

Bueno, antes de ser director, la imagen [...] de un director es primero, la que yo he percibido, a lo mejor en otros sitios no se ha percibido así, yo por suerte, la imagen que he percibido, siempre de un director es la de un compañero. [...]

Francisco comienza su andadura profesional como docente en 1988, momento histórico de exaltación de los valores democráticos en España y otros países, liberados no hacía mucho de gobiernos dictatoriales, en el que figuras como la del director escolar, de tradición jerárquica, autoritaria, que habían operado como representantes de esos mismos gobiernos, son repensadas y rediseñadas atendiendo a los ideales entonces candentes en la sociedad. En 1985, con la sanción de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE), se implanta legalmente un nuevo modelo de dirección, basado en “la cultura de la participación” que da lugar a una mayor intervención de la comunidad educativa a través del consejo escolar en funciones decisorias básicas de los centros (como elegir al director, y también cesarlo) y un nuevo estilo, colegiado, de ejercer la función directiva a través de la configuración de un equipo conformado por Director, Secretario y Jefe de Estudios, que implicaba “una cierta responsabilidad compartida y un actuar coordinado” (Viñao, 2004, p. 396).

Ello, sin duda, da lugar a un cambio en el modo de entender la dirección, y, en definitiva, nuevas dinámicas de configuración de la identidad profesional, que le otorgan un carácter más democrático. No obstante, según indica la literatura, no erradican del todo las formas tradicionales, lo que puede verse reflejado en el comentario inicial de este apartado al sugerir que, si bien la imagen de director cercano y accesible que el entrevistado tenía -a partir de su experiencia en primera persona con otros directores- ésta puede no haber coincidido con la que en otros contextos se haya percibido.

Como deducimos del análisis que hace Viñao (2004) de esta etapa, las mencionadas transformaciones marcan el comienzo de una trayectoria de doble legitimidad/responsabilidad en la función directiva en la que directores/as se deben al mismo tiempo a la Administración y al consejo escolar, porque

sin eliminar la concepción de la dirección como una agencia unipersonal y jerárquica de la administración educativa de la que formaba parte y ante la que era responsable, cuya legitimidad se debía en último término a haber sido nombrado por la misma, [...] se convertía formalmente [...] en un órgano ejecutor de los acuerdos tomados en el consejo escolar ante el cual también respondía y al cual también se debía. (p.396)

Si se debía a quienes lo habían elegido, era para los docentes al mismo tiempo un “primus inter pares” (Bolívar y Ritacco, 2016), un igual a su servicio, quien los

representaba y se encargaba de solventar sus contingencias, o como describe este director, *un compañero que intentaba solucionar problemas*, pero que, al mismo tiempo, como representante de la administración educativa *evidentemente tenía que cumplir unas normas porque es su obligación*. Esta mirada podría dar cuenta de dónde y de qué modo se situaban ante el rol los directores que han sido referentes para Francisco. Directivos naturalmente más inclinados al servicio a la comunidad, atendiendo al cumplimiento de las normas, más porque el cargo lo impone o las leyes se lo exigen, que por habitar plenamente ese rol.

El espíritu de comunidad, participativo y democrático, en el que director/a es “casi” uno más, caló y pervivió en los contextos educativos con los que este director interactuó, más allá del período en que la ley que lo legitimase estuviese vigente [*yo nunca en los centros que he estado, han sido pocos, es cierto ¿no? [...] no he notado ningún aspecto de la dirección, pues eso, que sea una persona lejana, a la que no te puedes acercar, que sea autoritaria, no lo he percibido eso*].

Los rasgos de su propia identidad personal, sumados a estas vivencias del tiempo previo a la dirección, acabaron de configurar su perfil profesional: *Luego cuando ya he estado yo en el cargo, quizá por mi carácter, pues también he sido una persona de ese tipo. He procurado siempre escuchar a todo el mundo, marcando, lógicamente, lo que el cargo obliga ¿no?*

Estos comentarios, susceptibles de considerarse a simple vista poco relevantes, podrían en realidad estar dando cuenta del germen de la ambigüedad, que en esos álgidos tiempos se estaba gestando en la función directiva, entre un emergente modelo participativo y otro jerárquico autoritario de gestión, de larga data, y cómo, según personas, lugares y circunstancias, eran digeridos, interpretados, y expresados en las distintas comunidades educativas. También sugerirían, al menos en la trayectoria de este director, la primacía de una lógica de funcionamiento participativa y democrática, en profunda conexión con los sentires locales de los distintos contextos que habitó.

6.7.4. Liderazgo compartido: un recurso “natural” para la innovación pedagógica

Es evidente que innovar en la escuela requiere de un trabajo colectivo y el compromiso de todos los actores involucrados en el proceso educativo (Aguilar, 2021) La materialización de un proyecto educativo de centro con un enfoque entonces tan novedoso y complejo, no siempre bien avenido y hasta polémico en ciertos casos, como el del currículum por competencias³⁵ no hubiese sido posible sin una implicación decidida y proactiva de , si no todo, buena parte del equipo docente. Como en aquél tiempo observó Garagorri (2008) la implementación de un currículum basado en competencias supuso un cambio de pensamiento, con unas consecuencias en la práctica que implicaron desafíos considerables para los docentes, acostumbrados hasta entonces a funcionar bajo una lógica diferente³⁶.

En esta línea, la tónica general del relato de Francisco indica que, lejos de retóricas manidas, en su desempeño profesional en esta dirección, parece haber ido emergiendo de las relaciones espontáneas y los sucesos propios de la escuela un sentido de liderazgo que, sin ninguna influencia por nuestra parte, él define como *compartido*. Un aprendizaje nacido en un genuino diálogo con el contexto local y desde la práctica, basado en procurar hacer las cosas lo mejor posible.

He intentado liderar lo mejor que he sabido, porque eso también se aprende ¿eh? Porque cuando viene al cargo, [...] como no sabes lo que te vas a encontrar por mucho que te digan, pues, va aprendiendo uno en una línea, desarrollando una línea de liderazgo que ahora está muy de moda, el liderazgo compartido etcétera, etcétera, pero yo eso lo he hecho de siempre.

A nuestro entender, sus argumentos dejan entrever nuevamente que la lógica de su práctica directiva y de su liderazgo, ha ido emergiendo más bien del aprendizaje generado a partir de la propia experiencia, y del conocimiento de lo que funciona en el día a día, y que, al margen de que las tendencias o modas en discursos políticos o

³⁵ Especialmente en sus inicios, es objeto de ciertos prejuicios e interpretaciones que distorsionan y debilitan su potencial. Como observa Garagorri (2008) *La derivación de la organización de la enseñanza por competencias desde el mundo empresarial a la educación formal hace que algunos sospechen que se quiera supeditar la educación a los intereses productivos empresariales o que se quiera implantar de forma camuflada el taylorismo y el paradigma del modelo conductista. O que sirva de vehículo para impulsar perspectivas educativas demasiado centradas en los resultados, en los estándares de evaluación y en el credencialismo.*

³⁶ Como este autor describe *se pasa de la lógica del “saber” a la lógica del “saber hacer”* (p.6) procurando integrar uno con otro para acceder a un conocimiento que sea útil para la vida, lo cual se relaciona con aprender a lidiar con los desafíos del mundo y tiempo ciertamente complejos en el que los estudiantes están llamados a desenvolverse.

académicos puedan coincidir, no tienen el poder de convertirse en los vectores prioritarios de la acción de los profesionales de la educación, si su mensaje no dialoga bien con el campo.

Nos aclara además que *compartido es que hay que asignarle funciones a los demás para que las realicen por un objetivo común*, dejando traslucir que para alcanzarlo no basta con decidirlo porque ... *eso, pues significa establecer relaciones buenas con los demás ¿eh? mantener un clima adecuado en el centro*, y tal empresa es tan crucial que *si eso no existe es muy difícil de hacer un liderazgo compartido*, pues obviarlo puede ser tan delicado que, quizá sin ser muy conscientes acabemos actuando como el *líder que está por encima*. [...] [El] *líder que no está bien visto*. Estas breves observaciones, dichas además en un tono de confidencialidad, nos permiten imaginar por unos instantes la complejidad del escenario en el que se ha tenido que desenvolver Francisco -y cualquier director/a- a lo largo de su trayectoria, lo vulnerable que puede ser su imagen³⁷ y el esmero con el que tienen que desenvolverse para cultivar y preservar la voluntad de colaboración de la comunidad educativa. Nos explica cómo lo ha hecho

Nunca, nunca, he ejercido la dirección de una manera autocrática [...] siempre [...] implicando a los demás. Consultando a los demás. Si ha habido que hacer un proyecto, pues lo hemos hecho entre todos. He buscado la participación de unos, la participación de otros, cada uno con sus posibilidades, por lo menos eso lo he intentado.

Lo que se ha ido forjando en la maduración de su práctica profesional como un “saber hacer” basado en la experiencia, ha cristalizado en una noción bastante similar al concepto general de liderazgo que actualmente él percibe. Por eso le interrogamos

[...] Entonces ¿integra tu jerga digamos, esa palabra? ¿Forma parte o la sigues sintiendo ajena? Y admite cediendo, pero no del todo Hombre, la he asimilado un poco, pero es algo que yo ya hacía. [...]

Esta última respuesta, pero también el relato de todo el apartado en su conjunto, nos indican que su idea de liderazgo (compartido, participativo) emerge de la práctica, en un sentido *bottom-up*, en respuesta a la propia dinámica, necesidades y posibilidades del contexto local y no desde mandatos o lineamientos estructurales o legislativos, de

³⁷ Un ámbito en el que aún puede suceder que, ante cualquier desavenencia, ciertos docentes, por cultura, tiendan a juzgar al director como el intruso, el representante del gobierno – o en el peor de los casos el “enemigo” – y en el que no sería extraño ser tildado de autoritario.

orientación *top-down*. Ni el diseño del rol, ni la formación que desde las políticas oficiales entonces se impartía, como ya se ha reflejado en el apartado 7.1., han tenido un peso determinante en el proceso de construcción de esta faceta de su identidad profesional.

6.7.5. La importancia de alcanzar y sostener un buen clima de trabajo

Desde la perspectiva de las escuelas actuales, concebidas como organizaciones que aprenden, al ser “organizaciones vivas que actúan reflexivamente, analizan el contexto y los procesos” se entiende que “el clima de trabajo adquiere una dimensión de gran relevancia por su repercusión inmediata, tanto en los procesos como en los resultados, lo cual incide directamente en la calidad del propio sistema” (Martín, 2000) Como señala este autor, el ambiente de trabajo en este tipo de organizaciones es determinante y facilitador tanto en la dimensión organizativa y de gestión como en la de innovación. También el Marco Español para la Buena Dirección [MEBD] (2017) lo tiene en consideración dentro de su cuarta dimensión sobre “gestión del clima institucional”, en la que recomienda a directores/as, entre otras cuestiones, el promover un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad y procurando promover una comunicación permanente, prevenir y gestionar pacíficamente los conflictos (Bolívar, 2019).

Nuestro entrevistado asevera que ese *clima de camaradería, de igualdad, en el que todos trabajan juntos [...] ha existido, siempre, siempre*, y se muestra agradecido de su suerte [*he tenido la fortuna de estar en centros donde el clima ha sido bueno*] pero, a la vez no supeditado a ella, [*y si no ha sido bueno, entre el equipo directivo lo hemos creado bueno*]. Por supuesto nos interesaba saber en qué medida él habría contribuido a construir ese ambiente o si fue más bien favorecido por el contexto. Le preguntamos

I- Y eso ¿lo atribuyes, un poco a las características también del centro o fue algo que te preocupaste tú por fomentar?

F- Hombre, yo me preocupé. Pero es porque yo soy así. [...]Entonces, yo no puedo hacerlo de otra manera.

No obstante, no deja de reconocer que ciertas condiciones organizativas o estructurales, pueden tener efectos muy determinantes en el propósito de crear y/o mantener un buen clima de trabajo: *Y luego las características del centro influyen*

muchísimo, es decir, no es lo mismo un centro donde estamos diecinueve profesores, que un centro donde hay ochenta. Es muy distinto.

6.8. Últimos años. Aspectos críticos y cambios de rumbo en la trayectoria profesional

6.8.1. Desafíos desde abajo. El inicio de una “nueva era” social y la transmutación de la escuela

Todos somos testigo y a la vez protagonistas de los cambios que la sociedad ha experimentado en las últimas décadas, estimulados por la progresiva evolución tecnológica, y multidimensionales transformaciones económicas, políticas y —en ciertos casos— demográfico-culturales a escala global (Castells, 1998a, Lyotard, 1987) que además han sido ampliamente reflejadas en literatura en el campo de las Ciencias Sociales (Dubet y Martuccelli, 2000) y de la Educación (Bolívar, 2000b) y en el marco teórico de la presente tesis. Al reflexionar sobre cuestiones críticas que han supuesto un antes y un después en la trayectoria profesional, nuestro entrevistado trae a colación una serie de alteraciones en su ambiente de trabajo asociadas con estas transformaciones, que ilustran hasta qué punto han podido tener un impacto en la escuela y sus dinámicas.

6.8.1.1. Alumnado. TICs, crisis de valores, y problemas de convivencia

La incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana del alumnado tiene efectos que Francisco no duda en incluir entre los aspectos críticos más importantes en *toda esta trayectoria* que han afectado al mundo de la enseñanza. [...] *Yo creo que es el cambio más drástico que ha habido en todos estos años. [...] Hemos experimentado un cambio importantísimo a raíz de los teléfonos móviles, las nuevas tecnologías en estos últimos años y eso ha supuesto un cambio en los valores y en la forma de pensar de nuestros alumnos... ¡buf! radical.* Como observa Castro (2017), una de las características de la sociedad actual es la presencia generalizada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la vida de las personas mediante el uso de la telefonía móvil e *Internet*; al ser estas potentes herramientas de comunicación y de información, el acceso generalizado de la población de menores, entraña riesgos si no existe un control adecuado. Un estudio del Instituto Nacional de Estadística [INE] del año 2015 sobre el equipamiento

y uso de las TICs en los hogares, presentado por la misma autora, reveló que el acceso y uso de las TIC en menores entre 12 y 14 años, ya entonces, era muy elevado: de la muestra considerada, el 96,4 % hacían uso del ordenador, un 94,66 % utilizaban *Internet*, y en torno a un 80 % disponían de teléfono móvil, cifra que se incrementa significativamente a partir de los 14 años con un 90,4 %.

Amén de las ventajas que las nuevas tecnologías suponen, el director señala que un empleo inadecuado de las tecnologías de la información y comunicación en *la gente adolescente* con la que los docentes trabajan, está acarreando una serie de mutaciones culturales, un *cambio significativo [...] respecto a los valores que tienen los jóvenes*, que tiene efectos negativos y preocupantes sobre su percepción de la realidad y su conducta: *los alumnos ven cosas muy normales que no son normales y [...] yo creo que ha contribuido mucho el gran avance de las nuevas tecnologías*. La rapidez con la que estas transformaciones han sobrevenido constituye uno de sus principales agravantes. *En muy poco tiempo se ha cambiado mucho. Se han normalizado muchas actitudes, muchos comportamientos [...] que van asociados a unos valores, y esos se han normalizado a peor*.

Ello deriva en inevitables efectos en su desempeño, ya sea de forma directa, sobre su propio trabajo, o indirecta, en el de los profesionales con los que comparte la labor ...*el hecho de que las nuevas tecnologías sean tan asequibles al alumnado, eso irremediablemente se traduce a nivel de centro, a nivel de llevar una dirección, un equipo directivo, en más problemas*.

Las TICs generan ámbitos virtuales de interacción social entre los alumnos en los que no tiene cabida la habitual regulación de las conductas que los docentes ejercen en los espacios educativos. Paradójicamente, los *problemas en las relaciones entre los alumnos* emergentes de esas interacciones, sí se manifiestan y expresan en el ámbito escolar, acarreando conflictos y generando otros deberes que distraen al directivo y los docentes de las responsabilidades asumidas. *Nos obliga a estar más pendientes. Cosa que antes [...] no ocurría*. E ilustra figurativamente, *ya hay más problemas en el sentido de que 'fulanico me ha dicho esto, menganico me ha dicho esto, me han hecho una foto esta tarde' y tal, todo eso mina un poco lo que es la convivencia en el centro*.

El problema de la influencia nociva de los medios masivos de comunicación en la educación de los menores, por el deficiente control de los mensajes que proyectan no es

una novedad y su raíz no se encuentra en la escuela. Ya en 1982, la UNESCO³⁸ alertaba acerca de la potente influencia de los medios de comunicación en la cultura contemporánea, poniendo de relevancia “la necesidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por imágenes, palabras y sonidos” aprendizaje cuya “responsabilidad [...] debía recaer [no sólo] en los jóvenes [sino] también en las familias, la escuela y la sociedad en general” (Castro, 2017, p. 19). Sin embargo, como Esteve (2002) advertía a principios de este siglo, la Sociedad parece no haber tomado consciencia de esta realidad con suficiente intensidad, ni haber asumido su parte de responsabilidad, proyectando un mensaje ambiguo y contradictorio: mientras se encomienda a la escuela (“educación formal”) el desarrollo de campañas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia entre estudiantes, en el ámbito de la educación informal las conductas violentas son aceptadas e incluso empleadas como medio de entretenimiento, como ocurre en el cine y la televisión. Esteve (2002) asevera, basándose en sus estudios y los de otros autores (Loscertales y Núñez, 2001) que “existe una auténtica cultura social que exalta la violencia” (p. 3) a través de los medios audiovisuales, y que sus mensajes han mostrado “una enorme capacidad de penetración [...] para determinar la conducta posterior del niño” (Esteve, 1983, citado en Esteve 2002). Concluye en que la violencia es un problema social y no sólo un problema escolar.

A pesar de la presencia de esta problemática en su centro, Francisco muestra cierta ecuanimidad al admitir que *las nuevas tecnologías tienen cosas buenas* que aportar a su desempeño profesional, *por ejemplo, tú puedes comunicarte [...] con los padres [de] una forma más eficaz, vamos, en menos tiempo*, lo que no evita que también haya *traído consecuencias* que pueden ser perjudiciales y nocivas para la convivencia *como el ciberacoso, por ejemplo, en el que un alumno en un momento dado en un recreo te grabe un vídeo de otro que está golpeando a otro, [o que] aunque sea de broma y eso se propague y [...] y luego se interprete que no es una broma*, creando y divulgando una falsa imagen negativa que pone en juego la reputación del centro educativo. Las precarias posibilidades de verificar el buen uso de las nuevas tecnologías dentro de la escuela, deja, en ocasiones como ésta, en una posición de vulnerabilidad tanto al centro educativo, como a sus responsables, entre ellos, su máximo responsable legal que es el director. Es evidente que esta circunstancia tiene un efecto sobre el sentido de la labor, al añadirle un elemento de preocupación constante. Todas estas cuestiones permiten observar que la escuela ha

³⁸ Declaración sobre Educación de los Medios realizada por la UNESCO

perdido su capacidad de influir de manera hegemónica en los valores, las normas y en definitiva las acciones de los individuos mediante su clásico, y tradicional proceso de socialización (Dubet, 2006). La intrusión de otras agencias/fuerzas, no siempre concordantes con el mensaje que desde la institución escolar se promueve, han impedido que esa socialización tenga un centro y obedezca a un propósito coherente, poniendo en tela de juicio la legitimidad tanto del mensaje como de las instituciones en sí mismas para ejercer esa parte de su labor. La contradicción y las paradojas son evidentes, como también lo es el potencial de esta situación para generar malestar en los profesionales de la educación en general, y en el caso del director aún más, dado su carácter de responsable legal máximo del centro educativo.

La presencia de las nuevas tecnologías en la vida contemporánea de nuestras sociedades es un fenómeno imparable e inevitable, que es necesario aprender a gestionar en todo contexto y circunstancia. En el caso de las escuelas, señala este director *ha traído [...] una novedad importante [...] que lógicamente, no le veo yo a esto que se vaya a acabar, así que habrá que un poco redirigir la situación a un uso adecuado de las nuevas tecnologías, lo cual es muy difícil si no colaboran los padres.*

6.8.1.2 Inestabilidad en el ambiente familiar. Padres separados y/o ausentes por trabajo dejan el camino despejado a malas influencias

Las familias, como corresponsables en la educación de sus hijos, juegan un papel crucial para poder superar con éxito los desafíos educativos que entraña la labor docente y directiva. Siendo “agente básico en la formación del autoconcepto y en el desarrollo del proceso de socialización primaria” se contempla que provea al niño de “las normas y valores fundamentales para vivir en sociedad” (Esteve, 2002, p.14). Precisamente, otra de las cuestiones críticas que Francisco percibe estrechamente vinculada a la crisis de valores y desorientación del alumnado, y que acentúa los efectos negativos del mal empleo de las TICs, es la alteración del perfil de las familias en los últimos años: *se nota que hay un mayor número de familias un poco desestructuradas [...] Más separaciones familiares lo cual se traduce en que los alumnos están un poco más dispersos desde el punto de vista ético, de sus valores.* Se suma a esta cuestión, el incremento relativo de familias en las que ambos padres trabajan fuera más tiempo [...] como consecuencia del deterioro en las condiciones de vida de la sociedad actual. *Hace diez años a lo mejor eran*

menos las familias que los dos conyugues trabajan fuera, ahora es casi todo el mundo porque hay que vivir, sencillamente. Lejos de pretender acusar a los padres argumenta que no es culpa de ellos, pero a lo mejor todo esto sucede porque no están pendientes como se debe de estar; su ausencia en el hogar podría ser uno de los causantes principales de la alteración en el comportamiento del alumnado, puesto que implica que [...] al estar más tiempo solos acceden todos a internet cuando quieren, ven lo que quieren y [...] se normalizan comportamientos que no son normales, porque no hay nadie detrás que les diga “eso no es normal”. Por eso, deduce, todo esto redundando en que en estos últimos años [...] los alumnos vienen de otra manera. Son menos responsables, algunos traen un poco más de conflictividad....

Como refleja la literatura, la inhibición de las familias ante la corresponsabilidad en la educación de sus hijos, no es un fenómeno singular, ni alude a casos aislados, sino que integra la realidad de una gran mayoría de centros educativos y se vincula a problemáticas de un carácter socio-educativo más amplio. Esteve (2002), ya a principios de este siglo, coincidía con la mirada de este director al señalar que “las presiones económicas y sociales han desestructurado muchas familias” debilitando su desempeño como coeducadora, y que entre los diversos factores que incidían en ello “cabe citar la incorporación masiva de la mujer al mundo del trabajo, y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia con los hijos” (p.15); señalaba finalmente que esta situación deriva en la creciente difusión de la creencia de que toda la labor educativa debe concentrarse en las escuelas “aunque se trate de valores básicos, como las normas de comportamiento social o el equilibrio emocional, tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar” (p.15). Esto altera profundamente el sentido de la labor directiva y docente, pues antepone a las responsabilidades profesionales específicas, otras sin las cuales es imposible que cumpla con las primeras. Si hay conflictos o problemas de convivencia entre los alumnos, si la asunción de ciertos valores imprescindibles para garantizarla, como el respeto, no se han integrado de manera estable en sus patrones de comportamiento, los docentes y el directivo, tendrán que afrontar esa tarea, previo a cualquier labor pedagógica o de otro tipo. Hace más de una década, Bolívar analizaba este fenómeno

Dado que el núcleo básico de socialización ya no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos, produciéndose una "*primarización de la socialización secundaria de la escuela*". Esta situación se agrava, pues, cuando se

acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad) (2009, p.8)

Al parecer, amén de las observaciones y advertencias emergentes de todos estos estudios, las declaraciones de este director dan lugar a considerar que esta problemática mantiene su vigencia en el tiempo, lo cual altera sin duda la configuración de las identidades profesionales de quienes en su día a día se ven forzados a interactuar de algún modo con ella.

Contextos de vulnerabilidad como los descritos, son susceptibles de potenciar los efectos negativos de otros factores, como la ya mencionada presencia de las TIC en la vida del alumnado. Como plantea Dubet, en su investigación sobre el declive de las instituciones modernas (2006) la escuela ha dejado de ser la única y legítima poseedora de cultura, y hoy día, los niños, sin importar su extracto social ni la situación económica del hogar tienen acceso a “múltiples culturas” —no necesariamente afines a la escolar— sin necesidad de pasar por la escuela. Porque *ojo, que hoy en día todos los niños tienen acceso a internet. Sean de donde sean*. El hecho que desde diversas políticas públicas se haya ido solventando la *necesidad de poder acceder a internet los alumnos [...] fue un gran avance [...] que ha contribuido a igualar en este sentido las oportunidades de los estudiantes y hoy en día eso no es algo que significativamente distinga entre una familia mejor y una familia peor*. No obstante, la cuestión es más compleja pues no se trata sólo de la dotación de recursos sino del modo en que en cada contexto familiar se emplean. *Entonces, las diferencias vienen de otro tipo entre las familias [...] de la situación laboral que tienen, de la situación familiar, que son situaciones complejas. Y aquí hay muchos alumnos con ese tema*.

Entiende que esta transformación en la población escolar si bien es algo que *ha notado* en su centro, y desde su *punto de vista*, cree que es un fenómeno no exclusivo de su ámbito local. *A lo mejor otro compañero te dice que él no lo ve de ese modo, pero yo creo que te va a decir lo mismo que yo*. Y su percepción parece acertada, como hemos referenciado a través de la literatura.

6.8.1.3. Precarias condiciones socioeconómicas-culturales del contexto local. Más desafíos al desempeño de las labores pedagógicas

El relato revela que las limitadas condiciones socioeconómicas y culturales del contexto local tienen efectos sobre el aprendizaje de los alumnos y, en definitiva, sobre el desempeño y sentido de la labor de los profesionales educativos, incluido el director.

En el sitio actual, esa precariedad socioeconómica y cultural, se expresa en tres ámbitos diferentes que, al conjugarse, refuerzan dichos efectos y hace más ardua y compleja la labor: las familias, la escuela, la localización geográfica.

6.8.1.3.1. Familias con ISEC bajo- múltiples carencias en el aprendizaje del alumnado

El perfil socioeconómico de las familias que acuden al centro es en general precario. *Esta es una zona bastante deprimida. [...] el índice socioeconómico de esta zona es muy bajo y eso ya implica una desventaja en general para el alumnado.*

Como infiere este director: *Las condiciones económicas de las familias influyen sensiblemente en los recursos que pueda tener un alumno y eso lógicamente se traduce en más [o menos] posibilidades para su proceso de aprendizaje, lo que, es deducible, incide en la labor del profesorado y la dirección.*

Además, *el índice socioeconómico familiar, los recursos que tenga la familia están muy asociados también al nivel cultural que tienen [y] eso influye significativamente, puesto que incide en la manera de enfocar [...] la educación de sus hijos, desde el papel de corresponsabilidad que han de asumir. En general él advierte que familias con índice socioeconómico y cultural [ISEC] deprimidos se asociarían a un bajo nivel cultural, lo cual implicaría un deficiente/escaso apoyo y orientación de su parte en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.*

Claro. Es que las familias hacen lo que saben hacer y no se le puede decir a una familia que haga ciertas cosas porque hay familias que no saben hacerlo. [...] Entonces eso es una cadena muy compleja [...] Porque muchas veces te dicen 'bueno, y este alumno o esta alumna porqué ha llegado a esta situación' ¿no? Y conoces a la familia y dices 'pero es que la familia, [...] por mucho que le digas, lo mismo no sabe hacerlo'

Estas dos cuestiones asociadas al índice socioeconómico-cultural bajo o deficiente de las familias— por un lado, la escasez de recursos, por el otro, el déficit en el apoyo y orientación en los procesos de aprendizaje en el hogar— deriva en que el alumnado presente más dificultades y necesidades a la hora de aprender complejizando y condicionando la labor del profesorado y la dirección.

Como ampliamente describe Esteve (2002) el paso de una escuela secundaria para minorías—selectiva y excluyente— a otra más general, ha dado lugar a que ingresase a ella el cien por cien de la población en edad escolar, dando cabida en la escuela la misma diversidad que caracteriza a la sociedad actual. La heterogeneidad en el nivel cultural de las familias y la carencia en muchas de ellas de una tradición en el hábito y/o valoración de los estudios, es una dificultad previsible, aunque no la peor, pues una parte de estos colectivos es susceptible de presentar problemáticas de marginalidad, violencia, aislamiento social y cultural, etc. Si bien han pasado ya dos décadas desde que se formularan estas observaciones y tres desde que se implantase la última gran reforma, en ciertos contextos escolares, afirmaciones como la que sigue parecen igual de vigentes que entonces.

Atender a toda la población infantil [y adolescente], sin exclusiones, supone meter de golpe en nuestras escuelas todos los problemas sociales y psicológicos de todos nuestros niños, y ésta es una labor sin precedentes. Nunca lo habíamos intentado antes. No tenemos procedimientos para tratar con los niños más problemáticos porque lo que hacíamos con ellos hasta ahora era expulsarlos [...] Todos ellos están al cuidado de un profesor o de una profesora a los que no se ha preparado para actuar como asistentes sociales; pero que deben solucionar primero esos problemas previos que bloquean la capacidad de aprender. (Esteve, 2002, p. 3)

6.8.1.3.2. Una escuela con menos medios económicos significa menos innovación pedagógica

A la precariedad económica de las familias, se le suma la degradación del presupuesto destinado al gasto en educación, que este director percibe, *se ha reducido sensiblemente en el sistema educativo [...] a raíz de esta crisis que hemos tenido estos*

años. Expresa con firmeza, *los problemas mayores que tenemos ahora son en recursos y económicos*, y además desmiente cualquier posible versión contraria

Eso de que el sistema educativo no se ha visto afectado por la crisis y que se han mantenido las inversiones, eso no es cierto. Eso no es cierto. Eso es falso totalmente ¿eh? Falso. Y hoy en día pues los recursos que tenemos son muy limitados. Son muy limitados.

Se reafirma categóricamente en su discurso señalando nuevamente que *esos son los mayores problemas que tienen ahora, dadas sus implicancias, porque si hay problemas económicos y de recursos hay problemas en otras cosas.*

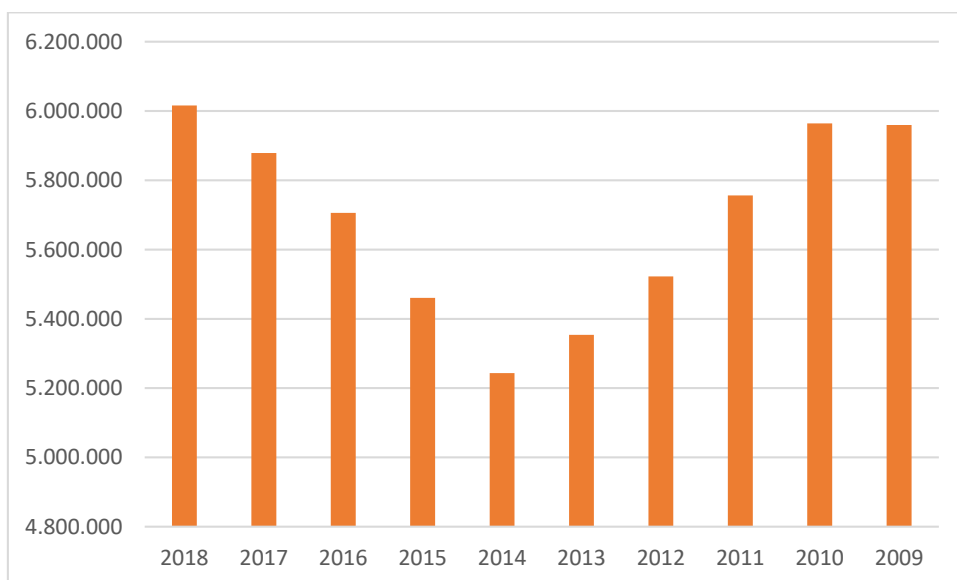
La escasez de medios limita las posibilidades de acción de los profesionales educativos e influye sin lugar a dudas en el modo de configurar el sentido de su trabajo pues, como explica Francisco, determina *que no puedas innovar [...] porque claro, si yo quiero hacer un proyecto de innovación en mi asignatura y tal, necesito medios, necesito comprar cosas, necesito que los alumnos vayan a tal sitio y hay que preparar un viaje, y [...] no hay recursos para eso.*

Un informe de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras [FECCOO] (2022), tras analizar estadísticas oficiales nacionales e internacionales, reveló que, en España, en la década 2009-2018 se produjo un notable retroceso en la inversión educativa. En términos generales, es decir, a escala nacional y para todos los niveles de enseñanza, se apreció una disminución del 6 % (unos 3.235 millones de euros) en 2018 respecto a 2009, al tiempo que el volumen de alumnado aumentaba en un 11,9 %; en las enseñanzas no universitarias públicas el recorte fue del 9,9%, con caídas en casi todos los niveles y programas. Analizando el porcentaje de PIB destinado a Educación, se observó una reducción del 5,04% en 2009 al 4,21% en 2018, un 16,5% menor, con lo que la inversión se retrotrajo hasta la menor cifra recogida desde estadísticas oficiales, incluso inferior a la existente en 1990 cuando la LOGSE extendió la escolarización obligatoria hasta los 16 años. A su vez, se apreció una notable disminución de las transferencias de capitales desde el gobierno central a los ayuntamientos con fines educativos (360 millones euros menos), que han sido medianamente compensados con fondos propios, aunque de manera variada en cada uno de ellos. Como observa el informe, “las diferencias territoriales son enormes y se precisa una reflexión detallada sobre esta financiación de las corporaciones locales”. Sólo por precisar algo más la información hemos consultado los datos para Andalucía en

el mismo período³⁹, constatando una fuerte tendencia a la baja desde 2010 hasta 2014, con una disminución de la inversión en un 12 % que comienza a recuperarse levemente respecto a las cifras iniciales recién el último año (figura nº 7.1.)

Figura 6.1.

Evolución del gasto público en Educación para la Comunidad Autónoma de Andalucía-Período 2009-2018



Nota: Elaboración propia. Fuente: datos oficiales de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (12-09-2022)- (Ver anexo III)

El informe de la FECCOO (2022) señala además que comparativamente a escala internacional, mientras en el mismo período la inversión neta por estudiante experimentó un incremento de un 13,4% promedio para el conjunto de la OCDE y del 17% para la UE, en España se redujo en un 2,4%. Entre los indicios más fehacientes de este retroceso se observa que cuando en 2009 la inversión española era superior al promedio de la OCDE y de la UE, en 2018 pasó a ser claramente inferior a ambas.

Con estas observaciones coincide el periódico *Público* (Asuar, 2020). En su análisis incluye un gráfico de barras en el que es posible comparar la proporción del PIB que España destina a su educación con la media europea general y de cada país miembro (Fig. 7.2.)

³⁹ Cifras registradas por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional en la misma página del Ministerio de Educación fuente de este informe. Ver anexo III.

Figura 6.2.

Porcentaje del PIB invertido en educación por país de la Unión Europea en 2018

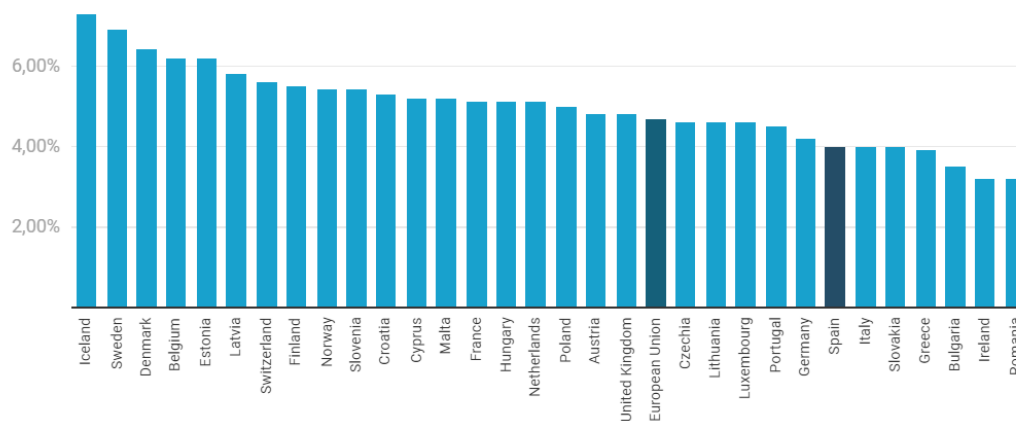


Gráfico: Público • Fuente: Eurostat • [Descargar los datos](#) • Creado con [Datawrapper](#)

Nota. Adaptado de *Porcentaje respecto al PIB de inversión en educación en la UE en 2018*, de Beatriz Asuar, 2020, Fuente: Eurostat. Licencia: de uso público.

Una menor disponibilidad de medios reduce el margen de maniobra docente y directiva, limitando las posibilidades de desarrollar iniciativas de mejora a través de ese liderazgo pedagógico que de ellos se espera, al tiempo que carga sobre sus espaldas la entera responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades de sus alumnos, con menos posibilidades de éxito que si contasen con los debidos apoyos. Ello, indudablemente, es susceptible de operar como fuente de malestar identitario en estos profesionales en general, y en el director en particular, pues repercute en cualquier labor de innovación pedagógica que desde la dirección se pretenda impulsar. Realidades como las que este director nos está planteando, sugieren que, en ciertos casos, principios tan proclamados desde diversos medios públicos como la inclusión y la equidad educativas, siguen siendo retos difíciles de alcanzar en la práctica, si tienen que ser asumidos mayoritariamente por los responsables educativos locales, sin contar con suficiente respaldo de las autoridades institucionales. Y las consecuencias más negativas son absorbidas por el colectivo más vulnerable: *al final repercute todo siempre en los mismos, que son los alumnos. Eso está clarísimo.*

6.8.1.3.3. Un emplazamiento poco favorable. Área geográfica deprimida, distante de la capital y desapercibida para las políticas de desarrollo sostenible

La escuela se sitúa en una de las poblaciones y regiones con menor desarrollo (económico, cultural, de infraestructuras, etc.) de la provincia, y a una considerable distancia que, potenciada por la escasez de medios, limita el acceso a la oferta de experiencias educativas de la que disponen otros institutos más cercanos o residentes en la capital. La existencia, de por sí, de escuelas en contextos de estas características, sólo puede entenderse como un indicador — positivo — de la progresiva expansión del sistema educativo que, al incorporar contingentes populares ha demandado una redistribución y re-localización de institutos y colegios integrándolos en los espacios periféricos de las ciudades y en los medios rurales. Esta traslación ha resituado los establecimientos en sitios alejados de los núcleos tradicionales, llevándolos, por un lado, “a situaciones favorecedoras de una mejor integración de la escuela con sus entornos ecológico y social” (Escolano, 2009, p.22). Por el otro, si no cuentan con el debido refuerzo en inversiones y suministro de recursos que sus vulnerabilidades requieren, acaban condenados a situaciones de precariedad y aislamiento, que comprometen la cristalización exitosa de estas transformaciones, por muy legítimos y nobles que sean sus propósitos.

Francisco advierte claras descompensaciones entre *los alumnos de la capital* y los de su centro educativo. *Los recursos son más limitados, las comunicaciones con la capital son menores, y ello limita el acceso a ciertos servicios [...] que están cerca en distancia, pero no están cerca porque no hay medios para ir a verlos o visitarlos, como podrían ser museos, centros culturales, etc.*

Todos los elementos descritos se combinan potenciándose sus efectos, como a continuación reflexiona

Entonces eso se traduce en que [...] si aquí había ya un desfase de alumnado [...] por su situación económica y social, [...] el hecho de que, en estos centros ya de pocos recursos, la situación sea desfavorable con respecto a otras zonas de la provincia más cerca de la capital, por un menor acceso a los servicios, hace que ese desfase sea mayor todavía.

En consecuencia, la combinación de estos desfases en este instituto contribuye a incrementar el carácter desafiante del escenario escolar para la innovación, la mejora y el liderazgo educativo.

Analizar la situación de las escuelas rurales en España, excede el propósito de la presente tesis⁴⁰. No obstante, sondearla en términos generales puede proporcionarnos algunas pistas para comprender y visibilizar esta dimensión del contexto que, sumada a las otras, interviene en la configuración de la labor y sentido de la profesión en la trayectoria de este directivo en este centro. Durante mucho tiempo en España, no han existido políticas que apoyasen explícitamente el desarrollo de las escuelas de zonas rurales, apareciendo por primera vez cuando, desde perspectivas globales y nacionales comienza a valorarse la importancia de mantener vivas estas áreas para el desarrollo sostenible, y el papel clave que, en este empeño, pueden jugar las instituciones escolares (Santamaría, 2020). Constituye ese primer referente, la Ley 45/2007 por la que se aprueba el primer programa de desarrollo rural sostenible para el período 2010-2014. Entre sus múltiples objetivos, sugiere en su artículo 28 diversas medidas para intensificar la calidad de la educación pública en estos entornos⁴¹. Sin embargo, como indican estudios expertos, dada la no obligatoriedad en sus consignas, cada comunidad autónoma ha podido o no atender las propuestas en su Plan de Desarrollo Rural de formas diversas, lo que ha aumentado la disparidad entre las comunidades, por lo que conviene analizar sus evoluciones (Santamaría, 2018).

Por otra parte, al consultar los documentos oficiales (Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino [MARM], 2009b) comprobamos que el municipio en el que se sitúa el centro educativo en cuestión, no forma parte de las áreas rurales catalogadas como prioritarias por el plan⁴². Siendo un plan genérico, las estrategias de

⁴⁰ Con objeto de completar la información se incluye un anexo (Anexo IV) que señala a grandes rasgos algunos detalles en las políticas de desarrollo rural cuya influencia podría ser clave para la situación tanto del centro en cuestión como de otros similares.

⁴¹ Medidas que tengan por objeto: a) Mantenimiento de una adecuada escolarización en municipios rurales, tales como programas de extensión de escolarización infantil, mejora de resultados en enseñanza obligatoria, fomento del acceso a niveles educativos superiores, promoción de la atención a la diversidad, etc.; b) Mejora del equipamiento y favorecer su uso; c) Fomento de la FP reglada y ocupacional para jóvenes y mujeres, especialmente en TIC, técnicas de empleo deslocalizado e incentivos prácticas en empresas rurales. d) fomento de la actividad deportiva (Ley 45/2007)

⁴² La clasificación que propone la ley distingue entre a) *Zonas rurales a revitalizar*: las prioritarias para el plan b) *Zonas rurales intermedias*: las cuales se desdoblán en tres niveles de prioridad, siendo las de primer nivel, las susceptibles de incluirse en las acciones del plan. c) *Zonas rurales periurbanas*: las menos prioritarias. Este centro educativo se encuentra en un municipio catalogado como “Zona Intermedia de

zonificación, siguen criterios también generales (socio-económicos, demográficos, densidad) y al parecer, las escuelas quedan vinculadas al tipo con el que se identifica el municipio al que pertenecen, en base a estos criterios, que no son educativos, ni tienen en cuenta la situación de las propias escuelas. Una clasificación que no parte de un diagnóstico específico de la situación de cada escuela, y se restringe a criterios genéricos puede invisibilizar casos de vulnerabilidad y dejar al margen de este tipo de apoyos a centros que realmente los precisan. Esta circunstancia, sumada a los recortes generales descritos en apartados anteriores, podría en parte explicar la percepción de la escasez de medios y apoyos materiales que con tanta contundencia señala este director, como uno de los problemas más graves que en su trabajo debe afrontar.

El modo en que las políticas se ponen en práctica influye en los contextos y dimensiones de interacción de los profesionales educativos. Entre las características del contexto, la dotación de más o menos recursos condiciona la labor profesional, el desarrollo de proyectos de innovación, y, en definitiva, el ejercicio de un liderazgo pedagógico. A pesar de ello, profesionales de la educación que preservan su compromiso moral con la docencia y la dirección, como Francisco, siguen apostando por la educación, prescindiendo de esos apoyos. Partiendo del análisis de la configuración de identidad de este director y los obstáculos susceptibles de encontrar en entornos rurales para desarrollar acciones de mejora y liderazgo, coincidimos con Santamaría (2018, 2020) en reconocer la necesidad de desarrollar un conocimiento más amplio y profundo de la situación de las escuelas rurales en España que permita elaborar una cartografía más precisa, acorde con sus realidades educativas, a partir de la que desarrollar agendas políticas más pertinentes con sus necesidades, que sustenten dinámicas de liderazgo pedagógico e innovación para la mejora.

6.8.1.4. Nuevos problemas y necesidades en la sociedad, nuevas y más complejas demandas para la escuela.

Francisco concluye en que el contexto de acción docente y directivo en general es *muy complejo [...] Cada vez es más complicado*, como consecuencia de la combinación

Tercer Nivel”, con lo cual queda fuera del conjunto prioritario para el plan. Para más información, consultar Anexo IV

de muchos factores [que] influyen en la educación. [...] Las familias evidentemente influyen y sus recursos influyen.

A las precarias circunstancias del contexto local se suman las nuevas necesidades y demandas que los cambios sociales y problemáticas emergentes generan

Lo que hemos comentado antes del alumnado que estos últimos años ha ido cambiando en valores [...] a peor [...] evidentemente los centros tenemos una obligación que es que ese alumnado [permanezca] aquí, tenemos que afrontar esas pérdidas de valores también nosotros con programas, con ideas, con actuaciones.

Ello deriva en la percepción de una creciente carga y complejidad del trabajo docente y directivo y un cambio en la naturaleza y sentido de la enseñanza, que inevitablemente tendrán sus efectos en la identidad.

...es una responsabilidad más que la sociedad nos ha [...] delegado [...] y lo está haciendo cada vez con más cosas. [...] En la escuela no solamente tenemos ya que enseñar cosas de los libros, tenemos que enseñar cosas de la vida, porque hay ahí un vacío que tenemos que llenar nosotros.

El relato de Francisco corrobora y reafirma, el irreversible fenómeno de ampliación de las funciones de los centros educativos como agentes de socialización⁴³, correspondido con la paralela renuncia o debilitamiento de otros agentes sociales (la familia, la comunidad) en su labor educativa en este terreno. El notable cúmulo de tareas y responsabilidades resultado de esta alteración en sus incumbencias ha provocado que la escuela, en las últimas décadas, se vea “desbordada” generando sentimientos de impotencia, frustración y malestar en sus profesionales (Bolívar 2009). Conviene recordar que, al menos en parte, esto se debe a que no son las mismas familias ni los mismos alumnos de la escuela clásica⁴⁴, pues al suprimirse los mecanismos de exclusión, esta se ve “invadida” (Dubet, 2006) por niños y jóvenes provenientes de todas las familias de una sociedad, cuyos problemas, carencias y necesidades⁴⁵, se ve forzosamente impelida

⁴³ Como observa (Tedesco, 1996) *En el origen del estado moderno, la socialización de las nuevas generaciones (65) descansaba sobre un trípode conformado por la familia, la iglesia y la escuela (p.65-66)* Múltiples y complejas dinámicas relacionadas con los cambios sociales de los últimos tiempos han provocado la retracción de las dos primeras en sus funciones y el incremento de esta última.

⁴⁴ Estudiantes resultantes de un proceso selectivo y excluyente que deja a todos los “malos” alumnos, o los conflictivos, fuera del sistema.

⁴⁵ Además, al adquirir los rasgos de una sociedad global y multicultural, aumenta la complejidad en las subjetividades de sus integrantes, alteradas constantemente por nuevos modos de relación, comunicación y

a atender: “contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y lo que está en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc.” (Tedesco y Tenti, 2006, p.65-66).

Esta dinámica expansiva potencia las dificultades y desafíos de los enseñantes que deben afrontar tanto “la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria)”, antes a cargo de las familias, “como el desarrollo cognitivo con la enseñanza de un conjunto de saberes, ahora más inestables y complejos” (Bolívar, 2009, p.8) demandados en la era de la información y de la sociedad del conocimiento. Esto convierte al centro educativo en una “institución total” (Tedesco, 1995, citado en Bolívar 2009).

La situación se torna aún más crítica si consideramos que, además de no ser las mismas familias, los mismos estudiantes, ni los mismos saberes, el sitio que ocupan las instituciones educativas en el orden social también se ha visto alterado, en tanto que han dejado de ser poseedoras hegemónicas y legítimas de un saber y cultura dominantes y universales (Dubet, 2006). Se encuentran inmersas en una sociedad multicultural, caracterizada por una pluralidad de valores no siempre coherentes entre sí⁴⁶, ni siempre coincidentes con los valores de la escuela, e influenciada en gran medida por los medios de comunicación, poderosas empresas culturales de cuyos bienes simbólicos son fuertes consumidoras las nuevas generaciones. Se trata, en definitiva, de “un nuevo contexto general que ordena la socialización de los niños y jóvenes” y agrega, si cabe, un grado más de complejidad al trabajo docente (Tedesco y Tenti, 2006, p.66). En este orden de cosas, las demandas sociales de que el profesorado se convierta en "educador" de actitudes y valores y "orientador" de las vidas de alumnos/as son percibidas más bien como una amenaza antes que como una oportunidad de ampliar la profesionalidad (Bolívar 2009).

Si bien no contamos con argumentos explícitos más allá de los ya expuestos en referencia al efecto que esta situación puede haber estado causando en el sentido de su profesión directiva-docente, una mirada en perspectiva de su trayectoria sugiere que, al

acceso a la información (Bolívar, 2000b; Castells, 1998a), lo cual también tiene efectos transformadores en las familias.

⁴⁶ *Los valores que circulan en la escuela, la familia y los medios de comunicación de masas no siempre son coincidentes o complementarios, sino que con frecuencia pueden ser contradictorios.* (Tedesco y Tenti, 2006, p. 65-66)

margen del malestar que puede suponer, existe una predisposición a responder a estas nuevas necesidades con acciones concretas. La implementación general en el centro de un currículum basado en competencias, desde el enfoque que él le otorga, da cuenta de ello, como en instancias más avanzadas del relato comenta. En un discurso que se percibe cercano al de un padre nos revela como el propósito fundamental de su trabajo con los alumnos, *el lograr que al menos uno de ellos sea buena persona*, definiendo tal cualidad como la máxima competencia a alcanzar, por encima y en beneficio de cualquier competencia técnica, pues *una buena persona además tiene otros valores añadidos ¿no? que es que intenta aprender, de la manera que sea ¿eh? intenta mejorar, intenta evolucionar, haciendo cualquier cosa. [...] Y ser útil a la sociedad*. Como observa Garagorri (2008) los posibles modos de entender el currículum por competencias, amén de desconfianzas más o menos infundadas⁴⁷, dependen de cómo respondemos a una cuestión de fondo: el para qué de la Educación. La forma en que este director lo interpreta aparece claramente alineada con la reflexión que este autor considera que debe preceder y sustentar a la implementación de este tipo de currículum: cómo preparar suficientemente “a los jóvenes para que puedan vivir una vida más plena como sujetos individuales, como ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo, así como para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida”(p.6) En definitiva, “estar bien preparados e iniciar bien equipados el recorrido de toda la vida”, lo que a su vez se asocia a este servicio educativo expandido que, acorde a las nuevas circunstancias sociales que se viven, debe prestar la escuela.

Consideramos que este director desde la profesionalidad docente y directiva que le asiste, reconoce la legitimidad de las emergentes necesidades educativas del colectivo estudiantil en este nuevo contexto, y diseña estrategias para responder a ellas, al margen del malestar, desgaste o crisis que tales circunstancias puedan generar. Es decir, por muy amenazantes o cuestionadoras de la profesionalidad que estas nuevas demandas puedan suponer, algunos profesionales, atendiendo a su deber como educadores, reconvierten sus perfiles y acciones en respuesta a las mismas. La cuestión es si, al margen del compromiso moral y profesional asumido, cuentan con los debidos apoyos para su puesta en práctica,

⁴⁷ Este autor observaba que la procedencia de este tipo de organización de la enseñanza desde el mundo empresarial originó sospechas de la intención de supeditar la educación a intereses productivos empresariales, implantar filosofías tayloristas y/o conductistas, o bien centrarse demasiado en resultados, estándares, y el credencialismo.

o bien, qué tipo de obstáculos debe sortear, si lo consiguen o no, y si es posible generar algún cambio al respecto.

6.8.2. Presiones desde arriba

6.8.2.1. Diversificación y ampliación curricular “desde arriba” como estrategia para generar respuestas “contextualizadas” a problemas sociales

La alteración en tareas y funciones no sólo es producto de las transformaciones locales (alumnado y las familias), sino que responde a una tendencia general de las políticas públicas, en “aparente” sintonía con estos mismos cambios, a inducir en la escuela esas respuestas “contextualizadas” a las diversas y cambiantes problemáticas y necesidades que la sociedad plantea. La cuestión es que la perspectiva “a pie de campo” varía sensiblemente.

¿Problemas de que hay muchos accidentes de tráfico? Hay que hacer más programas de educación vial en los centros [...] Por ejemplo ¿No? Eh... que hay mucha obesidad, hay que hacer programas en los centros [...] Al final, todo, todo, todo, redundando en actuaciones que tenemos que hacer en los centros. Todo. Todo. Eso ¿qué supone? Responsabilidades. Al fin y al cabo.

A las inminentes demandas de un escenario local crecientemente complejo, que ya plantea desafíos de por sí, se le suman las demandas de atención, mediante diversas actuaciones curriculares, a los problemas que desde las políticas públicas se identifican como prioritarios. *Y llega, cualquier problema que hay en la sociedad, del que sea, “es que hay que actuar, hay que educar desde pequeños” [...] Y metemos a los centros.*

Esta cuestión, como se viene señalando, no es nueva. Década y media antes de que el director que entrevistamos la describiese, era puesta en relevancia desde la investigación educativa, al punto que sus palabras se corresponden ampliamente con las de José Manuel Esteve.

Nuestra sociedad ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. Así, al observar la aparición de nuevos brotes de racismo, exigimos a nuestras escuelas que incorporen una vía de educación multicultural que favorezca la tolerancia. Si aparecen nuevas

enfermedades, se ponen en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial. Si se extiende el uso de drogas, enseguida se propone solucionar el problema con programas educativos de prevención de la drogadicción. Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. A veces, la sociedad olvida el enfoque social de estos fenómenos y el análisis de sus causas sin plantearse una responsabilidad colectiva (Esteve, 2002, p.10)

Como también observaba Bolívar (2009), desde todos los frentes (académico, expertos en política educativa) se ha señalado la necesidad de adaptar el oficio de la enseñanza a los cambios sociales ocurridos en el contexto de la globalización; de modo que, todo problema preocupante o aspiración de la sociedad, cuyo origen y razón de ser se vincula a múltiples circunstancias fuera del ámbito escolar, ha sido, no obstante, transmutado [por magia legislativa] en un problema/aspiración de tipo educativo. Ello deriva en la demanda de un nuevo modo de concebir y practicar la enseñanza “en la línea de un rol ampliado” (p.4) hacia nuevas y mayores responsabilidades. De esta situación se derivan al menos dos cuestiones que complejizan la labor docente y directiva:

Por un lado, responsabilizar a la escuela de la solución de problemas cuyas dimensiones y alcances, por su naturaleza sociológica, sobrepasan el ámbito de influencia y acción de la educación formal, no parece una alternativa muy prometedora, ni en sintonía con la mejora educativa. Como señala el autor ya referenciado

Si no se desea generar expectativas sociales infundadas de que todos los problemas van a verse resueltos con la sola acción educativa, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar (también por los propios centros escolares) a estos otros agentes sociales (y educativos). (Bolívar, 2009, p.7)

Por el otro, no se debe olvidar que la escuela, como ya hemos analizado, opera en un marco de creciente desinstitucionalización que la sitúa de partida en una posición desventajosa, o al menos, que ha dejado de ser hegemónica y cuyo poder de transformación se debate, o compite, con las “nuevas agencias” de la sociedad del conocimiento.

Por la propia debilidad estratégica de la sola acción escolar en la sociedad de la información, se tiene que intentar conjuntar de modo coherente la acción de la escuela, la familia, y la comunidad y el entorno en que está inserta [procurando que sean abordados por] estos otros ámbitos sociales e instancias más poderosas (medios de comunicación, estructuras de participación política, valores familiares, etc.), acometiendo acciones paralelas. (Bolívar, 2009, p.7)

Por otra parte, volviendo al análisis del relato de nuestro entrevistado, se perciben sensibles diferencias en el tono de los comentarios, cuando se refiere a demandas que provienen del exterior, a cuando se trata de acometer proyectos de innovación nacidos en el propio seno de la comunidad educativa. Esto sugiere que, en cierto modo, desde discursos oficiales que abogan lo contrario se siguen poniendo en práctica medidas con matices verticalistas, sin tener demasiado en cuenta la viabilidad en función de la situación, posibilidades, necesidades y sentires locales.

Además, en aquellas cuestiones que sí la escuela puede atender se evidencian dificultades de tipo operativo. En efecto, las decisiones curriculares que en este sentido desde las políticas se llevan a cabo, y, sobre todo, el modo en que se ponen en práctica, no parecen prever los posibles efectos en los profesionales a los cuales afectan, *no entienden [...] ¡que nosotros tenemos unas capacidades y tenemos una preparación!* [y que atender a esas otras iniciativas, en el mejor de los casos, supone el esfuerzo de otra formación] *Y que si tú quieres que yo tenga esa preparación me tendrás que enseñar, pero enseñarme ¡no es que yo dedique mi tiempo libre a eso! ¡Me explico o no?* En estas reflexiones parece no estar hablando exclusivamente por sí mismo sino también desde la perspectiva del colectivo docente cuya formación debe procurar motivar, como parte de su labor de líder pedagógico, y de ciertas limitaciones organizativas que lo dificultan: *No me des por la tarde ¿eh? que yo ahora me vaya dos meses a hacer algo que no me va a remunerar. [...] Dame la oportunidad de que, si yo tengo clase de nueve a dos que ese día me vaya a que tú me enseñes eso y esas horas mete un profesor aquí que me sustituya.* Parte de la formación se imparte por las tardes, y al estar fuera de la jornada laboral y ser en consecuencia voluntaria, se hace difícil implicar al profesorado [...] *vale, que no me obligas a hacerlo [...] porque sabes que no puedes obligarme.* Y al no contar con medios para sustituir al profesorado en su horario laboral mientras asiste a la formación, sus posibilidades se reducen a momentos del año en los que no se imparten clases, *porque si me obligaras a hacerlo me lo pones en el mes de julio y vengo y lo hago.*

Desde la investigación se han producido reconsideraciones importantes, exhortando al profesorado a ejercer el rol de agente protagonista de su formación continua, procurando reemplazar las clásicas actividades puntuales y situadas fuera del lugar de trabajo, por un desarrollo profesional sostenido y coherente a lo largo del tiempo, que esté ligado estrechamente a la labor diaria (Escudero, 2017). La misma investigación otorga a su vez relevancia al apoyo que los centros, desde su “gobierno” y gestión, mediante un liderazgo (participado y distribuido) puede significar. No obstante, también señala, precisamente, que para la concreción de estas aspiraciones es preciso contar con condiciones laborales idóneas del puesto de trabajo que den lugar a oportunidades y actividades de construcción reflexiva y crítica de ese conocimiento, desarrollo de su capital profesional, etc. Los comentarios precedentes formulados por Francisco, evidencian claramente una incongruencia entre ambas cuestiones: por mucho que el equipo de gestión de un centro educativo abogue por la capacitación permanente de su profesorado para promover la mejora de su enseñanza, no siempre dispone de los medios requeridos ni del poder de decisión para facilitar la concreción de dichas actividades de formación. Entre otros obstáculos, pueden darse:

- La imposibilidad de sustituir al docente si el horario de la formación coincide con el de horas de clase. No se prevé personal para tal cuestión.
- Las dificultades de generar acciones formativas en el propio lugar de trabajo: si bien, sabemos por comentarios de otras entrevistas, existe la opción de solicitarlas al CEP, para que se concrete es preciso reunir determinado cupo de solicitantes. Un centro pequeño, situado en una zona rural alejada, tiene indudablemente menos chance de reunir todas las condiciones requeridas para acceder a dicha formación⁴⁸.
- El contar como única alternativa con formación fuera del centro, y del horario laboral.

Estas dificultades limitan cualquier autoridad moral que el/la director/a crea poder ejercer en favor de la mejora continua de su personal, pues lo sitúa en la difícil tesitura de pedir o exigir al personal docente algo que internamente no ve adecuado o justo.

Una presión agravada por las incongruencias

⁴⁸ Aspecto fundamental a nivel nacional, o al menos a nivel comunitario, o donde sea que rija la exigencia de tal requisito, teniendo en cuenta que un gran porcentaje de establecimientos educativos se encuentran en zonas rurales (Santamaría, 2020)

Los mandatos legislativos, por muy legítimos y acertados que parezcan para la mejora educativa, no siempre se corresponden con el suministro de apoyos para cumplirlos, lo cual genera dilemas de actuación, inestabilidad en la configuración del sentido de la labor, y malestar identitario.

A ti te dice la ley, hay que potenciar el uso de las nuevas tecnologías [...] Hay hasta una competencia que es competencia digital, y tú no puedes tener un centro donde no haya un ordenador. ¡Eso es incongruente! [...] Es decir, yo tengo que plantear actividades o tareas, donde los alumnos tengan que buscar en Internet, hacer una presentación, etcétera, etcétera [...] que es desarrollar la competencia digital. [...] Aquí no se puede hacer nada de eso, porque, no hay ningún ordenador. Están todos obsoletos, rotos, y no hay dinero para arreglarlos. Entonces, todo esto está en el papel. [...] Hay un cambio metodológico, que es estupendo, pero como todo lo que dicen las normas. Cuando entra una ley nueva dice cosas estupendas, pero luego hay que mantener eso, hay que acompañarlo.

Amén de reconocer la legitimidad de estas iniciativas de innovación pedagógica, este y otros profesionales afectados por precariedades similares, ven en el día a día, serias dificultades para llevarlas a la práctica

Que sí, que yo estoy de acuerdo en, ya que entramos en nuevas tecnologías, que hay que usar las nuevas tecnologías, pero cuando un alumno tiene que hacer búsquedas en internet, pues le dejo el teléfono que se trae de su casa ¿eh? o la busco yo en un ordenador, le digo que la busque en un ordenador de la clase para que todos lo vean. ¿Qué búsqueda es esa en Internet?

La precariedad de medios que afecta a este centro educativo queda claramente materializada en esta fase del relato. Resulta desconcertante y contradictorio que en la era de la información y la sociedad digital, un centro educativo no cuente con los mínimos recursos materiales para la adquisición de competencias básicas asociadas a estas nuevas realidades, cuyo cumplimiento, por otra parte, se reclama desde discursos legislativos oficiales. Como el relato viene sugiriendo, se deduce que un cúmulo de circunstancias ha derivado en esta situación: los recortes presupuestarios generales, la situación geográfica del centro, etc. Si bien se escapa a la finalidad del presente estudio explicar las razones precisas de esta precariedad, sí es pertinente señalar que la identidad profesional directiva o docente no puede desafiar los límites materiales que en ciertos casos el sistema

interpone. Es decir, por mucho que dotemos de un sentido alineado con los más elevados ideales nuestra identidad profesional, no es posible siquiera intentar alcanzar determinados objetivos educativos si debe hacerse prescindiendo de unos apoyos materiales mínimos.

6.8.2.2. Descentralización y autonomía en la gestión del centro. Un binomio más problemático que complementario

“Uno de los nuevos modos de regulación del gobierno de la educación en las últimas décadas ha sido la descentralización, gestión basada en la escuela (*school based management*) o incremento de autonomía” (Bolívar, 2008, p.29). Sin embargo, aunque relacionados, es preciso diferenciar un concepto de otro: se entiende la descentralización como “la distribución territorial del poder o transferencia de competencias en educación”, mientras que la autonomía se define como la “capacidad de los agentes educativos — centros, profesores, alumnos y familias— para tomar decisiones propias” (Bolívar, 2008, p.32)

La estrategia política descentralización-autonomía se sustenta en el supuesto potencial para contribuir a la mejora de la calidad educativa que desde diversas perspectivas⁴⁹ se le atribuyen. En general, se considera que la progresiva descentralización de funciones, decisiones y tareas llevadas a cabo por un gobierno “centralizado”, para concentrarlas en las organizaciones menores a las que atañen directamente (comunidades autónomas, delegaciones provinciales, centros educativos), conferirá a estas últimas más “poder de decisión” (o autonomía) que resultará en una mayor eficiencia y eficacia en su desempeño. En otros términos, se cree que al trasladar estas funciones desde un centro único (y a menudo distante de las realidades sobre las que toma decisiones) a centros menores, cercanos o inmersos en los contextos a los que sirven, se incrementará la adecuación y efectividad de las respuestas y actuaciones sobre las necesidades locales.

⁴⁹ Como señala Bolívar (2008) diversas lógicas nutren el sentido de este movimiento: *argumentos políticos* de que un gobierno más cercano puede hacer a los centros educativos más responsables a las demandas e intereses de la ciudadanía/clientela; *perspectivas mercantilistas* de romper con estructuras burocráticas/monopolios protegidos que impiden la competencia, como motor de la mejora y eficiencia; *convicciones propiamente pedagógicas*: como un instrumento facilitador de la adaptación del currículum e incremento de compromiso e implicación del profesorado.

Entre las principales preocupaciones que los estudios educativos manifiestan a este respecto, se encuentra el riesgo de que el territorio de la escuela pública se convierta en un espacio de competencia entre centros, por la posibilidad de diferenciación en la oferta de los servicios educativos que, al menos en teoría, el desarrollo de la autonomía avalaría. Si a ello se suma la libre elección de centro por padres y madres, el ámbito escolar público afronta el riesgo de transformarse en un cuasi mercado, en el que no todos compiten en igualdad de condiciones, pues la calidad de esa oferta educativa estaría sujeta a múltiples circunstancias que se escapan al control de los propios centros (tipo de familias y alumnado, calidad del profesorado, disponibilidad de recursos, etc.)

Escasas referencias se advierten, sin embargo, en torno a otro aspecto vinculado a la autonomía, que nuestro entrevistado manifiesta como una de las cuestiones más críticas, y que atañe — antes que a posibles metamorfosis a gran escala— más bien, a cuestiones de gestión interna del centro. En efecto, de las tres dimensiones de autonomía⁵⁰ que, según establece la LOE de 2006, gozan los centros educativos, resalta críticamente en el relato la cuestión de la gestión económica, y, concretamente uno de sus aspectos: la contratación de servicios externos. En este sentido, las buenas intenciones del discurso político sobre el binomio descentralización-autonomía, se ven contrarrestadas por las inconsistencias y controversias variadas que su puesta en práctica pone en evidencia, generando desconfianza, e interpretándose más bien como una estrategia de recorte presupuestario.

Progresivamente se han ido introduciendo en los centros muchas obligaciones ¿no? que, claro, es la forma más barata y más económica de hacer eso ¿no? [...] Trasladamos tantas cosas a los centros que luego no tenemos personas preparadas ni medios para todo eso ¿no?

⁵⁰ - *Autonomía pedagógica*: adaptación de los currículos de las asignaturas mediante programaciones didácticas, itinerarios formativos, optativas de diseño propio, horarios, etc. Se concreta en el *Proyecto Educativo (PEC)*, documento en el que se establecen valores, objetivos y prioridades educativas.

- *Autonomía organizativa*: establecer reglamentos internos, adoptar criterios metodológicos especiales, establecimiento de líneas formativas para docentes, distribución de tiempos y espacios, gestión de la convivencia, etc. Concretada en las *Normas de organización, funcionamiento y convivencia*.

- *Autonomía de gestión*: de los recursos personales y materiales, a través de la elaboración de su *Proyecto de Gestión*, en los términos que regulen las Administraciones educativas.

(Citar, página web de oposiciones de Inspección)

En este caso, en lugar de empoderar a quienes incumbe, la traslación obligada de crecientes funciones y responsabilidades, antes a cargo de otras entidades institucionales, y además sin que medien los debidos procedimientos de orientación o asesoramiento, no es vista con buenos ojos, pues antes que potenciar, debilita y neutraliza la capacidad de respuesta de la escuela y sus profesionales. El discurso revela importantes vacíos en cuanto a la orientación que centros educativos deben recibir para poner en práctica lo que se les manda, siendo empujados a improvisar y resolver sobre la marcha ante la falta de instrucción.

Entonces, claro, tú has visto a lo largo de un montón de años que a los centros ahora nos ponen a hacer tal cosa. Pero bueno ¿y cómo hacemos esto? Pues tienes que inventarte ahí cosas, tienes tú, por tu cuenta, que ir preparando cosas, para ir, un poco, solventando el asunto.

Estas situaciones son, desde luego, fuente de tensión y malestar identitario, especialmente para director y equipo directivo, que las viven de modo muy diferente a como son en su origen promovidas y divulgadas. En lugar de interpretarse como una oportunidad de disponer de mayor libertad para desenvolverse de modo más autónomo, respondiendo con flexibilidad a las propias necesidades y las del contexto local, son percibidas más bien, como un aumento desproporcionado de labores de gestión, en su mayoría de carácter meramente administrativo, sin relación alguna con aspectos pedagógicos, de innovación y mejora. En síntesis, una molestia antes que una ventaja. Esta cuestión deja al descubierto esa relación problemática que en la práctica se manifiesta entre el espíritu de la autonomía, que se supone aboga por la libertad de acción como promoción de una mejora situada localmente, o centrada en la escuela (Murillo, 2003), y el de la descentralización, que en ocasiones parece más bien pretender trasladar responsabilidades desde otras entidades públicas a los centros, sin claras razones. Como observa Torres Rubio (2010)

Cada vez en mayor medida, las administraciones educativas transfieren a los centros actuaciones de índole económica, aunque más bien parece una descarga de su propia gestión (y una carga más para los centros) que una verdadera voluntad de desarrollar la autonomía de gestión económica. (p.110)

'Vamos a poner los libros de texto gratis en los centros'. Vale, y ahora nos ponen a los centros a que pagemos libros, etcétera, etcétera. Eso ¿por qué tenemos que hacerlo los

centros? [...]el programa de gratuidad de los libros de texto que hay en Andalucía, el dinero del programa se asigna a los centros y los centros son los que pagan la factura a la librería. Vamos a ver.

Los efectos de este tipo de medidas sobre las dinámicas de los centros, ya comprometidas en cuanto a disponibilidad de recursos humanos, no son menores.

... qué pasa, ahora hay que dedicarse dos meses el secretario ¿eh? o el tiempo que sea, a gestionar todo el tema de los libros, etcétera, etcétera, revisar libros, los que estén bien, los que están mal, comunicar a los padres los libros que están mal, los padres dicen que no te lo pagan, los tiene que pagar el centro...

Durante este período, la participación del secretario —un apoyo fundamental en las funciones de gestión en los institutos— se diluye en estas responsabilidades, que, al acotar su disponibilidad para otras cuestiones, repercuten indirectamente en la labor directiva. Esta y otras ocupaciones, contribuyen a distraer el foco de atención del propósito genuino de la escuela y sus profesionales.

Bueno, eso es un ejemplo ¿no? De cómo se han ido introduciendo más cosas, más cosas, que al final dices “bueno, vamos a ver” [...]Es que se han ido metiendo un montón de cosas añadidas en los centros que han dispersado un poco lo que es lo importante.

Y el relato redunda en ejemplos similares en los que también las demandas hacia el rol directivo se incrementan, como resultado del progresivo avance en medidas de gestión, impactando de modo más directo en la configuración de su sentido profesional, como se analiza detalladamente en próximos apartados.

6.8.2.3. Tensiones entre rol e identidad directiva. Una constante.

Se entiende por Rol, al conjunto de directrices que desde los marcos legislativos se contemplan para determinado cargo (docente o directivo en este caso) e Identidad de Rol, al significado que a éste le atribuye el sujeto que lo desempeña (Ryan, 2007)⁵¹.

⁵¹ Estas nociones se describen más detalladamente en el Anexo V del presente trabajo.

A continuación, analizamos a partir del discurso de nuestro entrevistado el modo en que ha vivido tanto el cambio de posición (de docente a docente-directivo) como las propias alteraciones percibidas en el rol directivo a lo largo del tiempo.

6.8.2.3.1. Paso del rol docente al rol de directivo-docente

Al momento de reflexionar sobre este punto han transcurrido dieciocho años desde que este director asumiera por primera vez el cargo y desde entonces, salvo el primer año en el centro actual, se mantuvo en él al mismo tiempo que en la docencia. Es un profesional con una trayectoria ya consolidada, que le ha permitido adaptarse a esta dualidad, que quizá en un primer momento tuviese su impacto. Por eso probablemente sus observaciones se ciñen a cuestiones más bien lógicas

La identidad profesional te cambia en el sentido de que es un cargo distinto. Entonces, hay que hacer cosas diferentes. A la personal, pues sí afecta ¿no? porque dedicas unas horas extra a solucionar problemas que los puedes evitar fácilmente no siguiendo.

No obstante, es de rigor visibilizar que considera haber cambiado muy poco al asumir el cargo, en especial por la prevalencia de su identidad docente incluso siendo cargo, temática que abordamos con mayor profundidad más adelante.

6.8.2.3.2. Rol directivo vs. Identidad Profesional Directiva

La reflexión a continuación es, a nuestro entender, una expresión evidente del fenómeno de separación progresiva entre el mundo objetivo (roles y posiciones del sistema) y el mundo vivido por los actores que Dubet (2006) señala como parte del declive de las instituciones en tiempos de modernidad tardía. Ya en sus inicios, este director notó una clara descompensación entre la responsabilidad formal percibida (lo que la ley establece) y la responsabilidad que realmente el cargo directivo demanda.

Lo que quiero decirte es que cuando tú vas a representar un cargo, en este caso te presentas a director, tú sabes que tienes unas funciones de director. Lo que pasa que, aunque tú [...] coges el boletín y te dice 'las funciones de director son tales. Tal, tal, tal,

tal.' Vale. Pues estas funciones, vale. Pero luego la realidad es que la responsabilidad del cargo supera en alto grado a la previsión que al principio tienes.

El texto de la ley es insuficiente para describir lo que realmente implica el cargo, pero a su vez, la responsabilidad *cada año ha sido mayor [...]* Y conforme van pasando los años y han ido pasando los años esa cuota de responsabilidad se ha ido ampliando muchísimo. Cada vez son más los factores que dependen de ti, en gran medida, también a consecuencia de las anteriormente mencionadas transformaciones sociales que generan demandas mayores y más complejas a la escuela. Las alteraciones en el contexto escolar repercuten en un incremento generalizado de responsabilidad para los profesionales educativos, como sugiere en este comentario: *cuando yo empecé de director hace tantos años, no era tan consciente de la responsabilidad que tenía hasta que el tiempo me lo ha ido manifestando.*

6.8.2.3.3. En “la era del liderazgo pedagógico” recrudescimiento del perfil burocrático del director

Resulta ciertamente paradójico y hasta irónico que en momentos en que, desde las políticas educativas y la ciencia de la educación, interesa promover el desarrollo de identidades directivas con un perfil de liderazgo pedagógico, entre sus protagonistas aún tenga cabida la percepción de un incremento continuo de responsabilidades de gestión dificultando el ejercicio de la dirección. Sin embargo, lejos de visiones particulares, la burocracia es vivida en la escuela como un mal generalizado de larga data

Una larga tradición en la enseñanza, que se remonta al periodo dictatorial, pero que sustantivamente en sus formas no ha cambiado con las administraciones democráticas, es que todo debe estar regulado, produciéndose lo que Habermas ha llamado una “juridificación” de ámbitos que pertenecen al ejercicio de la misma profesionalidad o al “mundo de la vida” (Bolívar, 2012b, p.28)

Los efectos en los profesionales de la educación son ampliamente reconocibles y además del malestar, el escepticismo sobre su provecho es generalizado. A menudo la

prensa se convierte en un canal efectivo de expresión del sentir colectivo. A este respecto en una publicación online bastante crítica al respecto advertía Santos Guerra⁵² (2017)

Alguien ha definido la burocracia como el arte de convertir lo fácil en difícil por medio de lo inútil. Cada día se hace más presente, más intensa, más compleja y más abrumadora la burocracia en la escuela. Cada día se incrementa la presión de la normativa, como exigencia jerárquica de la autoridad educativa. (o des-educativa, según se mire). (publicación online)

En este apartado procuramos resaltar el modo en que lo vivencia nuestro entrevistado pues se advierte como uno de los aspectos detonantes en su decisión de abandonar el cargo directivo. Según expresa este director, el rol directivo actual, muestra un carácter burocrático cada vez más acusado [*...el director es un gestor y el noventa por ciento del trabajo de dirección es gestión*] destinado a un perfil profesional que no es el suyo [*debería de ser una persona (yo que sé de eso), que supiese elaborar un contrato, que supiese firmarlo [...]* Un gestor. Tiene que ser un gestor. Tiene que ser una persona que esté específicamente preparada para eso] y cuyo cumplimiento le ha significado además de esfuerzos extra [*yo me he tenido que buscar la vida para saber firmar un contrato, a mí no me han preparado para eso ¿eh? Y yo tengo que firmar contratos*] malestar y cierto agobio por no sentirse identificado con las funciones emergentes: *Y yo no soy abogado. Y yo he tenido que uff... ¿ahora qué hago yo con eso?* Según indica, tal transformación se percibe más acusada en los últimos tiempos [*yo he estado de director hace años y yo no he tenido que firmar nunca un contrato*].

Teniendo en cuenta el compromiso activo con la innovación y mejora pedagógicas demostrado a lo largo de su trayectoria, no es de extrañar su inconformidad y descontento con el rumbo que últimamente están tomando los acontecimientos

Y cada vez más cosas. [...] se ha perdido el norte ese de liderazgo pedagógico ¿eh? Estamos ya a burocracia, burocracia, burocracia y no nos da abasto a hacer burocracia. [Y concluye con cierto sarcasmo y un tono de protesta] Entonces, si hay que dejar la docencia aparte ¡que se deje la docencia aparte!

⁵² Miguel Ángel Santos Guerra es actualmente Profesor Emérito de la Universidad de Málaga.

Se advierte lo extremadamente complejo y ambicioso (por no decir utópico) que es pretender promover una identidad profesional directiva con capacidad de liderazgo pedagógico teniendo el profesional que dedicar al mismo tiempo buena parte de las energías y de la jornada en resolver un sinnúmero de cuestiones administrativas que difícilmente complementen dicho perfil o contribuyan a mejorar su desempeño. Como analiza Santos Guerra (2017) el exceso de burocracia

supone una pérdida de la calidad de la acción educativa, en aras del papeleo [puesto que] en lugar de dedicar el tiempo a las personas, a la interacción, a la escucha, a la observación, a la intervención educativa, a la reflexión, al debate, a la innovación, se dedica a los papeles, a los ordenadores, a las estadísticas, a los números, a los informes.

A estas alturas de la investigación, conociendo un poco la historia profesional y perfil de Francisco, entendemos que de ninguna manera concibe al director como un gestor. Lo instamos a ampliar su reflexión

I- Por lo que has comentado que ha sido tu trayectoria y tu descripción de lo que es ser director desde mi punto de vista creo que ser director es mucho más que eso ¿no? Quiero decir, no es eso.

F- Claro, claro, sería mucho más que eso. Pero es que en eso nos estamos convirtiendo.

Para los docentes, en general, el desempeño de tareas burocráticas es padecido como un imperativo legal, pues no se sienten burócratas, sino educadores (Santos Guerra, 2017). En el caso de directores/as, cuyo ámbito de actuación se expande a la totalidad del centro, tanto las tareas de gestión como las responsabilidades educativas se multiplican y complejizan exponencialmente. La burocracia de la Administración educativa comienza a agudizarse a partir de la implementación de la LOGSE en los '90 del pasado siglo, pretendiendo preservar la lógica verticalista de reformas anteriores, según la que todo aspecto (curricular, organizativo, etc.) debía estar reglamentado y documentado (Bolívar, 2012b), con la crítica diferencia de que al aplicarse en sistemas cada vez más complejos, diversos e impredecibles (Gairín, 2010) esta regulación alcanza un volumen desconocido por su extensión convirtiéndose sus instrucciones de inicios de curso en “auténticos *misales*” para los centros educativos (Bolívar, 2012b), y no por ello, aportando eficacia en la gestión y solución de problemas.

La situación se vuelve tan crítica que posterior al desarrollo de estas entrevistas, en el año 2020, la Central Sindical Independiente y de Funcionarios [CSIF] inicia una campaña denominada Stop Burocracia, respaldada por un estudio que la misma entidad desarrolla en el que recoge la opinión de docentes en referencia a las tareas burocráticas a las que se enfrentan diariamente en los centros (Magisterio, 2020) Las cifras son alarmantes: en Granada, por ejemplo, habiendo participado más de 500 profesionales de la provincia, más del 98% asegura estar sometido a una burocracia “excesiva”, que sitúa a menudo a la docencia en un segundo plano, definiéndose algunos de ellos más como “oficinistas de la educación” que profesores o maestros (Central Sindical Independiente y de Funcionarios [CSIF], 2020). La repercusión del estudio es tal que, habiendo comenzado en Andalucía en enero de 2020, en pocos meses se extiende a otras comunidades autónomas (Castilla y León, Valencia) y acaba en una Proposición No de Ley⁵³ aprobada por mayoría en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados en marzo de 2021 presentada por el Grupo Socialista que instaba al Gobierno a reducir las tareas burocráticas de los profesores para que dediquen su tiempo a las cuestiones pedagógicas (CSIF, 2021).

Independientemente del alcance que tal proposición tenga, cabe reflexionar sobre los costes que en estos treinta años (desde la LOGSE de 1990) la persistencia de esta circunstancia haya podido ocasionar en el conjunto de profesionales de la educación. En lo que al presente estudio respecta, como ya se ha señalado, la carga burocrática — a la que, sin duda, se suma a el desgaste generalizado de una dilatada trayectoria — es uno de los aspectos determinantes del desenlace en la historia de vida profesional de este director. Se advierte en su relato un conjunto de argumentos que consiguen ilustrar de manera más precisa y concreta el escenario que contribuye de modo inminente a la decisión de interrumpir su continuidad en el cargo directivo.

a) Aumento de responsabilidades de gestión: la contratación de servicios externos, una contribución al incremento del perfil burocrático de la dirección

⁵³ Acto parlamentario, planteado por los grupos parlamentarios del Congreso de los Diputados, que participa de la doble condición de instrumento de control y de impulso político, cuya finalidad es conseguir una resolución de un órgano parlamentario (sea el pleno o una comisión) respecto de una propuesta concreta. (fuente <https://dpej.rae.es/lema/proposici%C3%B3n-no-de-ley>)

La asunción por parte de la escuela de la gestión de contratación de servicios externos pretende responder, en cierto modo, a una tendencia general emergente en el contexto de nueva gobernanza de la educación (Bolívar, 2012a) que persigue la mejora de la calidad educativa mediante el incremento de la autonomía en el funcionamiento interno de los centros educativos. Como ya lo expresase uno de sus primeros referentes legales en España, el Real Decreto 2723/1998 sobre autonomía en la gestión económica de los centros públicos,

“La principal finalidad que con ello se persigue no es otra que la de dotar a los sistemas escolares de la flexibilidad precisa para responder mejor a la diversidad de situaciones y a la evolución de las demandas educativas que se plantean en el seno de las sociedades modernas, altamente complejas y dinámicas” [entendiendo finalmente que] “constituye un instrumento al servicio de la mejora de la calidad de la educación” (p. 44572-44573).

Paralelamente pretendía reforzar el papel del Director en su liderazgo educativo y como gestor y responsable final de estos procesos, algo que leyes posteriores ratifican al definir entre las competencias de directores/as

j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas. (LOE, 2006, p.79 y LOMCE, 2013, p. 48)⁵⁴

No obstante, el tono del discurso emergente desde la experiencia en primera persona de un protagonista de esta transformación, es notablemente divergente de los fundamentos y argumentos políticos en los que encuentra su origen.

Y ahora tú tienes que contratar la luz, si tienes una actividad extraescolar y viene una empresa tienes que contratar tú a la empresa, si hay que hacer una reforma en el

⁵⁴ Estas directrices se materializan en el ámbito autonómico andaluz a través de la ORDEN de 10 de mayo de 2006, conjunta de las Consejerías de Economía y Hacienda y de Educación, que además de dictar instrucciones para la gestión económica de los centros, “delegan [explícitamente] en los Directores y Directoras de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación, todas las competencias que corresponden al órgano de contratación relativas a cualquier tipo de contratos menores” (p.57)

centro o lo que sea tienes que [...] buscarte otra empresa que te haga un presupuesto o un proyecto... Eso yo no lo he tenido que hacer nunca.

O el comedor, por ejemplo, porque [...] como el centro da servicio, los padres tienen que pagar al centro, entonces ya el director, ya firma contratos, el director ya hace una burocracia añadida. [...] Que se plantea un programa, pues habrá que ver qué empresas quieren acceder a esa actividad extraescolar que se va a hacer por la tarde, el director la elige, firma, se responsabiliza.

A las ya abultadas, crecientes y cada vez más complejas responsabilidades de la función directiva se le agregan otras, antes a cargo de otros órganos.

Eso lo hacía la delegación directamente. La delegación era la que contrataba la luz, yo no he tenido nada que hacer nunca de la luz. Nosotros pagábamos los recibos y ya está, por ejemplo. Te pongo un ejemplo, a ojo. [...] Ahora, todos los años el director tiene que hacer el contrato de la luz. [...] Aun existiendo la delegación. O sea que en la delegación se han quitado ese problema y te lo han dejado a ti. Por ponerte un ejemplo.

Un modo peculiar de entender y aplicar la descentralización en el espacio educativo está alterando sensiblemente el ámbito de actuación de directivos/as. En el terreno, esta tendencia ha supuesto el traslado de funciones desde otros órganos a las escuelas, como se ha descrito anteriormente, y a la función directiva en particular, aumentando considerablemente el cúmulo de responsabilidades no asociadas a cuestiones pedagógicas, lo que, como se aprecia, es fuente de malestar y antagonismos entre lo que desde la lógica institucional (mundo objetivo) se proclama y lo que desde la experiencia cotidiana se percibe (mundo vivido). Desde una perspectiva socio-histórica Dubet (2006) enlaza este fenómeno con la progresiva transformación de la escuela en una organización cada vez más compleja y diversificada, al pasar de constituirse como una institución de élites a una institución de masas; en medio de este escenario, la labor actual de los directores/jefes de establecimiento, se convierte en “un rol en aumento”, y también objeto de una constante diversificación, correspondiente con el propio fenómeno que la escuela experimenta.

b) “Sobre llovido, mojado”. La profesionalización percibida como una “maniobra” para reforzar el perfil burocrático del director.

En España, el acceso de los docentes a la dirección escolar sin una formación específica, da lugar al debate sobre la necesidad o no de dotarlos de capacidades profesionales necesarias para su desempeño y también de cómo llevarlo a la práctica. Además, como refleja la literatura antecedente, la *profesionalización* de la función directiva, es entendida de manera diversa por las distintas partes interesadas (Bolívar, 2019, Álvarez, 2001) lo que complejiza aún más este debate.

Para Francisco, profesionalizar la función directiva es sinónimo de conversión de directores/as en fieles representantes de la administración y “sus propósitos”. Entiende que la dirección tiene que estar profesionalizada *para trabajar por lo que quiere la administración [...] Porque el noventa por ciento de la dirección es burocracia*. Desde esta percepción *la administración lo que quiere es un burócrata [...] Una persona que controle al personal y que aperciba al personal cuando no cumple. Un burócrata, una persona que controle el presupuesto y los gastos. Un burócrata, una persona que planifique el curso y el profesorado que hace falta cada año. Burócrata [...]* En última instancia, un profesional que bajo la designación de un único cargo desempeñe múltiples funciones que lo sobrepasan. Esa noción de director/a que, él percibe, se promueve desde las políticas supone “*un chollo*” para la administración, porque convierte al director en alguien que asume casi todo el trabajo burocrático antes distribuido entre otros agentes del aparato estatal.

Si bien hoy en día existe acuerdo en que directores/as tienen que contar con ciertas cualidades que los/las distinguen del resto de profesionales que trabajan en un centro educativo por la complejidad y características del cargo, no está claro que a tal requerimiento deba denominársele *profesionalización* ni el modo de llevarlo a la práctica. En efecto, ejercer la dirección requiere unas competencias⁵⁵ distintas a las del profesorado, condición que se intensifica considerando las crecientes y complejas tareas que ha de desempeñar en el nuevo escenario escolar. Como dice Sarasúa (2013) al convertirse en una profesión con unas competencias propias y unas funciones específicas, los profesionales que la vayan a ejercer requieren también una preparación y formación específica. Sin embargo, la cuestión de la profesionalización ha suscitado en España desde sus inicios, debates y discrepancias que han girado en torno a diferentes

⁵⁵ Por un lado, el director asume un importante volumen de competencias, variadas y complejas, algunas establecidas a partir de la LOE (2006) que se mantienen en la LOMCE (2013), y otras que esta última incorpora y que se exponen en el Anexo VI de la presente tesis, por el otro, como nuestro entrevistado ya ha señalado, en el desempeño práctico, la realidad suele superar toda previsión. (ítem 6.8.2.3.2)

significados o formas de interpretar el término y posibilidades en la práctica. Entre las más fuertes y habituales controversias, ha estado el confundir la profesionalización con *funcionarización*⁵⁶, es decir, concebir la dirección como una función excluyente de la docencia, con una formación, forma de acceso y carrera específicas (Bolívar, 2019), pues implicaría varias cuestiones críticas: omitir el procedimiento electivo del director en el que la comunidad educativa tiene la oportunidad de participar, una práctica de dilatada tradición en España, profundamente enraizada en la cultura escolar y en estrecha concordancia con su espíritu democrático; además, suprimiría el perfil docente del director para reforzar el de gestor, convirtiéndolo en un funcionario probablemente menos al servicio de la comunidad educativa y más supeditado a los mandatos y designios de la administración; dos cuestiones como poco polémicas desde la perspectiva del colectivo docente, y desde luego desde la del director en cuestión.

Deducimos que la forma en la que nuestro entrevistado interpreta el término coincide con este modo funcional de concebir la profesionalización, de larga discusión en el contexto nacional. No obstante, su apreciación no se reduce al mero resultado de una influencia ideológica sino que aparece a la vez claramente vinculado a medidas concretas que se han tomado y que le han afectado en su desempeño profesional: si el curso de actualización de la función directiva se centró en cuestiones teóricas y de gestión burocrática; si la formación para la innovación pedagógica del centro educativo corrió por cuenta propia en recursos, tiempo y voluntad; si las reformas y decisiones político-legislativas orientan el perfil directivo claramente hacia labores administrativas y gestoras en incesante aumento; si su día a día se está convirtiendo a causa de estas medidas, predominantemente en la labor de un *mánager*; si la suma de todas estas cuestiones le obligan a relegar sus deberes pedagógicos al último lugar, para él, la profesionalización, orquestada desde estamentos superiores, difícilmente encuentre una vinculación con el perfil de liderazgo pedagógico que desde discursos oficiales se promulga.

⁵⁶ Como describe Estruch (2002) es un perfil en el que el directivo actúa básicamente como representante de la Administración, propio de países de tradición centralista (como Francia o Italia) en los que la dirección es organizada por el Ministerio de Educación a través de un cuerpo nacional de funcionarios. El director es un funcionario de carrera, que es seleccionado a través de una oposición para continuar con una carrera funcional controlada por dicho Ministerio. Lógicamente, este director orientará su gestión hacia el cumplimiento de las orientaciones de sus superiores. Sin embargo, a pesar de los temores, este perfil directivo no ha cristalizado en ningún momento en España.

Desde lecturas del contexto más lúcidas y actualizadas, en las que estos dilemas parecen superados, se reclama una capacitación profesional para directores/as que contribuya a su desarrollo como líderes pedagógicos (Murillo y Gómez, 2006) dotándolos de competencias más acordes a la complejidad del entorno de trabajo y rol a desempeñar. La Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos [FEDADI] publicó un documento en el que expone las líneas convenientes para avanzar hacia la profesionalización de la función directiva, en sintonía con esta perspectiva. Junto con otra información de interés identifica un amplio conjunto de competencias en diferentes ámbitos⁵⁷ que los/las líderes deben desarrollar, entre ellos la gestión pedagógica (promover la autonomía y adaptación del currículo a la diversidad, innovación educativa, supervisión de los programas educativos y el ejercicio de la docencia, evaluación de resultados y propuesta de mejora, entre otros) y establece un decálogo del liderazgo escolar en la función directiva.

Observamos que la forma de desempeñarse Francisco en su trayectoria coincide con este espíritu. Sin embargo, la concreción de su desarrollo es al final consecuencia de su propia voluntad y determinación, mucho más que alinearse con actuaciones concretas esgrimidas desde políticas educativas. Al margen de las múltiples estrategias que puedan y deban implementarse, y que al parecer siguen en lista de espera en nuestro contexto, el desarrollo de esa profesionalidad no depende exclusivamente de decisiones institucionales, como oportunamente detectamos en la historia de vida analizada. Al respecto señala Bolívar “La cualidad de ‘profesional’ depende de una acción doble de desarrollo y de puesta en reconocimiento en un entorno por el sujeto, de sus propios actos conjugados con una acción de atribución social por este entorno al sujeto” (2019, p. 86). Por un lado, atendiendo al volumen y complejidad de las competencias requeridas, es de rigor reconocer la imperiosa necesidad de articular los debidos apoyos para la construcción de esa profesionalidad; por el otro, teniendo en cuenta las dinámicas que intervienen en la configuración de las identidades profesionales, se impone reconocer la importancia que igualmente representan la actitud, motivación e iniciativa personales —

⁵⁷ Organizativo, gestión económica, del personal, de la convivencia del alumnado, pedagógica, de la evaluación, riesgos laborales y relaciones con el entorno. En total suman treinta competencias que incluimos en la tabla incluida en el Anexo VI sobre competencias directivas en España y la necesidad de promover una mayor y mejor profesionalidad.

de lo cual es ejemplo esta historia de vida — que en conjugación con el mayor o menor reconocimiento del contexto jugarán en el desarrollo de esa identidad profesional.

6.8.2.3.4. Incesantes cambios legislativos alteran y desestabilizan la identidad profesional docente y directiva

Treinta años de trayectoria docente han dado lugar a este profesional a experimentar las múltiples oscilaciones que en ese período el sistema legislativo ha mostrado ante cada cambio de gobierno, y sus consecuentes efectos en la identidad profesional propia y del colectivo en general. *...porque la inestabilidad legal que sufrimos los docentes en general, yo creo que los políticos no son conscientes de ese error, porque no podemos estar continuamente exigiendo que unos profesionales ¿no? tú imagínate cualquier otro puesto, otro trabajo digo, que no sea docencia, que tuvieran que cada dos años, cada año, cada eso, tuviera que estar cambiando ¿no? de tu forma de actuar, de tu forma de hacer, [...] Entonces, eso ha afectado muchísimo, tantos cambios en el sistema educativo que yo he experimentado desde que empecé, porque claro, yo empecé antes de la LOGSE, [...] la verdad es que eso, no es bueno para los docentes. Al final, [...] acabas perdido en un montón de cosas, no te da tiempo a asimilar.*

Como analiza Prats (2005)

En España existe una tradición de cambio permanente de normas educativas, especialmente las referidas a la educación secundaria. Se decía, ya a finales del siglo XIX, que no había ministro que se tuviese por tal que no hubiese redactado su propia reforma educacional. [...] Las causas de estos cambios son diferentes en cada momento histórico, aunque constituyen un elemento diferencial respecto de otros sistemas occidentales que han gozado de más permanencia de normas legislativas. Indudablemente, el cambio constante de norma es un elemento que, en muchos casos, puede estar justificado, pero que introduce un grado no despreciable de inestabilidad en el sistema. (p. 177-178)

A partir de las últimas décadas del siglo XX todos los sistemas educativos europeos han experimentado dificultades para adaptarse a las nuevas realidades sociales, culturales y económicas, lo cual se ha derivado en constantes cambios y reformas. No obstante, como este autor señala, el caso español es peculiarmente complejo, pues la

respuesta a estas cuestiones emergentes debe darse al mismo tiempo que el solventar otras pendientes: por un lado, la adaptación de las estructuras escolares a lo que ya era habitual en los países europeos más avanzados: la universalización de la educación y el proceso de descentralización a las comunidades autónomas, demorado por impensable en tiempos de dictadura; por el otro, la herencia de históricos desacuerdos y debates irresueltos, que en parte explican la pesada tradición de vaivenes legislativos que desde el siglo XIX han caracterizado al sistema: sobre todo, concepciones e ideologías pedagógicas contrapuestas vinculadas a grupos a favor de la potenciación y hegemonía del sector público *versus* grupos a favor del sector privado, identificado mayormente con el ámbito religioso⁵⁸, etc.

Estas cuestiones evidencian la persistencia de las dificultades que la sociedad española ha experimentado en la creación de un marco normativo relativamente estable, basado en un gran pacto social por encima de las desavenencias políticas (Prats, 2005). Como plantea Bolívar (2006) en referencia a las reformas más recientes en la escuela secundaria, esa incapacidad se manifiesta en tres vertientes⁵⁹: la primera, sancionar leyes educativas del partido gobernante de turno y no del Estado, (prescindiendo del consenso de todos los partidos), lo que ha motivado que al cambiar el partido que gobierna, éste deba invalidar las leyes que no ha votado; la segunda cuestión problemática ha sido el plantearse mejorar la educación limitando las medidas legislativas al ámbito escolar (leyes escolares) y no dirigidas a intervenir activamente en todos los ámbitos que influyen en la educación, como si las transformaciones en el específico contexto de la escuela, pudiesen solucionar demandas más amplias; finalmente, persistir en confiar en que estas complejas demandas podrían solventarse mediante regulaciones administrativas y reformas técnicas, sin acabar de asumir que ellas por sí mismas no pueden transformar las culturas escolares y profesionales, ni tampoco crear las condiciones sociales necesarias para generar auténticos cambios, pues no basta el reconocer su legitimidad si al mismo tiempo “no se ven acompañados de los procesos y condiciones necesarias para su implementación” (p. 92).

⁵⁸ Como señala Prats (2005) La Iglesia española había gozado de poder y hegemonía en el sistema educativo en las épocas de la dictadura franquista y en los gobiernos conservadores en períodos anteriores, razón por la que la potenciación del sector privado, inefablemente vinculado a lo religioso, provocase reacciones opositoras en algunos sectores liberales, socialistas y anarquistas.

⁵⁹ Que él denomina “un triple drama” (p.91)

Los patrones cambiantes en la legislación proyectan y demandan en el colectivo docente, diferentes modos de concebir la profesión a lo largo del tiempo, provocando situaciones susceptibles de generar sensación de inestabilidad permanente, desorientación, precariedad y estrés por no sentirse reconocidos ni valorados en su trabajo, en suma, desgaste y dificultades para consolidar su identidad profesional. Como observa Bolívar (2006) respecto a las transformaciones legislativas de los últimos tiempos y su efecto en la identidad profesional de los docentes "...el paso de las olas reformistas puede dejar graves secuelas destructivas sobre las personas, dado que la reestructuración del sistema fuerza, normalmente, a una dolorosa reconversión identitaria" (p. 87). El director se ve afectado tanto directa como indirectamente por esta circunstancia. Directamente, porque sigue siendo docente, y como tal debe acatar esas leyes, e indirectamente, porque afecta a la comunidad profesional con la que cuenta para el ejercicio del cargo directivo, teniendo que ser él mismo el encargado de que esas leyes se cumplan, es decir asumir la labor de plantearse al profesorado gestionando los síntomas de malestar e incomodidad que éstos muestren y que, por otra parte, en su fuero interno, él como colega, comprende. Si bien no se espera que los cambios provengan exclusivamente de decisiones legislativas sino de la propia evolución de la cultura y profesión escolar (Bolívar, 2006) la percepción generalizada del colectivo es que estos cambios alteran profundamente el desempeño y sentido de la labor, por lo que la necesidad de construir un pacto político y social sobre educación, que tenga reflejo en las leyes y suponga una estabilización normativa del sistema (Prats, 2005), continúa ampliamente vigente.

6.8.2.4. Más vale una retirada a tiempo...

Evidentemente, el conjunto de cuestiones descritas anteriormente ha derivado en un cambio en la manera de entender y vivir el rol directivo, ya que [...] *el cargo de director se va haciendo cada vez más amplio y pesado*, e induce el desenlace de esta historia profesional de una forma totalmente opuesta al modo en que comenzó. *Y aquí empecé con mucha ilusión y ya estoy cansado. [...] De hecho, voy a dejar ya la dirección este año.*

El exceso creciente de responsabilidades de gestión, y el estado de cansancio que provocan en este director, constituyen a nuestro entender, uno de los puntos detonantes

más fuertes en su decisión de no continuar como cargo directivo. Por un lado, admite estar satisfecho con su trayectoria profesional docente: *Realizado, sí. [...] porque hay muchas cosas que te ocurren al cabo del día que dices “hoy ha estado muy bien” ¿no? Un examen que le pongas a unos niños y [...] en vez de suspender veinte que suspendan diez. Eso está bien. Hemos mejorado ¿no? pero recurrentemente en su discurso aflora una y otra vez la cuestión del agotamiento, Pero bueno, estoy muy cansado, yo estoy cansado.*

No hemos de ignorar que los años y las cuestiones personales, también pueden pesar

Yo, ya te he dicho, llevo treinta años ya dedicado a esto y últimamente me he cansado un poco más porque la situación familiar mía ha sido más complicada, ya con los padres mayores y tal, y eso influye muchísimo también en la situación laboral.

No obstante, cabe preguntarse cuál hubiese sido su decisión si las cuestiones estructurales visibilizadas a través de su relato hubieran sido otras. Hasta qué punto lo personal habría tenido peso suficientemente decisivo como para derivar en su renuncia al cargo.

Amén de todas las dificultades del contexto local que tan pormenorizadamente nos ha descrito en las entrevistas, no son cuestiones asociadas al propio centro o la comunidad educativa las que le mueven a tomar esta decisión. *Aunque yo no puedo decir que me voy de un sitio por que esté mal, yo de aquí dejo la dirección, pero sigo de profesor. O sea que [...] dejo la dirección [...] porque estoy cansado. Simplemente. Cada vez hay más responsabilidades, cada vez se necesita más implicación en ciertas cosas que suponen mucho tiempo y yo necesito dedicar tiempo a otras cosas. Por eso lo dejo, vamos. Por ese motivo.*

No es sólo una cuestión técnica u organizativa, sino el cambio en el carácter de la función directiva que emerge tras estas transformaciones estructurales, que provocan la desidentificación de Francisco del cargo directivo, pues son contrapuestas a su modo de entender y ejercer la dirección. Las nuevas circunstancias dificultan que, ocupando el cargo, pueda mantener ese compromiso de liderazgo pedagógico que, como se constata en su historia de vida, asumió desde hace mucho tiempo.

Como nos comenta, y describimos con más detalle en el siguiente capítulo, se retira del “frente” de la dirección, pero continúa con su misión en la enseñanza: seguir

apostando por el compromiso y la innovación pedagógica desde un lugar más viable. En apariencia podría interpretarse como una decisión lógica y carente de dramatismo; al fin y al cabo, en el centro actual permaneció nada menos que 12 años en el cargo, que es bastante superior al mínimo que estipula la legislación en España. Sin embargo, conociendo la historia en profundidad y los motivos que inducen su retirada es inevitable experimentar cierta sensación agrídulce en esta parte del relato. Y no porque interpretemos que dejar la dirección signifique un fracaso; sería impensable teniendo en cuenta su trayectoria y logros. No obstante, tampoco podemos entenderlo como el mejor desenlace: no se va con honores, no asciende a un puesto más alto, no se convierte en consejero sabio de la comunidad, o en emérito, pero especialmente, no se va porque se cumpla un ciclo. De hecho, como él mismo nos aclara, pudiendo continuar decide dejarlo. Después de todo el camino transitado, del cual dejamos constancia en estas páginas, vuelve a su antiguo y “humilde” puesto docente, y, si bien, ante la nueva perspectiva parece recobrar parte del entusiasmo degradado, percibimos en su decisión, las razones que esgrime y el modo en que nos lo cuenta, cierto aire de insatisfacción, y rendición. No necesariamente valoramos su retirada de la dirección como algo negativo. Lo que quizá opaque esta decisión son los motivos y la atmósfera emocional que la envuelve.

6.8.3. La cuestión problemática del reconocimiento

Dado que la identidad se construye en la interacción con otros (Dubar, 2002; Blumer, 1982), es preciso analizar cómo este director percibe que es visto por los múltiples actores con los que se relaciona en su trabajo y si se siente o no reconocido por ellos. Los siguientes apartados, plantean la cuestión problemática del reconocimiento en la configuración de la identidad profesional de este director, yendo de los aspectos más a los menos críticos.

6.8.3.1. El director para la Administración: un ‘Gary Cooper, Solo ante el peligro’

Desde la percepción de nuestro entrevistado, enlazada a todos los aspectos comentados y analizados previamente, *la administración no reconoce suficientemente la función del director*. Y lo expresa claramente,

La identidad del director, para mí, últimamente, se ha visto un poco deteriorada, en tanto y en cuanto no se le reconoce, creo, desde mi punto de vista, toda la labor que realiza. En muchos casos el director es un “apaga incendios” de la administración, y muchas veces no se siente respaldado por la administración.

Y alude al filme de los años ‘50, en el que un sheriff se enfrenta sólo a una panda de bandidos que atacan su pueblo *Es como Gary Cooper, “solo ante el peligro”*.

Analizando la biografía en retrospectiva, podemos encontrar múltiples señales/indicios de situaciones en las que este director puede haberse encontrado carente de apoyo o, como él describe, “solo ante el peligro”: la falta de herramientas y recursos para afrontar las problemáticas emergentes de la transformación de la escuela en los últimos tiempos; una concentración de responsabilidades consecuencia del proceso de descentralización que transfiere actividades e incumbencias desde otros estamentos a los centros educativos, sin la debida preparación, orientación o asesoramiento; recortes presupuestarios y escasez de recursos para cumplir con los mandatos; el incremento de responsabilidades en el cargo directivo relacionadas antes con lo burocrático que con lo pedagógico; la falta de opciones formativas relacionadas con el liderazgo pedagógico, enfatizando las concernientes a la gestión; etc.

Por un lado, se admite que, dadas las transformaciones sociales en los tiempos actuales, a niveles estatales —órganos gubernamentales— resulta imposible la prescripción y regulación absoluta de cuanta cuestión pudiese emerger en contextos institucionales locales. El poder del Estado no basta para interponer respuestas y soluciones prescriptivas concretas a las innumerables e imprevisibles problemáticas que la sociedad plantea en la escuela, quedando en manos de los propios profesionales el abordar cada situación. La complejidad y singularidad de los casos exige gestiones y soluciones locales, o, como dice Bolívar (2012a) el desarrollo de nuevas gobernanzas en las cuales las organizaciones de los niveles más básicos asuman y compartan responsabilidades en un contexto de relaciones de naturaleza más horizontal. Como desde una perspectiva sociológica analiza Dubet (2006) en relación al retroceso del programa institucional moderno, la lógica “de lo alto a lo bajo” ha dejado de funcionar, por lo que las políticas públicas emergentes apelan cada vez más a organizaciones ágiles, abiertas a su entorno, capaces de adaptarse, en las que sus dirigentes (directores/as) se transformen en profesionales que funcionan con una autonomía creciente asumiendo múltiples

responsabilidades con un enfoque más afín al de una organización empresarial. Sin embargo, pese al tono optimista que tales argumentos puedan sugerir, esta situación es vivida como una “crisis” por los actores que están en la base de las organizaciones — docentes— y como “un cambio racional y difícil” por los actores dirigentes de las mismas —directores escolares— (Dubet, 2006).

Por eso, por otro lado, consideramos que reconocer este aspecto no debiera derivar en un desentendimiento de la responsabilidad de asistir a escuelas y demás organizaciones públicas en este complejo proceso de adaptación. Implicaría, más bien, una revisión de todas las posiciones y responsabilidades dentro del sistema en su conjunto. Es decir, una valoración sistémica e integral de qué papel deben jugar los diferentes actores según el nivel en el que se encuentren, como ya señala la investigación internacional sobre liderazgo y mejora, resaltando la importancia creciente de lo que denominan “agentes intermedios” (Hopkins, 2017; Anderson, 2017). Es decir, entre el director/a escolar y los niveles estatales superiores no hay un espacio vacío. Existen una serie de estamentos intermedios⁶⁰, hacia afuera y “hacia arriba”, que interactúan con los directivos/as de las escuelas, tanto a nivel administrativo como social. La investigación en curso pone de relevancia la necesidad de revisar qué papel juegan y de qué manera podrían estar apoyando (o no) a las escuelas, y valorar de qué modo se podrían reconducir los esfuerzos para que esas relaciones supongan un sustento más provechoso al desarrollo del trabajo y el desenvolvimiento de la escuela y de sus directores/as.

Considerando que el director es el máximo responsable legal de todo lo que ocurra dentro del centro, es previsible que se sienta “solo ante el peligro”. Una sola persona no puede ‘siempre’ disponer de la capacidad, los recursos, el tiempo y la energía suficientes para abordar las múltiples problemáticas que se pueden dar en una escuela y que son reflejo de las problemáticas de la sociedad actual: diversa, multicultural, impredecible, incierta. Las situaciones a resolver son infinitas lo que las hace de difícil/imposible prescripción. Independientemente que a nivel interno se organicen los apoyos oportunos para no tener que afrontar en solitario cada instancia, a nivel legal e institucional es así como se percibe, es ese el sitio que a menudo percibe estar ocupando: solo en primera línea de batalla. Por otro lado, el entrevistado señala que tal carencia de reconocimiento

⁶⁰ Inspección Educativa, Delegación Educativa, y las diferentes entidades con funciones de asistencia a las escuelas (equipos externos de orientación; centros oficiales de formación, servicios sociales, policía, juzgados, etc.)

de parte de la administración educativa, no sería exclusiva al colectivo de directivos, sino que también la advierte en el otro al que pertenece: *no reconoce la del profesorado, que tenía ya que ser autoridad pública*. En síntesis, tal ausencia de reconocimiento abarcaría a los profesionales de la educación en general, teniendo más bien un carácter sistémico. Hace ya dos décadas Esteve (2002) señalaba que la Administración estaba contribuyendo al desprestigio del profesorado al mostrar una postura ambigua y no defender claramente sus derechos profesionales ante las críticas situaciones que, por entonces, tras la reforma se vivían en los centros escolares. Estas reflexiones inducen a reforzar el reconocimiento de la necesidad de repensar (e investigar) el cambio desde una perspectiva sistémica, poniendo el foco en las diferentes partes implicadas, no desde un tono acusador, sino analítico, operativo y práctico. Asumiendo que el cambio educativo es un fenómeno de naturaleza social con implicancias políticas, y no, como oportunamente señalase Bolívar (2006), exclusivamente escolar.

6.8.3.2. Padres. Degradación del respeto y reconocimiento en los últimos años

Desde su experiencia la mirada de los padres hacia los docentes-directores, varía conforme a dos dimensiones fundamentales: *la valoración hay que verla en el tiempo y en el espacio. En el tiempo, porque [...]ahora mismo, no es [como] antes, y el espacio, porque el entorno ¡hace mucho! El entorno del centro, es decir, cómo son las familias, [...] los alumnos del centro [...] En qué zona está.*

El panorama actual que nos describe el entrevistado en referencia a la relación con los padres, dista bastante de aquél que un tiempo atrás, a su llegada al centro, le animase a presentarse al cargo directivo. Las familias han dejado de encarnar aquel colectivo que respetaba y respaldaba a los profesores en la educación de sus hijos. Este director observa que, aunque *depende del sitio, del lugar, del centro, del entorno*, en general ha habido una degradación en el respeto y la valoración de los padres tanto hacia el director como hacia los docentes en comparación con *hace diez años o quince*. Alude a que *la percepción de los padres sobre el director y sobre cualquier profesor [entonces] no [era] la misma y que actualmente se percibe a los profesores [...] muy mal. [...] Antes se valoraba mucho mejor al profesorado. Se tenía más consideración al profesorado que hoy en día*. E ilustra, *antes no se le agredía a un profesor, hoy se agrede a un profesor*,

ya sea verbalmente o sea físicamente. Y reafirma enfáticamente, *hoy se agrade a los profesores. [...] Hace quince o veinte años, eso no ocurría* y asocia este fenómeno a la escasez de valores que hoy en día [padecen] las familias, sobre todo familias jóvenes, que provienen del sistema educativo de estos diez últimos años en el cual [esos] valores se han ido deteriorando.

Concretamente en el centro actual esa degradación también se ha notado en el transcurso de esta década y media. *Aquí ha habido agresiones a los profesores. No ha habido física pero sí ha habido verbal. Y amenazas.* No obstante, advierte que, en relación a otros sitios, *en esta localidad, [...] se respeta bastante el profesorado. [...]* Su relato sugiere que quizá las precarias condiciones socioeconómicas y culturales del contexto local que, por un lado, no juegan a favor en el aprendizaje del alumnado, como previamente hemos analizado desde los datos, sean por otra parte las que promuevan en estas comunidades una valoración relativa mayor de la escuela y su colectivo docente. *Este centro es pequeño, una localidad con poca infraestructura económica. Aquí, yo creo que es uno de los sitios en los que más se respeta al profesorado de toda la provincia. [...] se le escucha bastante, aunque puntualmente hay algún caso [...] de amenazas a algún profesor.* Desde su experiencia y trayectoria observa que *en otros lugares hay muchos más problemas de este tipo, mucho más, sí. El profesorado está mirado de distinta manera. No quiere decir que sea, porque sean de un nivel cultural más bajo [...]* Aunque siempre habrá casos particulares [...] a mayor nivel cultural, no siempre hay mayor respeto al profesorado, y se valora mejor al profesorado. [...] Quizá, las familias de menor nivel cultural, [...] valoren más al profesorado [...] Esto es inversamente proporcional desde mi punto de vista.

La degradación en la relación familias-profesores no es una cuestión incidental, al punto que la literatura viene haciendo referencia a ella desde un tiempo atrás.

En parte los autores la vinculan a la pérdida progresiva de homogeneidad cultural en el colectivo, a su vez atribuible a varias cuestiones. Por un lado, *el fenómeno de universalización de la educación* (Prats. 2006) mediante la ampliación de la secundaria obligatoria, al dar cabida a todas las familias en las escuelas, genera, de por sí, diversidad en el colectivo. Por el otro, paralelamente *la sociedad en sí misma se transforma y complejiza*: las dinámicas de gestación de las subjetividades se van alterando progresivamente con el acceso ilimitado a la información a través de las tecnologías y

redes de comunicación, sumada a la diversificación cultural y étnica resultado de la intensificación de los movimientos migratorios (Lyotard, 1987; Castells, 1998a) . El acceso a nuevas culturas de toda la sociedad da lugar a un cambio radical en la configuración del mundo de significados de los sujetos, ya no dependiente de instituciones hegemónicas, únicas y legítimas poseedoras de una cultura universal (Dubet, 2006). Es un fenómeno que va degradando los procesos de socialización tradicionales, por lo que varios autores lo denominan *des-socialización* (Dubet y Martucceli, 2000; Dubet, 2006; Bolívar, 2016), y va alterando la función tradicional de las instituciones, su misión y propósitos en auge en la modernidad. Ello genera que docentes (y también directivos/as) deban relacionarse con comunidades mucho más diversas, complejas, o “pluralistas”, dentro de las que ya no existe una visión compartida y unificada respecto al propósito de la educación y los modos de implementarla; se rompe el pacto social que mantenía cohesionada a la sociedad en torno a una expectativa común sobre la educación (Esteve 2002). No todas las familias la valoran de la misma manera, ni comparten idénticas expectativas hacia ella. Por otra parte, enlazado con lo anterior, parte de la devaluación/descredito de la educación secundaria y sus profesionales, podría atribuirse a su pérdida de exclusividad: la ampliación de la etapa obligatoria pone las titulaciones al alcance de todos, dejando de suponer una ventaja diferencial en el mercado laboral, por lo que ya no pueden (como antes) garantizar un empleo acorde al nivel de estudios; esto derivaría en el cambio de actitud y la retirada del apoyo incondicional de la sociedad a la labor educativa (Esteve 2002).

Desde los argumentos que esgrime Dubet (2006), es posible apreciar la crisis de significado que encierra esta cuestión, y cómo la degradación en la valoración de los padres hacia la figura del docente, es reflejo de una transformación más profunda, holística y compleja, pues se vincula a una alteración en la relación entre el sujeto y la institución. Tras la decadencia del programa institucional “La cadena de socialización se invirtió” (p.84) dice Dubet, refiriéndose a que dicho programa ya no determina a los sujetos, sino que en esta relación el sujeto precede al programa que se ve obligado a justificarse, convencer, atender a las demandas y adaptarse a estas nuevas subjetividades. Esta observación se hace extensible a las familias, pues a menudo sus expectativas, reclamaciones, quejas, influyen en la identidad de la institución y en la de quienes la representan. No es la institución la que moldea las subjetividades, sino estas las que con sus demandas y expectativas orientan el ethos de la institución, o al menos las exhortan a

responder, explicarse, justificarse, argumentar los porqués de su acción. Ahora son los sujetos que integran la base de esas instituciones quienes en cierto modo las determinan.

No es nuestra intención hacer una lectura negativa de la universalización de la educación ni mucho menos sugerir que haya que retroceder a etapas anteriores, sino visibilizar este cambio en la naturaleza de las relaciones, pues entendemos que su reconocimiento y asunción son indispensables para comprender los nuevos modos de configuración de las identidades de directivos/as (y de profesionales educativos en general) y articular respuestas más adecuadas a las nuevas realidades. Quienes cuentan con una trayectoria más larga, como en el caso del director entrevistado, son susceptibles de mostrar mayor sensibilidad ante estos cambios pues disponen de un bagaje que les permite comparar y percibir inevitablemente el contraste entre los modos de relación de una etapa y la otra. “Hace unos años, los profesores de secundaria eran, a menudo, figuras literarias y científicas sobre las que pivotaba la vida cultural de muchas ciudades de provincia, y, en cualquier caso, eran unánimemente respetados y socialmente considerados” (Esteve, 2002, p.X), como en otra parte del relato de su historia, deja entrever nuestro entrevistado. Ello da cuenta de la magnitud del cambio, y de cómo puede haberlo vivido; el haber sido testigo y partícipe de otro tipo de escuela y relaciones, tiene indudablemente un efecto en su apreciación de los acontecimientos actuales. No obstante, como ya se ha señalado la queja por la falta de reconocimiento y respeto profesional es generalizada en el colectivo de enseñantes, y en el caso del director, siendo receptor y responsable de todos los conflictos y problemas que ocurren en el centro, la vivencia se intensifica.

6.8.3.3. La mirada de los profesores

La estima generalizada que percibe por parte del colectivo docente [*yo creo que la percepción que han tenido los otros de mí, ha sido buena, en general*] parece un resultado coherente con las premisas que han guiado su práctica a lo largo de su trayectoria profesional. Los esfuerzos desde el comienzo por alcanzar y mantener un buen clima de trabajo y relaciones en el centro, las actitudes de diálogo, apertura para tomar decisiones de manera conjunta, y contribuir a resolver los problemas, han dado sus frutos [*se sigue manteniendo una unidad en el claustro, todo está estupendamente, no hay malas relaciones*] permitiendo cultivar con buena parte del profesorado lazos

genuinos perdurables en el tiempo incluso cuando los destinos individuales separan los caminos profesionales [*después de tantos años conociéndolos a todos, que algunos ya no están, pues, sigo teniendo buenas relaciones, nos tomamos nuestros cafés, hablamos de política, de fútbol, de los alumnos, hablamos de todo y seguimos como estábamos antes*].

No obstante, esta tendencia a un estilo de dirección cercano, participativo, de ninguna manera significó el ceder a maniobras transaccionales de quienes, en un principio, por ser allegados, esperaban un trato preferencial; tuviese el coste que tuviese en su imagen ante los otros

Yo sé de algunas personas que sí cambiaron la percepción [al momento de acceder a la dirección] pero la cambiaron porque ellos pensaban que yo iba a actuar de una manera y luego actué de otra. Es decir, hay una cosa clarísima, uno tiene que procurar siempre que en un sitio [...], entiendo yo, donde trabajamos muchas personas, buscar siempre el interés común, no el interés particular. Entonces, cuando unas personas creen que, por el motivo que sea, se merecen algo distinto y tú no lo das, pues eso ya genera, no un conflicto, pero ya se nota que la valoración que tienen de ti pues no es la misma que tenían en un momento dado. Pero me da igual, eso a mí, en fin. Me da igual. Eso sí lo he sentido yo.

Los modos transaccionales de liderazgo en las organizaciones son propios de estilos de liderazgo tradicionales, en los que la estrategia del líder para conseguir que su equipo le responda es, entre otras, premiar los comportamientos esperados (Contreras y Barbosa, 2013). En España, la investigación sobre liderazgo escolar ha señalado una serie de aspectos que podrían estar favoreciendo el desarrollo de este tipo de liderazgo⁶¹ (Beltrán et al, 2004) entre las que resaltamos las siguientes:

- El modelo electivo: en la cultura escolar, en parte, ha proliferado la creencia de que directores/as se deben a quienes los han elegido, razón por la que algunos sujetos proyectan sus exigencias particulares pasando por alto el bien común, que en realidad es la principal prioridad de directivos/as.
- El carácter funcional del profesorado: en España directores/as no eligen a su personal. Los docentes que llegan a los centros lo hacen por concurso de oposición, y mediante un sistema de selección en el que no intervienen los

⁶¹ En oposición al liderazgo transformacional, capaz de estimular un cambio exitoso en las organizaciones

directores/as. Además, por este mismo sistema de promoción funcional, buena parte de la plantilla del centro, es temporal. Estas circunstancias hacen que el estrechar vínculos y consolidar el compromiso sea en ocasiones, especialmente complejo. Por un lado, director/a no participan de su selección, por lo que pueden percibir que “no se deben” a él/ella. Por otro, el carácter provisional de estos puestos puede dar lugar a interpretar que no tiene sentido comprometerse más allá de lo que estrictamente estos exigen, pues el siguiente año probablemente no estén allí.

- Una autoridad formal vulnerable en la dirección: asociada a las dos anteriores, a las que se suman otras cuestiones propias del funcionamiento interno de los centros (como el carácter asambleario de los claustros o la imposibilidad de intervenir directamente en el desempeño de los docentes)

En el caso en cuestión, es posible detectar este tipo de expectativas de liderazgo por parte de algunos/as profesores/as presentes en su trayectoria, que contaban con que su cercanía y relación amistosa les pondría en una situación de privilegio respecto a sus semejantes. Creían que, a cambio de esa confianza, cercanía y estima, tenían derecho a un trato preferencial por encima del bien común. Sin embargo, el director no se dejó intimidar, manteniéndose firme en sus convicciones y principios morales, anteponiendo el interés de toda la comunidad a posibles intereses particulares. Por encima de los costes individuales, primó el bien común y la ecuanimidad

No me planteo si entendieron o no, la verdad, porque lo que yo sí observaba y veía, es que lo demás estaba bien. [...] No puede ser que una persona tenga un privilegio [...] un enchufe, ¿no? [...] “este está enchufado” ¿no? Entonces, yo, eso no puedo admitirlo. Es decir, tú eres mi compañero igual que aquél, aquél y aquél. Y si yo contigo tengo más amistad eso no quiere decir que yo te vaya a favorecer a ti, porque [...] en estos sitios favorecer a una persona es perjudicar a otra. Entonces... pues eso sí lo he percibido, aquí en este centro, hace años, hace años.

6.8.3.4. “Estar” y “no ser” en la dirección... ¿Identidad débil? Posibles matices

Como ya ha señalado desde la literatura antecedente, en España la trayectoria discontinua en la función directiva, desde la docencia a la dirección, para volver luego de

cierto tiempo a la docencia, da lugar a inestabilidad en el sentido de la profesión (Bolívar, 2019), y sitúa a directores/as entre dos posibles posiciones: “ser o estar en la dirección” (Fernández, 2011) o bien sentirse y reconocerse director durante el ejercicio de la función pese a su carácter provisional, lo cual se relaciona con una identidad fuerte; o bien considerarse un docente “de paso” en el cargo directivo, identificándose escasamente con la labor, atributos asociados con una identidad débil, con pocas chances de ejercer un liderazgo pedagógico.

Lo cierto en el caso de Francisco, ciñéndonos a su relato, es que descoloca — o al menos agrega cierto matiz a — estos presupuestos, evidenciando que no necesariamente el sentirse y ser percibido por los demás como un director mientras se ejerce el cargo directivo implica ser un buen líder pedagógico en la dirección. Contamos con argumentos en la narración de su historia de vida que indican su compromiso con la mejora y la materialización de prácticas de liderazgo pedagógico de carácter ciertamente transformador en su centro, durante el ejercicio de la dirección. Sin embargo, al preguntarle cómo creía ser visto por los compañeros, si *como alguien que provisionalmente estaba ejerciendo el cargo directivo o como un director al que le reconocían el cargo que ejercía*, nos responde *Yo creo que como un docente. Siempre. Siempre como un docente* [al parecer el ejercicio de la función directiva no iba en menoscabo del trato y las dinámicas que como colega docente pudiese mantener con el resto del profesorado] *ellos entendían que yo estaba de director, pues porque lo iba haciendo ya desde años, iban bien, es decir, a ellos les iba bien que yo fuera el director, ¿sabes? porque ya me conocían y yo [...] a ellos, hacíamos cosas, pero yo era siempre un docente*. De hecho, su discurso sugiere más bien lo opuesto: su comportamiento entusiasta como docente [*Se hacía un proyecto y el primero que se apuntaba era yo*] probablemente haya ejercido en el staff de profesores la influencia positiva y ejemplar propia de un líder pedagógico.

El modo en que dice ser percibido por los demás, muestra una fuerte coherencia con cómo se veía a él mismo. Al reflexionar si se percibía como un docente que provisionalmente ejercía la dirección o como un director, nos responde: *hombre, yo he sido ante todo docente. ¡Eso está clarísimo!* Y, aunque *hay quien sí le gusta mucho, directores que han estado toda su vida de directores*, percibe que la mayoría del colectivo coincide más con su modo de sentir y vivir la experiencia: *Y creo yo que, no sé los otros directores que tú ya hayas entrevistado que te hayan dicho, pero, casi con seguridad que*

muchos te habrán dicho que docente, ante todo. Pero la parte que más impacta de su respuesta estaba aún por llegar, Esto es algo anecdótico, que has pasado en un momento dado y ya está. Es verdaderamente llamativo que dieciocho años de cargo directivo prácticamente continuados se consideren casi “un instante”, una anécdota dentro de una carrera profesional, sobre todo teniendo en cuenta que en el desempeño de esas funciones es posible reconocer dinámicas relevantes y transformadoras propias de un liderazgo pedagógico⁶².

Estas últimas observaciones aportan nuevos matices a la comprensión de las dinámicas de construcción de la identidad profesional directiva en España, sugiriendo que no existen fórmulas certeras o únicos caminos para el desarrollo de un liderazgo pedagógico desde la dirección; que la discontinuidad en la permanencia no tiene por qué constituir un obstáculo a tal empeño y que el sentirse docente en el ejercicio de la función directiva no necesariamente va en desmedro de ello, pudiendo ser incluso lo contrario.

El recorrido por la historia de Francisco deja en evidencia el carácter complejo de la realidad estudiada, y promueve nuevas lecturas, reinterpretaciones de lo ya conocido, que dan cuenta de los múltiples matices en los que se puede traducir la identidad, estimulando algunos interrogantes:

1- ¿Es negativo para la consolidación de la identidad directiva con capacidad de liderazgo pedagógico que la permanencia en el cargo sea limitada en el tiempo?

2- Si lo que mejora el desempeño de directivos/as como líderes pedagógicos es su compromiso como educadores con fuertes propósitos morales (Crow, et al., 2017), ¿no puede la doble identidad docente-directiva (Bolívar y Ritacco, 2016) en España constituir un aliciente al liderazgo pedagógico antes que un rasgo de ambivalencia que lo debilita? Dicho en otros términos ¿Sería menos o más influyente en el colectivo de profesores, un director que se comporta como un colega entusiasta que se apunta a todo desde la motivación que aporta una identidad docente, o un director que “se siente como tal” y ejerce “labores de líder pedagógico”?

⁶² En conversaciones posteriores con el entrevistado, mantenidas con objeto de validar el presente relato, nos aclara que el paso por la dirección sí ha sido algo importante en su historia de vida profesional; sin embargo, no es algo de lo que pretenda presumir, razón por la cual lo califica de anecdótico.

3- Considerando los matices aportados ¿cómo caracterizaríamos las identidades directivas fuertes y débiles? Es decir, ¿qué criterios aplicamos entonces para determinar el grado de fortaleza o debilidad de una identidad directiva?

6.9. Volver a los orígenes. Identidad docente, el antídoto para preservar el auténtico propósito

6.9.1. Creencias, valores, motivaciones. El hilo conductor de una vida.

A pesar del panorama difícil que nos ha descrito, y los síntomas de desgaste y cansancio al referirse a su historia (principalmente el tono de su voz) Francisco mantiene una fe inquebrantable en la educación y en la profesión docente. *Creo en la docencia, sí. Creo que la docencia puede hacer muchas cosas para cambiar el mundo.* La descripción de su trayectoria, precedente a estas líneas, no hace más que constatar la coherencia entre sus convicciones y sus actos. Una vida profesional volcada a la innovación pedagógica con una motivación fundamental, que repite por activa y por pasiva, *mi motivación es mis alumnos [...] Esa es mi motivación, no hay más motivación. Aquí, y ahora mismo. Mi motivación, mis alumnos.*

Nos permitimos la transcripción de parte del diálogo que mantenemos con él en referencia a su modo de percibir el propósito de la enseñanza puesto que nos parece un pasaje revelador acerca de su identidad

I- Y ¿qué esperas de tu trabajo con tus alumnos?

F- Espero que al menos uno de ellos sea buena persona. [...] Y ya está. [...] Ya está. Ya está. Con cierto tono de resignación y una pincelada de ironía admite, es que aquí tenemos que enseñar a los niños [...] muchas cosas, muchas cosas, matizando luego desde la experiencia y sensatez que confiere una larga trayectoria, que de esas cosas que intentes que aprendan, el noventa por ciento no lo van a aprender, un diez por ciento, pero sí conseguimos sacar buenas personas, fíjate lo que te digo, tal como están las cosas, eso es un éxito. [...] Porque en la vida hacen falta buenas personas.

I- ¿Tú crees que a lo mejor siendo buenas personas les va a ir mejor en la vida?

F- Yo pienso que sí. Una buena persona además tiene otros valores añadidos ¿no? que es que intenta aprender, de la manera que sea ¿eh? intenta mejorar, intenta evolucionar, haciendo cualquier cosa.

I- O sea que tu definición de buena persona va más allá de la ausencia del mal ¿no?

F- Hombre, por supuesto. [...]Una buena persona es útil.

I- Claro, está predispuesta. Intenta aprender...

F- Eso es ser competente. Todo lo demás, que si competencia matemática, digital, no. ¡Esa es la competencia!

I- Claro, que te cambian de contexto e intentas seguir aprendiendo y adaptarte ¿no?

F- Exactamente. Y ser útil a la sociedad.

Su noción de “buena persona” vinculada hábilmente a la de “ser competente”, encierra un significado mucho más profundo que lo que en un principio aparenta. ¿De qué sirve acumular conocimientos y/o papeles que los acrediten, si no repercuten en una mejora efectiva, en principio para la propia vida de los alumnos, y en términos generales, para la sociedad? Desde esta perspectiva, el propio núcleo de las competencias, y la clave para su desarrollo, estaría conformado por elevados valores morales y una buena actitud: capacidad y voluntad de aprender a aprender a lo largo de la vida, vocación de servicio, responsabilidad social, etc. Es decir, la prioridad en la enseñanza, y la clave para el éxito en todos los demás ámbitos, sería desde su perspectiva, una educación en valores.

En el marco de la biografía reseñada, la necesidad prioritaria de desarrollar en el alumnado competencias en valores aparece alineada con las razones por las que actualmente se demanda un incremento del papel de la escuela como agente de socialización primaria: las familias ya no se hacen cargo como antes de estas instancias en la educación de sus hijos/as asumiendo a menudo los docentes papeles afines a los de padres o madres (Bolívar, 2009; Tedesco y Tenti, 2006; Dubet, 2006) ; las demandas y desafíos de la sociedad actual exigen un fortalecimiento de las personalidades y de la estructura de valores para poder sobrevivir en un mundo complejo, cambiante, incierto, que exhorta a aprender a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). Por otra parte, cabe resaltar que, si bien los argumentos planteados por el entrevistado aparecen alineados con las inquietudes y propuestas de las políticas educativas vigentes, no son éstas su fuente de motivación, sino la situación real y necesidades genuinas de su alumnado.

En referencia a qué papel juega la dirección en esta cuestión, Francisco manifiesta: *Pues yo pienso que la dirección es un buen medio para conseguir eso*, afirmación que nos parece ciertamente reveladora, pues sugeriría que habría, e incluso que hubo ya, otra forma de concebir la dirección capaz de contribuir al desarrollo competencial del alumnado. Probablemente, un perfil profesional cuyo énfasis no estuviese en la gestión, como él viene percibiendo últimamente, sino en las capacidades que se necesitan para generar dinámicas de innovación orientadas en este sentido. Sugiere también, desde luego, que tal perfil estaría mejor y más alineado con el modo en que él concibe su propio compromiso con la educación, develando que, de existir tal opción, quizá no hubiera abandonado la dirección.

6.9.2. Reforzar el compromiso con la innovación pedagógica desde un liderazgo docente. Salir del “atolladero” y recuperar la ilusión.

El desarrollo de ambas entrevistas tiene lugar en la etapa de transición desde el cargo directivo a la docencia, del entrevistado. Como ya se ha señalado, en sus palabras, en el tono de su voz, se advierte una notable sensación de cansancio general, que se agudiza aún más, al referirse a cuestiones de la función directiva.

En la primera entrevista, que ocurre previamente a su retirada del cargo directivo, observamos que nuestro interlocutor se encuentra en una encrucijada, en medio de un proceso de recomposición de su sentido profesional. El cuadro de agotamiento es evidente, y, si bien su origen parece provenir de la única circunstancia de su condición de cargo directivo, sus efectos parecen extenderse a todos los ámbitos. Después de todo, las distintas facetas de la identidad, los sentidos que construimos a partir de los roles que habitamos, no operan de manera estanca, sino que se influyen y afectan unos a otros.

Advertimos ser testigos de un punto de inflexión decisivo en la vida profesional de Francisco, un momento en el que debe restaurar, y hasta sanar, el sentido que motiva su acción profesional para poder seguir adelante. En estas circunstancias, sin referentes que lo guíen con ejemplos de experiencias similares, sería razonable sentir soledad y algo de incertidumbre, porque después de todo lo vivido, ¿será posible rescatar algo de aquel entusiasmo que caracterizó esa primera etapa de su trayectoria? ¿Volvería algún día a sentirse igual de motivado e ilusionado, con el ímpetu y la energía de aquellas épocas?

Si bien es cierto que el transcurso natural del tiempo va cambiando el talante con que enfrentamos la vida, *[hombre, la imagen de uno mismo va cambiando con los años. Estés en la dirección o no estés en la dirección [...]va cambiando con su familia, con sus hijos, con su mujer, con sus amigos]* cabe preguntarse en su caso, en qué medida se puede interpretar ese cambio como una mayor moderación producto de la madurez, o bien como una degradación de la identidad profesional a consecuencia de ese desgaste que él mismo deja traslucir en su relato.

6.9.3. Volver a la docencia ¿Un “paso atrás” o un cambio de frente?

Cuando hablamos de enseñanza a Francisco le cambia la expresión y el tono. Quisimos aclarar si su cansancio tenía más que ver con la acumulación de fatiga tras treinta años de trayectoria profesional, como por momentos parecía sugerir, o pesaba más el tipo de trabajo a desempeñar.

I- Y en cuanto a lo que es tu trabajo, a lo mejor ¿te cansa menos la docencia? ¿Te cansaría menos? Porque dices, has comentado que dejarías el cargo de director, pero seguirías dedicándote a la docencia.

La organización escolar flexible en esta comunidad pequeña, le permite llevar a cabo prácticas favorables al aprendizaje y la innovación docente.

F- Sí. Sí, sí, sí. Hombre, claro. Yo la docencia a mí me gusta. Y más aquí porque yo con [...] mis alumnos hago muchísimas cosas. Fuera del guion. Fuera del guion significa que no estoy condicionado a terminar un temario [...] porque como el año que viene continúo con ellos, sé que los tengo. Pues mi planificación de cosas es a más largo plazo.

La flexibilidad en los tiempos y forma de trabajar, y los grupos reducidos, permiten adaptar el currículo al ritmo y necesidades de los alumnos y abordar así la labor con menos estrés, más ilusión y entusiasmo.

Entonces, yo aquí hago muchas cosas fuera del guion, proyectos, tareas con los niños que no haría en otro sitio. Son pocos alumnos en las clases, lo cual ayuda [...] Yo tengo un cuarto de ESO, doce alumnos, [...] Entonces nosotros damos las clases haciendo cosas todos los días ¿no?

Al menos en el espacio del aula y la enseñanza, nuestro entrevistado encuentra un ambiente favorable al desarrollo y puesta en práctica de sus ideas y el despliegue de la creatividad que estimula su compromiso. *Entonces en ese aspecto fenomenal. Vamos, que yo no tengo en eso queja. Al contrario, ilusión por hacer cosas nuevas.*

Las *muy buenas relaciones* con los compañeros docentes, vuelven a ser alicientes para el trabajo conjunto [...] *aquí como estamos muy poca gente, todos vamos a una, aquí se organiza cualquier cosa todos colaboramos. [...] hay una hermandad bastante importante, pese al incremento de las dificultades por la gran diferencia- a peor- entre el alumnado de hoy al que había cuando él llegó.*

6.9.4. El legado

Llegado este punto, y observando en retrospectiva la historia de vida analizada, se hace evidente el contraste entre el entusiasmo, dinamismo e ilusión manifestados en los inicios y buena parte de la trayectoria de este director, y el cansancio generalizado, especialmente emocional, que caracteriza esta última etapa. Nuevamente advertimos claras semejanzas con algunas de las observaciones que en su análisis sobre la crisis de identidad profesional docente asociada a grandes cambios educativos y reformas, hace ya unos años formulase Bolívar (2006)

Precisamente los docentes más fuertemente implicados emocional y afectivamente en su trabajo, donde la identidad personal está unida a la profesional, son los que más fuertemente acusan la crisis de identidad... (p.87)

Más allá del manifiesto y visible agotamiento y un cúmulo de recuerdos (algunos satisfactorios y otros menos), casi dos décadas de cargo directivo son contempladas como *algo anecdótico*, una circunstancia casi incidental, dentro de una carrera profesional en la docencia. Lejos de ambiciones individuales de realización personal o profesional, la exclusiva aspiración de Francisco se ciñe a la herencia para la escuela del proyecto educativo que allá en sus comienzos como director, doce años antes, pusiese en marcha, *Y eso es lo que quiero dejar para mi compañero ahora que se presenta [...] que va a ser el nuevo director y que ya es un hacha en el tema de proyectos. Que es el que lleva el proyecto de cine. O sea que dejo, o sea que en ese aspecto el centro va a seguir con su línea de innovación.*

Después de los desvelos profesionales, de las renunciaciones y desgastes personales, queda, al menos, la satisfacción de haber dejado un buen legado, y el consuelo de “un refugio”, en el contexto menos expuesto y probablemente más satisfactorio del aula y la enseñanza. No dejan de sorprendernos ciertas similitudes altamente sugerentes (quizá reveladoras) entre la historia que acabamos de contar y hallazgos de investigaciones previas

Huberman (1999) en su estudio sobre los ciclos de vida de los profesores observó la paradoja de que aquellos profesores que habían estado más comprometidos con el cambio y las reformas educativas, con el tiempo sufrían más cotas de desengaño, reclusión a las tareas de su aula, lejos de los compromisos anteriores [...] (Bolívar, 2006, p.103)

Pareciera que, tras el itinerario recorrido, fuese necesaria cierta vuelta a la intimidad, a los confines seguros y precisos de un espacio conocido, cierto, en el que los problemas se perciben más controlables, sus soluciones más asequibles, y las demandas — libres de pantomimas burocráticas — legítimas y tangibles.

El desenlace de esta historia combinado con las inquietudes con las que la investigación sobre identidad profesional directiva nos ha ido nutriendo en este recorrido, nos guía inevitablemente a otro interrogante: qué hay más allá del paso por la dirección escolar; cómo se experimenta la vida profesional docente después de la vida directiva. La investigación, según la interpretamos y sentimos, es como una danza interminable y siempre viva, que, lejos de respuestas definitivas, acabadas, abre nuevos caminos de indagación. Valgan entonces, como cierre provisional de esta historia, unos fragmentos salpicados del libro *Kafka en la Orilla* que, según lo percibimos, hilvanan una sutil y delicada metáfora sobre el desafío que con frecuencia entraña *SER* — ser profesional, ser persona, tener identidad— en nuestro convulsionado tiempo...

Me imagino una tormenta como esa. Un blanco remolino que apunta al cielo, irguiéndose vertical como una gruesa maroma. Mantengo los ojos y las orejas fuertemente tapados con ambas manos. Para que la fina arena no se me meta en el cuerpo. La tormenta se acerca deprisa. Desde lejos puedo

sentir la fuerza del viento en la piel. Va a engullirme de un momento a otro.
[...]

—Tú, ahora, tendrás que ser el chico de quince años más fuerte del mundo. Solo así lograrás sobrevivir. Y, para ello, deberás comprender por ti mismo lo que significa ser fuerte de verdad. ¿Entiendes?

Y tú en verdad la atravesarás, claro está. La violenta tormenta de arena. La tormenta de arena metafísica y simbólica. Pero por más metafísica y simbólica que sea, te rasgará cruelmente la carne como si de mil cuchillas se tratase. Muchas personas han derramado allí su sangre y tú, asimismo, derramarás allí la tuya.

[...] Y cuando la tormenta de arena haya pasado, tú no comprenderás cómo has logrado cruzarla con vida ¡No! Ni siquiera estarás seguro de que la tormenta haya cesado de verdad. Pero una cosa sí quedará clara. Y es que la persona que surja de la tormenta no será la misma que penetró en ella. Y ahí estriba el significado de la tormenta de arena.

Haruki Murakami

Análisis de Resultados

V

Caracterización de la Identidad Profesional



7.1. Forjar los Cimientos. Responsabilidad, compromiso y coherencia

7.1.1. Estudios- La responsabilidad como “motor impulsor en la vida”

La responsabilidad, que él define como su “*motor impulsor en la vida*”, es el primer sentido relevante que detectamos y se gesta en *el ámbito personal* a través de la *familia* que con su esfuerzo por brindarle una *educación con elevados principios morales* (valores) y *sacrificios para apoyarlo en sus estudios*, representan para él una *inspiración ejemplar y la motivación para valorar y aprovechar ese apoyo y cada oportunidad que la vida presenta*. Por ello, abriga también hacia sus *padres* un profundo *sentido de gratitud* demostrado en diferentes acciones en instancias posteriores de su historia de vida.

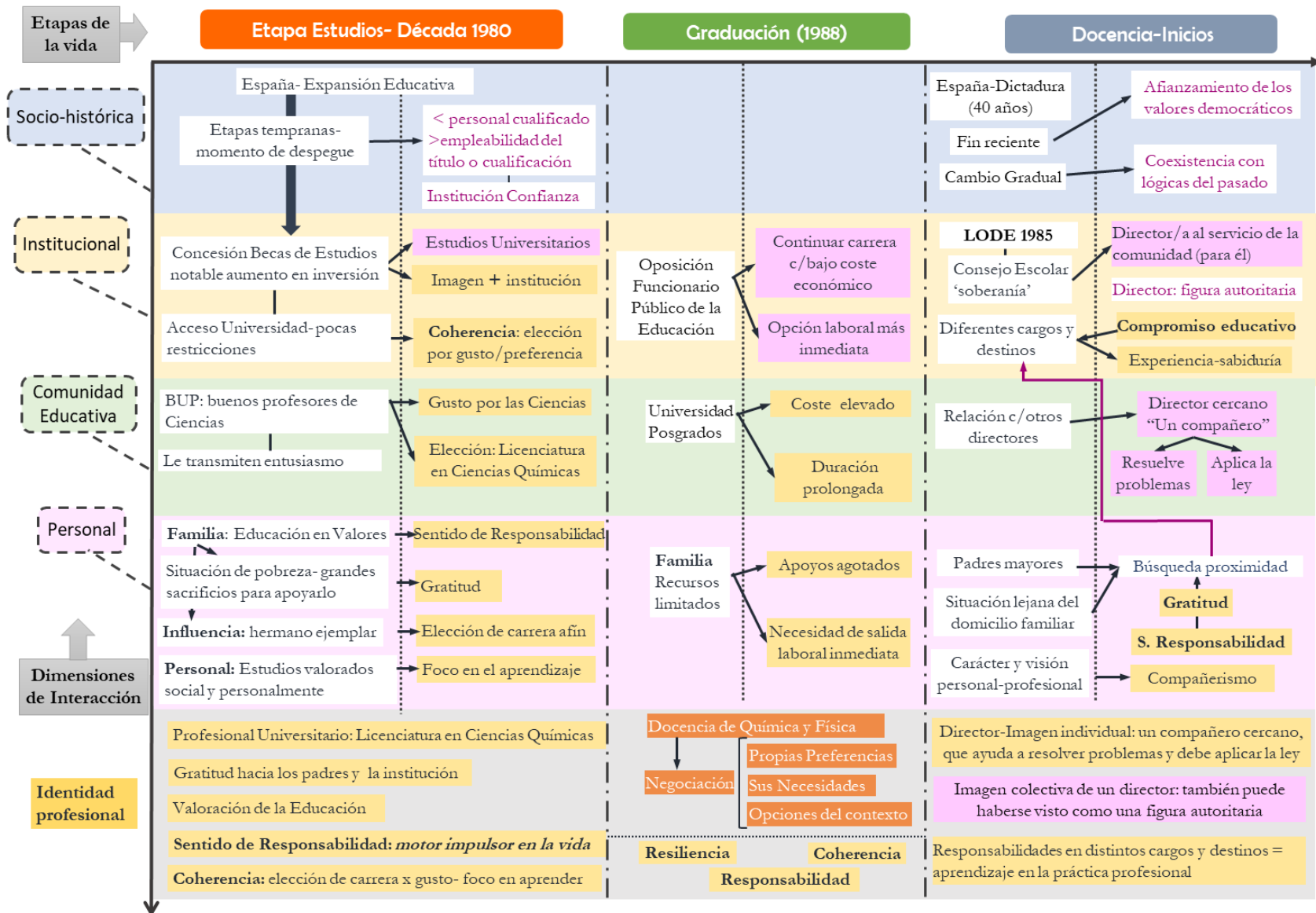
Este *sentido de gratitud*, emerge a su vez en esta etapa ligado al *ámbito institucional educativo*, al ser beneficiario de *una beca* sin la cual le hubiese sido imposible *acceder a los estudios universitarios y desarrollar una carrera profesional*. En esos momentos, la *expansión de la educación superior está en auge en España* experimentando la inversión en becas de estudio un notable aumento (Afonso Casado, 1997). Se deduce entonces que tal circunstancia contribuyó a la configuración de una *imagen positiva de la institución* para nuestro entrevistado (y probablemente también en general) que reforzaron su *compromiso moral y elevados propósitos en su labor educativa*.

Otro de los sentidos relevantes, a lo largo de toda la historia de vida, que advertimos en esta etapa inicial, es *el sentido de coherencia*¹. Exento de las exigencias que con la posterior *intensificación de la expansión educativa* se implementan, Francisco puede *elegir la carrera que le gusta y con la que se siente identificado: Licenciatura en Ciencias Químicas*. Sus preferencias se van conformando especialmente bajo la *influencia de la comunidad educativa* en la que estudió, concretamente *sus profesores de BUP* que le transmitieron su *entusiasmo y gusto por las Ciencias*; también se sintió inspirado en el *ámbito familiar* por el *ejemplo de su hermano*, estudiante de una carrera afín. Siendo un *momento de despegue en la expansión de la educación superior*, en el que *los títulos* aún gozaban de un mayor prestigio relativo, y eran percibidos por amplios sectores como

¹ Actitud lógica y consecuente con los principios que se profesan (RAE, consultado el 1-12-2022, enlace <https://dle.rae.es/coherencia>)

Figura 7.1.

Matriz analítica de la identidad. Etapa de estudios, graduación e inicios en la docencia



garantía de empleabilidad, Francisco pudo, haciendo gala de esa **coherencia** que lo ha caracterizado a lo largo de toda su trayectoria, **centrar sus esfuerzos** como estudiante, precisamente **en estudiar y aprender, postergando la deliberación sobre su futuro laboral al momento de su graduación**. Hecho aún más relevante, si se tiene en cuenta su **imperiosa necesidad de trabajar cuanto antes**, dada *la precariedad en la situación económica familiar*. Se observa cómo los significados percibidos en la interacción con las diferentes dimensiones (sociohistórica, institucional, comunidad educativa y personal) coexisten de forma coherente y armónica, facilitando al sujeto protagonista de esta historia tomar decisiones sobre su destino profesional sin tener que “negociar” entre sentidos contrapuestos.

7.1.2. Graduación (1988)- Capacidad de coherencia ante la encrucijada

Es al finalizar la carrera, cuando ha de **decidir el rumbo de su porvenir laboral**, que Francisco se enfrenta al **primer momento crítico en su historia profesional**, en el que ha de hacer un balance entre sus propias preferencias, sus necesidades, y las opciones y limitaciones que el contexto le plantea. Advertimos en su relato el desarrollo de diferentes sentidos asociables a las distintas experiencias vividas. Hubo de ejercer un **sentido de responsabilidad** al asumir que continuar con un posgrado en la Universidad hubiese supuesto una erogación económica y una demora en el acceso al mundo laboral que, en su situación personal, no se podía permitir, pues *el potencial de apoyo por parte de su familia estaba agotado y necesitaba encontrar cuanto antes una salida laboral*. Actuó con **resiliencia** al valorar, de las opciones a su alcance, la que podía responder adecuadamente a sus necesidades más prioritarias, moderando sus preferencias, sin por ello resignarlas: **opositar para funcionario público de la educación en su área de conocimiento**, como él nos explica, le permitió *resolver del modo más inmediato su necesidad de empleo al tiempo que satisfacer su aspiración personal de continuar con una carrera profesional sin demandar más sacrificios a su familia*.

Constituye este, un punto decisivo en la vida profesional, en el que, pese a que no todas las circunstancias están a favor, consigue mantener cierta **continuidad** y la **coherencia de sentidos en su identidad profesional**.

7.1.3. Inicios docentes- La impronta de las primeras experiencias

En los primeros años de docencia, como suele ocurrir en el sistema público español, es *destinado a centros alejados de su lugar de residencia*. Al tener allí tanto *el domicilio familiar como el de sus padres (que ya se hacían mayores)* inicia un **periplo de retorno progresivo (basado en acumulación de méritos)** en el que **va asumiendo distintos destinos**

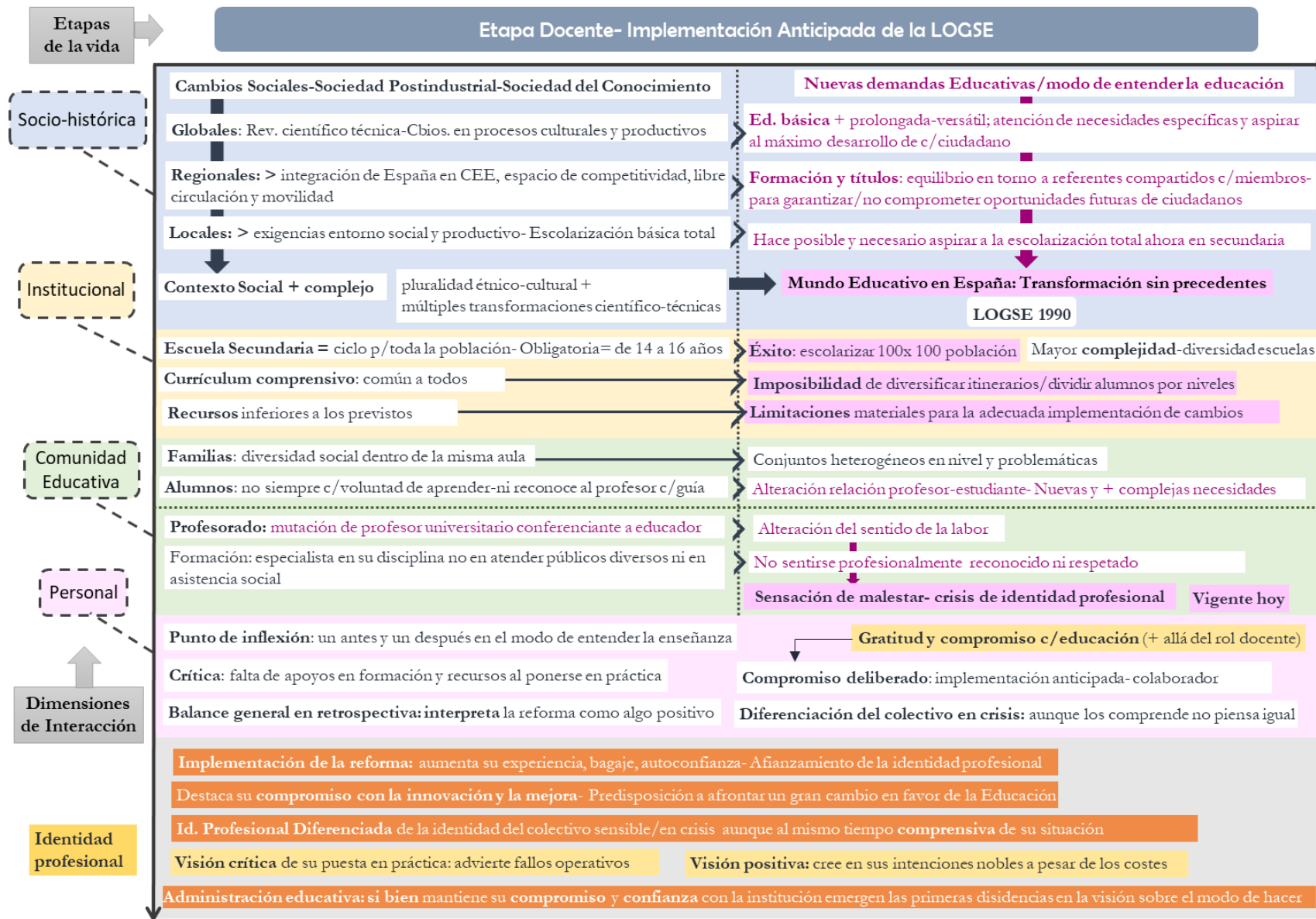
y ocupando diferentes cargos, lo cual le permite ir *robusteciendo su experiencia y conocimiento tanto del ambiente escolar como de la profesión*.

Como ya se ha señalado en el relato biográfico, la identidad profesional — el sentido atribuido al trabajo y a uno mismo como profesional — se construye en interacción con otros (Bolívar, 2019; Dubar, 2002; Blumer, 1982), pudiendo jugar un papel fundamental los referentes previos, es decir personas cuyo modo de ejercer esa misma profesión los haya convertido en un ejemplo a imitar o seguir. La *imagen de director* que Francisco va delineando y que luego es determinante en la configuración de su propia identidad directiva, es predominantemente influenciada por esas *primeras experiencias en el ámbito de la comunidad educativa*, es decir, en *su interacción con los directores de los diferentes centros en los que ha trabajado como docente*. Es entonces cuando asume que ***el director es un compañero que intenta solucionar problemas***, aunque evidentemente *debe* también que ***cumplir unas normas porque es lo que la ley establece*** para el cargo. En su percepción, Francisco deja traslucir ese *carácter ambivalente* (Bolívar y Ritacco, 2016) que por entonces venía gestándose en *el rol directivo — representante de los profesores-representante del gobierno* (Viñao, 2004) — y al mismo tiempo, ***el mayor peso que, en su identidad, adquieren las fuentes de sentido comunitarias*** (Castells, 1998b). Es decir, amén de reconocer la pertinencia de las obligaciones legales de la función, ***el “verdadero” sentido profesional o corazón de la identidad*** (lo que le confiere fuerza y vida) aparece ***asociado al servicio a la comunidad***, mientras que lo primero es entendido más bien como un formalismo inevitable propio del rol. *Los rasgos de su identidad personal*, o como él define, “*su carácter*”, refuerzan los sentidos cosechados en estas vivencias del tiempo previo a la dirección, acabando de configurar en él, el perfil de ***un director cercano y dialogante, atento a los planteamientos y necesidades de su comunidad***.

No obstante, *el escenario socio-histórico en el que discurren estos primeros pasos profesionales (finales de los '80) no es homogéneo ni uniforme, sino más bien objeto de una paulatina mutación entre las huellas de una dictadura que, si bien no reciente, dejó una huella duradera, y el progresivo afianzamiento de esas prácticas y valores democráticos* que, en el relato de sus propias vivencias, este director atestigua. En esta línea, al aclarar que, si bien en su trayectoria no ha percibido la imagen de un director lejano, autoritario, poco dispuesto al diálogo, su experiencia no es necesariamente generalizable (como él dice, a lo mejor en otros sitios no se ha percibido así) da cuenta de que es *consciente* de la potencial pervivencia de aquellos ***otros estilos de dirección, tradicionales, jerárquicos y autoritarios*** (Viñao, 2004) aunque a él no le haya tocado vivirlos en carne propia.

Figura 7.2.

Matriz analítica de la identidad. Primeros años en la docencia-Implementación anticipada de la LOGSE



7.1.4. LOGSE: Implementación anticipada- Un compromiso trascendente al rol

La etapa de reforma de la LOGSE es el segundo momento crítico, que en este caso explícitamente él señala, tanto para su historia profesional como en la del colectivo docente en general. Desde su percepción, constituye un punto de inflexión que supone una transformación radical en el modo de entender la enseñanza.

Examinando la *geografía de significados asociados* al origen de esta reforma, y aquellos que a posteriori genera, se la advierte más bien como un indicador (entre otros) de la *transformación* mucho más *profunda, compleja y general*, que en ese entonces *abordaba la sociedad*. A partir de los años '90, los *cambios geopolíticos y avances en las tecnologías de la información y la comunicación*, propician una *mayor interconexión a nivel global y regional* que *intensifica la circulación de información, bienes y personas*, generando *nuevas relaciones políticas, económicas y sociales* (Castells, 1998a) de las que *emergen nuevos significados y nuevas dinámicas de gestación de sentidos*. La *reforma educativa surge en respuesta a la necesidad de preparar a los individuos para estas nuevas sociedades* (LOGSE, 1990). De ahí la relevancia de la *dimensión socio-histórica* tanto en la configuración de la identidad del sujeto estudiado como del colectivo docente al que él mismo hace referencia.

Más allá de aspectos concretos u operativos, lo que da lugar a considerar a este *acontecimiento de la política educativa* como un hito, es la *revolución de significados en el ámbito escolar que con sus cambios auspicia*. La *entrada a los institutos de secundaria de toda la población en edad escolar*, a consecuencia de su obligatoriedad, *alteran irreversiblemente la composición de sentidos en el colectivo alumnos-familias*, pues sus acciones se mueven sobre la base de significados distintos de aquellos que motivasen a alumnado y familias de aquellas otras escuelas selectivas, a las que se entraba con cierto nivel académico, cumpliendo unos requisitos mínimos, por propia voluntad y con el propósito mayoritario de superar esta etapa educativa para acceder a la universidad (Escolano, 2009). Por ende, tales significados, son *discordantes de aquellos que en principio motivasen la acción de los profesores*, pues estos nuevos grupos, *plantean necesidades y expectativas muy diferentes* a los anteriores², para cuya atención los docentes

² Como plantea Esteve (1994), con el cien por cien de la población ingresa a las escuelas también la totalidad de problemas de una sociedad. Sólo por recordar en unas pocas pinceladas: el acceso a los centros educativos de toda la población en edad escolar da lugar a una diversidad social que, al organizarse bajo lógicas curriculares comprensivas (todos dentro de una misma aula), genera conjuntos heterogéneos en nivel y problemáticas, que plantean nuevas demandas y desafíos educativos a los docentes. La relación profesor-estudiante se altera, pues, estos nuevos alumnos, que asisten al instituto porque la ley les obliga,

no estaban en origen formados ni predispuestos, ni recibieron suficiente preparación (Marchesi, 2020). En términos generales, *los propósitos y expectativas que proyectan al enseñar, no concuerdan con las expectativas y motivaciones de esos otros colectivos de familias-alumnos, que, por tanto, no los reconocen ni respetan*. De ahí el *malestar* (Esteve, 2002, 1994) y *la crisis de identidad profesional generalizados en el colectivo docente*, (Bolívar, 2006) y la trascendencia de la transformación en el ámbito de la educación — especialmente en la enseñanza secundaria y pública— que a partir de esta reforma se auspicia.

Retratar la magnitud de la alteración y crisis en los significados asociables a este momento histórico-social, y su expresión en un amplio conjunto de profesionales de la educación nos permite reflejar la relevancia de la *postura diferencial* que este director exhibe *ante el fenómeno*. Su *participación voluntaria en la implementación anticipada de la ley* en varios centros, denota su *elevado compromiso con la educación y con la profesión*, como rasgos identitarios a priori, cuyo *origen se enlaza con aquellos sentidos de responsabilidad y gratitud* que, junto con la *imagen positiva de la institución*, se forjan en los primeros años de su educación. Francisco se siente agradecido con *el sistema educativo* pues al *darle la oportunidad de hacer una carrera* le ha permitido *mejorar sensiblemente sus expectativas en la vida*, lo cual también contribuye a sustentar su *creencia en el poder de la educación para cambiar el mundo*, y, en definitiva, su apuesta por ella. Sin duda, *participar de esta iniciativa enriquece su bagaje profesional y autoconfianza* contribuyendo al *afianzamiento de su identidad*. Es en el transcurso de esta experiencia que emerge y se consolida *su compromiso con la innovación y la mejora pedagógicas*, materializado en su *determinación de afrontar* este y otros *cambios en favor de la educación*. En este sentido se muestra *en franca sintonía* con *las inquietudes que desde esferas globales y estatales se proyectaban* entonces, que expresaban que *el avance hacia una sociedad cada vez más compleja y cambiante exigía una mayor y mejor preparación en su población* (Delors, 1996; LOGSE 1990). Sin embargo, pese a coincidir con ellas, el relato sugiere que las *fuentes de sentido* que motivaron esa acción no provendrían de la influencia de tendencias ideológicas globales o políticas, sino más bien de la *dimensión personal*, ligadas al *elevado compromiso y propósitos morales* que atesoraba *hacia su profesión*.

no siempre muestran voluntad de aprender ni reconocen al profesor como guía, planteando nuevas necesidades y desafíos. La nueva realidad fuerza a una mutación en el ethos profesional: el profesor universitario conferenciante debe dar paso al educador, e inclusive, en los peores casos, al asistente social.

Por otra parte, si bien se muestra a favor de la reforma y su balance a posteriori es positivo, no deja de *reconocer el impacto negativo que ésta ha tenido en un amplio sector del colectivo docente*³, explicada en parte por su resistencia a los cambios, aunque también por las deficiencias que hubo en su puesta en práctica (Marchesi, 2020). En este sentido, por un lado, muestra una *identidad profesional diferenciada* respecto *al profesorado en crisis*, manifestando incluso que la escolarización obligatoria en secundaria supuso un gran avance que hay que agradecer (*gratitud a la reforma-institución*). Sin embargo, por el otro, se muestra *crítico en referencia a su implementación*, evidenciando una serie de fallos que al menos parcialmente justifican para él, ese malestar docente (*empatía-comprensión hacia el colectivo docente*). Creemos advertir en estos razonamientos, una dinámica de configuración de sentidos que trasciende puntos de vista unilaterales o parciales, priorizando la búsqueda del bien común, y rigiéndose por elevados propósitos e ideales educativos. Es decir, una mirada trascendente, por encima de intereses parciales (incluyendo los propios), que, entendemos, es propia de líderes innatos (Aguado, 2014).

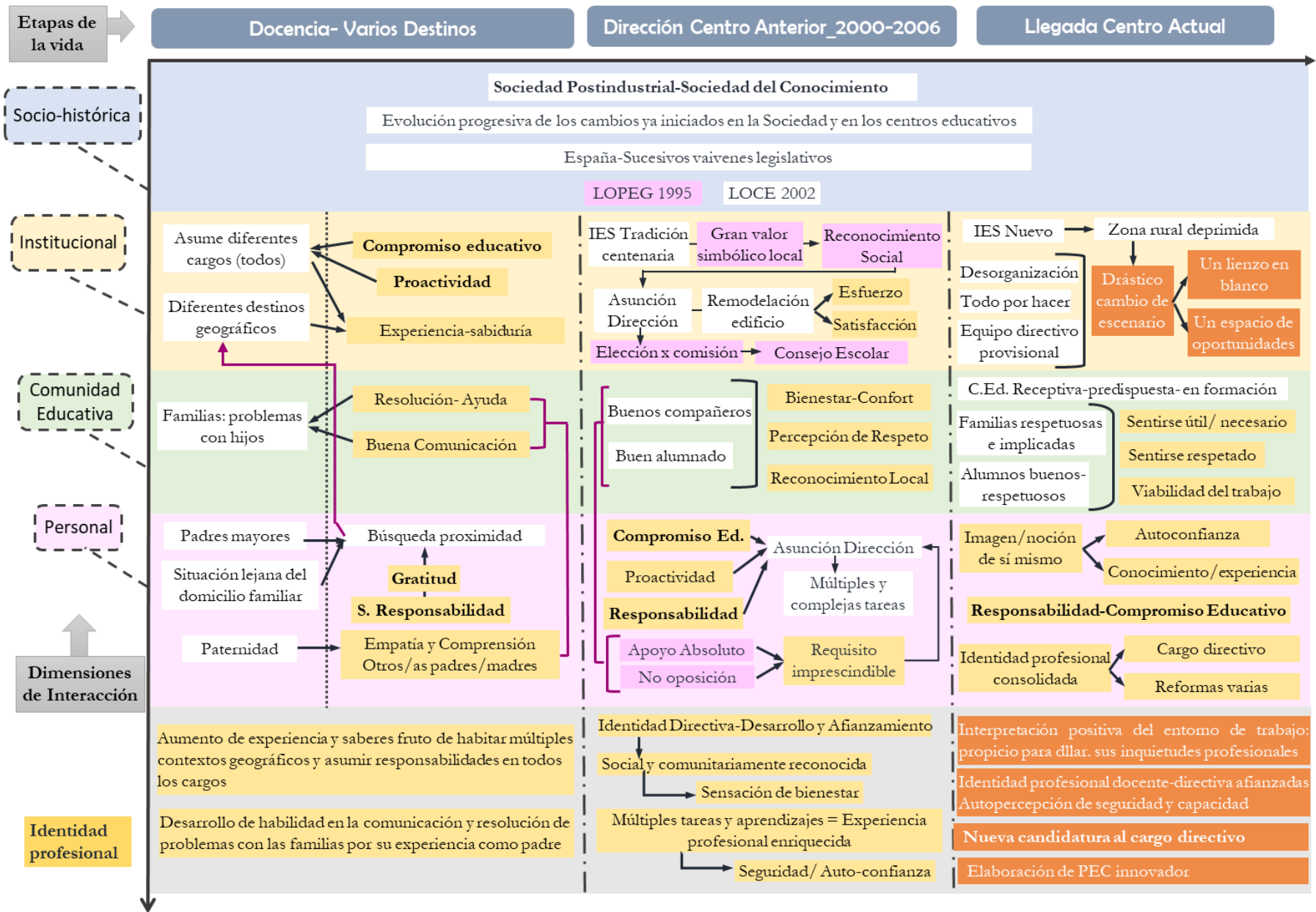
Por otra parte, consideramos relevante en la caracterización de la identidad de este director, visibilizar el posible comienzo de *una transformación en su relación (simbólica) con la Administración educativa*, pues, si bien *mantiene su compromiso con la institución*, se evidencian *las primeras disidencias* en cuanto a su modo de hacer. Como él señala, si bien alcanzar la escolarización total en secundaria fue un éxito educativo, a una decisión de tal magnitud le correspondían unos apoyos de igual envergadura (materiales, organizativos, de asesoramiento) que fueron insuficientes, de lo cual, por su papel activo en la implementación, fue testigo privilegiado.

La valoración de los significados en torno a la reforma en las distintas dimensiones, indican un *cambio en la imagen (y reputación) de la Administración para la comunidad educativa en general*, especialmente el profesorado, pues con ella quedan en evidencia ciertas *debilidades institucionales* y la creciente *dificultad* que experimentan *las políticas educativas para generar mejoras a través de reformas top down*. Se constata que los cambios estructurales no generan automáticamente las equivalentes transformaciones organizativas, materiales y culturales imprescindibles para que esos cambios sean provechosos (Marchesi, 2020; Bolívar, 2006). De ahí que Francisco señale que una cosa es lo que hay en el papel y otra la realidad.

³ Según indica, en ciertos casos impacto negativo vigente hasta nuestros días.

Figura 7.3.

Matriz analítica de la identidad. Itinerario profesional previo y llegada al centro actual.



7.1.5. Potenciar la identidad -Asumir todos los roles, afrontar múltiples destinos

En la etapa docente subsiguiente hasta asumir el primer cargo directivo prosigue el proceso de *consolidación de su identidad profesional educativa*. En su búsqueda de proximidad hacia su lugar de residencia continúa movilizándose hacia *diferentes destinos geográficos* y asumiendo *responsabilidades en todos los cargos*, viendo incrementarse así su *conocimiento y bagaje profesional*.

Entretanto, la *experiencia de la paternidad* estimula su *empatía y comprensión hacia padres y madres del alumnado*, y el desarrollo progresivo de *mayor habilidad en la comunicación y resolución de problemas con las familias*.

7.2. Dirección. Tiempos de esplendor

7.2.1. Dirección, primera experiencia e impresiones- Reconocimiento y prestigio

El compromiso educativo, el sentido de responsabilidad y tendencia a la proactividad que ya venía demostrando, sumados a *contar con total apoyo del profesorado*, un requisito para él imprescindible, son estímulos para su *primera asunción de la función directiva*. A través de ella *aborda un conjunto de múltiples tareas y desafíos* con las que sigue *robusteciendo su experiencia profesional*, entre las que destaca, nada menos que la reforma arquitectónica de este centro, que por su antigüedad y trayectoria representa un valorado patrimonio histórico para toda la comunidad, social y educativa (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, s.f.).

Ser director durante seis años de esta institución de prestigio, ampliamente reconocida en la localidad, le permite gozar de *un reconocimiento por parte de la comunidad educativa y de la localidad en general, sentirse respetado*, disfrutar de una *sensación de confort y bienestar*, y ganar *seguridad y confianza en el cargo directivo*.

7.2.2. Llegada al centro actual- Cambios drásticos y reconfiguración identitaria

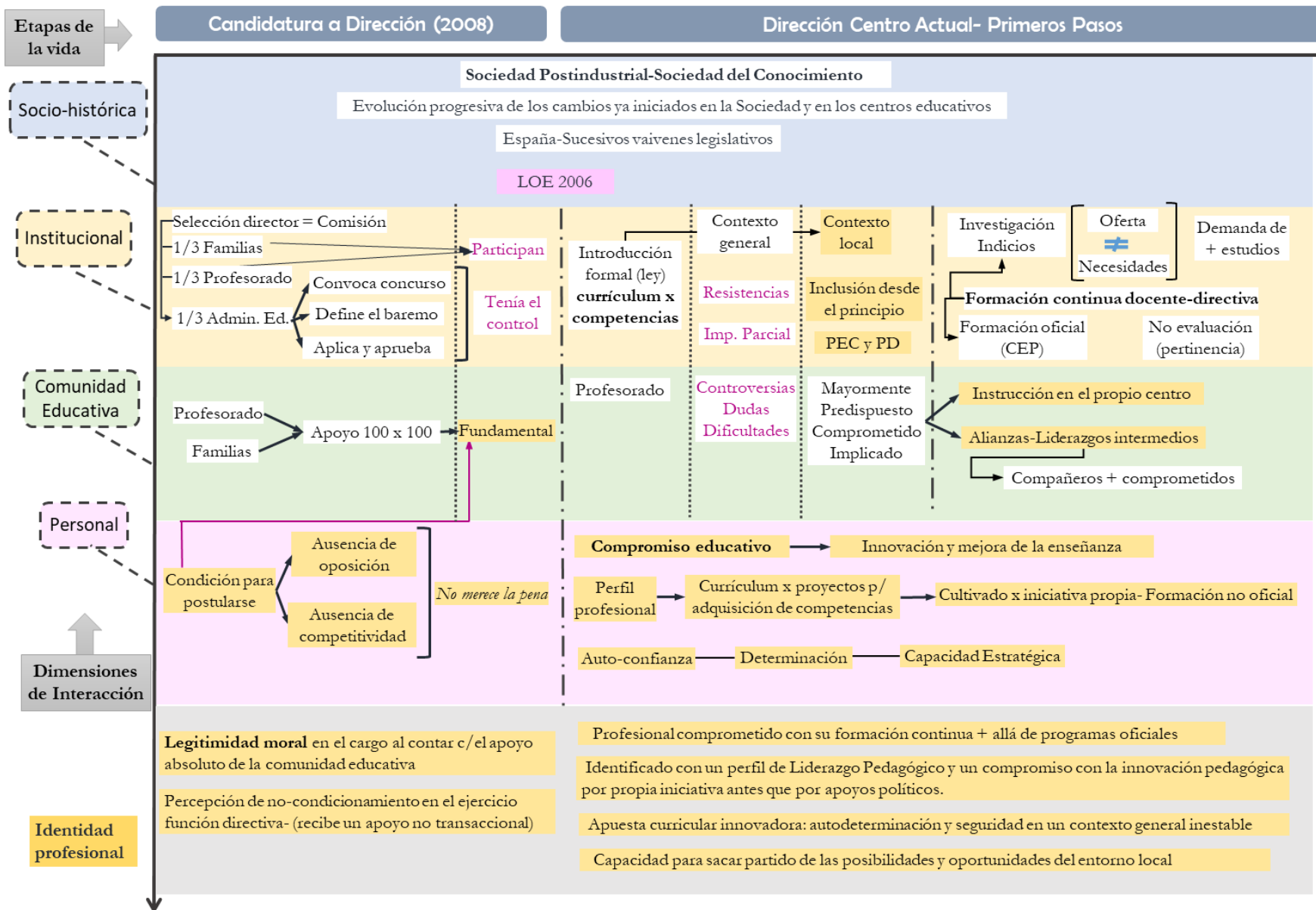
Si bien él no lo manifestó explícitamente en la entrevista (aunque sí con posterioridad) advertimos que la llegada al centro actual marca un nuevo punto de inflexión en su historia profesional, pues con ella experimenta un drástico cambio de escenario y circunstancias profesionales en el que ha de *reconfigurar el sentido de su labor*.

De formar parte de una institución de tradición centenaria con un gran valor simbólico local, se traslada a un instituto nuevo, inmerso en una zona rural deprimida, en el que se percibía cierta desorganización, equipos de trabajo provisionales y todo estaba por hacerse. Sin embargo, lejos de posibles lecturas negativas, no tardó en hallar nuevas fuentes de sentido para entusiasmarse y embarcarse en nuevos compromisos. Principalmente, percibir una comunidad educativa integrada por buenas personas, respetuosas e implicadas, tanto profesores/as como familias y alumnado. Su autoimagen jugó un papel relevante, pues tras la experiencia acumulada en su trayectoria, gozaba de la suficiente auto-confianza y seguridad en sí mismo como para considerar que podía aportar algo más a aquella comunidad. Por ello, este nuevo centro fue para él como un lienzo en blanco, un espacio de oportunidades en el que poder plasmar inquietudes pedagógicas que desde hacía tiempo venía cultivando. Sin duda el sentirse necesario, útil, valorado y respetado en este nuevo entorno, le llevó a su segunda candidatura directiva en la que presentó un proyecto educativo de centro, que expresaba esos intereses pedagógicos innovadores que traía de experiencias previas. Consideramos que este es uno de los indicadores de la configuración de una identidad de líder pedagógico en este director.

Desde luego, nuevamente aflora como una constante en su trayectoria ese *compromiso e implicación educativas que trasciende los confines del aula, llevándolo a embarcarse en nuevos retos más allá de la estricta función docente.*

Figura 7.4.

Matriz analítica de la identidad. Candidatura y primeros pasos en la dirección-Centro actual.



7.2.3. Nueva candidatura directiva- El apoyo absoluto de la comunidad como aliciente

La circunstancia fundamental que mueve a Francisco a *presentar su candidatura al cargo directivo* en este nuevo destino es *el apoyo incondicional del cien por cien de la comunidad educativa*, y ligado a ello, *la ausencia del más mínimo indicio de oposición*, al no haber otras candidaturas. Para él *no merecía la pena competir con otros compañeros* para acceder al cargo directivo. Si consideramos estrictamente el *procedimiento selectivo según la ley vigente* en aquellos momentos (LOE, 2006), *para acceder al cargo no era imprescindible contar con un apoyo absoluto de la comunidad educativa*, pues *sólo contar con una mayoría de los votos hubiese bastado*; por otra parte, si bien dos tercios de los integrantes de la comisión de selección eran representantes de familias y profesorado, *era la Administración educativa la que controlaba el proceso convocando el concurso de méritos, definiendo el baremo, aplicándolo y aprobando la candidatura*. *La presentación de otras candidaturas tampoco hubiese sido un impedimento de partida para postular y acceder al cargo*, desde una perspectiva formal. Sin embargo, a este director *le importaba, mucho más que cumplir con los requisitos formales mínimos que establecía la ley, el contar con el apoyo genuino de la comunidad*.

Al *disponer de ese respaldo voluntario y no-transaccional*⁴ de toda la comunidad educativa, goza de total *legitimidad moral como director*, es decir, un reconocimiento basado en su autoridad moral antes que en la autoridad formal que confiere el cargo. Por ello, se deduce que su *liderazgo* en el desempeño de la función se ha basado mayormente en esta *autoridad/legitimidad moral*.

7.2.4. Educar en competencias- Compromiso y entusiasmo con la innovación pedagógica

Entre las acciones relevantes de aquellos primeros tiempos que permiten advertir en Francisco a un *líder pedagógico*, que, *apuesta por la innovación y mejora educativas*, se encuentra la *implementación general en el centro educativo de un currículum por proyectos para la adquisición de competencias*. A este respecto, su *iniciativa personal va por delante de la institucional*, pues antes de introducirse formalmente a través de la legislación⁵, ni existir ningún tipo de formación u orientación oficial acerca de cómo llevarla a cabo, él *se venía*

⁴ Significa que no se ha sentido condicionado a tener que cumplir alguna exigencia o favor a cambio de ese apoyo.

⁵ Como ya se ha señalado, es a partir de la implantación de la LOE, en el curso 2007-08, que se introduce formalmente la idea del currículum basado en competencias (Garagorri, 2008)

formando por su cuenta, consiguiendo *integrarla en su proyecto de dirección y en el proyecto educativo de centro* que presentó *con su candidatura*. En este sentido, es posible apreciar que *no actúa “a demanda” de la Administración*, sino desde un criterio propio sustentado en su *elevado compromiso profesional y las inquietudes pedagógicas a él ligadas*, que desde hacía un tiempo mantenía.

Pero la relevancia de este logro en el terreno pedagógico, no sólo se fundamenta por la precocidad en la iniciativa del director, sino también por los *desafíos y resistencias* que en sí pudo plantear *su puesta en práctica*. En primer lugar porque supuso *un cambio de pensamiento* con unas consecuencias en la práctica que implicaron *retos considerables para los docentes, acostumbrados hasta entonces a funcionar bajo una lógica diferente*: debían pasar de “la lógica del saber a la lógica del saber hacer” (Garagorri, 2008, p.6) procurando integrar uno con otro para acceder a un conocimiento que sea útil para la vida, lo cual se relaciona con aprender a lidiar con los desafíos del mundo y tiempo ciertamente complejos en el que los estudiantes están llamados a desenvolverse. Como revelan fuentes documentales, especialmente en sus inicios, *el currículum por competencias es objeto de ciertos prejuicios e interpretaciones en la comunidad docente* que distorsionan y debilitan su potencial.

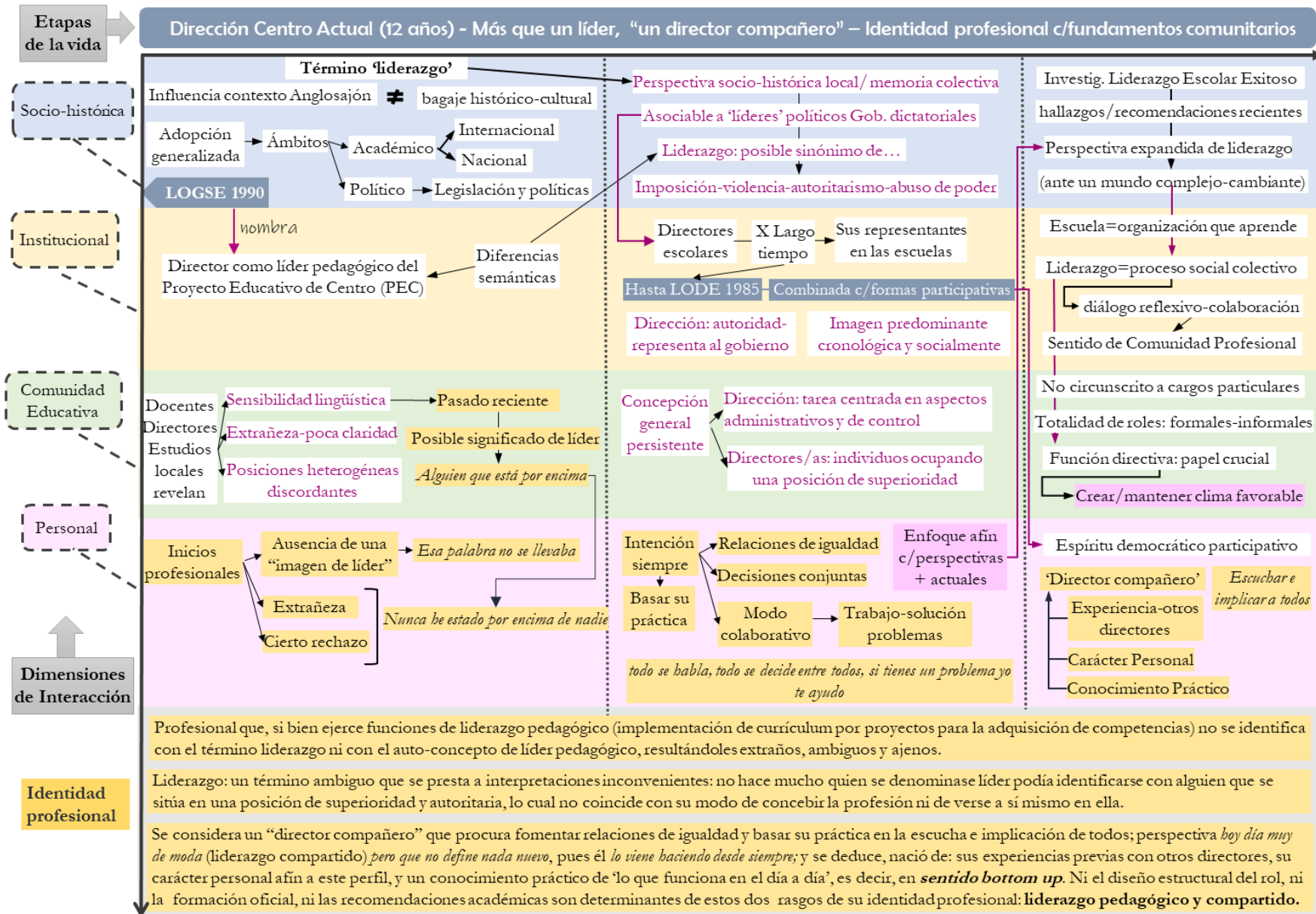
La derivación de la organización de la enseñanza por competencias desde el mundo empresarial a la educación formal hace que algunos *sospechen que se quiera supeditar la educación a los intereses productivos empresariales o que se quiera implantar de forma camuflada el taylorismo y el paradigma del modelo conductista. O que sirva de vehículo para impulsar perspectivas educativas demasiado centradas en los resultados, en los estándares de evaluación y en el credencialismo* (Garagorri, 2008)

A diferencia de *una amplia mayoría*, para la cual *esta transformación* supuso una *ardua y compleja labor*, en el caso del director entrevistado representó una *motivación* y la *posibilidad de aplicar buena parte de lo aprendido*. Sin duda, la *materialización de un proyecto educativo de centro con un enfoque entonces tan novedoso y complejo*, no hubiese sido posible sin una *implicación decidida y proactiva* de, sino *de todo, buena parte del equipo docente*. Por ello, *el amplio respaldo* de esa *comunidad educativa implicada y comprometida*, con la que contaba, fue un crucial catalizador.

Como corolario en el análisis de esta instancia destacamos como rasgos relevantes de su identidad profesional, su *autodeterminación y seguridad* para hacer *una apuesta curricular innovadora* en un *contexto general inestable*, y su *capacidad para sacar partido* de las *posibilidades y oportunidades del entorno local*.

Figura 7.5.

Matriz analítica de la identidad. Dirección en el centro actual. Más que un líder “un director compañero”



7.2.5. Más que un líder, “un director compañero”. Identidad profesional y fundamentos comunales

Si bien tanto por su discurso como por las acciones que a través de él revela, se advierte que Francisco se percibe como un *profesional comprometido con la innovación y mejora pedagógicas*, no por ello se define a sí mismo como un líder pedagógico. Si bien *coincide en espíritu con la semántica* que desde *ámbitos científicos internacional y local* junto al *discurso político* se le atribuye al *término liderazgo* desde su incorporación legislativa⁶, es *una palabra que no termina de asimilar*. Sus primeras reacciones ante ella sugieren *extrañeza, ajenidad e incluso rechazo*. Si bien *admite cierto acuerdo con el significado*, la *dificultad de asimilación cultural* se hace evidente en la entrevista, en esa necesidad de racionalizarlo /aclararlo— desmantelando posibles prejuicios o interpretaciones divergentes— para poder reflexionar mejor sobre él. En ello se perciben similitudes con otros estudios (Vázquez et al., 2014) que revelan que *dicho término no se integra fácilmente en el acervo cultural, ni es uniformemente comprendido en el contexto escolar español*.

En esta línea, “liderazgo”, para él, podría verse como *un término ambiguo que se presta a interpretaciones inconvenientes* puesto que *no hace mucho en España* quien se denominase líder *podía identificarse con un perfil directivo autoritario y un enfoque jerárquico de la función directiva (alguien que se sitúa en una posición de superioridad y autoritaria)*, lo cual *no coincide con su modo de concebir la profesión ni de verse a sí mismo* en ella. Advertimos en su apreciación, ciertos paralelismos con *significados propios del contexto español* que le confieren otra relevancia. Desde una mirada socio-histórica más amplia, el *término liderazgo en España*, podría haber encontrado *resistencias*, por *percibirse más bien asociado al ámbito de la política*, en el que quienes lo han personificado, no lo han hecho desde los mismos cánones a los que se aspira en el ámbito educativo. *Líderes políticos de antaño*, que ejercieron su “liderazgo” *desde la imposición, la violencia, el autoritarismo y el abuso de poder*, cuestiones que *persisten en el inconsciente colectivo e idiosincrasia social* al margen del paso de los años. Hemos de tener presente que *la trayectoria histórica de la figura directiva en España* aparece vinculada a *la función de representación de los gobiernos*, durante un prolongado período

⁶ Se incorpora en la legislación educativa a partir de 1990, precisamente con la sanción de la LOGSE que confiere al director el papel del líder pedagógico del proyecto educativo de su centro (Viñao, 2004)

de tiempo. Antonio Viñao (2004), que hace un análisis detallado de esta evolución, sitúa el nacimiento de la función en torno a la década de 1830⁷. Entonces, *el director, nombrado por el gobierno, era considerado su agente/representante en la escuela y “jefe” del establecimiento, siendo su primordial función “cumplir y hacer cumplir las leyes”*. Con algunas idas y venidas ese ha sido *a lo largo de más de un siglo el perfil predominante, reforzado en el período franquista*⁸ (Bolívar y Ritacco, 2016). *La metamorfosis hacia formas más comunitarias y democráticas se inicia recién a partir de la LODE de 1985*. De modo que esta posible interpretación acerca de la extrañeza o escozor que pueda estimular dicho término, es al menos digna de consideración, en particular teniendo en cuenta que *los directores escolares operaron durante mucho tiempo como representantes en las escuelas de los gobiernos de esos mismos líderes autoritarios* (Bolívar y Ritacco, 2016; Viñao, 2004).

Más que un líder, se considera un *“director compañero”* que procura *fomentar relaciones de igualdad y basar su práctica en la escucha e implicación de todos*; por ello se muestra *en sintonía con las últimas recomendaciones de estudios internacionales, que admiten como pauta más prometedora para la mejora de la escuela una perspectiva de liderazgo expandido o distribuido* (Bolívar, 2022). Sin embargo, deja entrever que *tal propuesta no ha tenido influencia directa en su práctica*, porque, aunque hoy día *“eso del liderazgo compartido”* esté *muy de moda*, no define *nada nuevo*, pues *él lo viene haciendo desde siempre*. Del análisis de su trayectoria a través del discurso se deduce que lo que motiva en él este perfil de liderazgo compartido provino de: *sus experiencias previas con otros directores, su carácter personal afín a este perfil, y un conocimiento práctico de ‘lo que funciona en el día a día’*. Ni el diseño estructural del rol, ni la formación oficial, ni las recomendaciones académicas son determinantes de estos dos rasgos de su identidad profesional: *liderazgo pedagógico y compartido*.

⁷ Junto con la creación de los institutos de segunda enseñanza

⁸ El gobierno franquista implanta la ley de Reforma de Segunda Enseñanza del año 1938, que, entre otras cosas, suprime la participación del claustro en la elección del director, confiriendo a la Administración absoluta potestad en el procedimiento.

7.3. La etapa crítica. Últimos años en la dirección

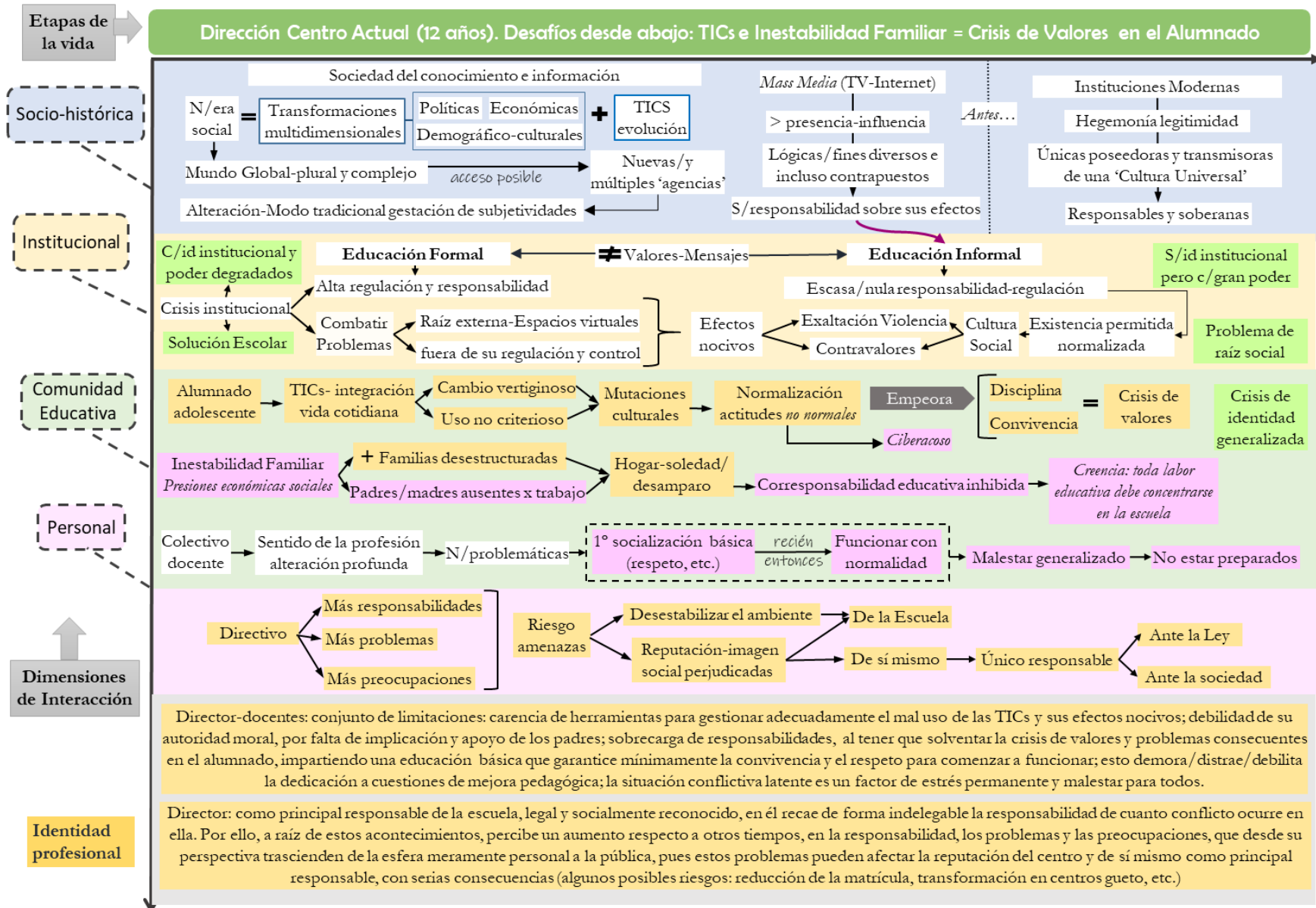
De la plenitud de los primeros años de la dirección en el centro actual retratada en anteriores instancias del análisis, este director pasa en los años de su último mandato por un período en el que van emergiendo *un conjunto de sentidos críticos* que *degradan y desestabilizan su identidad directiva*. Al momento de desarrollarse las entrevistas, advertimos cómo estos sentidos perviven con intensidad, contribuyendo a provocarle un estado de *cansancio generalizado* y cómo *algunos de ellos tienen una influencia determinante* en su *decisión de dejar el cargo directivo*.

Entre las *preocupaciones que desestabilizan su desempeño como directivo*, afectando a su identidad profesional, es posible advertir dos conjuntos: por un lado, *los retos que implica enseñar en una escuela y sociedad transformadas y cambiantes, cada día más complejas*, que, al provenir del contexto local, identificamos como “desafíos desde abajo”. Por el otro, el *cúmulo de nuevas exigencias y demandas que desde el ámbito de las políticas educativas comienzan a esgrimirse hacia directivos/as* (y en ciertos casos también a los/las docentes), en respuesta—supuestamente— a las necesidades de adaptación de la educación a este nuevo mundo social. Denominamos a estas últimas, por derivar de decisiones del ámbito institucional o legislativas, situadas en una posición jerárquica superior, “presiones desde arriba”.

Cabe aclarar que, tanto en el relato autobiográfico, como en el análisis de resultados, procuramos mostrar esos desafíos y presiones en un orden que refleje la escala de importancia con que hemos advertido que la persona los ha ido revelando. Esto explica por qué no hemos seguido un orden lógico estándar introduciendo las temáticas más generales para seguir a continuación con las más específicas que estas pueden englobar.

Figura 7.6.

Matriz analítica de la identidad. Desafíos “desde abajo” al desempeño de la función directiva. Crisis de valores en el alumnado



7.3.1. Desafíos “desde abajo”. Crisis y metamorfosis en la identidad profesional

7.3.1.1. Alumnado, familias- Crisis identitarias, nuevas demandas y declive institucional

Entre los más acuciantes desafíos, Francisco resalta en primer lugar los *problemas que el mal uso de las TICs está generando en el comportamiento del alumnado*, especialmente vulnerable a las malas influencias en la edad adolescente. Su adopción repentina y uso no criterioso provoca la *normalización de ciertas actitudes inconvenientes*, como el ciberacoso, que *empeoran la disciplina y convivencia en la escuela*, evidenciando una *crisis de valores en la población estudiantil*. Sin embargo, a juzgar por las conexiones con otras cuestiones que él mismo señala esta problemática puede entenderse como *síntoma de una alteración en las identidades/formas de atribución de sentido (o crisis)* que afecta a la *sociedad de modo generalizado*. Como él indica y las fuentes respaldan, *la situación se ve agravada por el debilitamiento de la responsabilidad de las familias en la educación de sus hijos*, al existir *otras preocupaciones* (separaciones, conflictos) y *prioridades* (ausencia de ambos conyugues del hogar por necesidad de trabajar), dejando a los *jóvenes en una situación de soledad y desamparo en el hogar* (Bolívar, 2009; Tedesco y Tenti, 2006) En este sentido *el director y los docentes* se encuentran con *escaso o nulo respaldo de las familias*, lo que indirectamente *debilita su autoridad moral*.

Es entonces que, amparada en la *creencia social cada vez más generalizada de que toda labor educativa debe concentrarse en la escuela*, *la responsabilidad de educar a estos estudiantes* (y solucionar los problemas) *es asumida casi enteramente por los profesionales educativos* (Tedesco y Tenti, 2006). Al ser el *director el responsable legal y socialmente reconocido de la escuela*, en él recae inevitablemente *el deber de atender cuanto conflicto ocurre* en ella. Por eso, Francisco se siente *sobrecargado de responsabilidades* al *aumentar los problemas asociados a estos acontecimientos*. Además, el tener que *solventar la crisis de valores en el alumnado, impartiendo una educación básica que garantice mínimamente la convivencia y el respeto para comenzar a funcionar demora, distrae y debilita la dedicación a cuestiones de mejora pedagógica*. Asimismo, *suponen un riesgo que trasciende* la esfera meramente personal o individual, pudiendo extenderse también a la pública, pues como nos comenta, la posible *divulgación de incidentes en las redes (reales o falsos)* pueden *afectar la reputación del centro y de sí mismo como principal responsable*, con serias consecuencias. Esta *situación conflictiva latente* es un factor de *estrés permanente y malestar* para todos.

Pero la cuestión es que *el origen de estos conflictos* se encuentra en *espacios (virtuales o físicos) que escapan al ámbito de regulación escolar*; por tanto, al estar fuera del control de

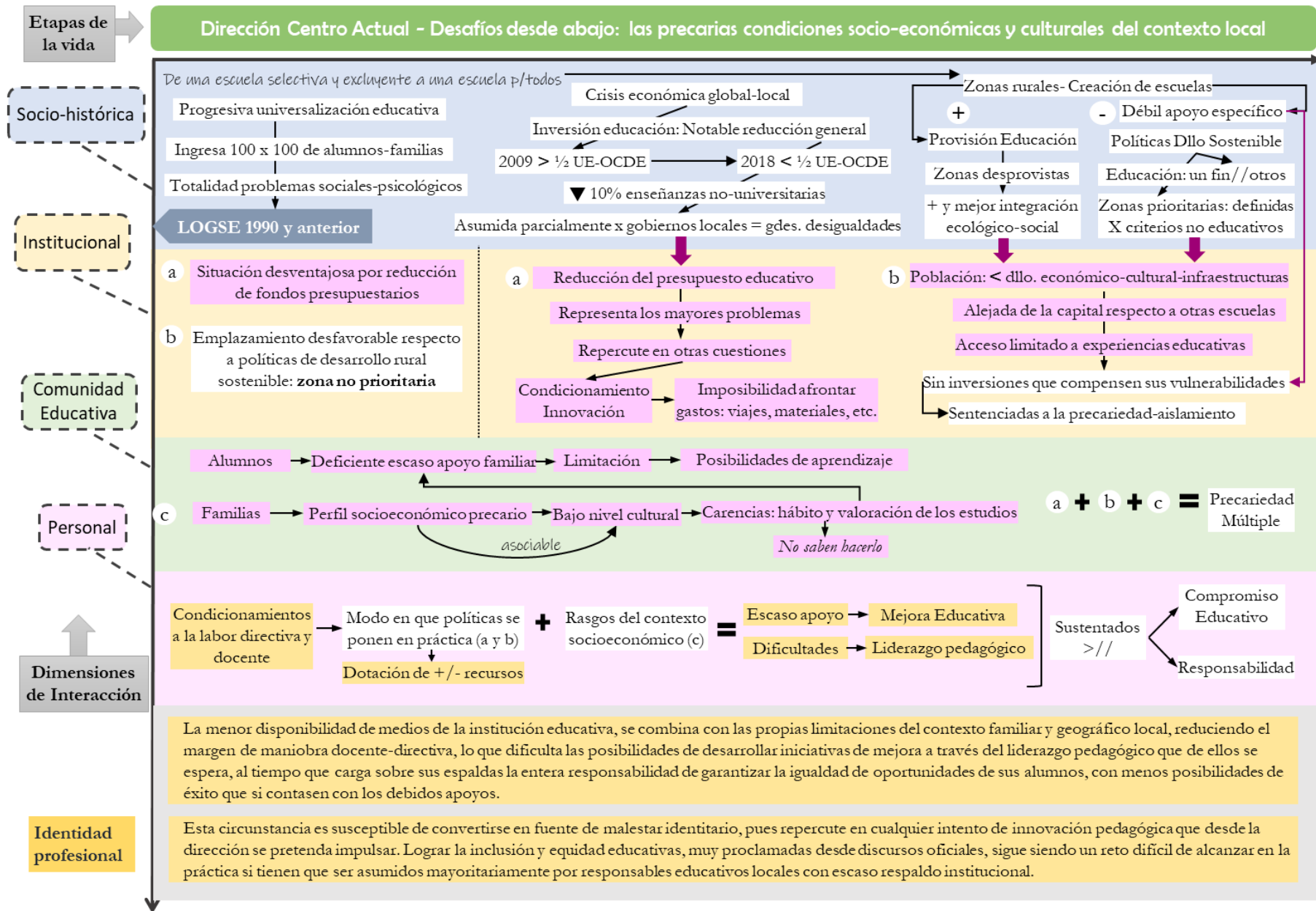
docentes y directivos, *no es posible erradicarlos con su sola intervención*. Su fuente radica en el *acceso libre y sin control que el alumnado tiene a los medios masivos de comunicación (TV-Internet)* cuya *presencia en la sociedad se ha intensificado* a raíz de la *revolución en las TICs* en las últimas décadas. Los mass media operan de manera independiente, son múltiples y diversos, se rigen principalmente por las leyes del mercado, y, por ende, carecen de una identidad institucional unificada, lo que dificulta la regulación de sus posibles efectos, también múltiples e impredecibles, sobre los que, en consecuencia, no suelen asumir responsabilidades (Tedesco y Tenti, 2006). Esto da lugar a la existencia permitida, e incluso normalizada, de una cultura social que exalta la violencia y promueve contravalores (Esteve, 2002).

Llegados a este punto, advertimos la *situación paradójica y crítica en que se encuentra la escuela y sus profesionales*, entre ellos Francisco como director, en referencia a esta problemática y los posibles *efectos sobre sus identidades*. *Mientras los mass media, que operan como la educación informal en la sociedad acrecientan su influencia y poder con escasos controles sobre sus efectos, la escuela, que representa la educación formal, es depositaria de sustanciales responsabilidades y elevadas regulaciones, teniendo que afrontar los problemas originados en estos otros ámbitos*⁹. Por su parte, es de destacar que, al igual que otras instituciones de origen moderno, *la escuela atraviesa* en sí misma *una crisis de identidad*, al verse *inmersa en un escenario social transformado respecto a aquél en el que vio la luz*, que *proyecta sobre ella nuevas necesidades, demandas y exigencias*. Durante el auge de la modernidad, siendo única poseedora de la información y el saber de una cultura universal, de cuya transmisión era responsable y soberana, gozó de una hegemonía, *legitimidad de su función y reconocimiento social* indiscutibles (Dubet, 2006); *hoy en día*, a consecuencia de lo comentado, se ve *seriamente cuestionada y presionada*. En una *sociedad* cuyas dinámicas emergentes interponen *nuevos modos de gestación de subjetividades que escapan a regulaciones institucionales* y generan *modos alternativos (e incluso divergentes) de socialización*, se pretende que la *escuela* continúe con su *misma función* de socialización, sólo que ahora, *aumentada por la degradación en la participación de agentes tradicionales como las familias, complejizada por la diversidad socio-cultural de la sociedad actual y forzada a competir con las influencias cada vez más poderosas de la educación informal*. Ese consenso social que hoy se reclama, que garantice un compromiso entre las diferentes partes implicadas, se percibe por el momento inexistente, tanto en el discurso del director entrevistado como en las fuentes consultadas (Bolívar, 2009).

⁹ Además, no ha de subestimarse la alteración generalizada en la composición sociocultural de la población social y escolar, a consecuencia del complejo conjunto de transformaciones sociales que caracterizan a los nuevos tiempos y que también intervienen en las dinámicas de conformación de las identidades.

Figura 7.7.

Matriz analítica de la identidad. Desafíos “desde abajo” al desempeño de la función directiva. Precariedad socio-económica y cultural general



7.3.1.2. Un liderazgo pedagógico condicionado por la precariedad socio-económica y cultural del contexto

Una amplia proporción de las dimensiones de interacción del director se ve afectada por la *limitación en los recursos materiales*, lo cual **repercute en su desempeño y en su identidad profesional**, pues el sentido que le damos a la labor acaba viéndose influenciado o condicionado por aquello que realmente podemos hacer o no, en función de los recursos con los que contamos.

Destaca para empezar *la reducción sensible en el presupuesto educativo de la escuela*, que advierte de un tiempo a esta parte, lo que él ve como uno de los mayores problemas por sus serias repercusiones dado que supone un **límite para afrontar los gastos y un condicionamiento a la innovación**. La relevancia de la situación llega al punto que, por ejemplo, *no es posible reparar o reponer los medios digitales del centro*. Esta circunstancia se inserta dentro de *un marco socio-histórico* más amplio, pues se da en paralelo a un *período de recortes presupuestarios y escasez* vinculados a una *crisis económica nacional*, a su vez reflejo de una *crisis económica a nivel global*, que acaba afectando a la *inversión en educación con una reducción del 10 % en enseñanzas no-universitarias* entre 2009 y 2018 (FECCOO, 2022). La gravedad de la situación general es palpable en el hecho de que España pasa de situarse entre los países por encima de la media en inversión educativa de la Unión Europea a comienzos de este período, a estar por debajo de la media al final (Asuar, 2020).

En segunda instancia, el *emplazamiento geográfico* de la escuela, plantea limitaciones en recursos desde diversas perspectivas. El encontrarse *en una zona con menor desarrollo económico, cultural y en infraestructuras, y alejada de la capital* respecto a otras escuelas, *limita el acceso a experiencias educativas fuera del centro*, lo que también implica una **menor disponibilidad de recursos educativos** para los profesionales que allí trabajan y otra **limitación a la innovación docente-directiva**. Por otra parte, por lo que revelan las fuentes consultadas, es probable que la *posibilidad de recibir apoyos diferenciales por encontrarse en una zona rural desfavorecida*, a través de las políticas de desarrollo rural sostenible vigentes entonces, se viera *limitada por no quedar dentro de la clasificación como área prioritaria en los planes entonces vigentes* (MARM, 2009b). Valorando la información consultada, se deduce que probablemente, la razón por la cual escuelas de este tipo resultaban menos beneficiadas por esos apoyos alternativos, aun encontrándose en situaciones desfavorecidas, se vincule a los criterios

de clasificación de zonas prioritarias, basados en aspectos genéricos zonales (socioeconómicos regionales, demográficos, densidad, topológicos) que no tienen en cuenta ni las necesidades ni la situación específica de cada escuela¹⁰. Una clasificación que no parte de un diagnóstico específico de cada centro, y se restringe a criterios genéricos puede invisibilizar casos de vulnerabilidad y dejar al margen de este tipo de apoyos a algunos que realmente lo precisen. Por un lado, advertimos la *existencia de estas escuelas* como un *indicador — positivo — de la progresiva expansión del sistema educativo* que, al promover la escolarización total, ha demandado una redistribución y relocalización de institutos y colegios integrándolos en los espacios periféricos de las ciudades y en los medios rurales (Escolano, 2009). Por el otro, si *no cuentan con el debido refuerzo en inversiones y suministro de recursos que sus vulnerabilidades requieren*, acaban condenados a *situaciones de precariedad y aislamiento, que comprometen la cristalización exitosa de estas transformaciones*, por muy legítimos y nobles que sean sus propósitos. El *modo en que las políticas se ponen en práctica* influye en los *contextos y dimensiones de interacción de los profesionales educativos y, en consecuencia, sobre la configuración del sentido y la acción profesional*. Entre las características del contexto, *la dotación de más o menos recursos condiciona la labor profesional, el desarrollo de proyectos de innovación*, y, en definitiva, *el ejercicio de un liderazgo pedagógico*. A pesar de ello, *profesionales de la educación que preservan su compromiso moral con la docencia y la dirección, como Francisco, siguen apostando por la educación, prescindiendo de esos apoyos*¹¹.

Finalmente, esta limitación de recursos también se expresa en *las características socio económicas de las familias que acuden al centro* (dimensión comunidad educativa). Señala el director, que *pertenecen en su mayoría a una categoría muy baja dentro del índice socioeconómico (ISEC)*, lo que influye sensiblemente en *la disponibilidad de recursos materiales de los alumnos*, y a menudo va asociado a una serie de *limitaciones de tipo cultural en padres/madres*, como *falta de hábitos de estudio, y conocimientos para poder apoyar a los hijos en el desarrollo de su aprendizaje*¹². *Esta cuestión, sumada al*

¹⁰ Para una información más detallada, ver Anexo IV

¹¹ Como en conversaciones posteriores a las entrevistas nos comentaba, sorteaba la falta de medios en sus clases de física y química mediante un constante despliegue de creatividad y aportando materiales propios.

¹² Como se ha descrito en el relato autobiográfico, el director advierte que en general familias con ISEC deprimidos se asociarían a un bajo nivel cultural, lo cual implicaría un deficiente/escaso apoyo y orientación de su parte en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

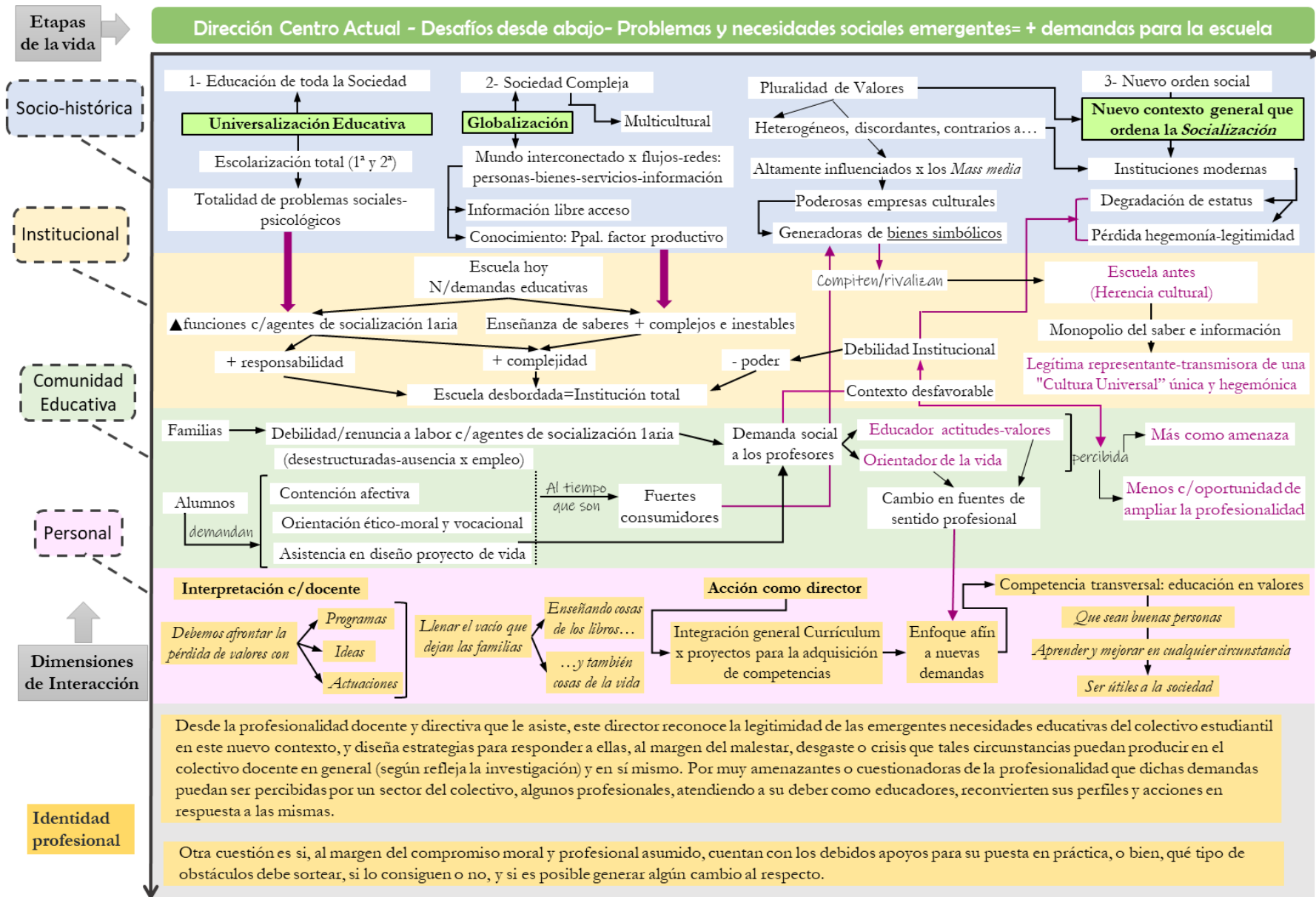
debilitamiento en la corresponsabilidad educativa ya contemplado en apartados anteriores, *reduce* notablemente la posibilidad de contar con el respaldo operativo, material y moral de las familias, lo que **complejiza y condiciona la labor del profesorado y la dirección**, pues es un alumnado que presenta más dificultades y necesidades a la hora de aprender.

Como han refrendado las fuentes consultadas, *la heterogeneidad en la composición cultural de las familias y carencias educativas asociadas* son fenómenos asociables a las políticas de expansión educativa que transforman la escuela de minorías —selectiva y excluyente— en otra para toda la población escolar, dando cabida en ella a la misma *diversidad* que caracteriza a la sociedad actual, lo cual supone también incluir todos los problemas sociales y psicológicos que acarrea el alumnado (Esteve, 2002). Los datos indican que, pese a haber transcurrido más de tres décadas desde que se implantase la última gran reforma, en ciertos contextos *las dificultades* que esto implica *persisten o se han intensificado*. Sigue siendo una **labor que plantea desafíos y situaciones imprevisibles**, y **requiere una preparación que excede la formación previa o básica del profesorado, en algunos casos, más propia de asistentes sociales que de profesores de secundaria**, como señalaba Esteve (2002). Bajo estas circunstancias, **la innovación pedagógica y mejora desde criterios estandarizados** se aprecian ciertamente *utópicas*, pues en este estado de cosas **es prioritario atender las problemáticas sociales que obstaculizan el logro de objetivos de aprendizaje**.

En síntesis, *la menor disponibilidad de medios de la institución educativa*, se combina con las *propias limitaciones y adversidades del contexto familiar (socioeconómico y cultural) y geográfico local*, **reduciendo el margen de maniobra docente-directiva**, lo que **dificulta las posibilidades de desarrollar iniciativas de mejora a través del liderazgo pedagógico** que de ellos se espera, al tiempo que **carga sobre sus espaldas la entera responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades de sus alumnos**, con **menos posibilidades de éxito** que si contasen con los debidos apoyos. Esta circunstancia es susceptible de convertirse en **f fuente de malestar identitario**, pues **repercute en cualquier intento de innovación pedagógica** que desde la dirección se pretenda impulsar. **Lograr la inclusión y equidad educativas**, muy proclamadas desde discursos oficiales, sigue siendo **un reto difícil de alcanzar en la práctica** si tienen que ser **asumidos mayoritariamente por responsables educativos locales con escaso respaldo institucional**.

Figura 7.8.

Matriz analítica de la identidad. Desafíos “desde abajo” al desempeño de la función directiva. Nuevas demandas de la sociedad hacia la escuela



7.3.1.3. Universalización educativa, globalización y complejización del escenario escolar. Legítima necesidad y dificultades de un cambio identitario

Francisco plantea que, *como docente y director*, junto a sus compañeros, tiene que *asumir de modo creciente, la tarea de compensar las deficiencias educativas del alumnado, compensar el vacío que dejan las familias no sólo enseñando cosas de los libros sino también cosas de la vida*. Señala que tanto él como director y enseñante, como los docentes en su conjunto han de *afrentar la pérdida de valores con programas, ideas, actuaciones*. Basándonos en la información contextual del relato auto-biográfico, advertimos en su observación, el reflejo y expresión del momento socio-histórico en que se inserta su historia de vida, en el que ciertos fenómenos, algunos de los cuales ya hemos considerado, se conjugan, generando esta transformación en sus circunstancias de actuación profesional, y motivando con ello un cambio en el sentido de la profesión o identidad.

En primer lugar, *la expansión educativa*, promovida por las políticas nacionales en respuesta tanto a las nuevas demandas que sobre la educación proyecta un contexto global cada vez más interconectado¹³, como a la propia evolución política y social internas. Dicho fenómeno (*expansión-universalización educativa*)¹⁴, con la *incorporación no selectiva de toda la población en edad escolar, transforma a las escuelas secundarias públicas de manera radical*, convirtiéndolas en *reflejo de la diversidad y problemáticas* (carencias, conflictos y asignaturas pendientes) que *la propia sociedad* manifiesta, *sin instrumentar* eficaz y debidamente *herramientas adecuadas* para afrontar una empresa de tales magnitudes. Director y docentes *se enfrentan a un colectivo estudiantil que requiere, previo a una formación intelectual, la satisfacción de necesidades educativas más elementales, pautas de convivencia, disciplina, respeto, que en instancias anteriores asumían las familias* (Tedesco y Tenti, 2006). Los *estudiantes* también pueden plantear *perfiles más complejos con demandas más específicas*, como necesidades especiales o patologías psicosociales, cuya atención requiere una formación y asesoramiento específicos. Un desafío profesional complejo, cuya dificultad se ve agravada por su condición repentina, ya que ha de incluirse en la tarea diaria sin que medie el proceso reflexivo y de introspección que proporciona una formación o preparación previas¹⁵. Una cuestión que, según se evidencia en los comentarios de este director, sigue

¹⁴ Además, relativamente tardío respecto a otros países desarrollados a consecuencia de los procesos políticos vividos (Prats, 2005)

¹⁵ No se advertiría como tan crítico si se tratase de adquirir una formación complementaria. En este caso, como indica la literatura, y también señala este director, se trata de un proceso de reconversión profesional

planteando *grandes desafíos a los profesionales educativos, y especialmente al directivo, en cuya labor se concentra la responsabilidad de resolver todas las problemáticas emergentes en el centro.*

En segunda instancia, *los cambios sociales derivados de la globalización.* El paso de una economía basada en el capital y el trabajo a otra en la que son principales factores de producción la información y el conocimiento, sumado a las otras transformaciones, *reclama una metamorfosis en la enseñanza, planteando nuevas y más complejas demandas a la labor de preparar a los alumnos para la vida en sociedad (Bolívar, 2000b).*

Sin embargo, pese a los posibles trastornos, *no se advierten en este director resistencias a esta transformación del sentido profesional, sino más bien, una asunción natural del cambio,* con todas las dificultades que pueda suponer, *vinculada a la máxima de priorizar las necesidades del alumnado* en todo momento. La lectura que hace en referencia a dichas necesidades es interesante y reveladora para comprender en profundidad la configuración de su identidad inmersa en su contexto social e histórico. *La implementación general en el centro de un currículum que promueve el desarrollo de competencias,* parece ser la expresión más evidente de que este director, como profesional de su tiempo, entiende que *la lógica de aprendizaje* que ha de integrar la escuela *en los tiempos que corren,* debe *mutar de* la estricta y estática *meta de “saber” hacia la finalidad más dinámica de “saber hacer”* y, en un mundo en constante cambio, *ser capaces de aprender y mejorar en cualquier circunstancia.* Es por eso que *exalta la importancia de la educación en valores como una competencia transversal y decisiva para el desarrollo de cualquier otra,* pues entiende que estas cualidades tan necesarias, sólo pueden desarrollarse si primero se es *buena persona, pues, quien lo es, intenta superarse y adaptarse a cualquier circunstancia.* No obstante, su propósito *revela un sentido de responsabilidad social* que va *más allá del beneficio individual para el estudiante, al señalar que en la vida hacen falta buenas personas, que sean útiles a la sociedad.* Estas reflexiones revelan nuevamente *su elevado compromiso moral como educador y dan cuenta del modo en que sus sentidos profesionales conectan con las necesidades del momento sociohistórico que vive.*

Por otra parte, para desempeñar esta tarea ha de contar con la colaboración de todo su equipo docente, que, como ya se ha reflejado, constituye un sustancial apoyo a su labor. Este hecho no es de trascendencia menor, si se consideran las circunstancias de desempeño de estos profesionales, asociadas a los dos fenómenos del contexto socio-histórico ya señalados. A

e identitaria que cuestiona los mismos postulados de base de la profesión y les exhorta a actuar, como quienes aún no son, sin tiempo de digerir el cambio.

nuestro entender, si bien ambos fenómenos, *universalización educativa y globalización*, muestran sentidos alineados, proyectan al mismo tiempo sentidos contrapuestos susceptibles de alterar sensiblemente el día a día y sentido profesional del directivo y su equipo de trabajo. Por un lado, *la universalización educativa* pretende responder a la necesidad de preparar a todos los integrantes de la sociedad para el nuevo mundo *global* (Escolano, 2009; Delors, 1996; LOGSE, 1990). Por otro, la sociedad demanda a la escuela una enseñanza más compleja, acorde a los tiempos actuales, que supone el reciclaje de una buena proporción de profesores y una transformación en la manera de entender el currículum, un enfoque dinámico, en el que se necesita manejar otro tipo de conocimientos, desapegarse de bagajes pasados descontextualizados, cambiar la manera de funcionar en las clases, etc. (Bolívar, 2000b). En este sentido, los objetivos de aprendizaje aumentan y se complejizan. No obstante, *universalizar el acceso a la educación no basta para compensar las deficiencias educativas de partida del alumnado que ingresa, cuyas necesidades se vinculan a menudo a carencias familiares y/o sociales. Ante el retroceso en la corresponsabilidad educativa de las familias, los docentes se encuentran con alumnos que necesitan y demandan contención afectiva, orientación ético-moral y vocacional, asistencia en el diseño de su proyecto de vida, y al mismo tiempo son consumidores de esos bienes simbólicos, o culturas alternativas, que generan los medios masivos de comunicación y que, como hemos descrito anteriormente, esgrimen con frecuencia valores contrapuestos a los de la escuela* (Tedesco y Tenti, 2006). Por ende, los educadores de estas escuelas se desenvuelven en un *terreno de sentidos a menudo discordantes o en pugna, difíciles de conciliar, originados en ámbitos de interacción con lógicas distintas* (sociedad global y local; mass media; Administración; familias-alumnos) que los mantiene en una constante situación de debate y crisis del propio sentido. Por eso, para una amplia proporción del colectivo docente, el tener que ser educadores en actitudes y valores, orientadores de la vida de los alumnos, puede percibirse más como una amenaza a su integridad profesional y menos como una oportunidad de ampliar su profesionalidad (Bolívar, 2009). Teniendo en cuenta la situación, *contar con un equipo de trabajo comprometido, implicado, que sepa gestionar los posibles malestares, y adversidades y **saber guiarlos en ese proceso***, son cuestiones claramente destacables en la identidad de este director.

Asimismo, es clave volver a reflexionar sobre la potencial influencia en la labor e identidad del director y los educadores de la ya mencionada *crisis de identidad que la escuela como institución moderna experimenta*, a raíz de *la emergencia de un nuevo contexto socio-histórico general que “ordena” el proceso de socialización*¹⁶ (Dubet, 2006; Tedesco y Tenti,

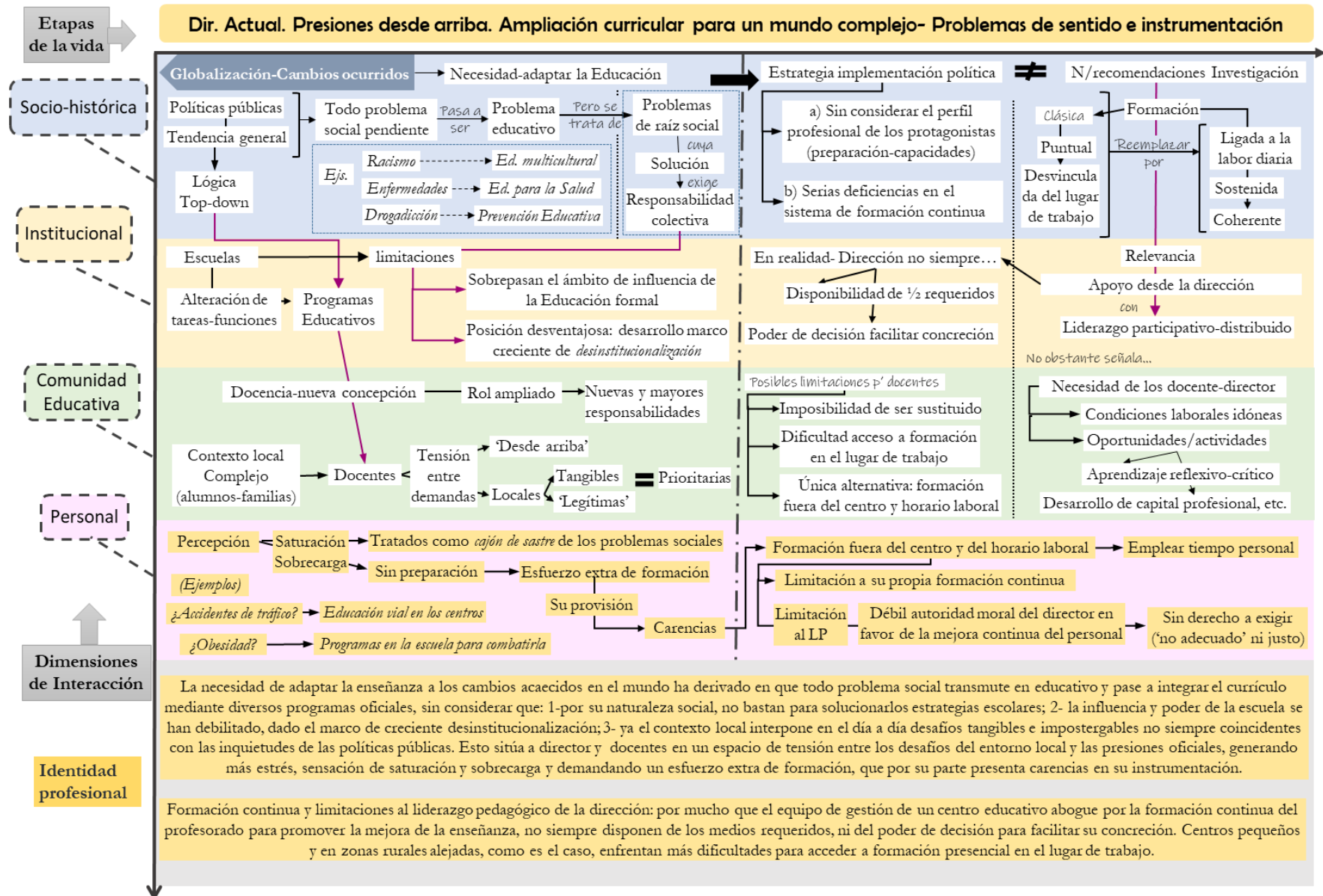
¹⁶ Proceso mediante el cual cada individuo se constituía como ser social

2006). *La sociedad emergente ha ido despojándose progresivamente de la hegemonía de una única cultura universal (Dubet, 2006)*. La interconexión del mundo ha dado lugar a la *coexistencia de múltiples culturas, valores heterogéneos e incluso discordantes y contrapuestos, que repercuten en las identidades de forma impredecible, incontrolable, sin patrones ni pautas preestablecidas. La escuela y sus profesionales —en otro tiempo agentes primordiales y legítimos de la socialización— tienen que competir, desde la responsabilidad legal y formal de la que siguen siendo depositarios, con estas otras fuerzas. Por eso, a menudo son instituciones desbordadas (absorben todos los problemas sociales que plantea su comunidad educativa inclusiva y diversa) que al tiempo que asumen una responsabilidad total (han de afrontar no solo la preparación intelectual de sus estudiantes, de por sí más exigente que antes, sino también su formación integral como seres humanos), han de desenvolverse en un contexto general en el que las fuerzas predominantes de socialización ya no radican en ella. A causa de la democratización de la información que las nuevas tecnologías han propiciado, ya no cuentan con una posición monopólica en referencia al saber; la emergencia y avances hacia una sociedad multicultural y global menoscaba la legitimidad de aquella cultura universal y única de la que fuesen durante tanto tiempo fieles representantes y transmisoras, lo que las impulsa a una metamorfosis con horizontes poco claros; al mismo tiempo, en este contexto de debilidad institucional y mutación identitaria están formalmente obligadas a hacerse cargo de esa socialización.*

Cabe destacar que, si bien estas reflexiones se apoyan en fuentes documentales de principios de este siglo, los comentarios que las motivan provienen de entrevistas desarrolladas entre 2017-2018, casi veinte años después. Esta observación podría estar sugiriendo que, *en ciertos contextos y situaciones, algunos de los problemas detectados entonces, parecen persistir a lo largo del tiempo, a la espera de soluciones*. Sin embargo, en el caso en cuestión, este director ***reconoce la legitimidad de las emergentes necesidades educativas del colectivo estudiantil en este nuevo contexto, y diseña estrategias para responder a ellas, al margen del malestar, desgaste o crisis que tales circunstancias puedan producir en el colectivo docente en general y en sí mismo***. Por muy amenazantes o cuestionadoras de la profesionalidad que dichas demandas puedan ser percibidas por un sector del colectivo, ***él y su equipo docente, atendiendo a su deber como educadores, reconvierten sus perfiles y acciones en respuesta a las mismas***. Otra cuestión es si, al margen del compromiso moral y profesional asumido, cuentan con los debidos apoyos para su puesta en práctica, o bien, qué tipo de obstáculos debe sortear, si lo consiguen o no, y si es posible generar algún cambio al respecto.

Figura 7.9.

Matriz analítica de la identidad. Presiones “desde arriba” desestabilizan la función directiva. Ampliación curricular para un mundo complejo



7.3.2. Presiones “desde arriba” como fuente de inestabilidad en la identidad profesional directiva

7.3.2.1. El currículo ampliado. Una misión heroica: resolver “todos los problemas sociales” con escasas/precarias herramientas

La necesidad de adaptar la enseñanza a los cambios acaecidos en el mundo global ha derivado en que la sociedad en general y las políticas públicas en especial entiendan que todo problema social transmute en educativo y pase a integrar el currículo mediante diversos programas oficiales (Bolívar, 2009; Esteve, 2002). El director, pese a la responsabilidad y compromiso educativos que es posible advertir al analizar su trayectoria, se siente saturado y sobrecargado ante los efectos/actuaciones que derivan de este modo de entender las cosas. Porque, asumir que la escuela y sus profesionales han de ejercer una función distinta, acorde a los nuevos tiempos, y a las necesidades emergentes de un alumnado diverso, no implica el ser tratados como el cajón de sastre de todos los problemas sociales. Un conjunto de argumentos, emergentes de los datos consultados, ilustran la debilidad que encierra esta interpretación y estrategias derivadas y las limitaciones en el desempeño de directivos-docentes que su puesta en práctica puede generar: problemáticas sociales de amplio alcance, cuya esfera de influencia excede la educación formal, no pueden resolverse a través de medidas estrictamente escolares, pues su solución exige una responsabilidad colectiva y el compromiso de todas las partes implicadas (Bolívar, 2006); además, el marco de creciente desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 2000), al que anteriormente aludimos, debilita la influencia y poder de la escuela, añadiendo otra cuota de dificultad a esta labor; finalmente, advertimos crucial observar que, como ya se ha descrito, el contexto local interpone en el día a día desafíos tangibles e impostergables, no siempre coincidentes con las inquietudes de las políticas públicas. Esto sitúa al director y los docentes en un espacio de tensión entre las necesidades del entorno local y las presiones oficiales, generando estrés, sensación de saturación y sobrecarga. Las primeras son sentidas como legítimas, pues provienen de problemáticas reales que afectan su relación con seres de su comunidad y que tienen que enfrentar en su día a día para poder funcionar; las segundas provienen de entidades inmateriales, se perciben a menudo alejadas de sus prioridades y descontextualizadas de su realidad.

No obstante, *no discrepa de todas las propuestas oficiales*. El director *reconoce la pertinencia de algunas de ellas*, como el desarrollo de las competencias digitales. Está

de acuerdo con la política educativa en que, en un mundo global e interconectado, la escuela ha de asumir la alfabetización digital como parte de la socialización de los estudiantes, pero la situación de precariedad material en la que por un cúmulo de factores se encuentra su centro — ya descrita en apartados anteriores— *impide a él y su equipo docente atender adecuadamente esas demandas que en concordancia con la Administración, él considera legítimas*; circunstancia que genera *malestar, impotencia y frustración* en el entrevistado¹⁷.

Analizando la información en perspectiva, se advierte que *el directivo, y su equipo de docentes, han ido asumiendo en su labor diaria, la responsabilidad de un rol ampliado, vinculado a las necesidades que la comunidad educativa les viene planteando, sentidos que nutren el corazón de sus identidades profesionales*, pero que *no necesariamente, estos sentidos hacen sinergia con aquellos que desde perspectivas institucionales por los mismos motivos se proyectan*. Los mismos fenómenos proyectados en ámbitos diferentes, han generado interpretaciones, sentidos y actuaciones divergentes.

Además, como desde sus comentarios nos sugiere, *percibe indiferencia hacia directores y docentes por parte de las políticas*, ya que *a través de estas decisiones curriculares no parecen prever los posibles efectos en sus protagonistas*, pues se formulan *sin valorar su perfil profesional (ignorando sus capacidades y preparación) y sin considerar que afrontarlas supondrá un esfuerzo extra de formación* que, por otra parte, *muestra deficiencias en su instrumentación*. A juzgar por sus apreciaciones, y el tono de protesta con el que las formula, al parecer es habitual que las *opciones formativas sean fuera del centro y del horario de trabajo*, lo que *supone emplear en ella tiempo de la vida personal*. Esta circunstancia ejerce un doble efecto en su identidad profesional: por una parte, supone una *limitación a su propia formación continua*; por otra, podría evidenciar una seria *limitación al ejercicio de su liderazgo pedagógico en cuanto a incentivar la mejora continua del personal, ya que su autoridad moral se debilita* al verse en la *difícil tesitura de pedir o exigir al personal docente algo que internamente no ve adecuado o justo*.

Las *recomendaciones sobre la puesta en práctica de la formación continua por parte de algunas investigaciones*, aparentan ser un *reflejo de las necesidades que este*

¹⁷ En el proceso de validación del relato auto-biográfico, realizado en instancias posteriores a la pandemia

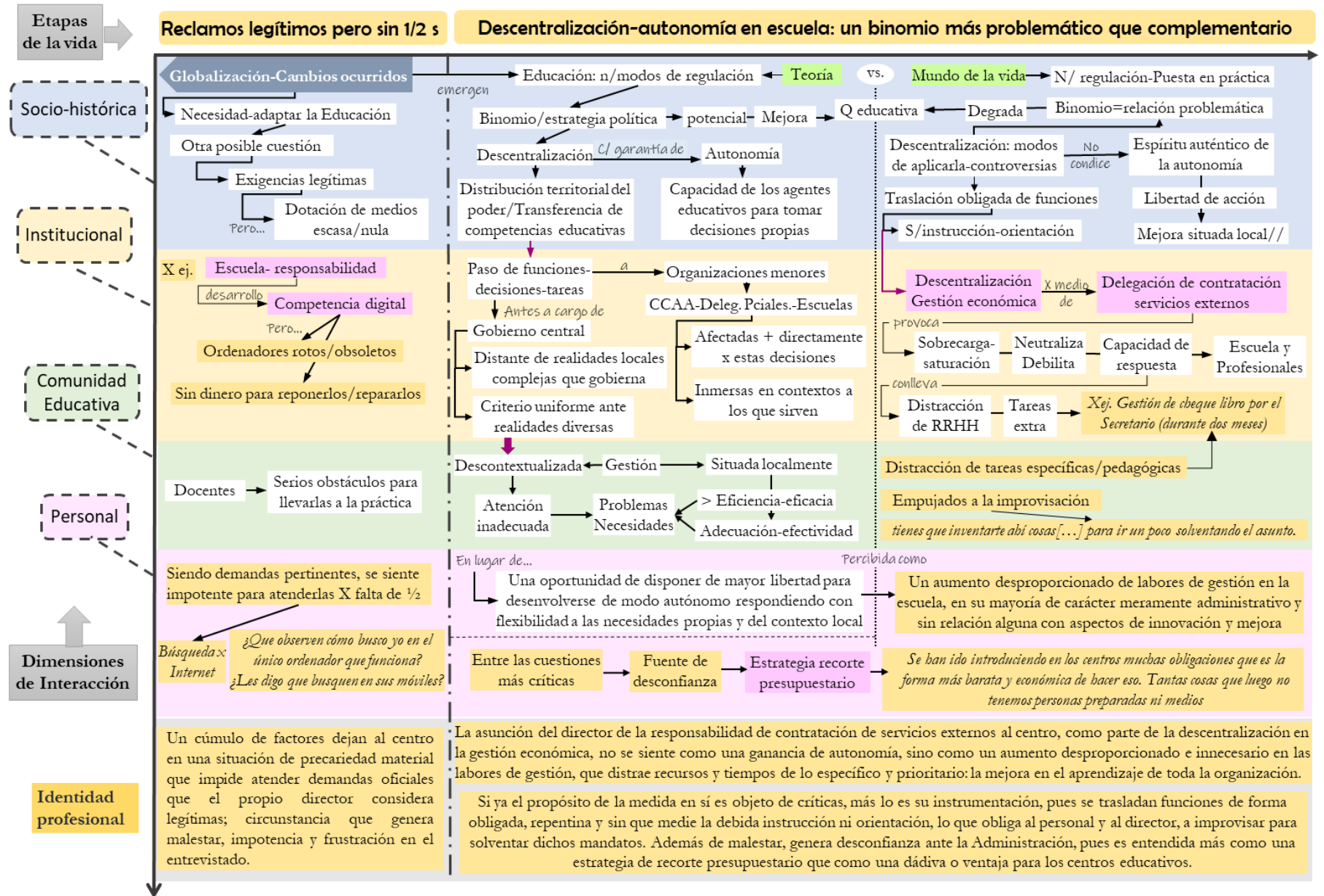
director con su crítica pone en evidencia. Exhortan al profesorado a ejercer el rol de agente protagonista de su formación continua, procurando reemplazar las clásicas actividades puntuales y situadas fuera del lugar de trabajo, por un desarrollo profesional sostenido y coherente a lo largo del tiempo, que esté ligado estrechamente la labor diaria (Escudero, 2017). Advierte además que para que dicha formación sea provechosa, se precisa contar con condiciones laborales idóneas del puesto de trabajo que den lugar a oportunidades y actividades de construcción reflexiva y crítica de ese conocimiento, desarrollo de su capital profesional, etc. La ciencia también hace alusión a la relevancia que puede tener la influencia del director para potenciar esta formación continua desde un liderazgo distribuido (Escudero, 2017), pero la realidad es que **la dirección no siempre dispone de los medios requeridos ni del poder de decisión para facilitar su concreción.** Un conjunto de dificultades organizativas, que al final son la **crystalización de decisiones políticas, podrían obstaculizar seriamente iniciativas de este tipo** a) la imposibilidad de sustituir al docente si el horario de la formación coincide con el de horas de clase, pues no se prevé personal para tal cuestión; b) al no contar con dichos medios, sus posibilidades se reducen principalmente a momentos del año en los que no se imparten clases; c) las dificultades de generar acciones formativas en el propio lugar de trabajo: si bien, existe la opción de solicitarlas al CEP, para que se concrete *es preciso reunir determinado cupo de solicitantes, lo cual es menos probable en centros pequeños, situados en zonas rurales alejadas*; d) como corolario de lo anterior, *el contar como única alternativa con formación fuera del centro, y del horario laboral.*¹⁸

Estas cuestiones, evidencian una desconexión entre el modo en que la ciencia entiende la problemática actual de la formación continua, más en sintonía con los planteamientos del director, y aquél que evidencian ciertas decisiones gubernamentales.

¹⁸ Cabe señalar que en encuentros posteriores el director señala que a raíz de la pandemia se ha generado un cambio importante en este sentido gracias al aumento de la oferta de formación online, que puede desarrollarse en el propio lugar de trabajo. Un aspecto cuyo impacto merece estudiarse en futuras investigaciones.

Figura 7.10

Matriz analítica de la identidad. Presiones “desde arriba” desestabilizan la función directiva. Descentralización versus autonomía.



7.3.2.2. Desarrollar la autonomía con “más descentralización”. Entre el mito y la utopía

Las políticas educativas intentan responder a través de diversas estrategias a las necesidades que plantea la sociedad en el momento sociohistórico actual, según su propia interpretación de las mismas. En un contexto en el que las decisiones verticalistas de los gobiernos centrales tradicionales han perdido efectividad para responder a necesidades, cada vez más numerosas y complejas, se necesita una nueva gobernanza (Bolívar, 2012a). En el nuevo orden de cosas, un gobierno central presenta limitaciones para que su actuación sea exitosa pues se encuentra distante de las realidades locales complejas que gobierna, y suele orientarse por criterios uniformes que no contemplan las circunstancias particulares de realidades diversas. Por eso, entienden que transferir sus funciones y responsabilidades a estamentos/agentes menores, contribuirá a incrementar la capacidad de respuesta del sistema y la efectividad de medidas y soluciones (Verger y Normand, 2015).

En el ámbito de la educación, ello se traduciría en la distribución territorial de competencias educativas— descentralización — hacia organizaciones menores (comunidades autónomas, delegaciones provinciales, escuelas) confiando en que ello aumentará la capacidad de los agentes educativos para tomar decisiones propias — autonomía—, atender mejor las demandas del contexto local y con ello incrementar la calidad en el servicio educativo (Bolívar, 2008; Carnoy, 1999). Se entiende que estas organizaciones, estando inmersas en los contextos a los que sirven, tendrán un conocimiento más preciso de sus necesidades y potencialidades, y que, siendo afectadas directamente por estas decisiones, mostrarán un mayor compromiso tanto en la acción como con sus efectos.

En apariencia (o en teoría), este parece un razonamiento acertado. Sin embargo, los argumentos teóricos de la política reflejan una interpretación distinta de aquella que sugieren algunas de sus actuaciones, bajo el paraguas legitimador de los mismos. Por eso, más que la retórica, ***influye en este director, y en su centro en general, el modo en que estas estrategias se ponen en práctica. Concretamente alude a la responsabilidad de contratación de servicios externos al centro, como parte de la descentralización en la gestión económica. Como en sus comentarios deja traslucir, en la práctica ésta se ha ido traduciendo en una traslación obligada de funciones sin instrucción ni orientación previa,*** lo cual en realidad parece más bien atentar contra el espíritu auténtico que desde

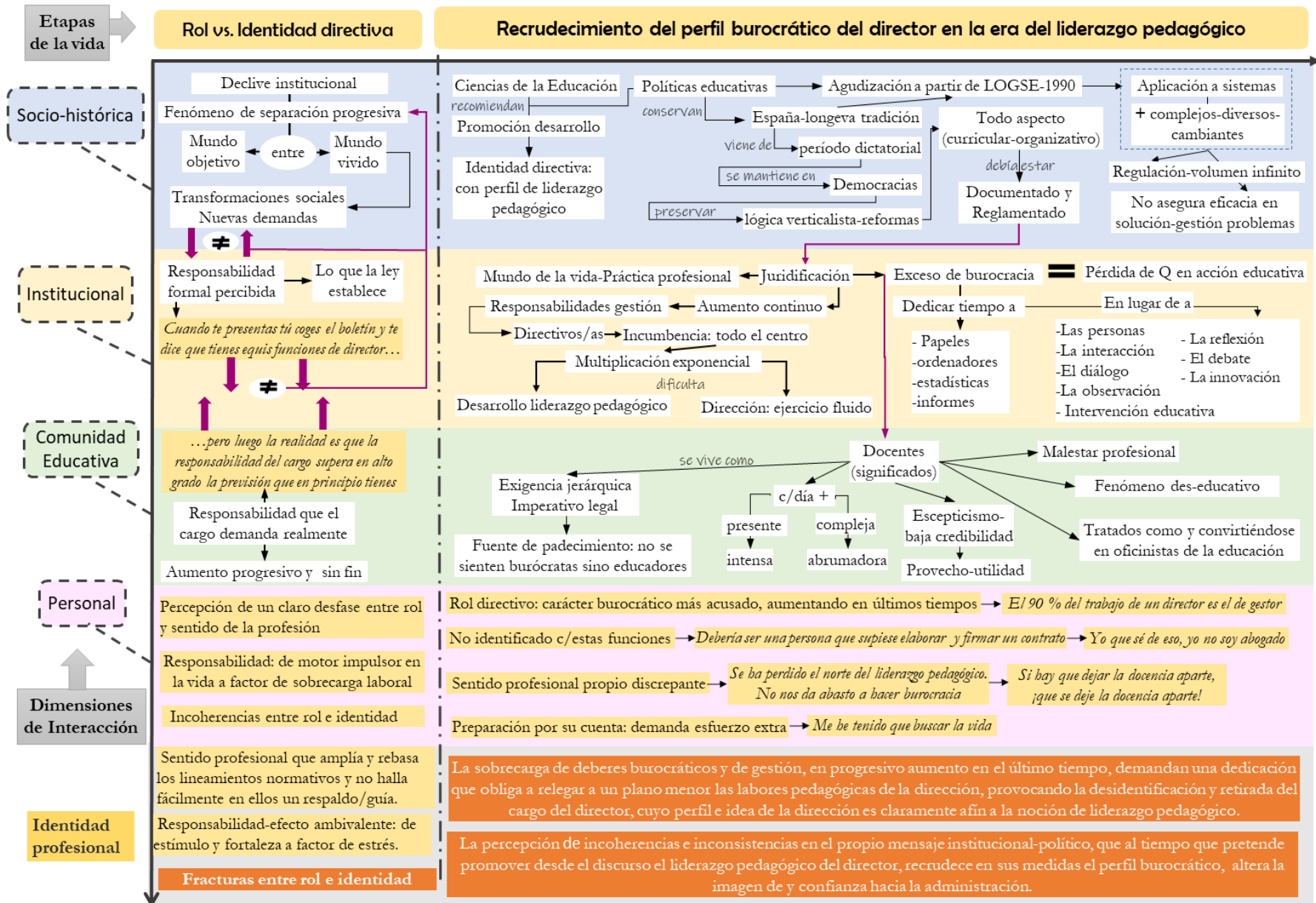
esta estrategia aparentemente se persigue: el conseguir en los agentes educativos locales una mayor libertad de acción para promover dinámicas de mejora situadas localmente.

La asunción del centro educativo y del director de estas responsabilidades no se sienten como una ganancia de autonomía, sino como un aumento desproporcionado e innecesario en las labores de gestión, en su mayoría de carácter meramente administrativo y sin relación alguna con aspectos de pedagógicos, que distrae recursos y tiempos de lo específico y prioritario: la mejora en el aprendizaje de toda la organización. Como por ejemplo la gestión de cheque libro a principio de curso que ocupa durante alrededor de dos meses al Secretario, limitándolo en otras funciones que suponen un vital soporte a la labor del director. En estas circunstancias, estas medidas provocan *más bien una sobrecarga y saturación que neutraliza y debilita la capacidad de respuesta de la escuela y sus profesionales.*

Si ya el propósito de la medida en sí es objeto de críticas, más lo es su instrumentación, pues *se trasladan funciones de forma obligada, repentina y sin que medie la debida instrucción ni orientación, lo que obliga al personal y al director, a improvisar para solventar dichos mandatos.* Además de *malestar, provoca una desconfianza generalizada hacia la Administración, pues es entendida más como una estrategia de recorte presupuestario que como una dádiva o ventaja para los centros educativos.* Como él mismo expresa, *se han ido introduciendo en los centros muchas obligaciones que es la forma más barata y económica de hacer eso. Tantas cosas que luego no tenemos personas preparadas ni medios.*

Figura 7.11.

Matriz analítica de la identidad. Presiones “desde arriba” desestabilizan la función directiva. Conflictos entre rol e identidad



7.3.2.3. La brecha rol-identidad- Desavenencias y evanescencias del mundo objetivo

Este director ha percibido ya desde sus comienzos en el cargo un claro *desfase entre la definición que desde el ámbito institucional se establece legalmente para el rol y las verdaderas incumbencias de la profesión que la práctica diaria revela* y que son las que predominan en la construcción de sus sentidos. Señala que **la responsabilidad del cargo supera en alto grado la previsión que en principio se tiene**, pero que además **esta cuestión va en aumento**. *La comunidad educativa que conforma estas escuelas diversas, complejas y cambiantes, va planteando un cúmulo infinito de situaciones que la ley se ve incapaz de prever en su totalidad, que por su carácter contingente resultan ineludibles para directores/as, y cuyas soluciones han de afrontarse a menudo en soledad, ante la indefinición y vacíos que su no predictibilidad provoca.*

Desde una perspectiva sociológica más amplia, este fenómeno evidencia la progresiva separación entre el mundo “objetivo” de la institución y el mundo “subjetivo” del actor al que investigadores como Dubet (2006) y Bolívar (2016) hacen alusión, como base del declive o crisis de las instituciones modernas de nuestro tiempo. Un mundo crecientemente complejo y cambiante, cuyas dinámicas son influenciadas desde lógicas diversas, múltiples, divergentes, que no parten de un mismo núcleo ideológico, como lo fuese en tiempos de auge moderno¹⁹, plantea desafíos importantes a cualquier intento de regulación desde lo alto.

En este orden de cosas, **el sentido profesional del director se amplía y rebasa los lineamientos normativos, no hallando fácilmente en ellos un respaldo o guía**. Advertimos aquí un **nuevo aspecto crítico en su configuración identitaria** pues la circunstancia descrita genera **una metamorfosis en el significado** que para él había supuesto durante gran parte de su trayectoria **la responsabilidad: aquello que fuese un motor impulsor en la vida, se convierte en ciertas circunstancias en un factor de sobrecarga laboral**. El **sentido de la responsabilidad** pasa a ejercer en él entonces, en función de aquello a lo que se enfrente, un **efecto ambivalente: estímulo y fortaleza, al mismo tiempo que factor de estrés**.

¹⁹ Como en la caracterización del problema de investigación en el apartado teórico se expone, una cultura universal dominante nucleada en un conjunto de instituciones específicas, rigió las dinámicas, relaciones e identidades en tiempos de modernidad.

7.3.2.4. Más burocracia en los hechos vs. más liderazgo pedagógico en el discurso-Incoherencias que distancian y generan desconfianza

Además de evidenciar insuficiencias en su función reguladora, por los desafíos que la propia realidad social plantea, *las decisiones político-administrativas muestran también ciertas incongruencias que afectan a la configuración identitaria del director, y los profesionales de la educación en general.*

Al respecto, sus comentarios evidencian cómo, *en un momento en el que desde el propio ámbito político institucional se exalta la importancia de que directivos y docentes actúen como líderes pedagógicos de sus centros educativos para generar en ellos dinámicas de mejora educativa, el rol directivo presenta un carácter burocrático más acusado y en aumento en los últimos tiempos.* Según lo percibe, ***el 90 % del trabajo de un director es el de gestor, funciones con las que no sólo no se identifica personalmente, sino que las advierte discrepantes respecto a su propio sentido profesional, más cercano a un enfoque pedagógico de la dirección.*** Por eso en tono de protesta señala que “se ha perdido el norte del liderazgo pedagógico” al “no dar abasto a hacer burocracia” y con algo de ironía y sarcasmo expresa que “si hay que dejar la docencia aparte, ¡que se deje la docencia aparte!”

Como acreditan las fuentes consultadas (Santos Guerra, 2017; Bolívar, 2008), su percepción deriva de un hecho generalizado, pues la Administración española mantiene una longeva tradición según la que todo aspecto curricular y organizativo debía estar documentado y reglamentado. Una lógica verticalista, proveniente de tiempos dictatoriales que se mantiene al llegar las democracias. El problema es que a medida que el fenómeno de expansión educativa amplía y diversifica el ámbito escolar, el volumen de trabajo se incrementa exponencialmente y no parece tener fin. El preservar una lógica que respondía adecuadamente en la gestión de sistemas comparativamente más simples, a los emergentes, crecientemente complejos, diversos y cambiantes da lugar a un conjunto de regulaciones infinitas que más que asegurar comprometen la eficacia en la gestión o solución de los problemas.

Analizando la información documental, se advierte en el contexto *un conjunto de significados que reflejan su mismo sentir, en particular desde el colectivo docente, con escritos bastante críticos respecto al problema de la burocracia y sus efectos sobre los*

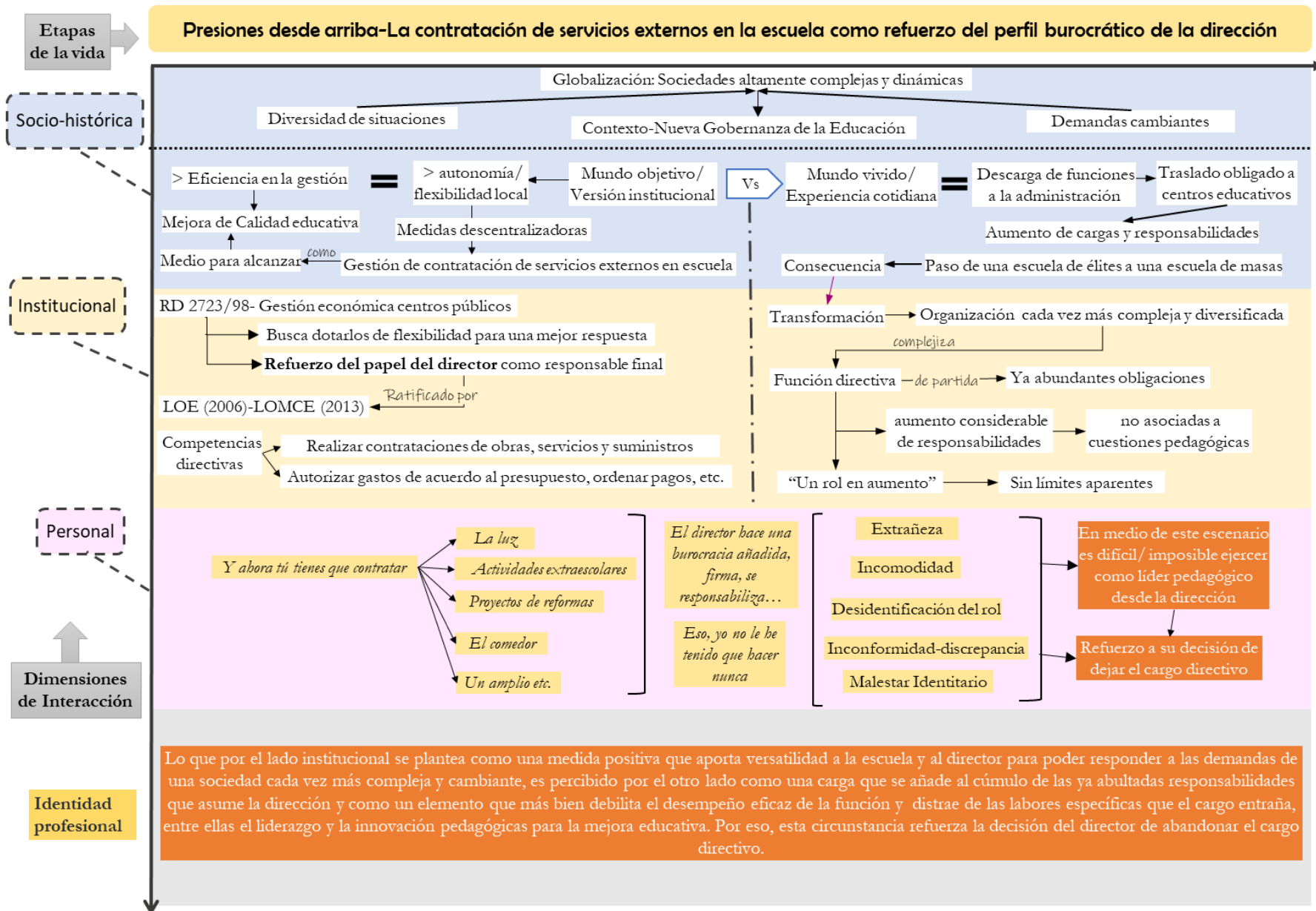
enseñantes, la enseñanza y su calidad. Por un lado, la sobrerregulación excesiva que exige un protocolo para la más mínima actuación, en un contexto en el que se plantean diversas e impredecibles problemáticas, se convierte en otro problema a resolver. Por el otro, la rutina diaria que de por sí exige la cumplimentación y presentación de múltiple papeleo. Ambas se combinan *distrayendo a los profesionales del que se espera que sea el genuino sentido de su labor: trabajar por la mejora en las experiencias de aprendizaje del alumnado.* En determinadas ocasiones todas estas circunstancias pueden darse a la vez generando un escenario que *no parece ser de mucha ayuda al desarrollo de este propósito, que en sí mismo ya entraña un gran esfuerzo, y más tratándose de una población escolar en general compleja, diversa, que plantea múltiples necesidades y, en ciertos casos, desafíos permanentes, en un contexto educativo de transformación curricular y de propósito de la enseñanza.* Es interesante y sugerentemente ilustrativo, observar las interpretaciones que acerca de la burocracia emergen de este colectivo y que las fuentes recogen: *se vive como una exigencia jerárquica, un imperativo legal; es fuente de padecimiento, pues no se sienten burócratas sino educadores; escepticismo, y baja credibilidad respecto a su utilidad; se sienten tratados como y convirtiéndose en oficinistas de la educación; lo interpretan como un fenómeno des-educativo.*

Pero la obsesiva juridificación de la práctica profesional y el mundo de la vida afecta en particular a los directores, cuyo territorio de actuación abarca la totalidad del centro educativo y quienes han de liderar al equipo docente en el desarrollo de estos procesos. La multiplicación exponencial de tareas de gestión, demandan una dedicación que dificulta el ejercicio fluido de la dirección, obligando a relegar a un plano menor sus labores pedagógicas, por lo que representan un serio obstáculo al desarrollo de un liderazgo pedagógico. En el caso analizado, **constituye un aspecto crítico relevante,** puesto que, **además de ser fuente de malestar en el ejercicio de la profesión, provocan la desidentificación y retirada del cargo de este director, cuyo perfil e idea de lo que debe ser la dirección es claramente afín a la noción de liderazgo pedagógico.**

La percepción de incoherencias e inconsistencias en el propio mensaje institucional-político, que al tiempo que pretende promover desde el discurso el liderazgo pedagógico del director recrudece en sus medidas el perfil burocrático, ***altera aquella imagen positiva que en un pasado abrigase hacia la institución, y degrada esa confianza hacia y compromiso con las propuestas de la Administración.***

Figura 7.12.

Matriz analítica de la identidad. Presiones “desde arriba” desestabilizan la función directiva. Gestión económica y perfil burocrático



7.3.2.5. Conjuros burocráticos- Contratación de servicios externos a cargo del director

Francisco expresa el modo en que *la asunción de la contratación de servicios externos por parte de la escuela está alterando específicamente la función directiva*, y la *influencia* que ejerce sobre *su identidad profesional y decisión de no permanencia en el cargo*. En efecto, como la normativa²⁰ de referencia ha establecido, *el director es el máximo responsable del centro educativo y de su gestión económica*; por tanto, es la principal figura en la que mediante decisiones legislativas recae esta labor. Son ejemplos de los numerosos servicios cuya contratación ha de gestionar, el suministro eléctrico, las actividades extraescolares, múltiples reformas, servicios de seguridad, telefonía y telecomunicaciones y un amplio etcétera. La gestión económica comprende además la contabilidad. En todas estas tareas los directores suelen²¹ contar con el apoyo de un secretario dentro del equipo directivo, pero, “a la hora de la verdad” él sigue siendo *el único representante legal de esta labor*, o, como él expresa, quien “firma y se responsabiliza”, por lo tanto, por mucho que *pueda delegar parcialmente algunas tareas, no es algo de lo que pueda desentenderse del todo*. Sus reacciones más relevantes ante esta circunstancia son *ajenidad, incomodidad, inconformidad, discrepancia, malestar identitario y desidentificación del rol*.

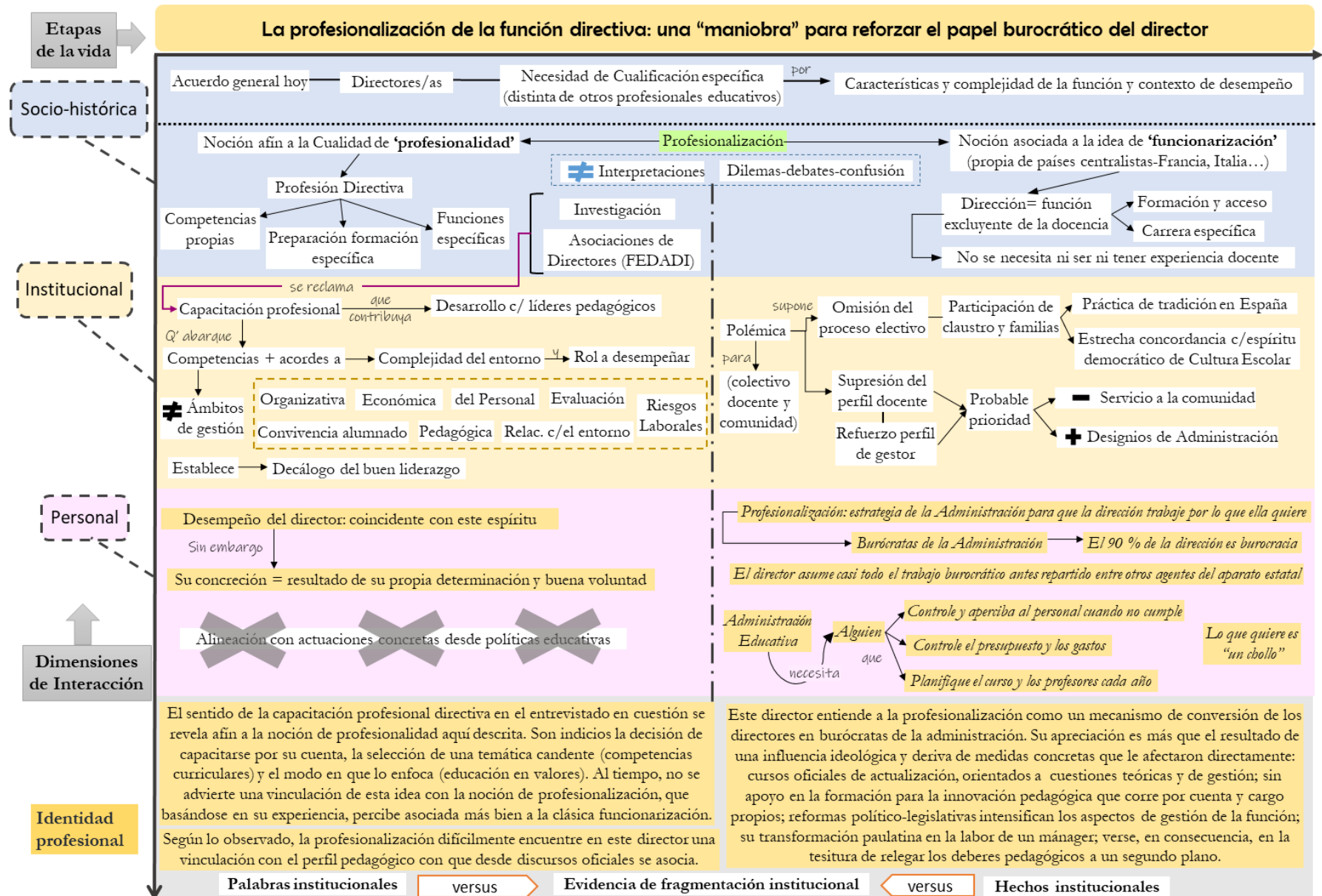
Tras este análisis, vuelve a advertirse la oposición entre la interpretación de la problemática desde la lógica del mundo objetivo (Dubet, 2006) y el modo en que acaban viviéndolo sus protagonistas en la experiencia cotidiana. *En el contexto de nueva gobernanza, la Administración entiende que para responder de modo más flexible y eficaz a las complejas demandas del actual contexto social se precisa una mayor autonomía de los agentes locales, lo cual intenta promover través de medidas de descentralización* (Vergier y Normand, 2015; Bolívar, 2008). Sin embargo, lo que por el lado institucional se plantea como una medida positiva que aporta versatilidad a la escuela y al director para poder responder a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y cambiante, es percibido por el otro como *una carga que se añade al cúmulo de las ya abultadas responsabilidades que asume la dirección reforzando su carácter burocrático, debilitando el desempeño eficaz de la función y distrayéndola de las labores específicas que el cargo entraña, entre ellas el liderazgo y la innovación pedagógicas para la mejora educativa*. Por eso, esta circunstancia refuerza la decisión del director de abandonar el cargo directivo.

²⁰ RD 2723/98 de gestión económica de centros públicos- LOE (2006)-LOMCE (2013) que establecen entre las competencias del director, el realizar contrataciones de obras, servicios y suministros.

²¹ Aunque se dan casos de centros que no disponen de secretario o quien lo ejerce tiene menos conocimientos que el propio director.

Figura 7.13.

Matriz analítica de la identidad. Capacitación profesional versus profesionalización. Interpretaciones divergentes y debates.



7.2.3.6. Más que palabras, hechos. Políticas de formación que no profesionalizan

Francisco ha procurado *atender a través de diversas actuaciones las necesidades formativas específicas que el desempeño del cargo le ha ido demandando*, cumpliendo, como es de esperar, con la *formación obligatoria oficial* vigente en cada momento (curso de actualización de la función directiva) al tiempo que *explorando vías formativas alternativas que le habilitasen para tomar medidas de innovación para la mejora*²². Incluso, como ya se ha podido apreciar, con sus comentarios ha evidenciado una postura crítica hacia esta cuestión, al visibilizar las deficiencias y limitaciones en la formación continua que tanto él como directivo como su equipo docente, han experimentado.

No obstante, estas actuaciones y opiniones, aparecen muy desvinculadas de la noción de profesionalización que en su discurso revela. Al igual que otros directivos y docentes, *asocia el concepto de profesionalización con la idea de funcionarización*²³ (Bolívar, 2019), que, como ya se ha descrito, se ha dado en otros países con gobiernos centralistas, como Francia o Italia (Estruch, 2002), describiéndolo como *un mecanismo de conversión de directores/as en burócratas de la Administración, con el propósito de que trabajen para lo que, presuntamente, ésta pretende: la asunción creciente por parte de estos profesionales de funciones y tareas antes a cargo de otros órganos estatales, reduciendo así su presupuesto* (dicho coloquialmente, *un chollo*).

Si bien, como ya se ha observado, la funcionarización del cargo directivo nunca ha cristalizado en su versión más pura en España, valorando los hechos que en el relato de su trayectoria narra este director, su apreciación no parece el mero producto de una influencia ideológica sino más bien un razonamiento derivado de un conjunto de medidas concretas que le afectaron directamente: *si el curso de actualización de la función directiva se centró en cuestiones teóricas y de gestión burocrática; si la formación para la innovación pedagógica del centro educativo corrió por cuenta propia en recursos, tiempo y voluntad; si las reformas y decisiones político-legislativas orientan el perfil directivo claramente hacia labores administrativas y gestoras en incesante aumento; si su día a día se está convirtiendo a causa de estas medidas, predominantemente en la*

²² Como la que necesitó para el desarrollo y la puesta en marcha del currículum por proyectos para la adquisición de competencias en el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto de Dirección.

²³ Concebir la dirección como una función excluyente de la docencia, con una formación, forma de acceso y carrera específicas (Bolívar, 2019)

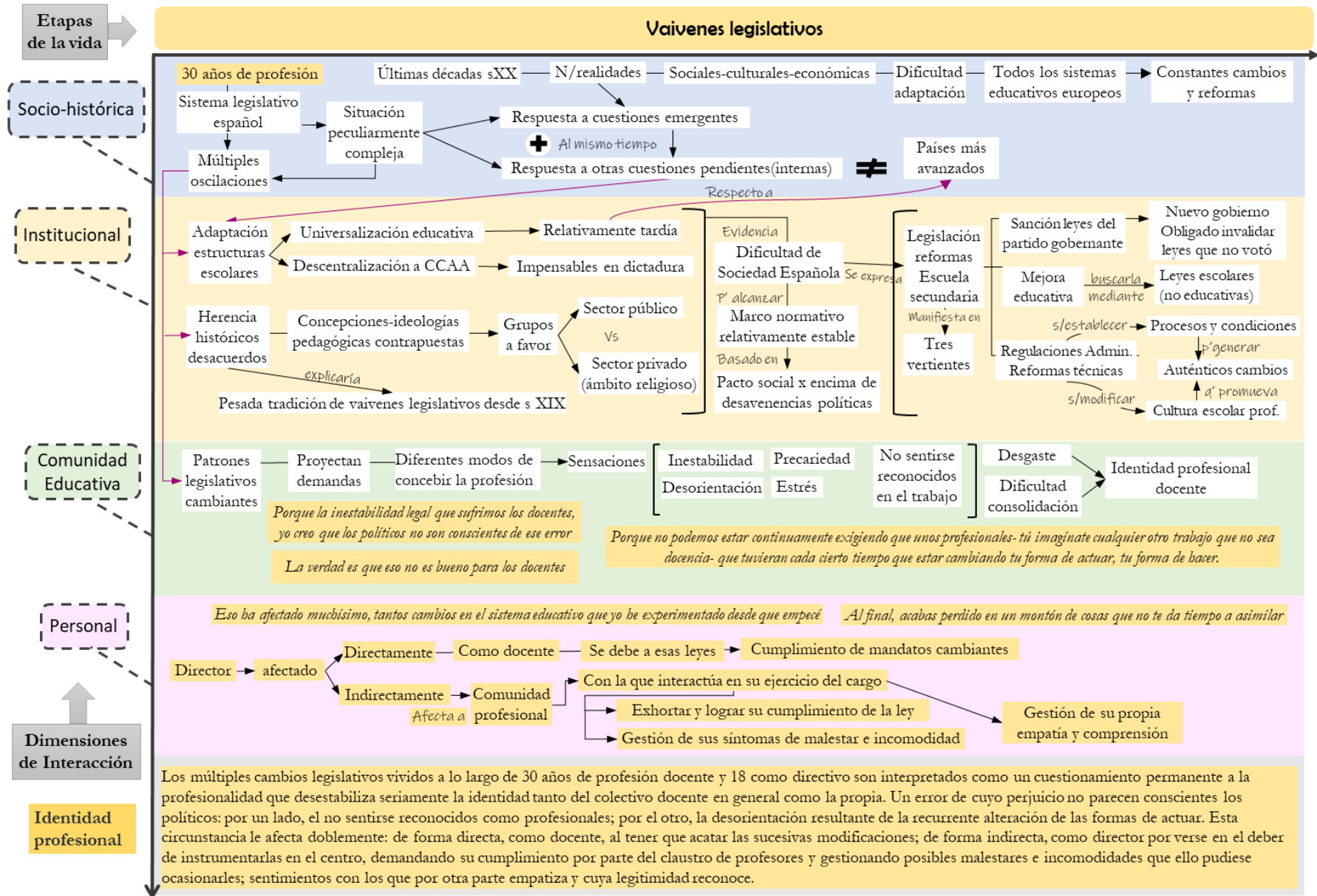
labor de un mánager; si la suma de todas estas cuestiones le obligan a relegar sus deberes pedagógicos al último lugar, para él, la profesionalización, orquestada desde estamentos superiores, difícilmente encuentre una vinculación con el perfil de liderazgo pedagógico que desde discursos oficiales al mismo tiempo se promulga. En este marco de desencantamiento (Weber, 1979, citado en Dubar, 2002) la profesionalización es interpretada como otra iniciativa de la Administración que lo aleja de lo que él considera su verdadera profesionalidad: servir a su comunidad educativa— docentes, familias y alumnos — antes que supeditarse a fines burocráticos o de gestión, y de este modo, atender a aquellas necesidades que percibe como realmente legítimas y tangibles.

Analizando el recorrido de este director, se advierte cierto contraste y una gran distancia entre sus experiencias de formación continua y las propuestas que diversas entidades comprometidas como FEDADI, o la Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía [ADIAN] plantean en referencia a la capacitación profesional directiva²⁴. *El aprendizaje más relevante para el desempeño de actuaciones de mejora pedagógica en el centro, y el desarrollo de un liderazgo compartido, ha provenido de la propia iniciativa, del esfuerzo individual y también del bagaje adquirido en su interacción con otros profesionales que le han servido como referentes, es decir, del capital social (Hargreaves & Fullan, 2011) de las organizaciones y contextos en los que ha trabajado: aquellos directores que le transmitiesen en los inicios de su carrera esa imagen del director como un compañero, junto a la premisa del trabajo compartido y participativo en el ejercicio de la dirección.* También ha supuesto un estímulo al desarrollo de sus capacidades directivas, *el aprendizaje basado en la experiencia*, es decir, *el detectar a través de la incesante práctica aquello que funciona y lo que no.* Ese “*saber hacer*” que emerge de *una trayectoria de muchos años.* Todas estas cuestiones nos llevan a reflexionar sobre el papel crucial que a la hora de diseñar planes formativos deberían jugar los profesionales expertos, cuyo recorrido les avala para determinar qué conocimientos y habilidades pueden ser realmente importantes en el desempeño de la función directiva. Nadie conoce mejor que ellos las distintas dificultades y entresijos que el día a día de esta profesión puede presentar.

²⁴ Se advierten acertadas por su mayor concordancia con la noción de profesionalidad y distancia de la idea de funcionarización, y muy alejadas de la realidad que el relato estudiado dibuja.

Figura 7.14.

Matriz analítica de la identidad. Elementos estructurales desestabilizadores de la función directiva. Los vaivenes legislativos.



7.3.2.7. Vaivenes legislativos- Cuestionamiento a la profesionalidad y obstáculo a la consolidación de la identidad directiva y docente

*Los múltiples cambios legislativos vividos a lo largo de treinta años de profesión docente y dieciocho como directivo son interpretados como **un cuestionamiento permanente a la profesionalidad que desestabiliza seriamente la identidad** tanto del colectivo docente en general como **la propia**. Lo considera un error de cuyo perjuicio no parecen conscientes los políticos. Desde una perspectiva pragmática, *el tener que atender recurrentes alteraciones en las formas de actuar o protocolos, en un contexto de exigencias y desafíos que aumentan en número y complejidad, es **un peso añadido que perturba el día a día y provoca sensaciones de inestabilidad permanente, intranquilidad, desorientación, precariedad, estrés, etc.*** Atendiendo a aspectos identitarios más profundos, *los patrones cambiantes en la legislación proyectan y demandan en el colectivo docente y directivo, diferentes modos de concebir la profesión a lo largo del tiempo, lo que les suele ocasionar **desgaste y dificultades para consolidar sus identidades profesionales** y es fuente de **malestar al no sentirse reconocidos ni valorados en su trabajo.****

Esta cuestión *afecta doblemente al directivo*: de forma directa, *al tener que acatar las sucesivas modificaciones en su propia práctica docente*; de forma indirecta, *como director por verse en el deber de instrumentarlas en el centro, demandando su cumplimiento por parte del claustro de profesores y gestionando posibles malestares e incomodidades que ello pudiese ocasionarles; sentimientos con los que, por otra parte, como docente empatiza y cuya legitimidad reconoce, quedando en un espacio de sentidos ambivalentes, entre lo que desde su sentido de la responsabilidad reconoce y asume como su deber y lo que, desde su sentido profesional considera adecuado o justo.* Nuevamente *se aprecia cómo la responsabilidad, que ha operado mayoritariamente como un motor impulsor en la vida de este director contribuyendo a consolidar su identidad profesional, comienza ante estas circunstancias a desdoblarse, convirtiéndose en una carga que contribuye a su debilitamiento.* Además, observando su trayectoria en retrospectiva, se advierte cómo ha ido cambiando su predisposición ante las reformas legislativas, desde su primera experiencia con la LOGSE de 1990, con la que colaborase activamente mediante su implementación anticipada en diversos centros, hasta el tiempo en que es entrevistado. Para entonces, es evidente que *su confianza en la Administración educativa y sus actuaciones se ha visto degradada con el transcurso del tiempo y los*

hechos, efecto que va intensificándose a partir de la asunción de su último mandato directivo²⁵.

La constante alternancia y mutación legislativa que de un tiempo considerable a esta parte ha caracterizado a la política educativa española, sembrando inestabilidad en el contexto de desempeño de sus profesionales, es la expresión de un cúmulo de sentidos y expectativas que, aunque proyectadas sobre un mismo escenario — la escuela — proceden de diversos intereses y responden a distintas finalidades y propósitos, no siempre en sintonía. Una mirada sociológica e histórica más amplia y holística permite recrear esa compleja y singular geografía de sentidos que se conjugan en el territorio educativo español para acceder a una comprensión más profunda del fenómeno, y observar la configuración de la identidad del director y el resto de profesionales educativos desde una dimensión genealógica y colectiva.

Como analiza Prats (2005), *estos cambios legislativos obedecen a sentidos asociados a hechos y circunstancias socio-históricas, cuyo origen se sitúa en diferentes momentos históricos y/o distintos escenarios geopolíticos, algunos de escala nacional o más local y otros, de procedencia global o más general. Por un lado, la herencia de una larga y pesada tradición de reformas normativas desde el siglo XIX, particularmente en secundaria, vinculadas a debates recurrentes e irresueltos por desacuerdos entre concepciones e ideologías pedagógicas contrapuestas: principalmente sectores sociales a favor de la potenciación y hegemonía del sector público versus grupos a favor del sector privado, identificado mayormente con el ámbito religioso*²⁶. *Por otro lado, a partir de final de siglo, en el marco de la globalización y conformación de la unión económica regional, la necesidad de actualizar las estructuras escolares españolas equiparándolas respecto a las de otros países europeos desarrollados, mediante el proceso de expansión educativa y la descentralización de competencias hacia las comunidades autónomas, que no habían sido posibles en tiempos de la dictadura. Esto provoca que en un lapso de tiempo corto acaben concentrándose un cúmulo de dinámicas y sentidos a ellas asociados que, mediante todas estas regulaciones normativas, complejizan el escenario de acción de los profesionales de la educación.*

²⁵ Considerando la coherencia que ha caracterizado su trayectoria, es poco probable que se hubiese presentado a este último mandato si ya entonces se hubiese sentido como nos manifiesta en las entrevistas.

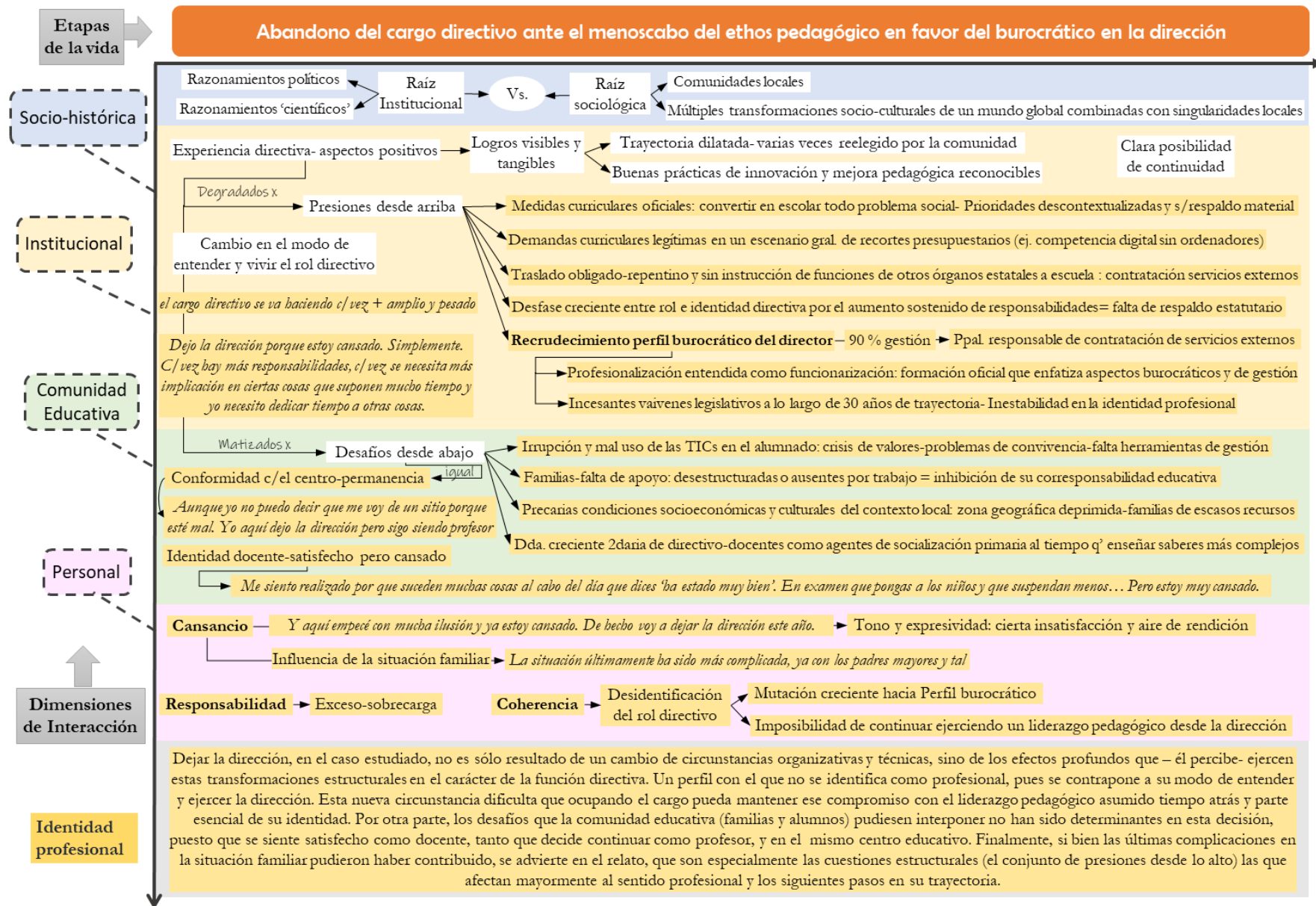
²⁶ Como señala Prats (2005) La Iglesia española había gozado de poder y hegemonía en el sistema educativo en las épocas de la dictadura franquista y en los gobiernos conservadores en períodos anteriores, razón por la que la potenciación del sector privado, inefablemente vinculado a lo religioso, provocase reacciones opositoras en algunos sectores liberales, socialistas y anarquistas.

Además de las circunstancias socio-históricas descritas, los estudios señalan como fuente de esta inestabilidad legislativa *la persistencia de un conjunto de sentidos en referencia a la puesta en práctica de las reformas que, a nuestro entender, actúan más bien como “contrasentidos” o “despropósitos”: sancionar leyes del partido gobernante, prescindiendo de un consenso mayoritario que garantice que ante un cambio de gobierno estas no serán derogadas; abrigar la expectativa de solucionar los actuales problemas educativos, cuya naturaleza rebasa el ámbito de la escuela y educación formal, ciñéndose exclusivamente a leyes escolares; finalmente, y asociada a la anterior, la excesiva confianza en la capacidad de reformas técnicas y administrativas para generar efectos de mejora complejos y profundos, prescindiendo de estrategias que promuevan cambios de fondo en la cultura escolar y establezcan condiciones (materiales, organizativas, etc.) que propicien estas transformaciones* (Bolívar, 2006). El análisis sugiere que los contrasentidos descritos contribuyen a esta alternancia sucesiva de normas, pues, al cambiar cuestiones de forma sin atender a razones de fondo, ninguna ley acabará consiguiendo las sustanciales transformaciones que persigue, creando el caldo de cultivo para una nueva propuesta legislativa de los opositores.

Estos constantes cambios en “las reglas del juego” son *fuerza de inestabilidad, incomodidad y cansancio* para el director y los profesionales educativos en general, *no sólo por el esfuerzo en sí mismo que supone adaptarse a nuevas maneras de actuar, sino también por la dificultad para generar conexiones y sinergias con sus sentidos profesionales más genuinos, al mostrarse desvinculados de las realidades en las que éstos se desenvuelven*. Como se ha observado en la historia de vida de Francisco y reflejan anteriores apartados, son precisamente estas realidades locales, las que ejercen un peso diferencial importante en la construcción de la identidad profesional. Ciertas medidas legislativas parecen transitar por vías paralelas sustentadas más bien en interpretaciones generalistas y teóricas que en la percepción de la realidad tangible de algunas escuelas. *Directivo y docentes* en su interacción con ambos, *han de “desdoblar” su identidad, para poder atender las cuestiones que de uno y otro lado se les plantean: por un lado los requerimientos formales de la institución, que además no cesan de cambiar; por el otro, las demandas y necesidades de la comunidad educativa en la que día a día se desenvuelven, y ante la cual es imperioso responder y desarrollar un sentido profesional*.

Figura 7.15.

Matriz analítica de la identidad. Crisis y fractura en la identidad directiva. Renuncia al cargo en defensa del ethos profesional pedagógico



7.3.3. Ruptura con el cargo directivo. Abandonar la dirección en defensa del ethos pedagógico

La ruptura con el cargo directivo, representa *uno de los momentos críticos más cruciales*, si no el que más, en la historia de vida profesional de este director.

Dejar la dirección, en el caso estudiado, no es sólo resultado de *un cambio de circunstancias organizativas y técnicas*, sino de *los efectos profundos que — él percibe — ejercen estas transformaciones estructurales en el carácter de la función directiva. Un perfil con el que no se identifica como profesional*, pues *se contrapone a su modo de entender y ejercer la dirección*. Ese conjunto de cambios *dificulta que ocupando el cargo pueda mantener ese compromiso con el liderazgo pedagógico asumido tiempo atrás y parte esencial de su identidad*. Por otra parte, los desafíos que tanto la comunidad educativa (familias y alumnos), como las *circunstancias adversas del entorno local*, pudiesen interponer *no parecen* haber sido *determinantes*, puesto que *se muestra satisfecho y decide continuar como profesor en el mismo centro educativo*. Finalmente, si bien las *últimas complicaciones en su situación familiar* pudieron haber contribuido, se advierte en el relato, que *son especialmente las cuestiones estructurales — el conjunto de presiones desde lo alto— las que afectan mayormente al sentido profesional* y los siguientes pasos en *su trayectoria*.

En la tabla 8.1. se expone una recopilación de las distintas circunstancias que en el relato de su trayectoria se han evidenciado como relevantes para esta etapa crítica de la configuración de su identidad profesional. Examinando los hechos y las narrativas a ellos asociadas, es posible observar que mientras *los desafíos que plantea la comunidad, redoblan su compromiso educativo aún en medio de un estado de cansancio y desgaste*, son *las exigencias desde lo alto* las que *provocan su ruptura definitiva con el cargo directivo*. Son evidencias de dicha continuidad, la decisión de quedarse en el mismo centro luego de renunciar a la dirección, y las expectativas y sentimientos positivos asociados a su futuro desempeño en la docencia.

Se advierte en este punto de inflexión de la vida profesional de Francisco la *interacción crucial* y reveladora *de tres sentidos* que resultan decisivos para este desenlace: dos que, por su omnipresencia a lo largo de toda la trayectoria profesional, definimos como

Tabla 7.1.

Etapa crítica en la configuración de la identidad profesional directiva de Francisco. Aspectos relevantes según contextos.

Presiones desde Arriba	Desafíos desde abajo
Medidas curriculares oficiales: convertir en escolar todo problema social- Prioridades descontextualizadas y s/respaldo material	Irrupción y mal uso de las TICs en el alumnado: crisis de valores-problemas de convivencia-falta herramientas de gestión
Demandas curriculares legítimas en un escenario general de recortes presupuestarios (ej. competencia digital sin ordenadores)	Familias-falta de apoyo en educación de sus hijos: desestructuradas o ausentes por trabajo = inhibición de su corresponsabilidad educativa
Traslado obligado-repentino y sin instrucción de funciones de otros órganos estatales a escuela : contratación servicios externos (descentralización)	Precarias condiciones socioeconómicas y culturales del contexto local: zona geográfica deprimida-familias de escasos recursos
Desfase creciente entre rol e identidad directiva por el aumento sostenido de responsabilidades=falta de respaldo estatutario	Enseñanza- aumento de complejidad y exigencias: demanda creciente en secundaria de directivo-docentes como agentes de socialización primaria al tiempo que enseñar saberes más complejos
Recrudescimiento perfil burocrático del director: 90 % gestión-Ppal. responsable de contratación de servicios externos	
Profesionalización entendida como funcionarización: formación oficial que enfatiza aspectos burocráticos y de gestión	
Incesantes vaivenes legislativos a lo largo de 30 años de trayectoria- Inestabilidad en identidad profesional directiva y docente	
Comentarios Ilustrativos	
<i>el cargo directivo se va haciendo c/vez más amplio y pesado</i>	<i>Aunque yo no puedo decir que me voy de un sitio porque esté mal. Yo aquí dejo la dirección pero sigo siendo profesor</i>
<i>Dejo la dirección porque estoy cansado. Simplemente. C/vez hay más responsabilidades, c/vez se necesita más implicación en ciertas cosas que suponen mucho tiempo y yo necesito dedicar tiempo a otras cosas</i>	<i>Me siento realizado por que suceden muchas cosas al cabo del día que dices 'ha estado muy bien'. En examen que pongas a los niños y que suspendan menos... Pero estoy muy cansado.</i>
<i>Y aquí empecé con mucha ilusión y ya estoy cansado. De hecho, voy a dejar la dirección este año.</i>	

transversales: la *responsabilidad* y la *coherencia*²⁷; y un tercero, emergido en los últimos tiempos y cuya intensidad ha ido creciendo paulatinamente, que, combinado con los dos anteriores, resulta definitorio en el rumbo de su itinerario: el *cansancio*.

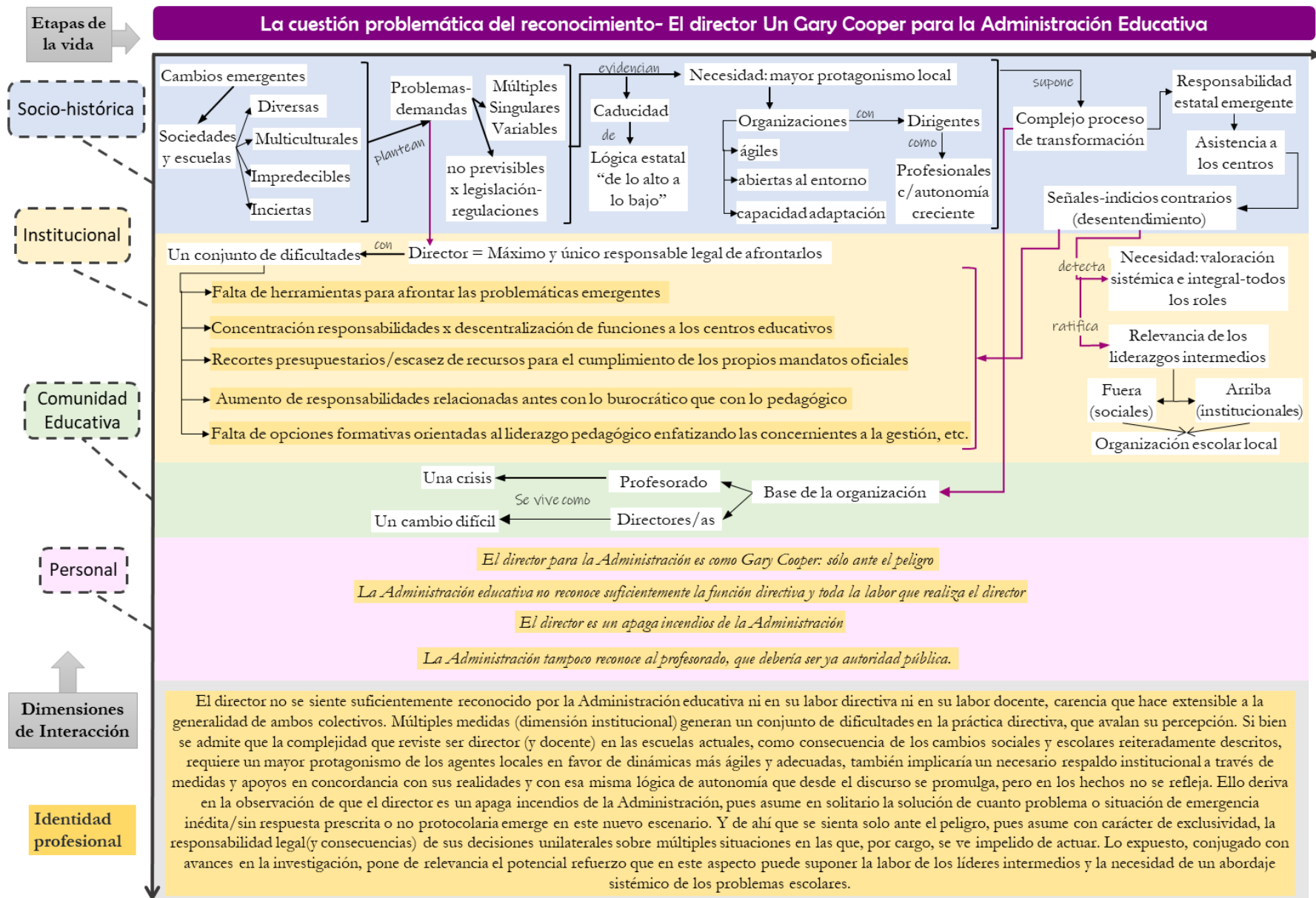
El aumento aparentemente infinito e imparable de deberes propios del cargo directivo, derivan en que ese *sentido de responsabilidad*, que en un principio y durante largo tiempo había sido su motor impulsor en la vida, se convierta en un importante *factor de estrés y malestar, por la sobrecarga de responsabilidades*. En esta misma línea, es *el sentido de coherencia* el que le impulsa a ser consecuente con los principios que sustentan su perfil profesional y dejar de identificarse con un rol directivo que ve mutar progresivamente hacia el lado opuesto: un perfil burocrático; si las nuevas circunstancias dificultan la continuidad del ejercicio de la dirección desde el enfoque de un liderazgo pedagógico, obligándole a transformarse en un gestor, abandonar el puesto resulta lo más coherente.

Por último, *el cansancio*: si bien puede entenderse como un agotamiento físico y/o mental, consecuencia de la práctica en sí misma en el discurrir de su longeva trayectoria, una mirada en perspectiva de la historia contada y el tono del relato en esta instancia, sugieren la presencia de otro tipo de cansancio (de los que no resuelve el simple descanso) más asociable a la insatisfacción profesional y a la rendición: un *cansancio de las reglas del juego que desde el ámbito de la Administración se proyectan*. Los *sistemáticos cambios, las crecientes exigencias cada vez más inviables, no sólo por la desproporción, sino por la deficiencia de recursos necesarios para atenderlas*, indican que los términos del estatuto se han desvirtuado, provocando desequilibrios, y revelando su incapacidad para regular, solucionar, y mejorar las realidades que son su incumbencia. Este segundo tipo de cansancio es más preocupante que aquél que el simple descanso es capaz de mitigar, pues entraña el germen de ese *déficit de confianza y escepticismo hacia las instituciones* que, en el marco de declive moderno, a menudo caracteriza a las identidades de nuestro tiempo.

²⁷ La segunda acepción de la RAE define la coherencia como “actitud lógica y consecuente con los principios que se profesan” (enlace: <https://dle.rae.es/coherencia> consultado el 27-12-2022)

Figura 7.16.

Matriz analítica de la identidad. La falta de reconocimiento y respaldo de la Administración educativa. El director “solo ante el peligro”.



7.3.4. El papel del reconocimiento de los otros en la configuración de la identidad profesional del director

Desde la perspectiva interaccionista, el modo en que el director percibe ser visto o reconocido por los sujetos o entidades que forman parte de su mundo de interacción social está intrínsecamente presente en la configuración de sus propios sentidos personales-profesionales (Blumer, 1982). A grandes rasgos, los significados que ellos proyectan en referencia al director o a su figura, interactúan con los suyos, reafirmando y validándolos o bien cuestionándolos y refutándolos, y generando en definitiva efectos sobre ellos. Estas proyecciones representarían la *identidad atribuida* o de otros, o la identidad de uno mismo bajo la mirada de otro. Si la identidad atribuida por el/los otro/s coincide con el propio sentido profesional, se produce una coherencia o convergencia de sentidos que permite que haya una estabilidad en esa identidad profesional (Bolívar 2019; Crow et al., 2017); sin embargo, cuando esa identidad atribuida por otros es refutada por el individuo o no coincide con su identidad individual y/o expectativas profesionales, entonces se producen fracturas, resquebrajamientos de sentido, y hasta rupturas, generándose “una crisis de identidad profesional” (Bolívar, 2006).

A lo largo del relato biográfico, se ha podido apreciar como a través de diversos fenómenos, hechos, actuaciones, cada una de las dimensiones de este mundo social de interacción, ha influido de modo más o menos directo/explicito en esta configuración de sentidos del director. Al respecto son reveladoras sus reflexiones acerca del reconocimiento percibido desde cada una de estas esferas o ámbitos. Acorde con la tercera premisa del interaccionismo simbólico²⁸ (Blumer, 1982) y la noción epistemológica de identidad que aporta la filosofía de Ricoeur (citado en Bolívar, 2006), caracterizar el efecto que el reconocimiento tiene sobre la configuración de sentidos del director implica considerar su interpretación expresada a través de la propia narrativa del sujeto.

²⁸ Como se ha expuesto en el apartado que describe y fundamenta el posicionamiento epistemológico de la presente investigación, la perspectiva interaccionista parte de tres premisas fundamentales: 1º-los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para ellos; 2º la fuente del significado de las cosas es la interacción social, es decir, “Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona.” (Blumer, 1982, p.4); 3º- Finalmente, la tercera premisa establece que, aunque dicho significado se forma en el contexto de la interacción social, “su utilización en el acto implica un proceso interpretativo” por parte del individuo.

7.3.4.1. El director, un Gary Cooper para la Administración Educativa. Ausencia de respaldo y reconocimiento como fuentes de desidentificación de la función directiva

En este punto del análisis se advierte una clara *disociación entre la forma en que este director interpreta su identidad profesional y las expectativas que percibe desde la Administración educativa hacia el cargo*, en particular a partir de la asunción de su último mandato. Concretamente, *las medidas y actuaciones que ésta acomete le transmiten una imagen representación del cargo directivo con la que no se identifica*, lo cual se advierte como *punto detonante de su renuncia*. Si bien el conjunto de transformaciones generales en el escenario educativo venía incrementando progresivamente la complejidad de la labor, *son las actuaciones “desde lo alto” (o falta de ellas) las que parecen obstaculizar más intensamente el establecer esa coherencia entre los propios significados y los significados del contexto que implica la dinámica de construcción identitaria* y las que más influyen en la ruptura y decisión de regresar a un espacio en el que dicha coherencia siga siendo viable. Constituyen ejemplos relevantes: *insuficiente dotación de herramientas para afrontar las problemáticas emergentes; concentración creciente de responsabilidades de gestión por descentralización de funciones a los centros sin la debida preparación, orientación o asesoramiento; al mismo tiempo recortes y precariedad de recursos para el cumplimiento de dichos mandatos; incremento progresivo de responsabilidades relacionadas antes con lo burocrático que con lo pedagógico; falta de opciones formativas orientadas al liderazgo pedagógico enfatizando las concernientes a la gestión*. Algunas de ellas parecen esgrimirse desde las mismas lógicas top-down de los tiempos de auge de la modernidad y evidenciar cierta desconexión o desconocimiento tanto sobre sus efectos como sobre las situaciones que en el día a día el director vive en la escuela.

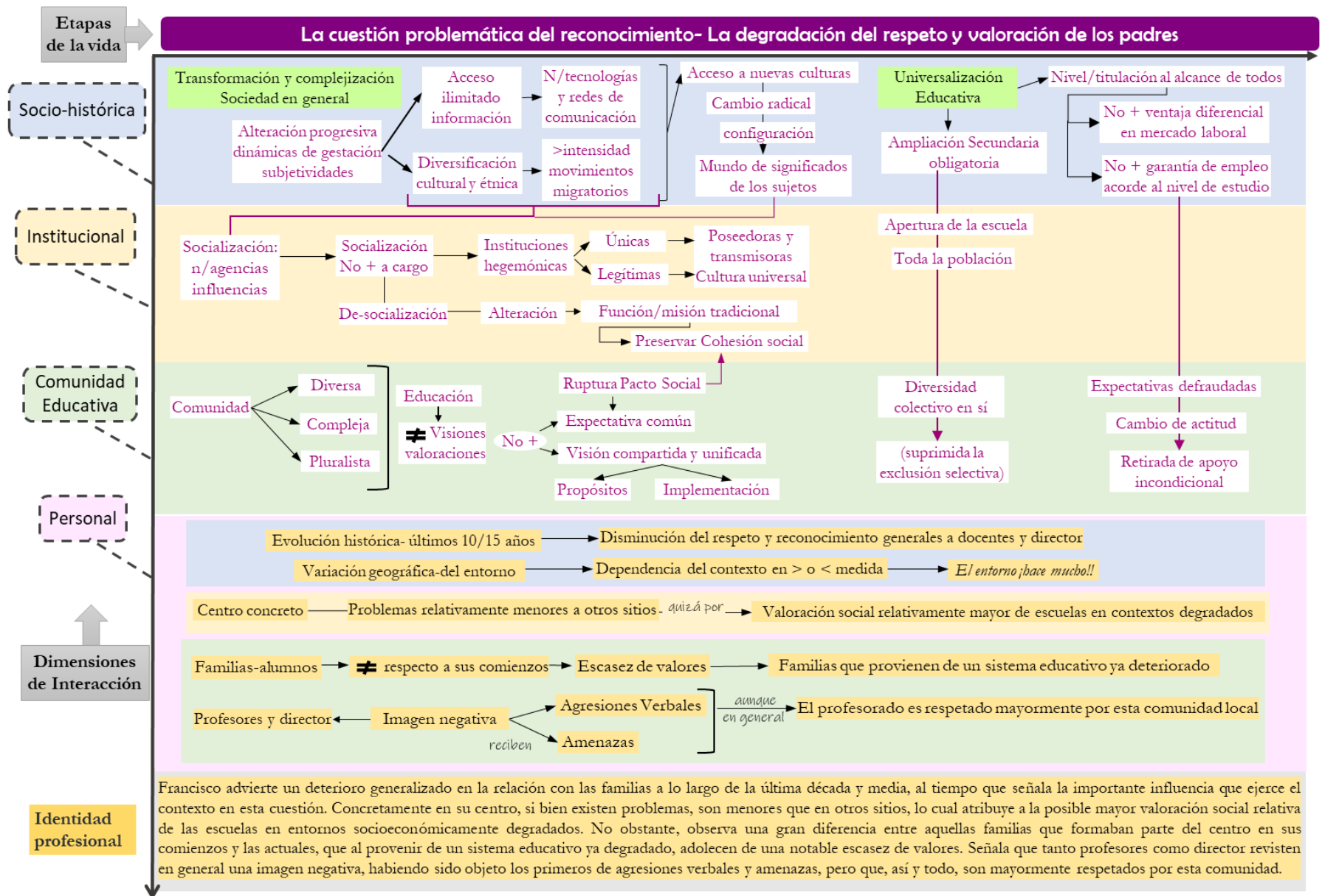
Todo ello contribuye a que *no se sienta reconocido por la Administración educativa ni en su labor directiva ni en su labor docente* (carencia que hace extensible a la generalidad de ambos colectivos). Percibe en la figura del *director a un “apaga incendios” de la Administración*, pues ha de asumir en solitario la solución de cuanto problema inédito/sin respuesta prescrita surge en este nuevo escenario. Y de ahí que se sienta y describa como solo ante el peligro, carente de respaldo institucional, pues a menudo afronta con carácter exclusivo la responsabilidad legal (y consecuencias) de sus

decisiones sobre múltiples situaciones en las que, por cargo, se ve impelido de actuar. Una sola persona no puede ‘siempre’ disponer de la capacidad, los recursos, el tiempo y la energía suficientes para abordar las múltiples problemáticas que se pueden dar en una escuela y que son reflejo de las problemáticas de la sociedad actual: diversa, multicultural, impredecible, incierta. Independientemente que a nivel interno se organicen los apoyos oportunos para no tener que afrontar en solitario cada instancia, a nivel legal e institucional ese es el sitio que a menudo percibe ocupar: solo en primera línea de batalla.

Lo anterior no invalida la legitimidad de los argumentos de la investigación y las políticas educativas sobre la necesidad actual de una evolución en los roles e identidades de directores/as y profesionales educativos en general (Bolívar, 2006; Carnoy, 1999). Los cambios sociales y escolares reiteradamente descritos, reclaman su mayor protagonismo como agentes locales en las escuelas, en favor de dinámicas más ágiles y contextualizadas. Sin embargo, dado que los problemas, necesidades y desafíos que plantea la escuela hoy, ya no son exclusivamente escolares sino la expresión de la propia complejidad social (Esteve, 2002), su abordaje requiere no menos sino más respaldo desde diferentes ámbitos, e implicaría, más bien, una revisión de todas las posiciones y responsabilidades dentro del sistema en su conjunto, como ya señala la investigación internacional sobre liderazgo y mejora, al resaltar la importancia creciente de los “agentes intermedios” (Hopkins, 2017; Anderson, 2017) en el incremento de la capacidad de respuesta del sistema. Existen una serie de estamentos intermedios, entre la escuela y el Estado, hacia afuera y “hacia arriba”, que interactúan con los directivos/as de las escuelas, tanto a nivel administrativo como social. Asumiendo que el cambio educativo es un fenómeno de naturaleza social con implicancias políticas, y no, exclusivamente escolar, se necesita repensar (e investigar) el cambio desde una perspectiva sistémica, enfocándose no exclusivamente en unos profesionales sino en las diferentes partes implicadas.

Figura 7.17.

Matriz analítica de la identidad. La degradación en el reconocimiento y respaldo de las familias hacia la labor directiva-docente



7.3.4.2. La degradación en el respeto y valoración de padres-madres hacia directivos y docentes y sus conexiones con la complejización del escenario social y escolar, y el declive institucional

Las reflexiones del director en cuanto a la alteración en la relación con las familias, representan una expresión singular de la progresiva transformación que sociedad y escuela han experimentado en las últimas décadas, tanto en su composición como, a consecuencia de ello, en sus mundos de significados. Francisco advierte un *deterioro generalizado en la relación con las familias a lo largo de la última década y media*, al tiempo que señala la influencia particular que puede ejercer el entorno local en esta cuestión. *Concretamente en su centro, si bien existen problemas, son menores que en otros sitios*, lo cual atribuye a la *posible mayor valoración social relativa de las escuelas en zonas rurales alejadas, socioeconómicamente degradadas*. *No obstante, observa una gran diferencia entre aquellas familias que formaban parte del centro en sus comienzos y las actuales, que, al provenir de un sistema educativo ya degradado, adolecen de una notable escasez de valores*. En general las familias reflejan una imagen negativa tanto de los profesores como del director, habiendo sido objeto los primeros de agresiones verbales y amenazas; así y todo, percibe un respeto relativamente mayor en esa comunidad que en otros sitios. Todo ello, *si bien afecta a la identidad profesional del director generando nuevos sentidos y actuaciones, y siendo fuente de malestar, no menoscaba del todo su compromiso e implicación pedagógicas, pues, aunque deja el cargo, decide continuar como docente y en el mismo establecimiento*.

La degradación en el reconocimiento y respeto de padres/madres hacia los profesionales de la escuela, no es una cuestión incidental o propia del contexto puntual del director, sino *un hecho generalizado que alude a una transformación social más amplia, compleja y profunda, vinculada a un conjunto de fenómenos que transforman las comunidades en las que directores/as y profesionales educativos en general se desenvuelven*, y de este modo, sus mundos de significados: por un lado, la *universalización de la educación* (Prats, 2006) que al *suprimir los procesos selectivos excluyentes, da cabida a todas las familias en las escuelas secundarias* (Esteve, 2002) *generando diversidad cultural en el colectivo*; por el otro, *la transformación y complejización de la sociedad en sí misma, que, con la intensificación de los flujos de información y redes, los movimientos de personas y cambios geopolíticos* (Lyotard, 1987; Castells, 1998a) de los últimos tiempos, *ve expandirse su universo cultural*, dando lugar

a un *cambio radical en la configuración del mundo de significados de los sujetos, y altera con ello los procesos tradicionales de socialización* (Dubet, 2006). A raíz de estos fenómenos, *el ámbito de la comunidad educativa se ha ido convirtiendo progresivamente en un escenario culturalmente diverso en el que no todas las familias valoran la educación de la misma manera, ni comparten idénticas expectativas hacia ella.* Directivos/as y docentes deben relacionarse con comunidades mucho más diversas, complejas, o “pluralistas”, dentro de las que *ya no existe una visión compartida y unificada respecto al propósito de la educación y los modos de implementarla;* como observase Esteve (2002), *se ha roto el pacto social que mantenía cohesionada a la sociedad en torno a una expectativa común sobre la educación.* Por otra parte, no es despreciable la *posible influencia que la pérdida de exclusividad de la educación secundaria haya tenido tanto en su propia devaluación como en el descrédito hacia sus profesionales:* las titulaciones al alcance de todos, que, al dejar de suponer una ventaja diferencial en el mercado laboral ya no pueden garantizar como antes un empleo acorde al nivel de estudios (Fernández Enguita, 1999), podrían degradar en parte la confianza y respaldo de la sociedad hacia esta labor educativa (Esteve 2002).

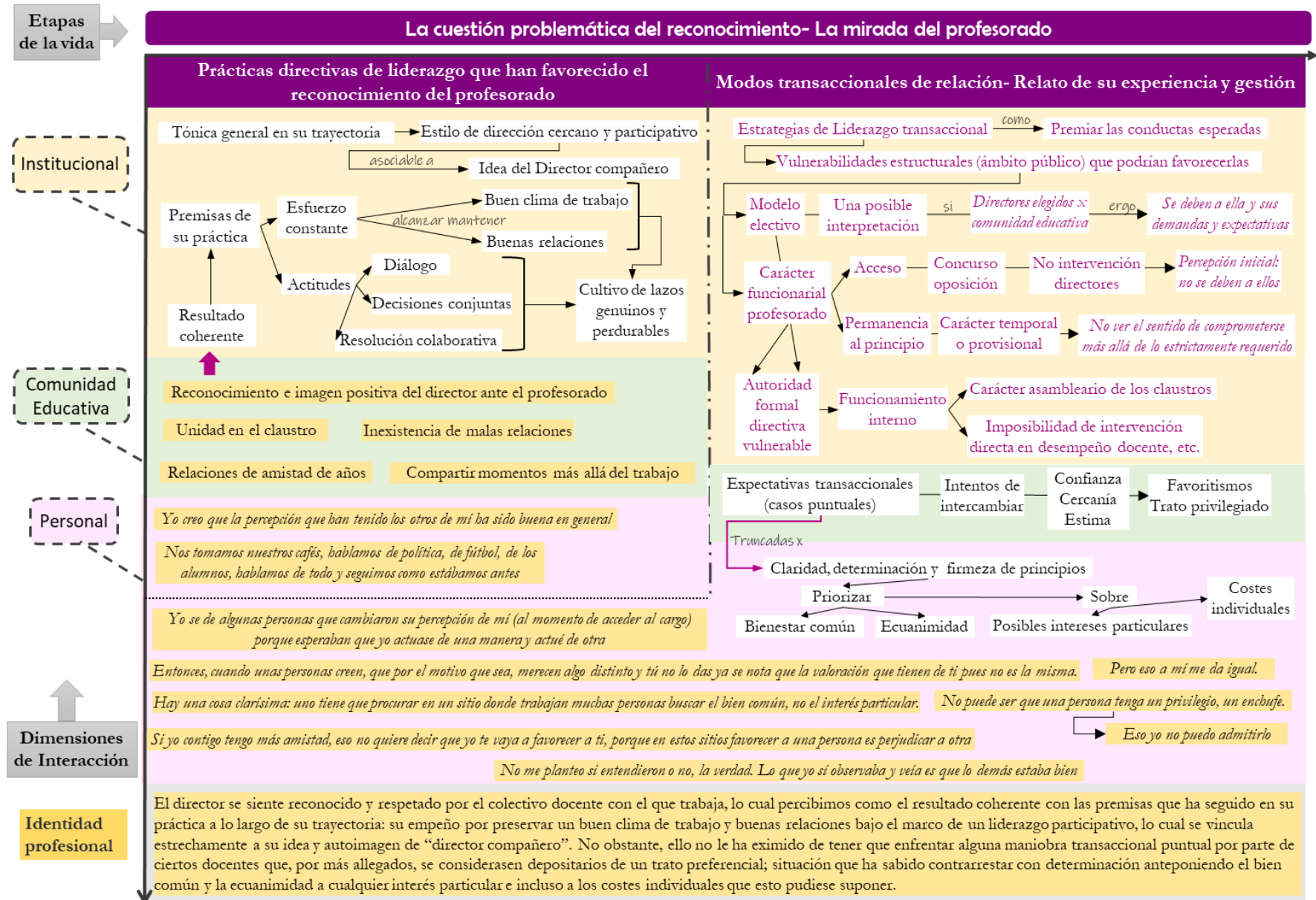
Desde una mirada sociológica más amplia, es posible advertir que la degradación en la valoración y respeto de padres y madres hacia las figuras de docentes y directivos da cuenta de la progresiva alteración en la relación entre sujetos e instituciones y con ello, la socialización de los individuos. Los profesionales educativos que, como representantes del programa institucional moderno se ocupaban de convertir a los estudiantes en individuos socializados mediante la transmisión de los valores, normas y conductas propios de una cultura común y que por su hegemonía y legitimidad gozaban de un reconocimiento y valoración por parte de todos, han de enfrentarse ahora a las demandas y planteamientos de una sociedad culturalmente heterogénea, que ya no reconoce la universalidad de sus principios e incluso cuestiona su legitimidad (Dubet, 2006). En estas comunidades emergentes el poner en marcha cualquier dinámica de socialización, implica primero escuchar sus voces y procurar establecer con ellas un diálogo fecundo para conocer sus demandas y necesidades más genuinas y a partir de ellas acordar conjuntamente estrategias de mejora y cambio. Desde este razonamiento, la inversión en la cadena de socialización se percibe, en cierto modo, como un fenómeno natural e inevitable, pues las necesidades educativas y sociales de este tipo de comunidades no pueden determinarse íntegramente desde programas institucionales verticalistas (de lo

alto a lo bajo) sino que han de detectarse en el ejercicio de gobernanzas más horizontales y participativas (Bolívar, 2012a). En este sentido, los programas prescriptivos son insuficientes y las identidades se configuran desde los significados que directivos y docentes van construyendo en su interacción con estas comunidades; es decir, son los actores impulsados por las fuerzas de sus propias realidades, quienes en interacción con sus colectividades van configurando sus identidades. Ya no es la institución la que moldea las identidades de los sujetos que se encuentran en la base, sino estos los que con sus demandas y expectativas orientan el ethos de la institución (Dubet, 2006). Reconocer este cambio en la naturaleza de las relaciones, es indispensable para comprender los nuevos modos de configuración de las identidades de directivos/as (y de profesionales educativos en general) y ver cómo articular respuestas más adecuadas a las nuevas circunstancias.

Por otra parte, el efecto de esta alteración puede ser mayor en directores/as y docentes con un recorrido profesional más longevo y rico, que les permite comparar y percibir inevitablemente el contraste entre los modos de relación de una etapa y la otra. Desde luego, en este sentido, no es despreciable considerar el posible impacto diferencial de esta transformación en el caso estudiado, por tratarse de un profesional con 30 años de recorrido en la docencia, que además desempeñó sus primeros seis como director en una de aquellas instituciones tradicionales que habían representado el alma cultural del entorno local en que estaba inserta, gozando entonces de un amplio reconocimiento y respeto tanto *de la comunidad educativa* como de *la localidad en general*. El haber sido testigo y partícipe de otro tipo de escuela y relaciones, tiene indudablemente un efecto en su apreciación de los acontecimientos actuales. No obstante, como han evidenciado las fuentes consultadas, la queja por la falta de reconocimiento y respeto profesional es generalizada en el colectivo de enseñantes, vivencia que se intensifica en el caso del director, al ser receptor y responsable de todos los conflictos y problemas que ocurren en el centro.

Figura 7.18.

Matriz analítica de la identidad. El reconocimiento del profesorado al director.



7.3.4.3. Reconocimiento y apoyo del profesorado- Un “salvavidas” identitario en un mar de adversidades

El director *se siente reconocido y respetado por el colectivo docente* con el que trabaja, lo cual parece un resultado coherente con su práctica y las premisas que ha seguido a lo largo de su trayectoria: *su empeño por preservar un buen clima de trabajo y buenas relaciones bajo el marco de un liderazgo participativo, vinculado a su vez a su autoimagen de “director compañero”*, inculcada en sus inicios profesionales.

No obstante, ello no le ha eximido de *enfrentar alguna maniobra transaccional puntual por parte de ciertos docentes* que, por más allegados, se considerasen depositarios de un trato preferencial; *situación que ha sabido contrarrestar con determinación anteponiendo el bien común y la ecuanimidad a cualquier interés particular o coste individual que ello pudiese suponer*. La superación de tendencias transaccionales en el desempeño directivo adquiere toda su relevancia, al considerar el conjunto de vulnerabilidades estructurales que según han señalado estudios previos sobre liderazgo escolar en el contexto público español (Beltrán et al., 2004) podrían favorecerlas. En primer lugar, el procedimiento electivo que, al otorgar participación a la comunidad educativa, ha dado lugar a que algunos interpretasen que, dado que los directores/as se deben a quienes los han elegido, deben ser depositarios de sus exigencias particulares. En segunda instancia, el carácter funcional del profesorado: el acceso al centro por un sistema de selección²⁹ en el que sus directores/as no intervienen, puede dar lugar a dinámicas individualistas en algunos docentes; además, el carácter provisional inicial de los puestos docentes por el mismo sistema de promoción funcional, complica el generar un sentido de compromiso en esa parte más inestable de la plantilla; cuestión que se agudiza en zonas rurales que suelen caracterizarse por más movilidad en su personal (Santamaría, 2018). Finalmente, una autoridad formal vulnerable en la dirección, en parte asociada a lo anterior, a lo que se suman otras cuestiones, como el carácter asambleario de los claustros o la inconveniencia³⁰ de intervenir directamente en el aula.

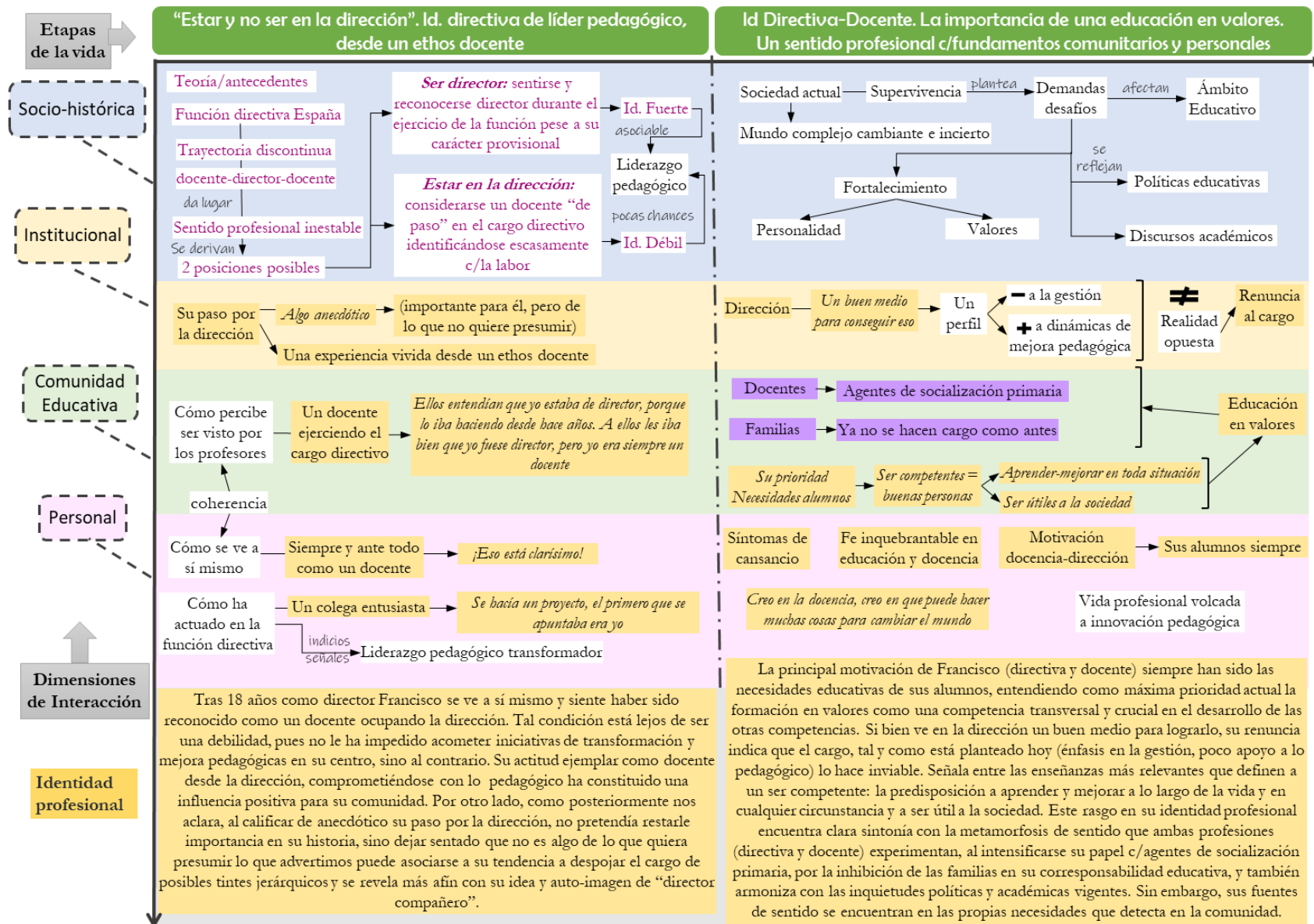
El conjunto de significados contextuales recreados desde las fuentes consultadas permite advertir *cierta excepcionalidad en la relación de este director con el profesorado* de las distintas escuelas que ha integrado, de las cuales *no se registran mayores quejas o críticas*, ni parecen haber condicionado negativamente su desempeño profesional. Por el contrario, *el equipo humano de profesores/as ha supuesto su principal apoyo en todo momento*.

²⁹ Concurso de oposición

³⁰ Formalmente los directores cuentan con autoridad para hacerlo, pero éticamente no es bien visto ni por la comunidad docente ni por ellos mismos

Figura 7.19.

Matriz analítica de la identidad. Ethos docente como base del Liderazgo pedagógico- Fundamentos comunales en los sentidos profesionales



7.3.5. Ethos docente como base del Liderazgo pedagógico

Tras 18 años como director Francisco *se ve a sí mismo y siente haber sido reconocido por la comunidad educativa como un docente ocupando la dirección*. Tal condición no parece haber supuesto una debilidad para el ejercicio de un liderazgo pedagógico, como en otras investigaciones (Bolívar, 2019; Fernández, 2011) puede haberse registrado, pues no le ha impedido acometer iniciativas de transformación y mejora pedagógicas en su centro. Más bien, su *buena predisposición* como docente desde la dirección, *comprometiéndose activamente con la innovación pedagógica “como uno más” ha constituido una influencia ejemplar positiva para su comunidad*. Ello daría lugar a considerar que este rasgo peculiar—ser un docente en la dirección— propio de sistemas educativos como el español, que permitiría que ocupen puestos de dirección profesionales que se sienten ellos mismos y son vistos por los demás como enseñantes, no necesariamente iría en desmedro del ejercicio de un liderazgo pedagógico, pudiendo ser incluso lo contrario.

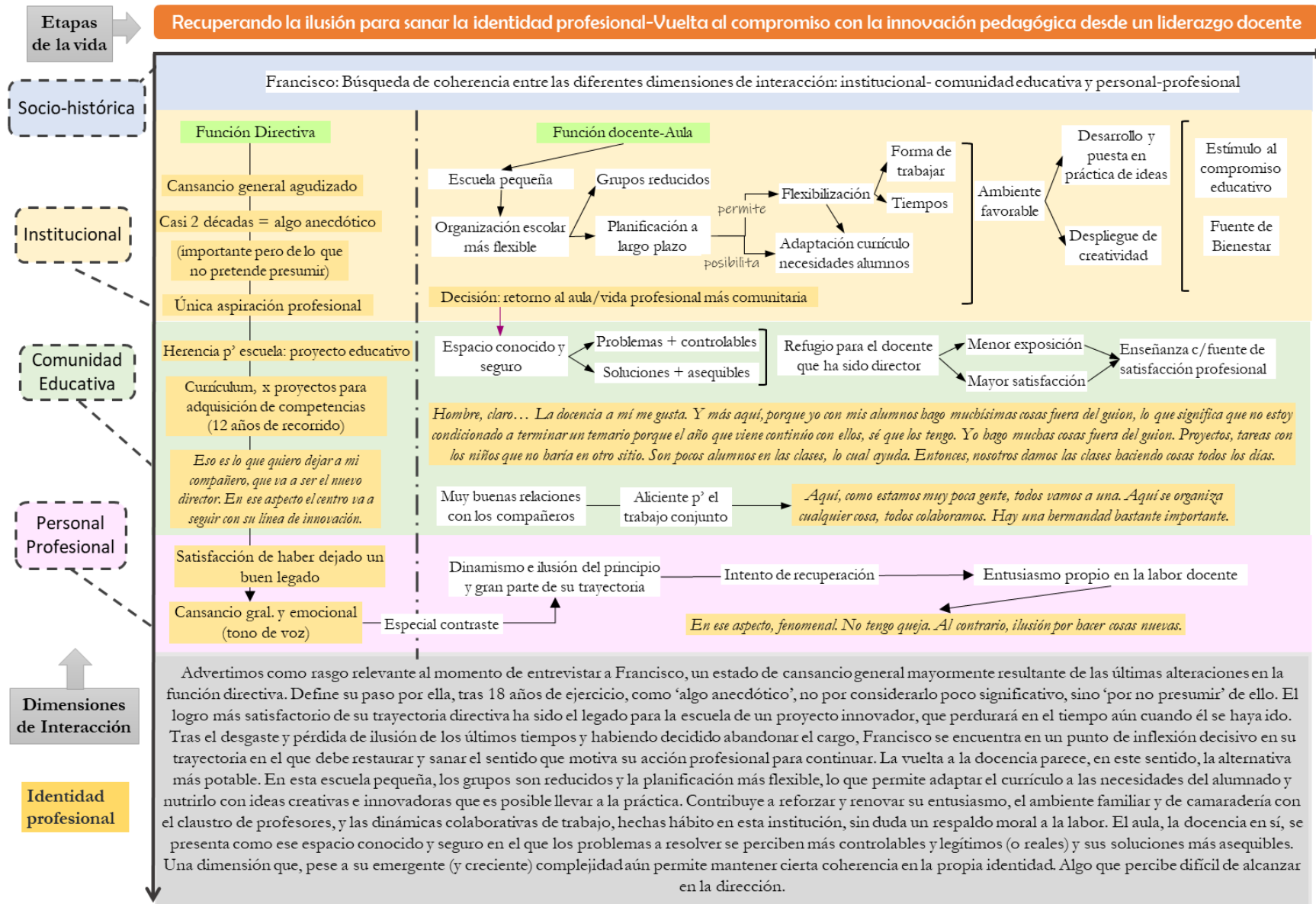
Por otro lado, como luego nos aclaró, al *calificar de anecdótico su paso por la dirección*, no pretendía restarle importancia en su historia, sino dejar sentado que *no es algo de lo que quiera presumir*, lo que podría asociarse a su *tendencia a evitar ser visto como un director autoritario y su afinidad con un perfil de director más cercano y “compañero”*.

7.3.6. Fundamentos comunales en los sentidos profesionales

La *principal motivación* de este director siempre han sido *las necesidades educativas de sus alumnos*, entre las cuales reconoce como *actualmente prioritaria la formación en valores como competencia transversal*, crucial en el desarrollo de las demás. *Si bien ve en la dirección un buen medio para lograrlo, su renuncia indica que el cargo, tal y como está planteado hoy (énfasis en la gestión y poco apoyo a lo pedagógico) lo hace inviable*. Señala entre las enseñanzas más relevantes que definen a un ser competente: la predisposición a aprender y mejorar siempre y ante cualquier circunstancia y ser útil a la sociedad. Estos aspectos en su identidad muestran clara *sintonía con la metamorfosis de sentido que ambas profesiones experimentan, al intensificarse su papel de agentes de socialización primaria, al disminuir la corresponsabilidad de las familias* (Bolívar, 2009; Tedesco y Tenti, 2006), y también *armoniza con las inquietudes políticas y académicas vigentes* (Garagorri, 2008; Delors, 1996). Sin embargo, el relato revela que *el origen de estos sentidos profesionales se encuentra en las propias necesidades que detecta en su comunidad*, independientemente de que estos argumentos coincidan con los provenientes de ámbitos académicos y oficiales.

Figura 7.20

Matriz analítica de la identidad. La renuncia al cargo directivo como estrategia de preservación de la identidad profesional



7.3.7. Restaurar los cimientos para sanar la identidad. Compromiso, responsabilidad, coherencia y entusiasmo renovados con un retorno a la docencia.

Advertimos como rasgo relevante al momento de entrevistar a Francisco, un *estado de cansancio general* mayormente resultante de las últimas alteraciones en la función directiva. Tras el *desgaste y pérdida de ilusión* de los últimos tiempos y habiendo decidido abandonar el cargo, Francisco se encuentra en *un punto de inflexión decisivo* en su trayectoria en el que *debe restaurar y sanar el sentido que motiva su acción profesional para continuar*. La *vuelta a la docencia* parece, en este sentido, la alternativa más potable.

A diferencia de la función directiva, los significados que percibe desde los distintos ámbitos de interacción respecto a la función docente son coherentes con sus propios sentidos y también coherentes entre sí, lo que garantiza cierta estabilidad a su identidad profesional. *Dedicarse a la docencia dejando atrás la dirección* es, en cierto modo, *recuperarse a sí mismo*, pues *le permite retomar el compromiso con la innovación y mejora pedagógicas*, uno de los sentidos que ha aportado a su trayectoria entusiasmo e ilusión. En el ámbito personal está alineado con sus principios, valores, y motivaciones más genuinas. Respecto a la *comunidad educativa*, *contribuye a reforzar y renovar su entusiasmo, el ambiente familiar y de camaradería con el claustro de profesores, y las dinámicas colaborativas de trabajo, hechas hábito en esta institución*, sin duda, *un respaldo moral a la labor* que hace *más llevaderas las dificultades que el nuevo alumnado y familias puedan plantear*. Tras la experiencia como director, asumiendo la totalidad de problemas en el centro educativo, *el aula* se percibe como un *espacio conocido y seguro*, y los eventuales conflictos, se asimilan como legítimos gajes del oficio de enseñar, comparativamente más controlables y de solución más asequible. La *organización del centro* se muestra asimismo *favorable al mantenimiento de sus sentidos profesionales*: *los grupos reducidos permiten flexibilizar el currículo y la planificación adaptando las prácticas a las necesidades específicas de los alumnos y nutrirlo con ideas creativas e innovadoras que es posible llevar a la práctica*.

Desde esta perspectiva, dejar la dirección no supone dar un paso atrás, sino un cambio de frente en lo que él considera su misión o propósito profesional fundamental: trabajar por y para los alumnos. Finalmente, el paso por la dirección, tras 18 años de ejercicio prácticamente continuado, es definido como ‘algo anecdótico’, no por considerarlo poco significativo, sino ‘por no presumir’ de ello. El logro más satisfactorio de su trayectoria directiva ha sido el legado para la escuela de un proyecto pedagógico innovador, que perdurará en el tiempo aun cuando él se haya ido.

Discusión

VI



Sentidos y dinámicas relevantes en la construcción de la identidad profesional directiva

En el relato de la historia de vida de Francisco es posible apreciar la emergencia de un conjunto de sentidos que van configurando su identidad profesional. Como se asume desde la epistemología interaccionista, estos significados surgen en la interacción de la persona con diversos ámbitos o dimensiones en los que discurren sus vivencias y son, en última instancia, el resultado de las interpretaciones que el individuo va generando a partir de esas experiencias.

En concordancia con lo planteado, los principios, valores, motivaciones, la imagen que este director va construyendo de sí, se van gestando en diferentes espacios de interacción social e incorporando a su identidad, creando así un sentido de sí mismo. Cabe señalar que no todos los sentidos se sostienen en el tiempo. Como se ha descrito, los cambios de escenario o circunstancias, o la propia evolución de la persona, van ocasionando mutaciones en los significados, y a menudo alterando en diferentes grados la acción. Sin embargo, algunos de ellos emergen para quedarse, permaneciendo a lo largo de la vida y configurando así el núcleo más estable de esa identidad. Estos sentidos más estables dialogan con los subsiguientes espacios de interacción por los que la persona va transitando en su vida; a veces de forma más armónica y fluida, y otras, de manera más conflictiva, ocasionado replanteamientos, fracturas e incluso rupturas en la identidad.

Denominamos núcleos de sentido a las formas de entender quién/cómo se es a nivel personal y/o a nivel profesional. A continuación, reflexionamos sobre aquellos que hemos advertido como más relevantes a lo largo de la historia de Francisco y que configuraban en el momento de la investigación los rasgos más distintivos de su identidad profesional. Procuramos observar las diferentes dinámicas en torno a estos sentidos: concretamente su emergencia y modo de dialogar con las diferentes dimensiones de interacción por las que discurre la vida profesional de este director, preservando una perspectiva predominantemente cronológica, con objeto de apreciar la evolución diacrónica de estos sentidos desde su origen hasta el momento de ser puestos en valor en el relato.

8. Identidad Profesional-Evolución general de sentidos.

En la evolución diacrónica de la identidad profesional docente y directiva del protagonista es posible advertir dos ciclos temporales significativos: el primero, de duración más prolongada, que se extiende desde sus inicios profesionales — fines de los 80'— hasta principios de su último mandato directivo, en torno al 2014, caracterizado como un período de ascenso y concentración de sentidos positivos y consolidación de dicha identidad, vinculados a la plenitud en su vida profesional; el segundo, más breve, los últimos 3 o 4 años³¹, en el que los sentidos que sustentaban su identidad profesional — directiva principalmente— caen en declive degradándose progresivamente, y emergiendo en torno a ella una nutrida serie de significados negativos que culminan con su desidentificación respecto a la función directiva. Dentro de esta cartografía general de sentidos, conformada por las etapas de plenitud y declive, es posible observar la danza o dinámica de cada uno de los sentidos profesionales que el relato ha evidenciado como relevantes.

8.1. Fase de Plenitud

En esta primera etapa, el *sentido de la responsabilidad* tiene connotaciones positivas en la identidad profesional, contribuyendo a su consolidación y estabilidad. Inculcada en la educación familiar desde su más temprana infancia se hace más relevante en su etapa de estudios universitarios, por el significado que en sus circunstancias personales éstos tuvieron: considerando sus orígenes humildes, el sacrificio que supuso para su familia apoyarle y la concesión de la beca que hizo posible esos estudios, para él representaron una oportunidad valiosa y única que le permitiría mejorar sus expectativas de vida y por tanto debía corresponderse con el máximo de los compromisos: dedicándole muchas horas, obteniendo buenas calificaciones, centrándose en su aprendizaje, siendo, en definitiva, un buen estudiante.

Si bien él lo menciona en referencia a este momento específico de su trayectoria, al señalar expresamente que ha sido *el gran motor impulsor de su vida*, se entiende que ha estado omnipresente en todas y cada una de las decisiones importantes que ha ido tomando. Un sentido de recorrido transversal, originado en etapas tempranas, que ha acompañado a la persona en el devenir de toda una vida. Esta responsabilidad comienza a

³¹ Desde el 2014, momento de asunción de su último mandato, hasta el 2017-18 tiempo de realización de las entrevistas.

materializarse ya en sus decisiones profesionales tempranas, cuando, al valorar las limitaciones económicas y necesidades de su familia, entiende que su opción más viable es la docencia, y se compromete con ella con la misma seriedad que había tenido como estudiante, resignando otras posibles vías³² que, en su situación personal, no se podía permitir.

En el desarrollo de esta etapa profesional se advierte cómo el sentido de la responsabilidad es promotor de su *elevado compromiso con la educación y con la profesión docente*, que a su vez son un reflejo de la *gratitud* con aquella educación recibida que le brindó la oportunidad de mejorar sus expectativas en la vida y, a ella asociada, *la imagen positiva de la institución*, forjadas ambas en los primeros años de su educación familiar y escolar. Estas experiencias educativas y personales de los comienzos parecen constituir además la raíz de una convicción que es crucial en el desarrollo y momentos decisivos de la historia: la *creencia en el potencial de la Educación para mejorar el mundo*.

El *sentido del compromiso* trasciende el mero cumplimiento de lo que estrictamente obligan los cargos o roles, y se constituye en el *pilar fundamental* sobre el que descansan *el sentido y las prácticas de liderazgo pedagógico* que va plasmando en su trayectoria profesional. Francisco no ha escatimado a la hora de asumir responsabilidades, aventurándose por caminos más allá de las mínimas implicaciones de la función docente de manera creciente. Hallamos varias evidencias a lo largo del relato auto-biográfico: la ocupación de múltiples cargos docentes y directivos (*todos los posibles*) en los distintos centros educativos por los que ha pasado; su colaboración voluntaria con la implementación anticipada de la LOGSE en varios centros; múltiples tareas y desafíos entre las que destaca, la reforma arquitectónica del edificio histórico del centro en el que ejerce su primer mandato directivo; comprometerse como director y docente con la puesta en marcha de un nuevo instituto, en una zona rural degradada, aislada y económicamente deprimida; la asunción de cargos directivos y de la dirección en más de un mandato en el último centro; llevar adelante iniciativas de formación continua en cuestiones pedagógicas, por cargo y cuenta propios, atendiendo a las necesidades formativas no cubiertas oficialmente; apostar por la innovación pedagógica como docente y como director a través de diversas actuaciones (formación propia, prácticas en el aula, fomento

³² Hacer un posgrado, por ejemplo.

del trabajo colaborativo, etc.) entre las que destaca la progresiva y efectiva adaptación del currículum general del centro educativo al formato de proyectos para la adquisición de competencias, asumida previo a que la legislación la propusiera oficialmente.

En referencia a este último acontecimiento, cabe traer a colación que la materialización de un proyecto educativo de centro con un enfoque entonces tan novedoso y complejo, no siempre bien avenido y hasta polémico en ciertos casos, como el del currículum por competencias no hubiese sido posible sin una implicación decidida y proactiva de, si no todo, buena parte del equipo docente, pues supuso un cambio de pensamiento, con unas consecuencias en la práctica que implicaron desafíos considerables para ellos, habituados a otras maneras de funcionar. Como ha ilustrado en el relato, ha ido consiguiendo la implicación requerida mediante la redistribución de responsabilidades en pos de objetivos comunes, el fomento y la preservación de un buen clima de trabajo y buenas relaciones, procurando mostrarse siempre cercano, dispuesto al diálogo y la escucha, y evitar ser “estigmatizado” como un “líder jerárquico y autoritario”. Todas estas prácticas evidencian la presencia de un sentido de *liderazgo compartido o distribuido* como rasgo destacable en el perfil identitario del director, que constituye por otra parte una premisa explícita y permanente en su ejercicio de la función.

Es más, la gestación del sentido de liderazgo compartido muestra a su vez conexiones evidentes con las experiencias vividas en sus primeros años de docencia, a finales de la década de 1980, en su relación con los directores de los centros en los que trabajó, que es cuando se forja su *imagen del director como “un compañero”* cercano y al servicio de su comunidad educativa. Es un momento histórico en el que se consolida legislativa y culturalmente un nuevo modelo de dirección, basado en *“la cultura de la participación”*, que intentaba contrarrestar las hasta entonces predominantes tendencias jerárquicas y autoritarias de la función directiva. El relato evidencia que este nuevo modo de entender la dirección, caló y pervivió en los distintos contextos educativos en los que este profesional interactuó, más allá del período en que la ley que lo legitimase (LODE de 1985) estuviese vigente, generando dinámicas de configuración en la identidad directiva participativas y democráticas, al punto que no recuerda en su trayectoria a directores lejanos o autoritarios, aunque admite que su percepción no es generalizable.

Además de estas primeras imágenes, ha contribuido a forjar su apuesta por el liderazgo participativo el aprendizaje generado a partir de la propia experiencia, y del conocimiento de lo que funciona en el día a día, amén de las concordancias con tendencias

o modas de discursos políticos o hallazgos académicos. Un *aprendizaje* nacido en un genuino *diálogo con el contexto local y desde la práctica*, basado en procurar hacer las cosas lo mejor posible.

Valorando en general las interacciones con los diferentes ámbitos, se advierte que los apoyos para el desarrollo de todos estos sentidos y decisiones asociadas procedieron no sólo del ámbito personal (educación familiar y escolar) sino también de la comunidad educativa, principalmente el equipo de profesores, incondicional en toda la trayectoria, y el conjunto de padres y madres de los estudiantes en los primeros tiempos. En esta línea, el apoyo absoluto del claustro no sólo ha sido un aliciente sino condición *sine qua non* para presentarse al cargo directivo.

Por su parte, el advertir que las iniciativas de innovación y mejora en la enseñanza-aprendizaje se vinculan a un elevado compromiso educativo estrechamente asociado a la identidad docente del director, da lugar a considerar que, a diferencia de hallazgos de investigaciones precedentes, la faceta docente de la ambivalencia identitaria (ser docente y director al mismo tiempo) no ha sido en este caso fuente de debilidad para la consolidación de un liderazgo pedagógico, sino al contrario, un estímulo a su desarrollo, y fuente de fortaleza.

8.2. Fase de Declive

A partir del segundo ciclo temporal, a las *connotaciones* positivas que han nutrido el *sentido de responsabilidad de este profesional*, se le van añadiendo, a consecuencia del conjunto de cambios en algunos de sus ámbitos de interacción, otras *de carácter negativo*, a partir de las que dicho sentido es vivido de manera diferente. Lo que en los inicios y durante muchos años, fuese un motor impulsor en la vida, comienza a transformarse en una *carga*, un *factor de estrés*, pues las responsabilidades que le plantea el contexto de trabajo, se van complejizando y sobredimensionando en relación a aquellas que en un principio asumió y consideraba razonables. El malestar que estas connotaciones negativas hacia el sentido de la responsabilidad ocasionan, degrada la identidad de este profesional, culminando con su desidentificación de la función directiva.

No obstante, hemos de señalar que se advierten sensibles diferencias en los efectos sobre el sentido de la responsabilidad y sobre la identidad profesional, según estos

cambios provengan del ámbito de interacción de la comunidad local conformado por alumnado y familias, o bien al institucional, que integran la Administración, factores de organización o estructurales, y legislación.

8.2.1. Cambios en la comunidad local, efectos negativos en la identidad-respuestas positivas y mutación identitaria

El conjunto de problemáticas y demandas asociadas provenientes de la transformación de la comunidad educativa local (alumnado y familias) provoca sentidos de tipo mixto (positivos y negativos) que repercuten de igual modo en la configuración de la identidad del profesional. Por un lado, generan incomodidad, insatisfacción, sentirse cuestionado profesionalmente, sobrecarga de tareas y conflictos, en definitiva, estrés y malestar. Por otro, acaban aceptándose con cierta naturalidad, como gajes del oficio que hay que asumir, pese a los traumas, e incomodidades que puedan suponer.

8.2.1.1. Transformaciones y dificultades en los contextos global y local y efectos negativos en la identidad

8.2.1.1.1. Responsabilidades directivas en una comunidad local transformada

El director afronta con entereza y determinación las responsabilidades derivadas de las demandas y desafíos que plantea una comunidad educativa transformada. A partir de la incorporación no selectiva de toda la población en edad escolar, el colectivo estudiantil se vuelve crecientemente heterogéneo, socioeconómica, cultural y étnicamente diverso, expresando en su composición muchas de las problemáticas complejas (carencias, conflictos y asignaturas pendientes) que la propia sociedad manifiesta, para cuyo abordaje, tanto él como director, como su equipo de docentes, no siempre cuentan con la debida preparación. La obligatoriedad y comprensividad han dado lugar a la incorporación de estudiantes con perfiles y demandas más complejos cuya atención a menudo requiere una formación y asesoramiento específicos. En el caso estudiado, un alumnado que presenta una acusada y creciente crisis de valores, intensificada por el acceso incontrolado y no criterioso al uso de las TICs, los nuevos modos de comunicación de nuestro tiempo, que ejercen un poder creciente y desregulado (Tedesco y Tenti, 2006) en los mecanismos de gestación de las subjetividades (o identidades) en las sociedades actuales (Dubet, 2006). El acceso a mundos culturales alternativos tiene el efecto de normalizar en este colectivo una serie de comportamientos *no normales*, ciberacoso, actitudes violentas, faltas de

respeto, entre otros; una especie de mutación cultural en la mentalidad del alumnado, que se ve agravada por el comportamiento de los demás agentes implicados en su proceso de socialización.

Por un lado, el debilitamiento en la corresponsabilidad educativa de las familias, que, por diversas razones (conflictos, pluriempleo, etc.), cada vez intervienen menos en la educación básica de sus hijos (Bolívar, 2009; Esteve, 2002); por otro, la Sociedad en general, que parece estar asumiendo de modo cada vez más generalizado que toda labor educativa debe concentrarse en la escuela (Bolívar, 2009; Tedesco y Tenti, 2006); finalmente los ya mencionados mass media, que como agentes educativos informales ejercen notable influencia y poder en el alumnado y que, a diferencia de las instituciones modernas, no se rigen por un patrón universal de valores sino predominantemente por leyes de mercado, lo cual dificulta la regulación y control de sus posibles e impredecibles efectos, sobre los que, en consecuencia, no suelen asumir responsabilidades (Tedesco y Tenti, 2006). Esto da lugar a la existencia permitida, e incluso normalizada, de una cultura social que exalta la violencia y promueve contravalores (Esteve, 2002).

Inmersos en este contexto de adversidades, los profesionales educativos acaban asumiendo enteramente la responsabilidad de educar a estos estudiantes y solucionar los problemas derivados. En el día a día ello se traduce en un aumento de problemas de disciplina y convivencia que, además de generar tensión, interponen el prevenirlos y mitigarlos a la atención de propósitos educativos más específicos. Al ser el director el responsable legal y socialmente reconocido de la escuela, en él recae inevitablemente la gestión de cuanto conflicto ocurre en ella, implementando protocolos, elevando partes, y tomando medidas disciplinarias junto con los docentes implicados. Evidentemente, también ha de gestionar el malestar que este tipo de situaciones puede provocar y la atmósfera de estrés que son susceptibles de crear, no sólo por los conflictos en sí, sino también por la amenaza o riesgo de ver mancillada la reputación del centro y la propia, cuando, por ejemplo, por ese uso inadecuado de las redes sociales, se han podido divulgar vídeos de incidentes, reales o falsos.

El aumento de los problemas asociados a estos acontecimientos, es percibido por el director como una *sobrecarga en las responsabilidades*. En definitiva, la progresiva metamorfosis que la Sociedad e, inmersos en ella, los colectivos familia y alumnado han experimentado, demanda una transformación en el perfil identitario directivo-docente, que se orienta progresivamente hacia la forma de *agente de socialización primaria*. Director

y docentes se enfrentan a estudiantes que requieren, previo a una formación intelectual, la satisfacción de necesidades educativas más elementales, pautas de convivencia, disciplina, respeto, autorregulación, que en instancias anteriores traían aprendidas del hogar (Tedesco y Tenti, 2006). Como él mismo expresa, como docente y director, junto a sus compañeros, tiene que asumir de modo creciente, la tarea de compensar las deficiencias educativas del alumnado, el vacío que dejan las familias, no sólo enseñando cosas de los libros sino también cosas de la vida, afrontar la pérdida de valores con programas, ideas, actuaciones. El tener que solventar la crisis de valores y problemas consecuentes en el alumnado, impartiendo una educación básica que garantice mínimamente la convivencia y el respeto para comenzar a funcionar demora, distrae y debilita la dedicación a cuestiones de mejora pedagógica. Asimismo, la falta parcial o total de respaldo de las familias contempla el efecto adverso de degradar la autoridad moral del director y los docentes ante el alumnado. Si no apoyan explícitamente al profesorado y al director, difícilmente el alumnado lo haga.

Las reflexiones expuestas ponen en evidencia el desequilibrio entre la responsabilidad que asumen directivo y docentes como educadores formales, y aquellas de las que son depositarios los restantes agentes que formal e informalmente intervienen en la educación y socialización del alumnado, en particular aquellos que operan como fuente de conflictos. Mientras los mass media ven crecer su influencia y poder con escasos controles sobre sus efectos, los docentes y principalmente el director, son depositarios de sustanciales responsabilidades formales y elevadas regulaciones, teniendo que afrontar los problemas originados en estos otros ámbitos.

8.2.1.1.2. Mundo global y cambios sociales. Mutación y complejización de responsabilidades directivas-docentes sobre la comunidad educativa local.

A lo anterior se suman los desafíos de las transformaciones sociales del nuevo milenio que demanda otro tipo de saberes y metodologías educativas. El paso de una economía basada en el capital y el trabajo a otra en la que son principales factores de producción la información y el conocimiento, reclama a los docentes la enseñanza de nuevos y más complejos saberes, planteando nuevos desafíos a la labor de preparar a los alumnos para la vida en sociedad (Bolívar, 2000b; Delors, 1996). Ello supone enfrentarse como director y docente a un conjunto de retos: el reciclaje de una buena proporción de profesores junto a una transformación en el modo de entender el currículum: un enfoque

dinámico, basado en competencias, que incluya otro tipo de conocimientos y se “desapegue” de bagajes curriculares descontextualizados, que cambie las prácticas y el funcionamiento en las clases, etc. En este sentido, los objetivos de aprendizaje aumentan y se complejizan.

Para comprender más profundamente el desafío que implica esta transformación y su repercusión en las responsabilidades e identidad del director, conviene considerar el escenario social en que se desenvuelve. Todas las cuestiones anteriormente descritas, han de enfrentarse en medio de un contexto social transformado que, al alterar los procesos de socialización tradicionales (Bolívar, 2016; Tedesco y Tenti, 2006; Dubet 2006) ha modificado el estatus de las instituciones modernas. La Sociedad emergente ha ido despojándose progresivamente de la hegemonía de una única cultura universal, pues la interconexión del mundo ha dado lugar a la coexistencia de múltiples culturas, valores heterogéneos e incluso discordantes y contrapuestos, que repercuten en las identidades de forma impredecible, incontrolable, sin patrones ni pautas preestablecidas. Como se ha podido evidenciar desde el relato de esta historia de vida, el director, y también los docentes que conforman su equipo —en otro tiempo agentes primordiales, legítimos y hegemónicos de la socialización—han de desenvolverse, desde la responsabilidad legal y formal de la que siguen siendo depositarios, en un contexto general en el que las fuerzas predominantes de socialización ya no radican en la institución que representan. El avance hacia una sociedad multicultural y global menoscaba la legitimidad de aquella cultura universal y única de la que, en el auge moderno, la escuela fuese fiel representante y transmisora, impulsándola hacia una mutación difícil, y no muy clara. Además, su posición monopólica en referencia al saber se ha visto degradada por la democratización de la información propiciada por las TICs. Como se puede apreciar, esta nueva geografía de significados, sitúa tanto al director en cuestión, como a los docentes y la escuela en general, en una posición más exigente al tiempo que crecientemente desventajosa respecto a otras épocas.

Presumiblemente, el efecto de esta alteración puede ser mayor en directores/as y docentes con un recorrido profesional más longevo y rico, que les permite comparar y percibir inevitablemente el contraste con modos de relación de etapas previas. Desde esta perspectiva, no es despreciable considerar el posible impacto diferencial de esta transformación para un profesional cuya carrera docente-directiva abarca tres décadas, en cuyos comienzos el desmantelamiento del orden moderno presentaba signos menos

acusados, a lo que se le añade la experiencia previa directiva de seis años en una institución tradicional prestigiosa, en la que gozó del amplio reconocimiento y respeto de la comunidad local. El haber sido testigo y partícipe de otro tipo de escuela y relaciones, ha de tener, indefectiblemente un efecto en su apreciación de los acontecimientos actuales. No obstante, la queja por la falta de reconocimiento y respeto profesional es generalizada en el colectivo de enseñantes (Escolano, 2009; Bolívar, 2006; Tedesco y Tenti, 2006; Esteve, 2002), vivencia que se intensifica en el caso del director, al ser receptor y responsable de todos los conflictos y problemas que ocurren en el centro.

8.2.1.1.3. Precariedad socio-económica y cultural del contexto local. Una complejidad añadida a las responsabilidades directivas asumidas.

Recrear la complejidad e intensidad de las responsabilidades en el ámbito de la comunidad local y su efecto en la identidad del director en cuestión, implica considerar, por último, las precarias condiciones socioeconómicas y culturales del centro y la comunidad al servicio del que se encontrase en tiempos del estudio. Las limitaciones de medios materiales se conjugan, expresándose en una amplia proporción de las dimensiones de interacción del director, lo cual repercute en su desempeño y en su identidad profesional, pues el sentido otorgado a la labor no puede omitir los condicionamientos a la acción que de ello resulta.

- La sensible reducción del presupuesto educativo del centro, en concordancia con los recortes generales producto de la crisis económica nacional y global de la última década (FECCOO, 2022).
- Las limitaciones socioeconómicas y culturales del emplazamiento geográfico de la escuela: su situación en un entorno de escaso desarrollo, y alejado de áreas cuyas infraestructuras y servicios pudieran suponer recursos alternativos para generar experiencias educativas fuera del centro, supone otra limitante material a la innovación docente-directiva.
- Exclusión del conjunto de áreas de asistencia prioritarias (MARM, 2009b) en las entonces vigentes políticas de desarrollo rural sostenible (Ley 45/2007), pese a su evidente situación de precariedad, probablemente por obedecer su zonificación a criterios genéricos del emplazamiento (distancia a la capital, demográficos, etc.) antes que a las necesidades reales de las escuelas.

- Perfil socioeconómico y cultural precario en las familias que integran la comunidad educativa local: cuestión que afecta sensiblemente la disponibilidad de recursos materiales de los alumnos, y suele asociarse a limitaciones de tipo cultural en padres/madres, como falta de hábitos de estudio, y conocimientos para poder apoyar a los hijos en el desarrollo de su aprendizaje.

La menor disponibilidad de medios de la institución educativa, se combina con las propias limitaciones y adversidades del contexto geográfico local, y familiar (socioeconómico y cultural), reduciendo el margen de maniobra docente-directiva, lo que dificulta las posibilidades de desarrollo de iniciativas de mejora a través del liderazgo pedagógico, al tiempo que carga sobre sus espaldas la entera responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades de sus alumnos, con menos posibilidades de éxito que si contase con los debidos apoyos.

8.2.1.2. La respuesta positiva

Pese a lo complejo del panorama descrito y el malestar (Esteve, 2002) y crisis identitarias (Bolívar, 2006) que pudiese ocasionar no se advierten en este director resistencias a la transformación del sentido profesional que estos cambios van demandando, sino más bien, una asunción espontánea de los mismos, vinculada a la máxima de priorizar las necesidades del alumnado en todo momento. Aquellas de carácter educativo-pedagógico que se traducen en la demanda a directivo y docentes de intensificar su papel de *agentes de socialización primaria* — por la inhibición de las familias en dichas responsabilidades y la crisis de valores que afecta al colectivo estudiantil— son asumidas con cierta naturalidad y de algún modo correspondidas, a través de iniciativas pedagógicas.

Desde una mirada interaccionista es posible vislumbrar el sentido que subyace a la acción y el modo en que voluntariamente éste se va adaptando al nuevo mundo escolar gestado en el emergente escenario sociohistórico. La progresiva orientación en la dirección del centro hacia un currículum general por proyectos para la adquisición de competencias, planeada y asumida además antes que la legislación lo demandase formalmente, parece la expresión más evidente que la acción del director se nutre de sentidos en estrecha sintonía con estos cambios. Consciente de su deber como educador

de preparar al alumnado para desenvolverse en un mundo y tiempo ciertamente complejos y en constante cambio, entiende que la lógica de aprendizaje que hoy ha de integrar la escuela, debe mutar de la estricta y estática meta de “saber” hacia la finalidad más dinámica de “saber hacer” y desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender y mejorar en cualquier circunstancia. Lejos de los prejuicios con que con frecuencia se ha juzgado este enfoque educativo en sus inicios, los propósitos a los que el director lo vincula se muestran en clara sintonía con su interpretación más pura y positiva: brindarles conocimientos útiles para la vida, prepararlos para que puedan vivirla en plenitud como individuos, ciudadanos y futuros trabajadores y seguir aprendiendo cuando esta etapa haya finalizado (Garagorri, 2008). Estas incumbencias se asocian indefectiblemente con el servicio educativo expandido que, acorde a las nuevas circunstancias sociales que se viven, debe prestar la escuela (Tedesco y Tenti, 2006). Profundizando, el *énfasis* con que, dentro de este enfoque curricular, el director se refiere a la *educación en valores* como *competencia transversal* — contenedora de y omnipresente en todas las demás— así como expresar como su máximo propósito educativo, *el lograr que los estudiantes sean buenas personas*, se agregan al conjunto de argumentos que evidencian la progresiva metamorfosis en el significado de la profesión (directiva y docente) en la que dichos rasgos de *agente de socialización primaria* parecen ir intensificándose al tiempo que normalizándose. También iría asociada a otro cambio en la concepción del papel de la escuela secundaria en estos tiempos, concretamente la asunción de que el pasar por ella y graduarse, ya no sería garantía de éxitos futuros, por lo que habrá que dotar al alumnado de herramientas o competencias para seguir aprendiendo y mejorando, sobreponiéndose a cualquier traspie. Es de destacar, además, el *sentido de responsabilidad social* vinculado a este propósito, más allá del beneficio individual para el estudiante, cuando afirma que *las buenas personas* son aquellas que *son útiles a la sociedad*, y que son las que *hacen falta en la vida*. Estas reflexiones revelan nuevamente su elevado compromiso moral como educador y dan cuenta del modo en que sus sentidos profesionales conectan con las necesidades del momento sociohistórico que vive.

Por último, la escasez de medios materiales no menoscaba el sentido de la responsabilidad y el compromiso educativo a ella vinculado. El director afrontó su trabajo y mantuvo su compromiso, prescindiendo de esos apoyos. Como en conversaciones posteriores a las entrevistas nos comentaba, sorteaba la falta de medios en sus clases de

física y química mediante un constante despliegue de creatividad y el aporte de materiales propios.

Las actitudes y percepciones descifradas a través del relato, sugieren que, aun siendo más complejas y polémicas, y cuestionando algunos de sus sentidos profesionales originales, como qué enseñar y cómo hacerlo, cuando provienen de estos colectivos siguen siendo interpretadas y aceptadas como legítimas, pues aparecen enlazadas a aspectos que alimentan el núcleo más íntimo de su identidad profesional:

- Por un lado, porque esta complejización de necesidades se origina en parte con la expansión educativa que al suprimir los procesos excluyentes, da acceso a la Secundaria a toda la población, hecho que desde el principio este profesional afronta³³ y valora positivamente — presumiblemente por sentirse identificado con esos estudiantes, dado su propio origen — y vincula a sus más altos ideales, considerando el efecto beneficioso y transformador que la oportunidad de estudiar ha tenido para su propia vida.
- Por el otro porque aparecen innegablemente asociados a lo que él entiende como la finalidad fundamental de la profesión directiva y docente: atender a las necesidades educativas del alumnado. Si los “nuevos” estudiantes requieren una enseñanza orientada hacia su desarrollo personal (afectivo, emocional, en valores, etc.) y su satisfacción es prioritaria e imprescindible como base o sustento de cualquier otro aprendizaje, resulta lógico que un docente-director comprometido con elevados ideales educativos resuelva adaptar su práctica en esta dirección.

En definitiva, en esta etapa de declive, a pesar de las metamorfosis intrínsecas en el significado de los papeles profesionales que desde estos ámbitos de interacción (familias-alumnado- Sociedad en general) se proyectan, los sentidos profesionales desarrollados en la etapa anterior (responsabilidad, compromiso educativo, liderazgo pedagógico y compartido) se mantienen, pues el protagonista de la historia sigue encontrando argumentos para recomponer y sostener la coherencia entre ambos, sentidos propios y del contexto. Pese a la precariedad, a las limitaciones de recursos, a la serie de dificultades y conflictos, e incluso los desafíos que plantean esas mismas familias y

³³Colaborando de manera activa con la implantación anticipada de la reforma de la LOGSE en 1990

alumnos, en especial la falta de reconocimiento de las primeras, el compromiso educativo con dicha comunidad sigue siendo algo con sentido, de lo que vale la pena hacerse cargo.

8.2.2. Alteraciones en la identidad profesional provenientes de decisiones político-administrativas. Declive institucional, efectos negativos y desidentificación de la función directiva

Las políticas educativas intentan responder a través de diversas estrategias a las necesidades que plantea la sociedad en el momento sociohistórico actual, según su propia interpretación de las mismas. Dichas estrategias se expresan a través de medidas y pautas de actuación que pasan a integrar el conjunto de responsabilidades de los profesionales educativos, afectando a su desempeño profesional y, en definitiva, a su identidad.

En principio estas políticas parecen querer atender a través de dichas medidas, a las mismas necesidades de esa comunidad educativa transformada a la que hace referencia el apartado anterior, pero en la práctica se advierten un conjunto de incongruencias entre la interpretación que oficialmente manifiesta y el modo en que en realidad acaba actuando, que siembran de discrepancias el terreno de diálogo con el director y profesionales educativos en general. Estas incongruencias se expresan a través de diferentes modos de relación entre los significados y la acción del propio ámbito político-educativo, pudiendo distinguirse diferentes variantes:

- A) Discursos oficiales en sintonía con las problemáticas del contexto sociohistórico traducidos en medidas descontextualizadas en la práctica.
- B) Decisiones y medidas oficiales de reconocida importancia para el director y la comunidad educativa, pero sin sustento material o instruccional desde la Administración.
- C) Prácticas que revelan la persistencia de lógicas e inercias tradicionalistas que no se ajustan ni son útiles a las complejidades de la realidad actual.

A continuación, se analizan y describen los fenómenos mediante los que estas relaciones se expresan.

8.2.2.1. Discursos oficiales en sintonía con las problemáticas del contexto sociohistórico traducidos en medidas descontextualizadas en la práctica.

8.2.2.1.1. Ampliación curricular para un mundo complejo

Considerar que adaptar la enseñanza al nuevo mundo global supone transmutar todo problema social en educativo e integrarlo en el currículo escolar mediante diversos programas oficiales no sintoniza muy bien con el modo en que el director percibe el cambio educativo y el papel que como profesional ha de desempeñar: en primer lugar, porque la comunidad local en sí, ya interpone en el día a día desafíos tangibles e impostergables, no siempre coincidentes con estas inquietudes de las políticas públicas; en segunda instancia porque al tratarse de problemáticas sociales de amplio alcance (Tedesco y Tenti, 2006; Esteve, 2002) rebasan la esfera de influencia de la escuela, por lo que su solución no puede reducirse a medidas estrictamente escolares exigiendo más bien una responsabilidad colectiva que se traduzca en el compromiso de todas las partes implicadas (Bolívar, 2006). El director interpreta estas *responsabilidades como una sobrecarga* o exceso que se agrega al cúmulo de desafíos que ya su realidad cotidiana contempla generando *estrés, sensación de saturación y malestar*. Si bien a través de su historia y relato evidencia haber asumido la necesidad de un cambio en la función directiva, docente y en la escuela en general, acorde a los nuevos tiempos y las demandas emergentes de un alumnado diverso, *discrepa* que tal cosa suponga el convertirse en responsables de las múltiples e infinitas asignaturas pendientes de la sociedad. Esto lo sitúa *en un espacio de tensión entre las necesidades del entorno local y las presiones oficiales*: las primeras son sentidas como legítimas, pues provienen de problemáticas reales que afectan su relación con seres de su comunidad y que tiene que enfrentar en su día a día para poder funcionar; las segundas provienen de entidades inmateriales, *se perciben* a menudo *alejadas de sus prioridades y descontextualizadas de su realidad*.

8.2.2.1.2. Aumento de responsabilidades de gestión económica para el centro en general y el director en particular, destacando la contratación de servicios externos.

En el actual escenario social, los argumentos que avalan la necesidad de una nueva gobernanza, con modos de gestión más horizontales y participativos, son objeto de un generalizado consenso desde las múltiples partes implicadas. Trascender las limitaciones

de los gobiernos centrales para regular y gestionar, desde decisiones verticalistas, distantes y estandarizadas, las actuales realidades locales (complejas, diversas, plenas de singularidades) sustituyendo sus intervenciones por la acción de organizaciones y agentes locales, que conocen mejor las necesidades y potencialidades de los contextos a los que sirven y que mantienen un compromiso en sus actuaciones directamente proporcional a la intensidad con que sus propias decisiones les afectan (Bolívar, 2012a), resultan, en principio, argumentos de difícil cuestionamiento. Desde ellos, es presumible que la transferencia de funciones y responsabilidades centrales a estamentos menores, contribuirá a incrementar la capacidad de respuesta del sistema y la efectividad de las medidas y soluciones.

Sin embargo, en el caso estudiado, los argumentos teóricos de la política reflejan una interpretación distinta de aquella que sugieren algunas de sus actuaciones. La redistribución territorial de competencias educativas que atribuye a la escuela y el director nuevas responsabilidades relativas a la contratación de servicios externos, bajo el marco de descentralización de la gestión económica, no ha transmutado en un aumento de su capacidad para la toma de decisiones propias — autonomía— ni en una mejor atención de las demandas del contexto local. En la práctica, ésta se ha ido traduciendo en la traslación indiscriminada y obligada de funciones, que ocasionan un aumento desproporcionado en labores de carácter meramente administrativo y sin relación con aspectos pedagógicos, que distrae recursos y tiempos de lo específico y prioritario: la mejora en el aprendizaje de toda la organización en beneficio de la propia comunidad educativa, profesorado y alumnado. Si ya el propósito de la medida en sí es objeto de críticas, más lo es su instrumentación, pues se trasladan funciones de forma obligada, repentina y sin que medie la debida instrucción ni orientación, lo que fuerza al director y al personal, a improvisar para solventar dichos mandatos. Por su parte, es al director a quien mayormente afectan, pues es por ley³⁴ el máximo responsable del centro educativo y de su gestión económica, dentro de la que la contratación de estos servicios es un aspecto entre varios otros, como la contabilidad. Si bien en todas estas tareas suele contar con el apoyo de un secretario dentro del equipo directivo, en términos formales/legales, toda la responsabilidad recae sobre él, por lo que, aun pudiendo delegar parcialmente algunas tareas, no le es posible desentenderse del todo.

³⁴ RD 2723/98 de gestión económica de centros públicos- LOE (2006)-LOMCE (2013) que establecen entre las competencias del director, el realizar contrataciones de obras, servicios y suministros.

La atribución al director y el personal del centro de estas responsabilidades, no es percibida como una ganancia de autonomía, pues les ocasiona una *sobrecarga y saturación* de tareas que *debilita su capacidad de respuesta*, pareciendo más bien atentar contra el espíritu auténtico de aquello que persigue: dotar de mayor libertad de acción a los agentes educativos locales para promover dinámicas de mejora situadas localmente. Además de *malestar*, provoca una *desconfianza generalizada hacia la Administración*, pues es entendida más como una estrategia de recorte presupuestario que como una dádiva o ventaja para los centros educativos. Como oportunamente observase Torres Rubio (2010), esta transferencia de responsabilidades desde las administraciones a los centros, parece más una descarga de la propia gestión, antes que la verdadera voluntad de potenciar esa autonomía en la gestión económica. En palabras del director: *se han ido introduciendo en los centros muchas obligaciones que es la forma más barata y económica de hacer eso, tantas cosas que luego no tenemos personas preparadas ni medios*. El fenómeno en cuestión es percibido como una carga que se añade al cúmulo de las ya abultadas responsabilidades de la dirección reforzando su carácter burocrático, debilitando el desempeño eficaz de la función y distrayéndolo de las labores específicas que entraña, entre ellas el liderazgo y la innovación pedagógicas para la mejora educativa. Esta percepción es el origen de un conjunto de reacciones que alteran los sentidos en relación a la función directiva: *extrañeza, incomodidad, inconformidad, desacuerdo con la Administración, malestar identitario*, siendo *una de las principales influencias en su desidentificación del rol*.

8.2.2.1.3. La profesionalización entendida como funcionarización por las acciones y omisiones de la Administración

El complejo panorama social y escolar contemporáneo que en el recorrido de esta historia de vida se ha podido recrear da cuenta del creciente cúmulo de tareas específicas que el ejercicio de la dirección demanda y de la imperiosa e incuestionable necesidad de dotar a directores/as de un amplio conjunto de capacidades que les permitan desempeñarlas con éxito (Sarasúa, 2013). Un breve repaso del informe de FEDADI (2011) que identifica las competencias de la función directiva para centros públicos en España, permite dimensionar la magnitud del desafío. Constituyen un total de treinta competencias, algunas de extremada complejidad y difícil viabilidad, distribuidas, en un total de nueve ámbitos competenciales: aspectos organizativos; gestión económica;

gestión del personal; gestión de la convivencia del alumnado; gestión pedagógica; gestión de la evaluación; gestión de la prevención de riesgos laborales; gestión de las relaciones con el entorno³⁵. Esta escueta descripción evidencia que, las capacidades que en la trayectoria profesional docente hubiese cultivado, si bien útiles, resultan insuficientes para el desempeño de la dirección, requiriéndose una formación específica. Este postulado es objeto de un apoyo generalizado por parte de los distintos colectivos implicados: organismos representantes de la dirección, científicos de la educación, Administración, y el propio director.

No obstante, si bien en este ámbito teórico de razonamientos reina un generalizado consenso, es en las actuaciones donde se hacen evidentes las *discrepancias de sentidos* entre las partes. Esa es la razón por la que, viniendo desde la Administración, la idea de *profesionalizar la función directiva no sea vista con buenos ojos* por el director y otros profesionales educativos, pues se interpreta como una estrategia político-administrativa que intenta convertir al director en un gestor al servicio de sus requerimientos antes que al de las necesidades de la comunidad. En estas cuestiones los antecedentes prácticos, registrables en la historia de vida, pesan más que la retórica: el curso de actualización de la función directiva se centró en cuestiones de gestión burocrática; la formación para la innovación pedagógica del centro educativo corrió por cuenta propia, al carecer de apoyos oficiales; las reformas y decisiones político-legislativas orientan el perfil directivo claramente hacia labores administrativas y gestoras en incesante aumento; a causa de estas medidas la labor diaria se está convirtiendo en la de un *mánager*; finalmente, la suma de todas estas cuestiones le obligan a relegar sus deberes pedagógicos. En este marco de desencantamiento (Weber, 1979, citado en Dubar, 2002) la profesionalización es interpretada como *otra iniciativa de la Administración que lo aleja de lo que él considera su verdadera profesionalidad y la auténtica responsabilidad* que mantiene con la escuela: atender a las necesidades de su comunidad educativa— docentes, familias y alumnos — que, son las que percibe como realmente legítimas y tangibles.

³⁵ Para ampliar la información consultar el anexo VI titulado: Las competencias directivas en España y la necesidad de promover una mayor y mejor profesionalidad.

8.2.2.2. Decisiones y medidas oficiales de reconocida importancia para el director y la comunidad educativa, pero sin sustento material o instruccional desde la Administración.

8.2.2.2.1. Demandas curriculares formales que los profesionales educativos también ven legítimas, pero sin solventar los medios para su puesta en práctica.

Asumir que, en el mundo actual, global e interconectado, la alfabetización digital ha pasado a integrar el conjunto de responsabilidades que la escuela y sus profesionales han de abordar, como parte del proceso de socialización de los estudiantes, emerge como una premisa incuestionable desde los distintos ámbitos involucrados: política educativa, científicos de la educación, y en la comunidad educativa, directivos/as, profesorado y familias.

En este sentido, el director, considera legítimas las demandas proyectadas desde las políticas y la legislación, pero la situación de precariedad material en la que se encontraba su centro les impedía a él y su equipo docente atenderlas adecuadamente, pues todos los ordenadores se hallaban averiados y no había dinero ni para reponerlos ni para repararlos. Una incongruencia entre el mandato y la disposición de medios que hace inviable el cumplimiento de esta responsabilidad, convirtiéndose en *f fuente de malestar, impotencia y frustración* para este profesional y contribuyendo a *degradar su imagen de la Administración educativa*.

8.2.2.2.2. Demandar enfoques pedagógicos innovadores sin instrumentar medios para implementar la necesaria instrucción del personal.

Dirigir y enseñar en una comunidad educativa crecientemente compleja, transformada y en permanente cambio, demanda inexorablemente nuevos enfoques pedagógicos y una preparación continua tanto del director como del personal docente en general. Como observa Gairín (2010) las estrategias de trabajo en el nuevo contexto implican un aprendizaje colectivo y dinámico, basado en el diálogo, y la revisión de las posturas y mentalidades habituales, mediante el cual desarrollar nuevas perspectivas y procesos de autoorganización. En este sentido, el planteamiento oficial de propuestas curriculares innovadoras (como *el desarrollo de inteligencias múltiples*), si bien legítimo,

requiere para su exitosa concreción del sustento de una formación que capacite adecuadamente a los profesionales.

Nuevamente, más allá de las convicciones y discursos comunes sobre esta cuestión, las *desavenencias* entre ámbitos se hacen tangibles *en el terreno de las actuaciones*, pues, según expresa el director, a menudo estas propuestas de cambio se formulan ignorando el punto de partida de sus protagonistas (sus capacidades y preparación) y sin considerar que afrontarlas supondrá un esfuerzo extra de formación que, además, muestra deficiencias en su instrumentación.

Un conjunto de dificultades organizativas, que son en definitiva la cristalización de decisiones políticas, podrían haber obstaculizado la promoción de la formación permanente en el centro y con ello constituir una *seria limitante al desarrollo* de este aspecto *del liderazgo pedagógico*: a) la imposibilidad de sustituir al docente si el horario de la formación coincide con el de horas de clase, pues no se prevé personal para tal cuestión; b) al no contar con dichos medios, sus posibilidades se reducen principalmente a momentos del año en los que no se imparten clases; c) las dificultades de generar acciones formativas en el propio lugar de trabajo: si bien, existe la opción de solicitarlas al CEP, para que se concrete es preciso reunir determinado cupo de solicitantes, lo cual es menos probable en centros pequeños, situados en zonas rurales alejadas; d) como corolario de lo anterior, el contar como única alternativa con formación fuera del centro, y del horario laboral, debiendo emplear los profesionales tiempo de su vida personal.

Los hechos evidencian una desconexión entre el modo en que desde el ámbito de las decisiones políticas se interpreta el deber de la formación permanente y las recomendaciones emergentes desde la investigación. Si bien éstas por un lado responsabilizan al profesorado exhortándolo a liderar su propia formación, vinculándola de modo sostenible y coherente a su práctica cotidiana, también admiten que el éxito de esta empresa requiere contar con unas condiciones laborales idóneas del puesto de trabajo que den lugar a oportunidades y actividades de construcción reflexiva y crítica de ese conocimiento, desarrollo de su capital profesional, etc. (Escudero, 2017).

Las circunstancias descritas tornan la legítima responsabilidad de formación continua en una empresa de difícil consecución, ejerciendo un doble efecto sobre la identidad profesional del director: por una parte, suponen una limitación a su propia formación continua; por otra, se vería *limitado en su liderazgo pedagógico* a la hora de

incentivar la mejora del personal, al *no sentirse con la autoridad moral de exigirle o pedirle algo que, desde su empatía profesional, no ve adecuado o justo*. Además, la percepción de indiferencia por parte de las políticas, que en estas actuaciones no parecen prever los posibles efectos en directivos/as y docentes, es otro aspecto que *incrementa su sensación de desamparo o de ser abandonado a su suerte, ampliando la brecha dirección-Administración*.

8.2.2.3. Prácticas que revelan la persistencia de lógicas e inercias tradicionalistas que no se ajustan ni son útiles a las complejidades de la realidad actual.

8.2.2.3.1. Recrudescimiento general de la burocracia escolar acentuada en la función directiva

El excesivo papeleo y cúmulo de tareas de gestión que han caracterizado la labor de los profesionales de la escuela, es la herencia de una longeva tradición de la Administración española según la que hasta el más mínimo aspecto de la vida escolar debía estar documentado y reglamentado (Santos Guerra, 2017; Bolívar, 2008). Una práctica cimentada en sentidos de otros tiempos sociohistóricos, cuyas circunstancias, además, lo hacían viable. A medida que el fenómeno de expansión educativa amplía y diversifica el escenario escolar, el volumen de trabajo se incrementa exponencialmente haciéndose infinito (Bolívar, 2008). El transferir un esquema de funcionamiento que respondía adecuadamente en la gestión de sistemas comparativamente más simples, a los emergentes, crecientemente complejos, diversos y cambiantes da lugar a un conjunto de regulaciones infinitas que más que asegurar comprometen la eficacia en la gestión o solución de los problemas. Sustentada en una lógica de control verticalista, nacida en tiempos dictatoriales, contrasta con las tendencias actuales en política que defienden la necesidad de una nueva gobernanza, de corte horizontal y democrático (Bolívar, 2012a).

Por otra parte, la nueva burocracia no sería sólo el resultado de la irreflexiva y acrítica tradición de controlar y regular todos los aspectos de la vida social, sino también de prácticas emergentes sustentadas en nuevas lógicas e intencionalidades. Concretamente las demandas de rendición de cuentas o *accountability*, producto precisamente de intentos de implementación de estas nuevas gobernanzas. La supuesta autonomía de la que los profesionales de los centros educativos gozarían para funcionar, les hace responsables de rendir cuentas de sus actos (Verger y Normand, 2015) mediante otras actividades de

gestión y presentación de documentación acreditativa. En este sentido, como dice Bolívar (2016), la nueva gestión no reduce los mecanismos de control, sino que los sitúa al final del proceso, generando una nueva burocracia de rendición de cuentas. Sin embargo, analizando el caso y las fuentes consultadas, se advierte que en el contexto español ambas fuerzas (la tradición y la nueva gestión) se combinan, tornando aún más crítica la situación. Además, dado que, según datos y fuentes consideradas, la concreción de dicha autonomía se ve puesta en entredicho, la demanda de una *burocracia* a ella asociada, es susceptible de ser percibida por los profesionales educativos como *otro sinsentido*.

La sobrerregulación excesiva que exige un protocolo para la más mínima actuación, en un contexto en el que se plantean diversas e impredecibles problemáticas, se convierte en otro problema a resolver que distrae a los profesionales del que se espera sea el genuino sentido de su labor: trabajar por la mejora en las experiencias de aprendizaje del alumnado. Propósito, que en sí mismo ya entraña un gran esfuerzo tratándose de una población escolar en general compleja, diversa, que plantea múltiples necesidades y desafíos permanentes, en un contexto educativo de transformación curricular y de propósito de la enseñanza.

Pero la obsesiva juridificación de la práctica profesional y el mundo de la vida afecta en particular a las responsabilidades directivas, cuyo territorio de actuación abarca la totalidad del centro educativo y son quienes han de liderar al equipo docente en el desarrollo de estos procesos. La multiplicación exponencial de tareas de gestión, demandan una dedicación que dificulta el ejercicio fluido de la dirección, obligando a relegar a un plano menor sus labores pedagógicas. Según expresa el protagonista de esta historia de vida, la gestión en la función directiva ha ido creciendo hasta convertirse en el 90 % de sus tareas diarias, lo que constituye un aspecto crítico relevante no sólo por la *sobrecarga de responsabilidades* sino por ser *discrepantes respecto a su propio sentido profesional*, aún a un enfoque más pedagógico de la dirección. Por eso, provocan además de *malestar* en el ejercicio de la profesión, *la desidentificación y retirada del cargo* de este director. Por último, la percepción de incoherencias e inconsistencias en el propio mensaje institucional-político, que al tiempo que pretende promover desde el discurso el liderazgo pedagógico del director recrudece en sus medidas el perfil burocrático, contribuye a alterar aquella imagen positiva que en un pasado abrigase hacia la institución, *y degradar su confianza y compromiso hacia las propuestas de la Administración*.

8.2.2.3.2. Incesante alternancia y mutación legislativa en el escenario escolar como fuente de inestabilidad en el desempeño e identidad profesional

Aunque las reformas legislativas en materia de educación constituyen una tradición de larga data en España, el momento en el que transcurre la historia de vida estudiada es especialmente crítico en este sentido. Durante el período aproximado de tres décadas por el que ésta discurre (1988-2018) la alternancia y mutación legislativa muestra un dinamismo sin precedentes, siendo sancionadas un total de seis leyes educativas³⁶. El país destaca en el escenario internacional no sólo por la cantidad sino por la condensación de mutaciones legislativas en un período de tiempo extremadamente acotado, que es la expresión de un cúmulo de sentidos y expectativas procedentes de diversos intereses y circunstancias. En aquellos tiempos el tradicional — y en apariencia irreconciliable— debate político sobre concepciones e ideologías educativas contrapuestas, en gran medida responsable de esta alternancia, se combina con la necesidad de actualizar las estructuras escolares a las nueva realidad geopolítica y económica, postergada respecto a otros países, por procesos internos de guerra y dictadura (Prats, 2006).

Esto hace que en un lapso de tiempo corto acaben concentrándose un cúmulo de reclamos que, mediante todas estas regulaciones normativas, complejizan el escenario de acción de los profesionales de la educación. Cada una de ellas introduce modificaciones que demandan tanto al director como al equipo de docentes el esfuerzo de adaptar prácticas profesionales y/o protocolos, lo cual implica una *alteración y carga extra en las responsabilidades provenientes de este ámbito y en los sentidos a ellas asociados*. La constante alteración en “las reglas del juego” constituye una *f fuente de inestabilidad, incomodidad y cansancio*. No obstante, el impacto que este fenómeno ejerce en el sentido de la responsabilidad no obedece exclusivamente a cuestiones de tipo pragmático sino también a aspectos identitarios más profundos. Los patrones cambiantes en la legislación proyectan y demandan en el directivo y docentes, diferentes modos de concebir la profesión a lo largo del tiempo, son *vivididos como un cuestionamiento permanente a la profesionalidad — o falta de reconocimiento —* que interfiere en el proceso de consolidación de sus identidades y es fuente de *malestar*. Además, a menudo, estas

³⁶ Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990; Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995; Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002; Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006; Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

prácticas *se perciben desvinculadas de las realidades escolares* en las que éstos se desenvuelven, pareciendo sustentarse más bien en interpretaciones generalistas y teóricas, lo que *refuerza la dificultad para generar conexiones y sinergias con sus sentidos profesionales más genuinos*, precisamente fuertemente ligados a estas realidades locales. Directivo — y docentes— en su interacción con ambos contextos, han de asumir la responsabilidad de *“desdoblar” su identidad*, para poder atender las cuestiones que de uno y otro lado se les plantean: por un lado los requerimientos formales de la institución, que además no cesan de cambiar; por el otro, las demandas y necesidades de la comunidad educativa en la que día a día se desenvuelven, y en torno a las cuales se hace imperioso desarrollar un sentido profesional.

Por último, las evidentes contradicciones o contrasentidos inmanentes en la puesta en práctica de las reformas, que parecen propiciar la pervivencia de esta alternancia e inestabilidad constante, no contribuyen al buen diálogo entre la institución y los protagonistas de las mismas y a crear sinergias entre las responsabilidades percibidas y las responsabilidades oficialmente encomendadas. Son evidentes despropósitos para la garantía de estabilidad legislativa: sancionar leyes del partido gobernante, prescindiendo de un consenso mayoritario que garantice que ante un cambio de gobierno estas no serán derogadas; abrigar la expectativa de solucionar los actuales problemas educativos, cuya naturaleza rebasa el ámbito de la escuela y educación formal, ciñéndose exclusivamente a leyes escolares; finalmente, y asociada a la anterior, la excesiva confianza en la capacidad de reformas técnicas y administrativas para generar efectos de mejora complejos y profundos, prescindiendo de estrategias que promuevan cambios de fondo en la cultura escolar y establezcan condiciones (materiales, organizativas, etc.) que propicien estas transformaciones (Bolívar, 2006). Al cambiar cuestiones de forma sin atender a razones de fondo, ninguna ley acabará consiguiendo las sustanciales transformaciones que persigue, creando el caldo de cultivo para una nueva propuesta legislativa de los opositores.

8.3. Desequilibrio entre responsabilidades oficialmente encomendadas y responsabilidades percibidas, como evidencia de la creciente separación entre rol e identidad directiva

El análisis desarrollado en los dos grandes apartados precedentes da cuenta de las diferencias en los efectos sobre el sentido de la responsabilidad del director según los estímulos provengan del ámbito de interacción de la comunidad local conformado por alumnado y familias, o bien al institucional, que integran la Administración, factores de organización o estructurales, y legislación.

Ya en sus primeros pasos en el cargo las responsabilidades abordadas superaban en alto grado las previsiones formales, desfase que va en aumento a medida que la realidad escolar se va complejizando y las políticas y leyes transformándose. La comunidad educativa que conforma estas escuelas diversas, complejas y cambiantes, va planteando un cúmulo infinito de situaciones en gran medida imprevisibles desde las regulaciones, que por su carácter contingente resultan ineludibles para directores/as, y cuyas soluciones han de afrontarse a menudo en soledad, ante la indefinición y vacíos que su no predictibilidad provoca. En este orden de cosas, el sentido profesional del director se amplía y rebasa los lineamientos normativos, no hallando fácilmente en ellos un respaldo o guía. A este complejo panorama se suman las responsabilidades producto de decisiones político-administrativas: algunas en aparente sintonía con las necesidades socioeducativas emergentes, pero caracterizadas por medidas descontextualizadas, falta de sustento material o instruccional; otras que, paradójicamente, constituyen claros referentes de inercias tradicionalistas desvinculadas de las nuevas realidades.

Desde una perspectiva sociológica más amplia, este fenómeno evidencia la progresiva separación entre el mundo “objetivo” de la institución y el mundo “subjetivo” del actor al que investigadores como Dubet (2006) y Bolívar (2016) hacen alusión, como base del declive o crisis de las instituciones modernas de nuestro tiempo. Un mundo crecientemente complejo y cambiante, cuyas dinámicas son influenciadas desde lógicas diversas, múltiples, divergentes, que no parten de un mismo núcleo ideológico, como lo fuese en tiempos de auge moderno, plantea desafíos importantes a cualquier intento de regulación desde lo alto.

El análisis permite observar que el directivo, y su equipo de docentes, han ido asumiendo en su labor diaria, la responsabilidad de un rol ampliado, vinculado a las

necesidades que la comunidad educativa les viene planteando, sentidos que nutren el corazón de sus identidades profesionales, pero que no necesariamente, estos sentidos hacen sinergia con aquellos que desde perspectivas institucionales (por iguales o diferentes razones) se proyectan. La circunstancia descrita genera una metamorfosis en el significado que para este director había supuesto durante gran parte de su trayectoria la responsabilidad: aquello que fuese un motor impulsor en la vida, se convierte ante determinados mandatos en un factor de sobrecarga laboral. El sentido de la responsabilidad pasa a ejercer, en función de aquello a lo que se enfrenta, un efecto ambivalente: estímulo y fortaleza, al mismo tiempo que factor de estrés, generando una desidentificación de la persona respecto al rol en el cual se concentran mayormente los efectos negativos, y constituyendo una de las razones detonantes de su renuncia.

A continuación, una síntesis de las responsabilidades más destacables, basado en el relato, discriminando aquellas que parecen asumirse desde cierta predisposición natural, de aquellas otras que, progresivamente, son percibidas como una carga.

Tabla 8.1.

Responsabilidades de la función directiva-docente. Interpretación y/o significado

Asumidas desde una predisposición natural	Interpretadas como una carga
Ocupar diferentes cargos de mayor responsabilidad que la estricta función docente (todos los posibles)	Mandatos curriculares a través de programas educativos de tipo social no siempre en sincronía con las necesidades prioritarias locales (<i>o convertir en educativos todos los problemas sociales</i>)
Formación continua en cuestiones pedagógicas, por cargo y cuenta propios (más allá de las establecidas oficialmente).	Tareas complejas/nuevas, de gestión, como firmas de contratos y otras: <ul style="list-style-type: none"> - Con serias implicaciones legales - Para cuyo cumplimiento no se reciben instrucciones concretas o la formación específica requerida
Compromiso proactivo con la reforma de la LOGSE (1990)- Colaborador en su implementación anticipada	Tareas o mandatos para los que, aunque legítimos, no se suministran recursos suficientes (<i>Ej: desarrollo de competencia digital sin recursos tecnológicos</i>)
Desempeño de la dirección en varias ocasiones (18 años en total) y de otros cargos directivos- Lo cual implica un conjunto de responsabilidades pedagógicas: PEC, PD.	Formarse o inducir al personal a formarse en tiempos y circunstancias incompatibles con la dinámica interna de funcionamiento del centro y sin paliativos compensatorios (<i>ej.: disposición de personal sustituto en caso de ausentarse los docentes para asistir a la formación</i>)

Liderar las reformas arquitectónicas de un centro histórico en el que fuese director	<p>Crecientes responsabilidades de gestión económica, en particular, contratación de servicios externos con efectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Directos: aumentando el perfil y carga burocrática de la dirección - Indirectos: sobredimensionando la dedicación burocrática de otros actores que suponen un apoyo importante al director (secretario)
Compromiso e implicación como director y docente con la puesta en marcha de un nuevo instituto, en una zona rural degradada, aislada y económicamente deprimida.	<p>Asunción “infinita” de incesantes y sucesivos cambios en las pautas legislativas, ante la emergencia de cada nueva ley, que implica dos tipos de carga:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Directa: asumir la modificación de las propias pautas de actuación - Indirecta: acometer la transmisión de dichas pautas al personal y asegurarse de su cumplimiento.
Compromiso con la innovación pedagógica como docente y como director: mediante la formación propia, prácticas en el aula, fomento del trabajo colaborativo, etc.	Tareas burocráticas del cargo directivo en general, en sostenido aumento.
<p>Afrontar las críticas problemáticas emergentes en la escuela a raíz del cambio social y sus repercusiones en el alumnado y las familias, asumiendo un perfil educativo con mayor énfasis en aspectos primarios de la <i>socialización</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afrontar y resolver diariamente los conflictos y problemas emergentes - Gestionar el malestar propio y del profesorado - Implementación integral de un currículum por competencias: énfasis en la educación para toda la vida y en valores - Motivación principal: lograr que los alumnos sean “buenas personas” - Suplir las carencias afectivas y emocionales del alumnado. - 12 años como director 	El carácter formal y estructural de lo burocrático con estrictos y complejos protocolos y plazos de cumplimiento lo coloca en el espacio prioritario de las agendas directivas, teniendo que relegar lo que desde su sentido profesional es “verdaderamente” significativo y prioritario: lo pedagógico, e incluso lo contingente.
Superar las limitaciones de recursos materiales con creatividad (con materiales de casa/vida cotidiana a falta de un laboratorio o recursos específicos)	
Promoción del trabajo colaborativo y liderazgo compartido mediante la implicación de todo el colectivo docente como única alternativa viable para un buen desempeño del centro	
Bregar por desarrollar y sostener un buen clima de trabajo, como condición imprescindible para funcionar.	

8.4. El sentido de coherencia como categoría de análisis transversal asociado a la continuidad en la identidad profesional

Un liderazgo directivo efectivo requiere que quien lo ejerza sea capaz de preservar cierta estabilidad en su identidad profesional ante las circunstancias que se le presentan (Crow et al., 2017). En un contexto cambiante, que permanentemente plantea nuevas demandas y desafíos, esta estabilidad identitaria no equivale a quietud o inmovilidad, sino que se refiere a la capacidad para recomponer el sentido profesional logrando un adecuado balance entre los propios sentidos profesionales (identidad individual) y los que desde diferentes ámbitos de interacción se van proyectando (identidad social) a lo largo de la trayectoria de vida. Poner en práctica esta capacidad implica un doble ejercicio de coherencia: interna — en términos muy generales— entre pensamientos, acciones y sentimientos del individuo; externa, entre sus sentidos y los de esos ámbitos de interacción. Ambas, coherencia interna y externa, están estrechamente vinculadas entre sí. En determinadas ocasiones, preservar la coherencia con lo externo para garantizar la estabilidad en la identidad profesional, implica afrontar cambios en los patrones de pensamiento o acciones, lo que conducirá a un nuevo ejercicio de reajuste interno (en las emociones o sentimientos asociadas a estos cambios). La estabilidad, desde esta perspectiva, representa la continuidad en ese adecuado balance entre sentidos internos y externos que denominamos coherencia.

El análisis diacrónico en retrospectiva de una historia de vida profesional singular permite observar la evolución en la construcción de la identidad del sujeto, valorando el modo en que ha resuelto su continuidad en momentos decisivos y/o críticos y también detectando rupturas totales o parciales en los sentidos profesionales asociadas a estos momentos. Desde esta mirada es posible visibilizar el peso que las distintas dimensiones de interacción han ejercido en esas instancias críticas y si han contribuido desde los significados proyectados (identidad atribuida) a preservar esa continuidad o han interpuesto desafíos u obstáculos a la misma, siendo artífices de rupturas o fracturas.

Como observan Crow et al. (2017)

la identidad se construye temporalmente en el proceso de conformación de una trayectoria de aprendizaje, consistente en momentos de convergencia [estabilidad] y momentos de divergencia [críticos/inestables]. Dado que la trayectoria es construida en contextos sociales no es como un patrón que puede perverse o

trazarse previamente. Es como un continuo movimiento que tiene momentos propios [de sí mismo] y momentos en los que se abre a un campo de influencias (p.272)

8.4.1. Fase de Plenitud

A lo largo de su trayectoria, Francisco ha ido construyendo una coherencia interna en equilibrio con los significados sobre sí mismo y su labor proyectadas desde los distintos ámbitos con los que interactuaba (o coherencia externa). En cada momento crítico, ha conseguido desarrollar un adecuado balance entre sus propias expectativas y visiones y las posibilidades que el contexto le ofrecía. En ciertos casos, por existir claras convergencias entre ellos, pero en otros a causa de su empeño y determinación. Este hecho es observable en diversas instancias de su historia de vida:

A) Eligió su carrera de acuerdo a sus gustos, sin plantearse de antemano el porvenir laboral, porque en aquellos tiempos — de despegue de la expansión educativa³⁷— todavía era generalizada la percepción de que una carrera era garantía de empleo. Por esta misma razón, durante este proceso se concentró exclusivamente en lo que —lógicamente— todo estudiante ha de atender: su aprendizaje, postergando toda deliberación/preocupación sobre su futuro laboral al momento de su graduación. Cuestión relevante, si se tiene en cuenta su imperiosa necesidad de trabajar cuanto antes, dada la precariedad en la situación económica familiar.

B) El momento de graduación, en el que ha de orientar el rumbo de su porvenir laboral, constituye un punto decisivo en la vida profesional, en el que, pese a que no todas las circunstancias están a favor, consigue mantener cierta continuidad y coherencia de sentidos. De las opciones a su alcance, supo valorar la que podía responder adecuadamente a sus necesidades más prioritarias, moderando sus preferencias, sin por ello resignarlas: opositar para funcionario público de la educación en su área de conocimiento, le permitió resolver del modo más inmediato su necesidad de empleo al tiempo que satisfacer su aspiración personal de continuar con una carrera profesional sin demandar más sacrificios a su familia.

³⁷ Como se ha plasmado en el relato auto-biográfico y el análisis de resultados, la relevancia de esta observación radica en el contraste entre esta percepción y la que actualmente, tras consolidarse dicha expansión, suelen tener los estudiantes sobre la relación entre la educación superior y el empleo.

C) En la etapa de docencia previa a la dirección atravesó diferentes momentos críticos que pusieron a prueba la continuidad de su desarrollo identitario, y que supo resolver recomponiendo sus sentidos profesionales de distintas maneras. En muchos casos dando pasos hacia adelante, y mostrando un compromiso muy elevado con la educación, asumiendo múltiples roles de responsabilidad y siendo proactivo. Entre todos los sucesos, destacan sus actuaciones en relación a la implementación de la reforma de la LOGSE, evento que explícitamente califica como crítico no sólo para él sino el colectivo docente en general; un punto de inflexión que supone una transformación radical en el modo de entender la enseñanza. Contrario al generalizado malestar y crisis que su puesta en práctica no tardó en provocar en el propio colectivo docente, mantuvo una actitud y mirada positiva ante esta reforma, basada en su elevado compromiso con la educación y con la profesión, cuyo origen se enlaza con aquellos sentidos de responsabilidad y gratitud que, junto con la imagen positiva de la institución, se forjan en los primeros años de su educación³⁸. Este momento crítico, contribuye en realidad a reforzar su identidad profesional, pues es en el transcurso de esta experiencia que emerge y se consolida su compromiso con la innovación y la mejora pedagógicas, materializado en su determinación de afrontar este y ulteriores cambios en favor de la educación.

D) Supervivencia y recomposición del compromiso y entusiasmo profesional como director, ante un cambio de escenario laboral.

Tras su primera experiencia de seis años en el cargo directivo en una institución de tradición centenaria con un gran valor simbólico local, se traslada a un instituto nuevo, inmerso en una zona rural de escaso desarrollo económico, en el que se percibía cierta desorganización, equipos de trabajo provisionales y todo estaba por hacerse. Sin embargo, no tardó en hallar nuevas fuentes de sentido para entusiasmarse y embarcarse en nuevos compromisos. Principalmente, percibir una comunidad educativa integrada por buenas personas, respetuosas e implicadas, tanto profesores/as como familias y alumnado. El sentirse valorado como profesional, sumado a la experiencia acumulada en su trayectoria contribuyeron a que considerase que podía aportar algo más a aquella comunidad. Por ello, lejos de posibles lecturas negativas, este nuevo centro fue para él como un lienzo en blanco, un espacio de oportunidades en el que poder plasmar inquietudes pedagógicas que

³⁸ Gratitud hacia el sistema educativo que al otorgarle la beca de estudio le permitió mejorar sus expectativas en la vida, contribuyendo a sustentar su creencia en el poder de la educación para cambiar el mundo, y, en definitiva, su apuesta por ella.

desde hacía tiempo venía cultivando. Una combinación entre las circunstancias del nuevo entorno y su propia interpretación de las mismas, le lleva a dar otro paso al frente con su segunda candidatura directiva.

8.4.2. Fase de declive

En esta segunda fase, ya señalada al principio de la discusión, se concentran un conjunto de circunstancias críticas que desafían la integridad en la identidad profesional de este director.

La transformación en la comunidad educativa local, expresada en la crisis de valores del alumnado y la escasa corresponsabilidad educativa de sus familias, si bien genera experiencias desafiantes, opera como un estímulo a la metamorfosis y adaptación identitaria, reforzando su compromiso y asumiendo una función distinta. Por ello no se advierten como elementos que comprometan su continuidad y permanencia en el cargo directivo.

Por otra parte, las sucesivas y múltiples alteraciones en el cargo directivo, producto de decisiones político-administrativas, fundamentalmente el recrudecimiento en el perfil burocrático del director, y la sobrecarga de responsabilidades y tareas que conlleva, se detectan como la principal causa de ruptura en la continuidad de la identidad profesional directiva. Son para él razones de peso, no sólo las cuestiones organizativas y técnicas, sino la imagen de director que estas medidas aparentan promover, discordantes de sus propios sentidos y con las que, por consiguiente, no se identifica. Esta circunstancia torna imposible una negociación entre la identidad auto-percibida y la identidad demandada capaz de garantizar la coherencia y continuidad en la identidad.

Como en otras partes del trabajo ya se ha observado, la renuncia al cargo directivo no es vivida como una reconversión profesional radical, sino como una ruptura parcial (o fractura) con uno de los aspectos de la identidad profesional, dado que igualmente continúa con la docencia, tarea que ha venido desempeñando paralela a la función directiva, y con cuyos sentidos mantuvo la conexión incluso desde el ejercicio de la dirección. Como él expresa, en la dirección se ha visto a sí mismo y cree haber sido visto por los demás como un docente ejerciendo el cargo directivo. No obstante, su renuncia al cargo es relevante en el análisis de la continuidad identitaria, teniendo en cuenta el tiempo

que ha sido director. Como observa Kaddouri (2019) el período de permanencia en un puesto de trabajo es un elemento que contribuye al desarrollo de una identidad profesional, y así se revela en el caso en cuestión, tratándose de casi dos décadas de ejercicio de la dirección. También en este acto se advierte la pretensión de coherencia en el protagonista: cambiar de escenario laboral para recuperar esa coherencia entre sentido y deberes asumidos y la responsabilidad “oficialmente” establecida.

8.5. Debates semántico-ideológicos en torno al término liderazgo. La condición cultural de la lengua.

El sentido que desde la dirección se atribuye al término liderazgo cobra relevancia a partir de la reforma de la LOGSE (1990) cuando se confiere al director del papel de “líder pedagógico de su centro”. En el caso analizado se ha podido comprobar que su protagonista, si bien se percibe como un profesional comprometido con la innovación y mejora pedagógicas no por ello se define a sí mismo como un líder pedagógico ni se siente cómodo con esta denominación. Es decir, aunque coincide con la semántica que desde las Ciencias de la Educación y el discurso político se le atribuye, la palabra le causa *extrañeza, ajenidad e incluso rechazo*. Originario del contexto anglosajón, es al parecer un término que no se integra fácilmente en el acervo cultural ni es uniformemente comprendido en el contexto escolar español, siendo necesario aclarar su significado para reflexionar sobre él, liberándolo de posibles prejuicios o interpretaciones divergentes, como investigaciones anteriores habían puesto en evidencia (Vázquez et al., 2014).

Y es que, como el director señala, en España no hace mucho, quien se denominase líder podía asociarse a un perfil directivo autoritario y jerárquico. Valorándolo desde una mirada socio-histórica más amplia, dicho término podría haber encontrado resistencias, al asociarse más bien, con los líderes de las dictaduras en el ámbito político, que desempeñaron sus funciones desde valores bien distintos — violencia, el autoritarismo y el abuso de poder— a los que desde la nueva estrategia en política educativa se pretendió promover con su incorporación. Históricamente desde su nacimiento en torno a la década de 1830 (Viñao, 2004) la dirección es mayormente identificada como una función de representación de los gobiernos y el director era considerado su agente/representante en la escuela y “jefe” del establecimiento, siendo su primordial función “cumplir y hacer cumplir las leyes”. La función directiva se orienta hacia formas más comunitarias y democráticas recién a partir de la LODE de 1985. La vinculación de estos hechos con las

razones de la extrañeza o escozor que dicho término provoca se hacen más plausibles al considerar que los directores escolares fueron durante tiempo prolongado representantes de esos liderazgos gubernamentales autoritarios (Bolívar y Ritacco, 2016; Viñao, 2004).

Conclusiones

VII

Algunos insights a modo de Conclusiones



La palabra *insight*, en su idioma de origen significa *the capacity to gain an accurate and deep understanding of someone or something* (Oxford Languages, 2023) lo que en el nuestro es decir “la capacidad de adquirir un conocimiento preciso y profundo de alguien o algo”. No existe en español ningún término que en una sola palabra represente este significado. Todas y cada una de las traducciones halladas son cuanto menos imprecisas, incompletas, y desprovistas del “espíritu” que este vocablo sugiere tanto en su semántica como en su sonoridad. Un *insight* es el resultado de una introspección profunda, de una conexión con uno mismo en ese proceso reflexivo que se lleva a cabo al realizar investigaciones como la presente. La palabra conclusión nos parece demasiado sentenciosa y definitiva para algo que concebimos como un proceso continuo e inacabado, y especialmente, que pretendemos mostrar más como propuestas que como afirmaciones. Las propuestas sustentadas en argumentos que exhiben cierta solidez comportan la ventaja de permitirse ser discutibles, y liberarse de la exigencia de infalibilidad, una cláusula extremadamente dura para la investigación social y del comportamiento humano en los tiempos que corren. Como plantea Morín, las ciencias del hombre están marcadas por la incertidumbre cognitiva, que determina que “conocer y pensar no es llegar a una verdad absolutamente cierta, sino [...] dialogar con la incertidumbre” (2000, p.76).

Deberíamos poder atrevernos a proponer con más libertad y menos miedo de fallar, debería ser posible emplear expresamente la intuición que proviene de nuestra intersubjetividad, otorgada simple y llanamente por la idoneidad de nuestra condición humana, aunque tuviésemos que esforzarnos en argumentar los por qué de esas ideas, aparentemente surgidas de la nada. Edgar Morín, al reflexionar sobre la necesidad en nuestros tiempos de una nueva cultura científica que incorpore la condición humana, lo expresa de modo inmejorable

A la manera de un punto de holograma, llevamos en el seno de nuestra singularidad, no sólo toda la humanidad, toda la vida, sino también casi todo el cosmos, comprendiendo en él su misterio que yace sin duda en el fondo de la naturaleza humana.

He aquí pues los dones que una nueva cultura científica puede aportar a la cultura humanista: la situación del ser humano en el mundo, minúscula parte del todo pero que lleva la presencia del todo en esta parte minúscula. Lo revela a la vez en su pertenencia y su alienidad respecto del mundo. De este modo, la iniciación a las ciencias nuevas se convierte al mismo tiempo en iniciación, por medio de estas ciencias, en nuestra condición humana. (2000, p.51)

De modo que las ideas que en este apartado se exponen emergen de un estudio que reconoce y acoge la condición humana como parte del proceso, y que, por tanto, más que razonamientos concluyentes, aporta insights o propuestas, con cierta dosis de incertidumbre.

Comencemos...

El desarrollo de la presente investigación nos ha permitido indagar en el complejo mundo de relaciones en el que emergen los sentidos que configuran la identidad profesional directiva en el contexto español a través del análisis de una historia particular, considerada representativa por diversas razones que más adelante se reseñan.

La asunción de un diseño emergente que implica la posibilidad de tomar decisiones y cambiar el rumbo de la investigación a medida que va aumentando nuestra comprensión de la problemática conlleva reconocer que los hallazgos de investigación no se ciñen exclusivamente al resultado del procesamiento e interpretación de los datos, sino que también han de provenir del propio recorrido de la investigación en el que todas las etapas cuentan. En este sentido, los primeros *insights* del estudio se sitúan en la fase exploratoria o de campo de la investigación. En ella fue posible observar una serie de rasgos en la construcción de la identidad profesional directiva que orientaron el estudio en determinada dirección en sus instancias ulteriores: por un lado, una fuerte conexión entre sentidos de diferente temporalidad, que reveló la importancia de poner el foco de atención en la dimensión diacrónica de las dinámicas de construcción de la identidad; por otra parte, la estrecha vinculación con los contextos —espacios de interacción/ámbitos de influencia— reforzando la evidencia sobre un fenómeno que investigaciones antecedentes ya señalaban, pero además, que esos escenarios de interacción variaban en cada trayectoria o historia particular. Esto indicaba que los procesos de configuración de identidades en historias singulares constituían y constituyen en sí un universo de relaciones, para cuya comprensión parecía conveniente comenzar por estudios de tipo vertical y en

profundidad, precisamente para poder reconstruir esas dinámicas teniendo en cuenta las conexiones entre sentidos de diferentes temporalidades o momentos de la vida así como las relaciones con esa composición de ámbitos —siempre particular— en los cuales cada protagonista se había desarrollado a lo largo de su vida.

Considerando estas cuestiones y los recursos disponibles, principalmente el tiempo, la investigación tuvo que orientarse hacia la selección de un caso único que pudiésemos analizar y comprender en profundidad, teniendo en cuenta ambos aspectos: la conexión entre sentidos de diferentes temporalidades (pasados-presentes-futuros), y las relaciones o vinculaciones con los espacios o contextos de interacción. Para tomar esta decisión fueron relevantes dos cuestiones: por un lado, el conocimiento amplio de la problemática a partir de los estudios previos sobre fundamentos y antecedentes que se reflejan en el capítulo tercero de la presente tesis; por otra parte, la visión panorámica e insights producto del recorrido exploratorio en el campo de investigación.

El caso presentado se seleccionó por varias razones: era emblemático respecto a la problemática de la identidad de la dirección escolar en España, pues brindaba información sobre una serie de temáticas características, ya reflejadas en investigaciones precedentes; observarlas desde una perspectiva singular y detallada permitió además profundizar e ir desarrollando una visión crítica sobre estas temáticas; desde esta posición ha sido posible advertir que el caso aportaba incluso versiones o interpretaciones alternativas para algunas de ellas; además, la historia de vida evidenciaba otras cuestiones relativas a la configuración de la identidad profesional directiva en España poco exploradas; también aportaba información útil referente a la vinculación entre el declive de las instituciones modernas (Dubet, 2006) y la alteración en las dinámicas de configuración de la identidad profesional directiva, permitiéndonos observar la historia singular desde una perspectiva sociológica. Es decir, hacer una lectura de la transformación en la realidad social y educativa en España y sus posibles vinculaciones con la configuración de la identidad profesional directiva. De modo que, con este caso, nos asegurábamos la contribución del estudio hacia una comprensión más profunda del problema desde diversos ángulos.

Si bien el caso único no representa en sí mismo de modo genérico la configuración de la identidad profesional directiva en España, sí permite un análisis en profundidad, y una panorámica bastante rica de los últimos treinta años en la realidad educativa vinculada a la misma.

La concreción de los objetivos A, B y C se ha materializado con el desarrollo de la fase de análisis e interpretación de los datos de la historia de vida del director y la escritura del informe autobiográfico consistente en una biografía de la persona enlazada con una biografía del contexto en el que se inscribe la historia de vida.

En este recorrido ha sido posible: indagar en las dinámicas de configuración de la identidad profesional del director dentro de su mundo de significaciones sociales mediante la re-creación de su historia de vida desde una perspectiva integradora de su propio relato, la interpretación del investigador, e información científica y documental (Trigueros et al., 2018), evidenciando las relaciones entre hechos y significados de diferentes temporalidades (objetivo A).

Por su parte, contextualizar los hechos contados desde una perspectiva singular remitiendo a referencias documentales que confirmaban su trascendencia en una dimensión social permitió describir y explorar el escenario social por el que discurrió la historia, aportando una visión más panorámica a la interpretación (objetivo B). En otras palabras, la biografía del protagonista se combinó con una biografía del contexto recreada desde los recursos documentales disponibles, con ánimo de ilustrar y nutrir el conocimiento sobre las temáticas que éste identificó como relevantes: otras investigaciones, publicaciones en prensa, documentos sobre programas y estrategias políticas, legislación, etc.

El relato del informe, si bien se centró más en recrear la historia de vida, ha estimulado un ejercicio reflexivo que hizo posible vislumbrar algunos insights respecto a la configuración de la identidad, dando lugar a observar el complejo mundo de relaciones en el que ésta se ha ido configurando y los hechos y circunstancias que reforzaron o debilitaron el desarrollo de un perfil identitario fuerte, estable y coherente, y con sentido de liderazgo pedagógico (objetivo C).

El relato auto-biográfico resultante ha sido sometido a la validación del protagonista de la historia, que ha indicado algún ajuste y consentido no omitir datos identificativos de su persona. No obstante, es oportuno expresar que, de acuerdo con el enfoque cualitativo Big Q adoptado en el presente estudio, las temáticas relevantes que conforman la historia han emergido del proceso interpretativo y subjetivo de la investigadora tanto en referencia a la persona como al contexto. En este sentido, el informe no constituye una reconstrucción objetiva de la realidad, y su rigor se asienta más bien en

otorgar visibilidad y transparencia al proceso interpretativo y subjetivo de la investigación. En él, la detección de las temáticas relevantes se basó en la importancia y énfasis conferidos por el informante, conjugados con el conocimiento y antecedentes de investigación y también con el bagaje adquirido en la fase exploratoria o de campo.

El apartado Análisis de Resultados se centró en el estudio específico de la configuración de la identidad profesional mediante el desarrollo de un análisis esquemático (matriz analítica) complementado con una narración descriptiva (texto). Partiendo del Informe Auto-biográfico se avanzó hacia la caracterización de las dinámicas de configuración de la identidad profesional atendiendo a: la emergencia y desarrollo de sentidos relevantes a lo largo de la trayectoria de vida; hechos, experiencias y ámbitos en relación a los cuales emergen esos sentidos; conexión de unos sentidos con otros a lo largo de la trayectoria; puntos de inflexión o momentos críticos que han desafiado la estabilidad identitaria y cómo han sido resueltos o afrontados; otros elementos emergentes relevantes para la construcción de la identidad (objetivo D). La detallada contextualización en la anterior instancia (informe autobiográfico) ha dado lugar en ésta a analizar y caracterizar los mundos de significación social del director y valorar/comprender sus relaciones con las dinámicas de construcción de la identidad (objetivo E). Asumiendo que éstas conforman un proceso que se desarrolla en un contexto cultural (ISSPP, 2020), y entendiendo la cultura desde la perspectiva de Geertz como un entramado de significaciones (Ríos, 2005) a partir del cual los individuos construyen sus propios sentidos/significados, estudiar y representar la identidad requirió recrear y analizar ese universo de significados. Como también expresa Blumer (1983), los significados que motivan la acción de los individuos, se construyen en una dinámica de interacción con el universo más amplio de significados que conforman su realidad social.

La matriz analítica —complementada con el texto descriptivo que narra las relaciones entre significados— refleja los sentidos que han ido conformando la identidad profesional del caso estudiado al tiempo que los sentidos detectados en los diferentes espacios de los cuales el director ha recibido alguna influencia o con los que tiene algún tipo de interacción. Como en otras instancias del trabajo se ha aclarado, considerando que el propósito de esta fase consistió en hacer una lectura de tipo etnográfico de la realidad social observada (y no hallar relaciones causa-efecto) se procuran confrontar unos y otros significados hallando: similitudes, coincidencias, oposiciones, divergencias, etc. Este recurso esquemático ha constituido una herramienta útil para plasmar gráficamente esas

relaciones e interpretaciones desarrolladas a partir del informe auto-biográfico: se han identificado y representado los sentidos relevantes que han ido emergiendo en la configuración de la identidad profesional del director, detectado la existencia de sentidos transversales, la emergencia y degradación de otros sentidos, y su relación con experiencias, percepciones, decisiones, y acciones de la persona; también ha permitido visibilizar momentos críticos en la historia de vida, qué orientación tomó a partir de entonces su identidad profesional y qué sentidos han primado a la hora de tomar decisiones. Asimismo, ha dado lugar a confrontar perspectivas sobre diferentes aspectos de la problemática generadas a partir de los antecedentes teóricos con las emergentes de la historia singular y la construcción de una identidad profesional particular.

El itinerario recorrido conduce la investigación a la concreción del último objetivo específico en el desarrollo de la discusión: la identificación de los principales núcleos de sentido en la identidad personal-profesional del director y la presencia o ausencia de un sentido de liderazgo pedagógico comprometido con la mejora, determinando aspectos que hayan contribuido a promoverlo o debilitarlo.

En el caso estudiado ha sido posible apreciar la emergencia y dinámica de un conjunto de sentidos que van configurando la identidad profesional del protagonista a lo largo de la historia de vida y que emergen en su interacción con los diversos ámbitos en los que discurren sus vivencias. Constituyen los ámbitos o dimensiones de interacción más relevantes para la construcción de la identidad del director: *la comunidad educativa* conformada por profesores, familias y alumnado y en ocasiones también por la comunidad local; *el entorno institucional*, integrado por los diferentes centros educativos en los que trabajó y las normativas reguladoras de la escuela y la función directiva; *la dimensión personal*, constituida principalmente por su familia y él mismo (su auto-percepción); *la dimensión socio-histórica*, que ejerce un efecto indirecto al alterar los anteriores. Dentro del conjunto de sentidos es posible advertir algunos más estables, que se sostienen a lo largo del tiempo, que “dialogan” con esos ámbitos con los que él interactúa, influyendo en su acción, así como en la emergencia de otros sentidos.

Una mirada en perspectiva y diacrónica, permite apreciar además dos ciclos temporales significativos en el itinerario profesional del director dentro de los cuales los sentidos se ordenan y orientan de forma diferente. **Una primera fase de plenitud**, que se extiende desde sus inicios profesionales en la docencia en 1988 hasta principios de su último mandato directivo en 2014, cargada de experiencias y sentidos con connotaciones

positivas que contribuyen a fortalecer y desarrollar su identidad profesional. A continuación, **una fase de declive** llamativamente corta, a partir de la asunción del último mandato hasta el momento de desarrollarse las entrevistas entre los años 2017-2018, período en el que se concentran un conjunto de sentidos de carácter negativo que degradan la identidad profesional del director culminando con su desidentificación de la función y renuncia definitiva al cargo. Sin embargo, su gestación no se ciñe estrictamente a este breve período de cuatro años: dichos sentidos negativos y la desidentificación consecuente resultan de la combinación del efecto acumulativo de una serie de transformaciones en el escenario de interacción directiva, iniciadas tiempo atrás, con eventos y experiencias más recientes que actúan como puntos detonantes.

Fase de plenitud

De los significados asociables a la identidad profesional destaca fundamentalmente *el sentido de la responsabilidad*, omnipresente en momentos decisivos y a lo largo de toda la trayectoria, y por eso definido como transversal. Especialmente en la fase de plenitud profesional, opera como *un motor que le impulsa* a acometer iniciativas, afrontar nuevas experiencias y crecer profesionalmente como docente y como director. A su vez, la responsabilidad se expresa vinculada a otros sentidos relevantes; como se ha constatado, nace de la educación familiar y escolar recibidas que, al provenir de un entorno de pobreza, él honra con un profundo sentido de *gratitud*: hacia sus padres por los esfuerzos realizados para brindársela, y hacia la institución educativa por darle la oportunidad de hacer una carrera al otorgarle una beca y mejorar notablemente con ello sus expectativas en la vida.

Los razonamientos esgrimidos revelan que el patrón de sentidos positivos de esta fase tiene una base emocional que es la que mueve (e-motion) al protagonista a la acción. La *imagen positiva* que abriga *hacia la institución* y su convicción en *el poder de la Educación para cambiar el mundo*, ambas vinculadas a estas experiencias positivas en primera persona y su gratitud por ellas, lo impulsan a asumir crecientes responsabilidades cultivando un fuerte *sentido del compromiso educativo* en su identidad profesional. En respuesta a uno de los principales interrogantes de este estudio, este compromiso con la educación constituye la base para el desarrollo de *un sentido de liderazgo pedagógico* en su desempeño profesional que lo motiva a transformarse a sí mismo y transformar su entorno profesional en pos de la mejora pedagógica. Es decir, simbólicamente podría interpretarse que decide sumarse y contribuir como profesional a la misma dinámica de

transformación de la cual previamente fuese beneficiario como hijo y como alumno. Mencionamos algunos ejemplos relevantes: múltiples cargos asumidos más allá de la estricta función como enseñante en la etapa docente; colaboración voluntaria con la implementación anticipada de la reforma educativa de 1990 en varios centros; dirección en dos centros con un total de 18 años de experiencia; implementación del currículum por competencias en el último centro educativo; iniciativas de autoformación propia y del personal docente para la mejora pedagógica del centro educativo.

Por su parte, el director ha desarrollado un notable *sentido de liderazgo compartido* inspirado en los directores con quienes trabajó en sus primeros años en la docencia, que proyectaban la *imagen del director como “un compañero”* cercano y al servicio de su comunidad educativa. El análisis evidencia conexiones entre este modo de entender la dirección y el clima histórico de la época, de exaltación de los valores democráticos tras un largo período dictatorial, que mediante el fomento de *“la cultura de la participación”* intentaba contrarrestar las hasta entonces predominantes tendencias jerárquicas y autoritarias de la función directiva. Si bien formalmente esta iniciativa se materializó mediante la implementación de la LODE (1985) la historia contada evidencia que sus efectos trascendieron, manteniéndose las dinámicas y espíritu participativo al menos en todos los centros educativos en los que trabajó. Además, esta apuesta por el liderazgo participativo se sustenta en el aprendizaje generado a partir de la propia experiencia y del conocimiento de lo que funciona en el día a día nacido en un genuino *diálogo con el contexto local y la práctica*. Si bien su perfil *armoniza con las últimas recomendaciones de estudios internacionales, de una perspectiva de liderazgo expandido* (Bolívar, 2022) *para la mejora de la escuela*, deja entrever que *tal propuesta no ha tenido influencia directa en su práctica*, porque, aunque hoy día *“eso del liderazgo compartido”* esté muy de moda, no define nada nuevo, pues *él lo viene haciendo desde siempre*.

Tras este repaso del análisis de la configuración de sentidos en la fase de plenitud, es relevante destacar que ni el diseño estructural del rol directivo, ni la formación oficial, ni las recomendaciones académicas son determinantes de estos dos rasgos presentes en su identidad profesional: *liderazgo pedagógico y distribuido*. Se advierte que los apoyos para el desarrollo de todos estos sentidos positivos y decisiones asociadas en esta fase procedieron tanto del ámbito personal, la educación familiar y escolar, como de la comunidad educativa, principalmente el equipo de profesores y familias de los estudiantes. En esta línea, el apoyo absoluto del claustro no sólo ha sido un aliciente sino condición

sine qua non para presentarse al cargo directivo. Por su parte, también ha contribuido al desarrollo positivo de la identidad profesional directiva su imagen positiva de la institución educativa forjada en las experiencias previas relatadas, que se traduce en confianza y compromiso con las iniciativas provenientes de este ámbito. Ello deriva en que, en este período, a pesar de las dificultades que comenzó a advertir con las primeras reformas educativas (a partir de la LOGSE de 1990) su *compromiso, lealtad y confianza hacia la institución* se mantuvieron estables.

Fase de declive

En la **fase de declive** el *sentido de la responsabilidad* va adquiriendo algunas *connotaciones de carácter negativo*, gestadas a partir de la alteración y progresiva transformación de las relaciones con dos de los ámbitos de interacción del director: la comunidad educativa local (familias y alumnado) y el entorno institucional (regulaciones de la función directiva y la escuela en general). Comprender estas transformaciones en el escenario de acción profesional, implica ampliar la escala de observación hacia los múltiples eventos interconectados que intervienen en la alteración de estas dimensiones. Por tanto, para la comprensión de la configuración de la identidad profesional, la biografía singular del director ha de complementarse con un reconocimiento o biografía del contexto.

- Sentidos negativos y respuesta identitaria positiva ante la transformación de las relaciones con el ámbito de la comunidad educativa local (familias y alumnado)

Un conjunto de fenómenos interrelacionados transforma progresivamente la comunidad educativa local, complejizando el escenario escolar y con ello la labor directiva. Con la expansión educativa, la inclusión de toda la población escolar mediante la ampliación del período obligatorio en secundaria ha dado lugar a la conformación de un colectivo estudiantil heterogéneo, cambiante e impredecible, socioeconómica, cultural y étnicamente diverso que expresa con frecuencia los problemas y asignaturas pendientes de la Sociedad. Atender las necesidades y demandas educativas de estos perfiles más complejos requiere a menudo una preparación que el directivo y docentes no han recibido. En el caso estudiado las nuevas demandas se asocian a una acusada y creciente crisis de valores e identidad en el alumnado expresada en problemas de disciplina, convivencia y episodios conflictivos que el director asocia fundamentalmente a dos cuestiones

vinculadas entre sí: por un lado, el acceso descontrolado y uso no criterioso de las TICs que promueve la normalización de comportamientos inconvenientes en los estudiantes; por el otro, la escasa o nula intervención de padres/madres en la educación básica de sus hijos y en referencia al uso de estos dispositivos. Ambos fenómenos son reflejo de las transformaciones en la Sociedad global emergente, ampliamente advertidas en otros estudios (Castro, 2017; Esteve, 2002).

Ante este tipo de situaciones, pasa a ser tarea del director y los profesionales educativos el inculcar estas pautas educativas básicas, antes proporcionadas en el hogar, con el fin de garantizar un funcionamiento adecuado del centro, cuestión que, por prioritaria, ha de anteponerse a cualquier iniciativa de tipo pedagógico. Por tanto, es una circunstancia que puede *desafiar*, complejizar y quizá demorar *el desarrollo de un liderazgo de tipo pedagógico*. La alteración en la labor educativa directiva y docente deriva en una *mutación identitaria* hacia el perfil de *agentes de socialización primaria*. Para el director supone integrar en su desempeño cotidiano: prevenir y mitigar problemas de convivencia y disciplina; incremento considerable en la gestión de conflictos dado que, debido a su cargo, le atañen todos los que ocurren en el centro; gestión del malestar docente que estas situaciones generan; soportar una dosis considerable de *estrés permanente*.

A lo anterior se suman los desafíos educativos que plantean las transformaciones sociales del nuevo milenio. La necesidad de preparar al alumnado para la Sociedad de la información y el conocimiento (Bolívar, 2000b; Delors, 1996), reclama la enseñanza de nuevos y más complejos saberes, que supone nuevos retos para el director: capacitar a los profesores, promover una visión innovadora y dinámica del currículum, desprenderse de enfoques y prácticas anticuadas y descontextualizadas, orientar en foco de la enseñanza del “saber” al “saber hacer” etc. En este sentido, los objetivos de aprendizaje aumentan y se complejizan.

Este conjunto de mutaciones identitarias han de enfrentarse en medio de un contexto social transformado que, al alterar los procesos de socialización tradicionales (Bolívar, 2016; Tedesco y Tenti, 2006; Dubet 2006) ha modificado el estatus de las instituciones modernas. El director, y también los docentes que conforman su equipo han de desenvolverse, siendo aún los principales responsables legales y formales de la socialización de los estudiantes, en un contexto general en el que las fuerzas predominantes de este proceso ya no radican en la institución que representan. El avance hacia una sociedad multicultural y global menoscaba la legitimidad de la que gozaran en

tiempos modernos, como agentes transmisores de aquella cultura universal de la que la escuela fuese fiel representante. La Sociedad emergente ha ido despojando a esa cultura universal de su hegemonía, dando paso a la coexistencia de múltiples culturas, valores heterogéneos e incluso discordantes y contrapuestos, que repercuten en las identidades de los individuos de forma impredecible, incontrolable, sin patrones ni pautas preestablecidas. De este modo, la institución escolar es impulsada hacia una compleja y no muy clara mutación en la que se expresa otra faceta de la crisis. Además, su posición monopólica en referencia al saber se ha visto degradada por la democratización de la información propiciada por las TICs. De hecho, estas últimas ejercen una creciente y notable influencia en el alumnado como agentes educativos informales, con efectos identitarios impredecibles y difíciles de regular. Esto último, evidencia el desequilibrio entre la responsabilidad atribuida a directivo y docentes como educadores formales, y las que asumen los agentes informales que, deliberadamente o no, intervienen en la educación y socialización del alumnado, siendo a menudo fuente de conflictos.

Como se puede apreciar, esta nueva geografía de significados, sitúa tanto al director en cuestión, como a los docentes y la escuela en general, en una posición más exigente al tiempo que crecientemente desventajosa respecto a otras épocas.

A las dificultades anteriores se añade la precariedad de recursos materiales y culturales que en esta etapa crítica se expresa en los diferentes ámbitos de interacción profesional directiva: la reducción en el presupuesto escolar en sintonía con los recortes producto de la crisis nacional y global que por entonces se vivía (Marchesi, 2020; Barcia, 1993 y 1996); una situación geográfica desventajosa, en un área deprimida y distante de infraestructuras y servicios con potencial para generar experiencias educativas alternativas, al tiempo que considerado área no prioritaria para las políticas de apoyo al desarrollo rural sostenible (Ley 45/2007); perfil socioeconómico y cultural precario de las familias de la comunidad local, repercutiendo tanto en la disponibilidad de recursos materiales como de apoyos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (por falta de hábitos de estudio y conocimiento en padres/madres). Las observaciones precedentes muestran que, en esta etapa crítica, la precariedad en recursos materiales y culturales se manifiesta en múltiples dimensiones (socio-política, institucional, comunidad educativa) constituyendo una *limitación* al desarrollo de iniciativas de mejora a través de un *liderazgo pedagógico* y, por ende, a la identidad profesional del director, pues el sentido de compromiso educativo otorgado a la profesión no dota de la capacidad para sortear los

condicionamientos a la acción que la falta de medios reviste. Esta circunstancia desventajosa supone un peso añadido a las responsabilidades ya asumidas pues el directivo y su equipo docente han de esforzarse por *garantizar la igualdad de oportunidades* a sus alumnos *con menos posibilidades de éxito* que si contasen con más apoyos.

Las alteraciones en la comunidad local vinculadas a la metamorfosis de la Sociedad en los últimos tiempos, descritas en los párrafos precedentes, cambian las circunstancias de desempeño profesional del directivo y de los docentes con que trabaja, generando en principio sentidos negativos como: *sobrecarga de responsabilidades, sentirse cuestionado, falta de reconocimiento y respeto por parte de las familias, falta de respaldo material, y, en consecuencia, desgaste y cansancio*. Sin embargo, pese a la crisis identitaria o malestar (Bolívar, 2006; Esteve, 2002) que esta situación pudiese ocasionar, en este director se advierte, más que resistencia, una asunción espontánea de los cambios y de la transformación en el sentido profesional que estos demandan, vinculada a dar prioridad a las necesidades del alumnado. Los sentidos negativos son contrarrestados mediante una respuesta profesional positiva ante la situación, que motiva al director hacia una mutación identitaria. Esta respuesta se materializa en su discurso, cuando por ejemplo expresa que además de enseñar cosas de los libros ahora los centros educativos han de hacerse cargo de compensar el vacío que dejan las familias enseñando a los estudiantes, cosas de la vida. Pero también se hace evidente en la acción, influyendo en prácticas y medidas concretas. Es significativa en este sentido la orientación progresiva del centro hacia un currículum escolar por proyectos para la adquisición de competencias, no sólo por el hecho en sí, sino también por cuándo y cómo comienza a implementarse, y por el significado que el director le atribuye. Por empezar, la actitud proactiva con la que lo aborda: al tiempo de implementarlo ya contaba con una preparación que, a falta de ofertas formativas oficiales, se había procurado por sí mismo tiempo atrás; a esto se añade que decide ponerlo en práctica por propia convicción, antes de constituir un requisito normativo para los centros educativos. Su interpretación positiva de este enfoque educativo, en sintonía con la visión de políticas globales y locales, destaca por estar libre de los prejuicios con que con frecuencia una amplia proporción del colectivo de profesionales educativos lo juzgaba en sus inicios. El director entiende que las necesidades educativas emergentes en este mundo complejo y en constante transformación, pasan por trascender el estricto aprendizaje de conocimientos teóricos hacia finalidades más dinámicas, que habilite al alumnado no sólo a “saber” sino también a “saber hacer”, a

estimular su capacidad metacognitiva y de resiliencia ante los cambios. También iría asociada a un cambio de concepción respecto a la “misión” de la escuela secundaria en estos tiempos: partiendo del reconocimiento de que pasar por ella y graduarse, ya no sería garantía de éxitos futuros — laborales, profesionales— el propósito de la enseñanza debe pasar por dotar al alumnado de herramientas o competencias para seguir aprendiendo y mejorando durante toda la vida y en cualquier circunstancia. Profundizando en el significado que le atribuye, el *énfasis* con que, dentro de este enfoque curricular, el director se refiere a la *educación en valores* como *competencia transversal* — contenedora de y omnipresente en todas las demás— así como expresar como su máximo propósito educativo, *el lograr que los estudiantes sean buenas personas*, se agregan al conjunto de argumentos que evidencian la progresiva metamorfosis en el significado de la profesión (directiva y docente) en la que los rasgos de *agente de socialización primaria* parecen ir intensificándose al tiempo que normalizándose. También destaca el *sentido de responsabilidad social* vinculado a este propósito, más allá del beneficio individual para el estudiante, cuando afirma que *las buenas personas* son aquellas que *son útiles a la sociedad*, y que son las que *hacen falta en la vida*. Estas reflexiones revelan nuevamente su elevado compromiso moral como educador y dan cuenta del modo en que sus sentidos profesionales conectan con las necesidades del momento sociohistórico que vive.

El análisis del relato sugiere que, las circunstancias y demandas emergentes, aun siendo complejas y polémicas, cuando provienen de estos colectivos y/o espacios de interacción (familias, alumnado, Sociedad) siguen siendo interpretadas y aceptadas como legítimas, pues aparecen enlazadas a aspectos que alimentan el núcleo más íntimo de su identidad, y a algunos de los sentidos profesionales desarrollados en la fase de plenitud: responsabilidad como motor o estímulo, compromiso educativo, liderazgo pedagógico. Esta aceptación y adaptación natural a las nuevas demandas podría relacionarse con que su origen se encuentra en gran medida asociado al fenómeno de expansión educativa que desde un principio este director afronta³⁹ y valora positivamente, por el efecto beneficioso que esta misma política tuvo en su propia vida, al brindarle la oportunidad de estudiar y hacer una carrera. Además, porque aparecen innegablemente asociados a lo que él entiende como la finalidad fundamental de la profesión directiva y docente: atender a las necesidades educativas del alumnado y la comunidad educativa. Si los “nuevos”

³⁹Colaborando de manera activa con la implantación anticipada de la reforma de la LOGSE en 1990

estudiantes requieren una enseñanza orientada hacia su desarrollo personal (afectivo, emocional, en valores, etc.) y su satisfacción es prioritaria e imprescindible como base para cualquier otro aprendizaje, resulta lógico que un docente-director comprometido con elevados ideales educativos resuelva adaptar su práctica en esta dirección. Pese a la precariedad, a las limitaciones de recursos, a la serie de dificultades y conflictos, e incluso los desafíos que plantean esas mismas familias y alumnos, en especial la falta de reconocimiento de las primeras, el compromiso educativo con dicha comunidad sigue siendo algo con sentido, de lo que merece la pena hacerse cargo.

- Alteración de las relaciones con el ámbito institucional. Declive institucional, efectos negativos y desidentificación de la función directiva.

La identidad profesional directiva se ve alterada por un conjunto de decisiones y estrategias político-administrativas que procuran responder a las necesidades emergentes desde su interpretación de los cambios y la actual realidad socio-históricas. Las medidas y pautas de actuación derivadas pasan a integrar las responsabilidades directivo-docentes, afectando al desempeño e identidad profesional.

En principio el propósito de estas políticas y medidas aparenta estar en sintonía con las necesidades de esa comunidad educativa transformada que en este estudio se ha evidenciado, pero en la práctica se advierten un conjunto de incongruencias entre la interpretación y la acción oficiales, que generan discrepancias entre Administración y director y profesionales educativos en general. Estas incongruencias se expresan mediante distintos modos de relación entre significados y acción del propio ámbito político-educativo que a continuación se detallan:

A) Discursos oficiales en sintonía con las problemáticas del contexto sociohistórico traducidos en medidas descontextualizadas en la práctica.

- Ampliación curricular “top-down” para un mundo complejo

Los programas escolares oficiales que desde el ámbito político-administrativo se plantean para responder a las necesidades educativas emergentes en el mundo global, interfieren de modo inconveniente en la configuración de la identidad profesional del director, principalmente por dos cuestiones: una, no siempre coinciden con las necesidades y problemáticas que la comunidad educativa local de por sí proyecta, cuya atención es impostergable para el buen funcionamiento del centro educativo; en segundo lugar, estos programas aspiran a atender problemas sociales de amplio alcance (Tedesco

y Tenti, 2006; Esteve, 2002) para cuya solución las medidas escolares resultan insuficientes, pues requieren la responsabilidad y compromiso de todas las partes implicadas (Bolívar, 2009). Si bien el director coincide con la Administración en la necesidad de un cambio en los roles directivo y educativos acorde a los nuevos tiempos, mientras sus sentidos profesionales en referencia a esta situación emergen de su interacción con la comunidad local (familias y alumnado) los significados que ante la misma situación proyecta la Administración, parecen provenir más de una lectura genérica/sociológica de los problemas y ajena a realidades locales específicas. Esto sitúa al director *en un espacio de tensión entre las necesidades del entorno local y las presiones/responsabilidades oficiales*: las primeras son sentidas como legítimas, pues provienen de problemáticas reales que afectan sus relaciones en su comunidad y que deben enfrentar para poder funcionar; las segundas, provenientes de entidades ajenas a la realidad cotidiana del director, *se perciben descontextualizadas, alejadas de sus prioridades y una sobrecarga* añadida al cúmulo de desafíos que en su día a día afronta, generando *estrés, sensación de saturación y malestar*.

- Aumento de responsabilidades directiva y escolar en la gestión económica del centro: la contratación de servicios externos.

Existe cierto consenso en que, el escenario social actual, reclama modos de gestión más horizontales que permitan una mayor participación de organizaciones y agentes locales, presumiendo que por ser mejores conocedores y estar más comprometidos con las necesidades y potencialidades de los contextos —complejos, diversos, singulares— a los que sirven (Bolívar, 2012a) contribuirán a incrementar la capacidad de respuesta del sistema y la efectividad de las medidas y soluciones.

Sin embargo, en el caso estudiado, la puesta en práctica de esta consigna no se traduce en el efecto esperado: la atribución a la escuela y el director de nuevas responsabilidades en la contratación de servicios externos, bajo el marco de descentralización de la gestión económica, no se traduce en un aumento en la capacidad para la toma de decisiones propias — autonomía— que repercuta en una mejor atención de las demandas del contexto local, sino en la traslación indiscriminada y obligada de funciones, que ocasionan un aumento desproporcionado en labores de gestión, sin relación con aspectos pedagógicos, que distrae recursos y tiempos de lo específico y prioritario: la mejora en el aprendizaje del profesorado, alumnado y comunidad escolar en general. Como observa Torres Rubio (2010) esta transferencia de responsabilidades desde las

administraciones a los centros, se percibe más como una descarga de la propia gestión, antes que la verdadera voluntad de potenciar esa autonomía. También su instrumentación es objeto de polémicas, pues las funciones se trasladan de forma repentina y sin proveer instrucción ni orientación, lo que fuerza al director y al personal, a improvisar para solventarlas. Por su parte, el director es el más afectado, pues, si bien suele contar con el apoyo de un secretario, en términos formales — por ley⁴⁰ — toda la responsabilidad recae sobre él, por lo que, aun delegando parcialmente tareas, no le es posible desentenderse del todo.

El fenómeno en cuestión ocasiona una *sobrecarga y saturación* de tareas que se añaden al cúmulo de las ya abultadas responsabilidades de la dirección; además refuerza su carácter burocrático, distrayendo su desempeño de otras labores como el liderazgo y la innovación pedagógicas para la mejora educativa. En definitiva, esta descentralización de funciones de gestión *debilita la capacidad de respuesta* directiva a las demandas emergentes pareciendo más bien atender contra el espíritu auténtico de aquello que persigue: dotar de mayor libertad de acción a los agentes educativos locales para promover dinámicas de mejora situadas localmente. Además de *malestar*, provoca una *desconfianza generalizada hacia la Administración*, pues es entendida más como una estrategia de recorte presupuestario que como una dádiva o ventaja para los centros educativos. Esta percepción es el origen de un conjunto de reacciones que alteran los sentidos en relación a la función directiva: *extrañeza, incomodidad, inconformidad, desacuerdo con la Administración, malestar identitario*, siendo *una de las principales influencias en su desidentificación del rol*.

- La profesionalización interpretada como funcionarización por acciones y omisiones de la Administración.

El complejo panorama social y escolar contemporáneo pone en evidencia la necesidad de dotar a directores/as de un amplio conjunto de capacidades para el ejercicio de su función (Sarasúa, 2013; FEDADI, 2011), para lo que se requiere una formación específica. Este postulado es objeto de un generalizado consenso desde los distintos colectivos implicados: organismos representantes de la dirección, científicos de la educación, Administración, y el propio director. No obstante, es en las actuaciones donde se hacen evidentes ciertas *discrepancias de sentidos*. Esa es la razón por la que, viniendo

⁴⁰ RD 2723/98 de gestión económica de centros públicos- LOE (2006)-LOMCE (2013) que establecen entre las competencias del director, el realizar contrataciones de obras, servicios y suministros.

desde la Administración, la idea de *profesionalizar la función directiva* no sea vista con *buenos ojos* por el director, pues se interpreta como una estrategia político-administrativa que intenta convertirlo en un gestor al servicio de sus requerimientos antes que al de las necesidades de la comunidad. En estas cuestiones los antecedentes prácticos, registrables en la historia de vida, pesan más que la retórica: el curso oficial de actualización de la función directiva se centró en cuestiones de gestión burocrática; la formación para la innovación pedagógica del centro educativo corrió por cuenta propia, al carecer de apoyos oficiales; las reformas y decisiones político-legislativas orientan el perfil directivo claramente hacia labores administrativas y gestoras en incesante aumento; a causa de estas medidas la labor diaria se está convirtiendo en la de un *mánager*; finalmente, la suma de todas estas cuestiones le obligan a relegar sus deberes pedagógicos. En conclusión, dentro de este marco la profesionalización es interpretada como *otra iniciativa de la Administración que lo aleja de lo que él considera su verdadera profesionalidad y la auténtica responsabilidad* que mantiene con la escuela: atender a las necesidades de su comunidad educativa— docentes, familias y alumnos —que, son las que percibe como realmente legítimas y tangibles.

B) Decisiones y medidas oficiales de importancia reconocida por el director y la comunidad educativa, pero sin sustento material o instruccional desde la Administración.

La sociedad actual plantea un conjunto de necesidades educativas que motivan la atribución de responsabilidades oficiales a la escuela y sus profesionales cuya legitimidad es reconocida por los distintos agentes involucrados, entre ellos el director. Una de ellas, la alfabetización digital en el nuevo mundo global e interconectado como parte del proceso de socialización de los estudiantes. También, la demanda de nuevos enfoques pedagógicos y formación continua del director y su personal, encaminada a la dirección y enseñanza que una comunidad educativa compleja y en constante cambio requiere, como por ejemplo *el desarrollo de inteligencias múltiples* que el director menciona.

En este sentido, el director, consideraba legítimas las demandas proyectadas desde las políticas y la legislación. No obstante, en el primer caso, la situación de precariedad material en la que se encontraba su centro les impidió a él y su equipo atenderlas adecuadamente, al encontrarse todos los ordenadores averiados y no disponer de recursos para reponerlos o repararlos; una incongruencia entre el mandato y la disposición de medios que hizo inviable su cumplimiento, convirtiéndose en *fuentes de malestar*,

impotencia y frustración para este profesional y contribuyendo a *degradar su imagen de la Administración educativa*.

En el segundo ejemplo, según lo expresó, esta y otras propuestas curriculares innovadoras, se han formulado ignorando el punto de partida de sus protagonistas (sus capacidades y preparación) y sin considerar el esfuerzo extra de formación que les supondría afrontarlas y las deficiencias en su instrumentación expresadas en un conjunto de dificultades organizativas para promover la formación permanente en el centro: a) imposibilidad de sustituir al docente si el horario de la formación coincide con el de clase; b) derivado del anterior, posibilidades formativas reducidas a meses no lectivos; c) dificultades de generar acciones formativas en el propio lugar de trabajo, al no alcanzar el mínimo de solicitantes requerido por el CEP, por ser un centro pequeño, situado en una zona alejada; d) corolario de lo anterior, el contar como única alternativa con formación fuera del centro, y del horario laboral, debiendo emplear los profesionales tiempo de su vida personal. Las circunstancias descritas tornan la legítima responsabilidad de formación continua en una empresa de difícil consecución, ejerciendo un doble efecto sobre la identidad profesional del director: por una parte, suponen una *limitación a su propia formación continua*; por otra, se vería *limitado en su liderazgo pedagógico* a la hora de incentivar la mejora del personal, al *no sentirse con la autoridad moral de exigirle o pedirle algo que, desde su empatía profesional, no ve adecuado o justo*. Además, la percepción de indiferencia por parte de las políticas es otro aspecto que *incrementa su sensación de desamparo o de ser abandonado a su suerte, ampliando la brecha dirección-Administración*.

C) Prácticas que revelan la persistencia de lógicas e inercias tradicionalistas que no se ajustan ni son útiles a las complejidades de la realidad actual.

- Recrudescimiento general de la burocracia escolar acentuada en la función directiva

La Administración española persiste en mantener la longeva tradición de documentar y reglamentar hasta el más mínimo aspecto de la vida escolar saturando la labor de los profesionales educativos de papeleo y tareas de gestión excesivos (Santos Guerra, 2017; Bolívar, 2008). A medida que el fenómeno de expansión educativa amplía y diversifica el escenario escolar y la realidad sociohistórica se complejiza, el volumen de trabajo se incrementa exponencialmente (Bolívar, 2008), y, en consecuencia, la viabilidad de esta práctica se ve seriamente comprometida y su utilidad crecientemente cuestionada.

Sustentada en una lógica de control verticalista, nacida en tiempos dictatoriales, contrasta con las tendencias actuales en política que defienden la necesidad de una nueva gobernanza, de corte horizontal y democrático (Bolívar, 2012a). La sobrerregulación que exige un protocolo para cada actuación, en un contexto en el que se plantean múltiples e impredecibles problemáticas, se convierte en otro problema a resolver que distrae a los profesionales del genuino sentido de su labor: la mejora en las experiencias de aprendizaje del alumnado. Propósito que, en sí mismo, ya entraña un gran esfuerzo tratándose de una población escolar en general compleja, diversa, que plantea múltiples necesidades y desafíos permanentes, en un contexto educativo de transformación curricular y de propósito de la enseñanza.

Además, a la tradicional, se añadiría una nueva burocracia sustentada en las demandas de rendición de cuentas, producto precisamente de intentos de implementación de estas nuevas gobernanzas. La supuesta autonomía de los profesionales educativos, les hace responsables de responder por sus actos (Verger y Normand, 2015) mediante otras actividades de gestión y documentación acreditativa. Esta nueva gestión, más que reducir los mecanismos de control, los sitúa al final del proceso (Bolívar, 2016), generando una nueva burocracia de rendición de cuentas. En el contexto español ambas fuerzas (la tradicional y la emergente) se combinan, tornando aún más crítica la situación. Además, dado que, según datos y fuentes consideradas, la concreción de dicha autonomía se ve puesta en entredicho, la demanda de una *burocracia* a ella asociada, es susceptible de ser percibida por los profesionales educativos como *otro sinsentido*.

La obsesiva juridificación de la práctica profesional y el mundo de la vida afecta en particular a la función directiva, cuyo territorio de actuación abarca la totalidad del centro educativo y ha de liderar al equipo docente en el desarrollo de estos procesos. La multiplicación exponencial de tareas de gestión, demandan una dedicación que dificulta el ejercicio fluido de la dirección, obligando a relegar a un plano menor las labores pedagógicas. Según expresa el protagonista de esta historia de vida, la gestión en la función directiva ha ido creciendo hasta convertirse en el 90 % de sus tareas diarias, lo que constituye un aspecto crítico relevante no sólo por la *sobrecarga de responsabilidades* sino por ser *discrepantes respecto a su propio sentido profesional*, afín a un enfoque más pedagógico de la dirección. Por eso, provocan además de *malestar* en el ejercicio de la profesión, *la desidentificación y retirada del cargo* de este director. Por último, la percepción de incoherencias e inconsistencias en el propio mensaje institucional-político,

que al tiempo que pretende promover desde el discurso el liderazgo pedagógico del director recrudece en sus medidas el perfil burocrático, contribuye a alterar aquella imagen positiva que en un pasado abrigase hacia la institución, y *degradar su confianza y compromiso hacia las propuestas de la Administración*.

- Incesante alternancia y mutación legislativa en el escenario escolar como fuente de inestabilidad en el desempeño e identidad profesional

Si bien España se caracteriza por una tradición en reformas legislativas en materia de educación, en el período en que transcurre la historia de vida estudiada (1988-2018), esta tendencia muestra un dinamismo sin precedentes, siendo sancionadas un total de seis leyes educativas⁴¹. A los tradicionales antagonismos político-ideológicos responsables en gran medida de esta alternancia, se les añade la necesidad de actualizar las estructuras escolares a la nueva realidad geopolítica y económica, demorada respecto a otros países, por procesos internos de guerra y dictadura (Prats, 2006).

En un breve lapso de tiempo se concentran un cúmulo de reclamos que complejizan el escenario de acción de los profesionales de la educación. Cada una de ellas introduce modificaciones que demandan tanto al director como al equipo de docentes el esfuerzo de adaptar prácticas y/o protocolos, lo cual implica una *alteración y carga extra en las responsabilidades provenientes de este ámbito y en los sentidos a ellas asociados*. La constante alteración en “las reglas del juego” constituye una *f fuente de inestabilidad, incomodidad y cansancio*. No obstante, su impacto no se reduce exclusivamente a cuestiones prácticas, sino que involucra aspectos identitarios más profundos, pues estos patrones legislativos cambiantes proyectan y demandan diferentes modos de concebir la profesión directiva-docente a lo largo del tiempo, que generan *malestar*, pues son *vivididos como un cuestionamiento permanente a la profesionalidad — o falta de reconocimiento —* y que interfieren en la consolidación de sus identidades. Además, a menudo, estas prácticas *se perciben desvinculadas de las realidades escolares* en las que éstos se desenvuelven, lo que *refuerza la dificultad para generar conexiones y sinergias con sus sentidos profesionales más genuinos*, precisamente fuertemente ligados a estas realidades locales. Directivo — y docentes — en su interacción con ambos contextos, han de asumir

⁴¹ Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990; Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995; Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002; Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006; Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

la responsabilidad de “*desdoblar*” su identidad, para poder atender las cuestiones que de uno y otro lado se les plantean: por un lado los requerimientos formales de la institución, que además no cesan de cambiar; por el otro, las demandas y necesidades de la comunidad educativa en la que día a día se desenvuelven, y en torno a las cuales se hace imperioso desarrollar un sentido profesional.

Desequilibrio entre responsabilidades oficialmente encomendadas y responsabilidades percibidas, como evidencia de la creciente separación entre rol e identidad directiva

Las observaciones esbozadas en los dos apartados precedentes dan cuenta de las diferencias en los efectos sobre el sentido de la responsabilidad del director según los estímulos provengan del ámbito de interacción de la comunidad local (alumnado y familias), o del institucional (Administración, factores organizativos-estructurales, y legislación).

El desfase entre las responsabilidades abordadas y las previstas formalmente aumenta con la complejización de la realidad escolar y la progresiva transformación de políticas y leyes. La comunidad educativa que conforma estas escuelas diversas, complejas y cambiantes, va planteando innumerables situaciones que por su carácter contingente resultan ineludibles y que, al no estar previstas ni definidas desde las regulaciones, han de afrontarse con escaso respaldo o guía. En este orden de cosas, el sentido profesional del director se amplía y rebasa los lineamientos normativos. A este complejo panorama se suman las responsabilidades producto de decisiones político-administrativas: algunas en aparente sintonía con las necesidades socioeducativas emergentes, pero caracterizadas por medidas descontextualizadas, falta de sustento material o instruccional; otras que, paradójicamente, constituyen claros referentes de inercias tradicionalistas desvinculadas de las nuevas realidades.

Desde una perspectiva sociológica más amplia, este fenómeno evidencia la progresiva separación entre el mundo “objetivo” de la institución y el mundo “subjetivo” del actor al que investigadores como Dubet (2006) y Bolívar (2016) hacen alusión, como base del actual declive o crisis de las instituciones modernas. Un mundo crecientemente complejo y cambiante, cuyas dinámicas son influenciadas desde lógicas diversas, múltiples, divergentes, que no parten de un mismo núcleo ideológico, como lo fuese en

tiempos de auge moderno, plantea desafíos importantes a cualquier intento de regulación desde lo alto.

El análisis permite observar que el directivo, y su equipo de docentes, han ido asumiendo la responsabilidad de un rol ampliado, vinculado a las necesidades que la comunidad educativa en su labor diaria les viene planteando; sentidos que nutren el corazón de la identidad profesional, pero que no necesariamente, hacen sinergia con aquellos que desde perspectivas institucionales se proyectan. La circunstancia descrita genera una metamorfosis y ambivalencia en el sentido de la responsabilidad, en función de aquello a lo que se vincule: de ser un motor impulsor en la vida, se convierte ante determinados mandatos en un factor de estrés y sobrecarga laboral, generando una desidentificación de la persona respecto al rol en el cual se concentran mayormente los efectos negativos, y constituyendo finalmente una de los puntos detonantes de su renuncia.

Los argumentos y estrategias que se esgrimen en el ámbito institucional, parecen surgir desde una concepción de la escuela muy diferente de la que ven los profesionales en primera línea de batalla como este director. La divergencia de sentidos entre la responsabilidad asumida por la dirección y la que se le atribuye desde la legislación y acciones de la Administración (ámbito institucional) muestra vinculaciones con sus diferencias en el modo de percibir lo que comúnmente se denominan “contingencias”. Las contingencias serían aquellas situaciones, problemas, imprevistos, que demandan una solución inmediata para poder continuar funcionando con “fluidez” o “normalidad”, y que se interponen al cumplimiento de los deberes oficialmente reconocidos, previstos en la organización. Por ejemplo, la estabilización del clima de trabajo tras un problema de disciplina sería una contingencia. Una de las características con las que típicamente se identifican las contingencias, es su carácter incidental o eventual. La RAE la define como un “suceso que puede suceder o no, especialmente un problema que se plantea de forma imprevista”. La situación se complica cuando de ser incidentales, estos eventos incontrolables e impredecibles acaban siendo lo habitual. Mientras desde las perspectivas tradicionales (o modernas) lo contingente es más bien anecdótico o puntual, existen centros educativos, como el del caso estudiado, en los que las contingencias dejaron de ser incidentales o eventuales, para convertirse en la norma. Por ende, los propósitos del director, basados en las necesidades “educativas” de la comunidad a la que sirve, comienzan inevitablemente a distanciarse de estas expectativas tradicionales. Lo que desde la Administración educativa se sigue valorando como una contingencia, a raíz de

los cambios implementados se ha convertido en lo que habitualmente marca las pautas de acción y funcionamiento de muchos centros educativos, y, por tanto, ha de ser tratado como una necesidad primordial, no secundaria. En el caso en cuestión, el rol de agente de socialización primaria que contempla hacerse cargo como educador de la falta de afectividad, orientación, valores, déficits de tipo cognitivo y demás carencias por graves deficiencias en la educación familiar, relega con frecuencia aquellos aprendizajes más complejos que el acceso a la sociedad emergente — del conocimiento y la información— y las políticas educativas demandan. Es preciso dar respuesta a este dilema, esclareciendo de manera más rigurosa los propósitos de la educación según las necesidades sociales emergentes, y procurando un mayor nivel de concreción y operatividad a nociones como mejora escolar, calidad, etc. En estas circunstancias, con realidades tan heterogéneas y complejas en los centros, estas cuestiones no pueden entenderse desde criterios uniformes o estandarizados.

Sentido de coherencia, estabilidad y continuidad en la identidad profesional

En el análisis diacrónico retrospectivo de la historia de vida se ha observado la evolución en la construcción de la identidad del sujeto, valorando el modo en que ha resuelto su continuidad y estabilidad en momentos decisivos y/o críticos. Ello implicó el despliegue de su capacidad para mantener un adecuado balance entre los propios sentidos profesionales (identidad individual) y los percibidos desde diferentes ámbitos de interacción (identidad social) a lo largo de toda la trayectoria.

En la primera etapa o fase de plenitud, Francisco pudo mantener un equilibrio entre los significados que iban configurando su identidad personal y profesional y los proyectados desde sus diferentes ámbitos de interacción. En cada momento crítico, ha conseguido desarrollar un adecuado balance entre sus propias expectativas y visiones y las posibilidades que el contexto le ofrecía. En algunos casos, porque el territorio de interacción estaba conformado por fuerzas convergentes (Crow et al., 2017) que sustentaban esa estabilidad. Por ejemplo, el momento de elegir la carrera en el que todo se conjugaba a su favor: en la dimensión personal, el apoyo de su familia, en la institucional, la concesión de una beca de estudio y la falta de restricciones de acceso. En otros, al ejercer estos ámbitos de interacción influencias divergentes que cuestionaban esa estabilidad, fueron necesarios ciertos reajustes para recomponer el sentido profesional y así preservar la estabilidad, que requirieron su empeño y determinación. Por ejemplo, en

el momento de la graduación, la urgencia por conseguir empleo al quedarse sin apoyos (familiar e institucional) le impulsa a opositar para funcionario público de la educación en su área de conocimiento, moderando sus preferencias, sin por ello resignarlas: esta decisión le permitió resolver del modo más inmediato su necesidad de empleo al tiempo que satisfacer su aspiración personal de continuar con una carrera profesional sin demandar más sacrificios a su familia. A lo largo de la etapa docente, contrarresta cada momento crítico incrementando su compromiso educativo, asumiendo múltiples roles de responsabilidad y siendo proactivo. Destaca entre otras experiencias su colaboración voluntaria en la implementación de la reforma educativa de 1990 (LOGSE) en varios centros, experiencia en la que emerge y se consolida su compromiso con la innovación y la mejora pedagógicas; en este sentido, al tiempo que por su actitud e interpretación positiva de la reforma se diferencia de su propio colectivo (ámbito comunidad educativa), comprende su malestar, producto en gran medida de las deficiencias en su implementación (ámbito institucional), lo cual es fuente de sus primeras diferencias con la Administración. El traslado al último centro educativo implicó un cambio drástico de escenario que supuso otro desafío a la estabilidad identitaria: de haber estado como director en un centro tradicional y prestigioso con un gran valor simbólico local, se va a un instituto rural, abierto recientemente, en una zona económicamente deprimida; sin embargo, el respeto y apoyo percibido como profesional por parte de una comunidad educativa de gran calidad humana, sumado a su experiencia y seguridad, le impulsaron a comprometerse y ver la nueva circunstancia como una oportunidad, presentando su segunda candidatura directiva. En términos generales, el conjunto de iniciativas que acomete en cada momento decisivo de esta etapa va fortaleciendo su identidad profesional.

En la fase de declive un conjunto de circunstancias críticas generadas por cambios en los ámbitos de interacción del director, desafían la estabilidad de su identidad profesional estimulando su transformación. Por un lado, en la comunidad educativa local la crisis de valores del alumnado y la escasa corresponsabilidad educativa de sus familias, opera como un estímulo a la metamorfosis y adaptación del director, reforzando su perfil y dedicación como agente de socialización primaria. Sin embargo, aunque esta alteración tiene efectos perturbadores, y ha contribuido al desgaste y cansancio del director, no se advierte como un elemento determinante de su continuidad y permanencia en el cargo. Son en cambio las sucesivas y múltiples alteraciones en el cargo directivo, producto de decisiones político-administrativas, fundamentalmente el recrudecimiento en el perfil

burocrático del director, la principal causa de ruptura en la continuidad de la identidad profesional directiva. Son razones de peso, no sólo las cuestiones organizativas y técnicas, sino la concepción de la dirección que estas medidas proyectan, discordantes con los sentidos profesionales más genuinos que conforman su identidad. Esta circunstancia torna imposible una negociación entre la identidad auto-percibida y la demandada y la coherencia y continuidad en la identidad.

Como ya se ha advertido, la renuncia al cargo directivo no es vivida como una reconversión profesional total, sino como una fractura (o rotura parcial) con una de las facetas de su identidad profesional, mientras continúa con la otra que ha venido desempeñando paralelamente y con cuyos sentidos mantuvo la conexión incluso desde el ejercicio de la dirección: la docencia. Como él expresa, en la dirección se ha visto a sí mismo y cree haber sido visto por los demás como un docente ejerciendo el cargo directivo. No obstante, su renuncia al cargo es relevante en el análisis de la continuidad identitaria, teniendo en cuenta el tiempo que ha sido director. Como observa Kaddouri (2019) el período de permanencia en un puesto de trabajo es un elemento que contribuye al desarrollo de una identidad profesional, y tratándose de casi dos décadas como director, así se revela en el caso en cuestión. También en este acto se advierte la pretensión de coherencia en el protagonista: cambiar de escenario laboral para recuperar el equilibrio entre sentido y deberes asumidos y la responsabilidad “oficialmente” establecida.

Antecedentes de investigación. Relecturas e interpretaciones alternativas

La historia de vida presenta ciertos rasgos que dan lugar a debatir sobre algunos de los postulados provenientes de los antecedentes de la investigación y aportar otras visiones a ciertas circunstancias propias de la función directiva en España.

- **Liderazgo pedagógico y ambivalencia identitaria.** Aunque a lo largo del presente apartado se ha señalado la existencia de un sentido de liderazgo pedagógico en la historia de vida considerada y a qué se asocia, consideramos relevante comparar las percepciones del presente estudio con las observaciones de investigaciones precedentes, valorando tanto coincidencias como posibles lecturas alternativas. El sentido de liderazgo pedagógico y las acciones a él asociadas aparecen vinculadas a su fuerte sentido del compromiso educativo que comienza a gestarse en la conformación de su identidad docente. Además, el director afirma haberse sentido y visto a sí mismo más como un docente ocupando la

dirección que como un director y ser reconocido de igual modo por la comunidad educativa, durante las casi dos décadas que ejerció como director. El ser visto como un docente más, entusiasta y comprometido con cada iniciativa pedagógica y proyecto, fue estímulo y fuente de motivación en la escuela. Estas observaciones inducen a considerar que la ambivalencia identitaria, ser y sentirse docente mientras se ejerce como director (Fernández, 2011) no necesariamente menoscaba el desarrollo de un liderazgo pedagógico en la dirección. Más bien, si esta identidad docente está consolidada y sustentada en un fuerte compromiso pedagógico, puede constituir una fortaleza o pilar para el mismo, tanto por cómo influye en la acción de la persona (identidad individual), como por el efecto positivo de su reconocimiento en la comunidad educativa (identidad social).

- **Trayectoria discontinua y liderazgo pedagógico:** como se muestra en los antecedentes, el carácter provisional en el ejercicio de la función directiva en España, que usualmente tiene una duración mínima de cuatro años y máxima de ocho (dos mandatos), podría interferir en la consolidación de la identidad profesional directiva. En el caso analizado, el protagonista trascendió los límites convencionales, ejerciendo el cargo directivo de forma casi ininterrumpida durante dieciocho años. Contribuyeron a que así lo decidiese el apoyo de la comunidad educativa (profesorado y familias) y la posibilidad de seguir ejerciendo el cargo desde el perfil de un líder pedagógico. La ruptura con la dirección ocurre en el momento en que comienza a percibir que ésta se transforma en una labor prioritariamente burocrática, dificultando las dinámicas de tipo pedagógico.

- **Identidad profesional y doble representatividad:** el director no vive con la misma intensidad su rol como representante de la Administración y el de representante de su comunidad. Desde la referencia de sus experiencias previas—con directores de los centros en los que fuese docente— construye la autoimagen de un director que cumple con las normas, porque es lo que legalmente el cargo supone, lo cual no implica sentirse representante del gobierno. El corazón de su identidad profesional y su sentido de representatividad se sitúa naturalmente en el servicio a su comunidad educativa.

- **Primum inter pares, identidad cautiva y mecanismos transaccionales:** las sucesivas candidaturas a la dirección del protagonista de esta historia han sido motivadas por el apoyo de la totalidad de su comunidad educativa. No obstante, no se advierte en el relato que este apoyo haya supuesto algún tipo de condicionamiento en el ejercicio de la función; más bien, el director ha sabido mantener la ecuanimidad y priorizar el bien común ante los intentos de aquellos que por considerarse más cercanos esperaban un trato diferencial.

Ello da cuenta de la importancia que tienen ante este tipo de circunstancias la autodeterminación y el carácter personal de cada individuo.

Un último *insight*...

En una parte del trabajo hemos cuestionado la incorporación culturalmente acrítica en nuestra jerga investigadora y en la legislación que “intenta” ordenar nuestro mundo, de un término nacido en contextos “foráneos” y que aplicado al nuestro puede remitir a significados inconvenientes. Naturalmente nos estamos refiriendo al término liderazgo, que, en España, originalmente no sugiere los mismos significados que en los contextos en los que viene la luz. Como el director ha señalado, no hace mucho quien se denominase líder en estas latitudes podía identificarse como alguien autoritario, situado en una posición distante y de superioridad; como hemos interpretado desde las fuentes consultadas, una perspectiva socio-histórica más amplia permite advertir las sutiles conexiones de estos significados negativos atribuidos al término liderazgo con hechos políticos que perviven en el inconsciente colectivo e idiosincrasia social al margen del paso de los años, claramente antagónicos a los ideales educativos que hoy motivan su adopción. Un liderazgo político vinculado a tiempos dictatoriales, cuyos signos distintivos han sido la imposición, la violencia, el autoritarismo y el abuso de poder, contrasta con el genuino sentido del liderazgo educativo, que pretende inspirar, motivar y estimular a las comunidades en pos de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje, reconociendo su eminente naturaleza humana y emocional. Aspirar a integrar éste término en la jerga de la estrategia política local implica considerar sus posibles connotaciones en el contexto receptor, dada la condición cultural de la lengua, es decir, la vinculación del lenguaje y su significado, con los hechos y experiencias vividos en cada contexto cultural específico. Si a partir de su nacimiento (1830) y durante más de un siglo la figura del director escolar en España se ha vinculado a la representación de los gobiernos siendo su primordial función “cumplir y hacer cumplir las leyes” como jefe del establecimiento (Viñao, 2004), no es extraño que en este contexto el término “liderazgo” aplicado a esta función pueda relacionarse espontáneamente con rasgos autoritarios, provocando extrañeza o escozor y dificultando su asimilación cultural. El director del caso en cuestión lo describe como ambiguo, que se presta a interpretaciones inconvenientes no coincidentes con su modo de entender la profesión ni de verse a sí mismo en ella.

No obstante, en aparente contradicción con lo anterior, damos un paso al frente incluyendo en nuestro léxico el empleo de la palabra *Insight*, cuyo significado rico y profundo no encuentra codificación alguna en nuestro inventario de vocablos. Creemos que la diferencia sustancial que otorga cierta legitimidad diferencial a uno u otro uso, tiene que ver con lo que la palabra representa para aquellos a quienes se supone define. Decidí emplear el término *insights* por lo que representa para mí, el proceso de investigación vivido y las impresiones cosechadas en su desarrollo. Es decir, su adopción se asienta en el terreno de las vivencias convertidas en experiencias (Aguado, 2014). La trayectoria y circunstancias particulares y generales de la dirección escolar descritas en esta investigación indican que no ocurre lo mismo con el término liderazgo y aquellos a quienes pretende atribuirse. El significado de las palabras es resultado de una dinámica cultural de maduración profunda, compleja, cimentada en hechos y vivencias. Los etimólogos y lingüistas lo tienen claro, y, si bien nosotros no lo somos, ello no nos exime de los efectos de no reconocerlo. Por eso, como investigadora me he sentido juzgada por ingenua y quizá un poco ignorante o ajena a sus mundos, una especie de alienígena intrusa, al preguntar a directores/as qué pensaban sobre el liderazgo. Esa es una de las razones primordiales por las que al ser también dicho por el protagonista de esta historia he querido darle importancia y visibilidad. Sin embargo, creo firmemente en la integración de las lenguas, y considero que estrechar la comunicación y el intercambio de términos tiene el potencial de enriquecer nuestro lenguaje y sobre todo nuestra visión del mundo. Por eso, no creo que la adopción de la palabra liderazgo sea un error, lo mismo que no lo creo en referencia otros términos que por algún tipo de interpretación cultural local, situada o parcelaria, también han generado grandes debates como *calidad*, *profesionalización*, etc. Lo que podría serlo, es el modo en que se introduce, y la ausencia de consideración en ese proceso, de las vivencias y experiencias que han de ir vinculadas a la construcción de significados en torno a dicho término en ese nuevo contexto. Tal fallo equivaldría en botánica a injertar un esqueje en un nuevo rosal sin tomar los recaudos para que ambas savias, las del esqueje y el rosal, se amalgamen convenientemente creando una combinación armónica, que permita integrar adecuadamente el esqueje al rosal y el rosal al esqueje. Más bien habría que comprender con mayor profundidad qué connotaciones tienen estos términos en sus contextos de origen y qué hechos históricos, sociológicos, culturales aparecen asociados a esas semánticas particulares. Como también hemos de ser capaces de hallar en nuestros propios contextos las fortalezas inmanentes en nuestras propias culturas e historias, que nos proporcionen *insights* que nos permitan diseñar estrategias de mejora y cambio en estrecha vinculación con las realidades y sentires

locales. Si el sentido precede y sustenta a la acción, para contribuir a mejorar cualquier aspecto de nuestras realidades sociales, habrá que apelar a los sentidos de quienes las encarnan y establecer puentes que conecten perspectivas, que creen sinergias entre las partes interesadas (manteniendo el talante inclusivo, *stakeholders*). La horizontalidad no es sólo otorgar poder y/o responsabilidad a “los de abajo”; implica también que quienes se supone que están arriba y cuyas decisiones afectan a los mundos de quienes se supone que están abajo, adquieran un conocimiento más profundo, un conjunto de lúcidos *insights* con los que recrear su cartografía de significados, para, desde ese lugar más atinado, tomar decisiones más certeras, demostrando ellos también un genuino sentido de liderazgo.

Some insights as conclusions

10

The word insight, in its original language, means the capacity to gain an accurate and deep understanding of someone or something (Oxford Languages, 2023). There is no a single word in Spanish that represents this meaning. Each and every one of the translations found are at least imprecise, incomplete, and lacking the "spirit" that this word suggests both in its semantics and in its sonority. An insight is the result of a deep introspection, of a connection with oneself in that reflective process carried out when doing research such as the present one. The word conclusion seems to us too sententious and definitive for something that we conceive as a continuous and unfinished process, and especially, that we intend to show more as proposals than as affirmations. Proposals based on arguments that show a certain consistency have the advantage of being debatable and free from the requirement of infallibility, an extremely severe clause for social and human behavioural research in these times. As Morín states, Human Sciences are affected by cognitive uncertainty, which determines that "to know and to think is not to arrive at an absolutely certain truth, but [...] to dialogue with uncertainty" (2000, p.76).

We should be able to dare to propose with more freedom and less fear of failure, it should be possible to clearly use the intuition that comes from our inter-subjectivity, granted simply and merely by the competence of our human condition, even if we have to make the effort to argue the reasons for these ideas, apparently arising from nothing. Edgar Morin, reflecting on the need of a new scientific culture in our times that includes the human condition, expresses it in the best possible way

Like a hologram point, we carry within our singularity, not only the whole of humanity, the whole of life, but also almost the whole cosmos, comprehending in it its mystery, which undoubtedly lies at the heart of human nature.

Here then are the gifts that a new scientific culture can bring to humanist culture: the situation of the human being in the world, a minuscule part of the whole

but which bears the presence of the whole in this minuscule part. It reveals him both in his belonging and his alienation from the world. Thus, initiation into the new sciences becomes at the same time initiation, by means of these sciences, into our human condition. (2000, p.51)

Thus, the ideas presented in this section emerge from a study that recognizes and accepts the human condition as part of the process, and therefore, rather than conclusive reasoning, provides insights or proposals, with a certain degree of uncertainty.

Let us begin...

The development of this research has allowed us to explore the complex world of relationships in which the meanings that shape principalship professional identity in the Spanish context emerge through the analysis of a particular story, considered representative for various reasons that will be outlined below.

The assumption of an emergent design that implies the possibility of making decisions and changing the direction of the research as our understanding of the problem increases entails recognising that the research findings are not exclusively limited to the result of processing and interpreting the data, but must also come from the research process itself, in which all stages matter. In this sense, the first insights of the study are situated in the exploratory phase of the research. In this phase it was possible to observe a series of features in the construction of professional managerial identity that oriented the study in its later stages: on the one hand, a strong connection between senses of different temporalities, which revealed the importance of focusing on the diachronic dimension of the dynamics of identity construction; on the other hand, the close link with contexts - spaces of interaction/fields of influence - reinforcing the evidence of a phenomenon that previous research had already pointed out, but also, that these scenarios of interaction varied in each particular trajectory or history. This indicated that the processes of identity configuration in singular histories constituted and constitute by themselves a universe of relationships, for whose understanding it seemed appropriate to begin with vertical and in-depth studies, precisely in order to be able to reconstruct these dynamics, considering the connections between meanings of different temporalities or moments of life as well as the relationships with that contexts composition - always particular - in which each participant had developed throughout his or her life.

Considering these issues and the available resources, mainly deadlines, the research had to be oriented towards the selection of a single case that we could analyse and understand in depth, taking into account both aspects: the connection between senses of different temporalities (past-present-future), and the relations or links with the spaces or contexts of interaction. Two issues were relevant in making this decision: on the one hand, the broad knowledge of the problem based on the previous studies on foundations and background reflected in the third chapter of this thesis; on the other hand, the panoramic vision and insights gained from the exploratory phase in the field of research.

The case was selected for a number of reasons: it was emblematic in terms of the problem of principalship professional identity in Spain, as it provided information about a number of typical issues, already reflected in previous research; observing them from a unique and detailed perspective also allowed us to deepen and develop a critical view of these issues; from this position it has been possible to see that the case even provided alternative versions or interpretations for some of them; in addition, the life story provided evidence of other issues related to principalship's professional identity construction in Spain that had been little explored; it also provided useful information regarding the link between the decline of modern institutions (Dubet, 2006) and the alteration in the configuration dynamics of principal identity, allowing us to observe the singular story from a sociological perspective. Thus, with this case, the contribution of the study was assured in terms of a deeper understanding of the problem from different angles.

Although the single case does not in itself represent in a generic way the principals' professional identity configuration in Spain, it provides an extensive analysis and a very rich overview of the last thirty years in the educational reality linked to it.

The achievement of goals A, B and C has been materialised with the development of the phase of the principal's life story data analysis and interpretation, and the writing of the autobiographical report, composed by a biography of the person linked to a biography of the context in which the life story is inscribed.

In this process it has been possible: to explore the principal's professional identity building within his world of social meanings through the re-creation of his life story from an integrating perspective combining: his own account, the researcher's interpretation, and scientific and documentary information (Trigueros et al., 2018), evidencing the relationships between facts and meanings of different temporalities (objective A).

On the other hand, contextualising the events told from a singular perspective by referring to documentary references that confirmed their transcendence in a social dimension made it possible to describe and explore the social scenario through which the story unfolded, providing a more panoramic view to the interpretation (objective B). In other words, the protagonist's biography was combined with a biography of the context recreated from the documentary resources available, with the aim of illustrating and nourishing the knowledge on the themes he identified as relevant: other research, press publications, documents on political programmes and strategies, legislation, etc.

The narrative of the report, although it focused more on recreating the life story, has stimulated a reflective exercise that made it possible to glimpse some insights regarding identity configuration, making it possible to observe the complex world of relationships in which it has been configured and the facts and circumstances that reinforced or weakened the development of a strong, stable and coherent, and with a sense of pedagogical leadership identity profile (goal C).

The resulting autobiographical account has been subjected to the protagonist of the story validation, who has indicated some adjustments and agreed not to omit identifying information about himself. However, it should be noted that, in accordance with the Big Q qualitative approach adopted in this study, the relevant themes that make up the story have emerged from the researcher's interpretative and subjective process, both in terms of the person and the context. In this sense, the report does not constitute an objective reconstruction of reality, and its rigour is rather based on giving visibility and transparency to the research interpretative and subjective process. In it, the detection of relevant themes was based on the importance and emphasis conferred by the informant, combined with knowledge and research background and also with the baggage acquired in the exploratory or field phase.

The Analysis of Results section focused on the specific study of the configuration of professional identity through the development of a schematic analysis (analytical matrix) complemented by a descriptive narration (text). Starting from the Autobiographical Report, we progressed towards the characterisation of the configuration dynamics of professional identity, paying attention to: the emergence and development of relevant meanings throughout the life course; the events, experiences and fields in relation to which these meanings emerge; the connection of some meanings with others throughout the trajectory; the turning points or critical moments that have challenged identity stability

and how they have been solved or faced; other emerging elements relevant to the construction of identity (goal D). The contextualisation detailed in the previous instance (autobiographical report) led in the current instance to the analysis and characterisation of the principal's worlds of social meaning and to the evaluation/understanding of their links with identity construction dynamics (goal E). Assuming that these form a process that develops in a cultural context (ISSPP, 2020), and understanding culture from Geertz's perspective as a world of meaning (Ríos, 2005) from which individuals construct their own meanings, studying and representing identity required recreating and analysing this universe of meanings. As Blumer (1982) also expresses, the meanings that motivate the actions of individuals are constructed in a dynamic of interaction with the broader universe of meanings that make up their social reality.

The analytical matrix - complemented by the descriptive text that narrates the relationships between meanings - reflects the senses that have been shaping the professional identity of the case studied, as well as the senses detected in the different spheres/contexts from which the principal has received some influence or with which he has some kind of interaction. As we already mentioned, considering that the purpose of this phase was to make an ethnographic reading of the social reality observed (and not to find cause-effect relationships), we tried to confront one meaning with another, finding similarities, coincidences, oppositions, divergences, etc. This schematic resource has been a useful tool to graphically capture these relationships and interpretations revealed from the auto-biographical report: the relevant meanings that have emerged in the principal's professional identity configuration have been identified and represented, detecting the existence of transversal meanings, the emergence and degradation of other meanings, and their connection with experiences, perceptions, decisions, and actions of the person; it has also allowed us to highlight critical moments in the life story, which direction his professional identity has taken since then and which meanings have prevailed when making decisions. It has also enabled the confrontation of some theoretical perspectives regarding to different aspects of the problem with those emerging from the individual's history and the construction of a singular professional identity.

The process leads the research to the achievement of the last specific goal (E) in the discussion: the identification of the main core of meaning in the principal's personal-professional identity and the presence or absence of a sense of pedagogical leadership

committed to improvement, determining the aspects that have contributed to promoting or weakening it.

In the case studied, it has been possible to appreciate the emergence and dynamics of a set of meanings that shape the professional identity of the protagonist throughout his life history and which emerge in his interaction with the different contexts in which his experiences take place. The most relevant spheres or dimensions of interaction for the principal's identity construction are: *the educational community*, made up of teachers, families and students, and sometimes also the local community; *the institutional environment*, made up of the different educational centres in which he worked and the legislation regulating the school and the school management function; *the personal dimension*, made up mainly of his family and himself (his self-perception); *the socio-historical dimension*, which has an indirect effect by altering the previous ones. Within the set of meanings, it is possible to note some more stable ones, which are sustained over time, and which "dialogue" with those interaction contexts, influencing his action, as well as in the emergence of other meanings.

A diachronic perspective allows us to appreciate two significant time cycles in the professional itinerary of the principal, within which the meanings are differently ordered and oriented. A first **phase of plenitude**, which extends from his professional beginnings in teaching in 1988 until the beginning of his last management mandate in 2014, full of positive experiences and meanings that contribute to strengthening and developing his professional identity. This is followed by a rather short **phase of decline**, from the start of his last mandate until the time of the interviews between 2017-2018, a period in which a set of negative meanings are concentrated that degrade the principal's professional identity, culminating in his disidentification from the function and his definitive retirement from the post. However, these negative meanings and the consequent disidentification is not strictly limited to this brief period of four years; it results from the combination of the accumulative effect of several transformations in principal interaction context, initiated some time ago, with more recent events and experiences that act as decisive factors.

Phase of plenitude

Among the meanings associated with professional identity, stands out the sense of responsibility, which is present at decisive moments and throughout the entire career, and is thus described as transversal. Especially in the phase of professional plenitude, it

operates as a driving force that motivates him to undertake initiatives, face new experiences and grow professionally as a teacher and as a principal. At the same time, responsibility is linked to other relevant meanings; as we have seen, it stems from the family and school education which, coming from a background of poverty, he honours with a deep sense of gratitude: to his parents for their efforts to provide it, and to the educational institution for giving him the opportunity to get a career by awarding him a scholarship and thus significantly improving his expectations in life.

The reasoning above reveals that the positive sense pattern of this phase has an emotional basis which is what moves (e-motion) the protagonist to action. The *positive image* he has of *the institution* and his conviction in *the power of Education to change the world*, both linked to these positive first-person experiences and his gratitude for them, drive him to assume increasing responsibilities by cultivating a *strong sense of educational commitment* in his professional identity. In response to one of the main questions of this study, this commitment to education forms the basis for the development of *a sense of pedagogical leadership* in his professional performance that motivates him to transform himself and his professional environment in favour of pedagogical improvement. In other words, symbolically, it could be interpreted that he decides to join and contribute as a professional to the same dynamics of transformation of which he was previously a beneficiary as a child and as a student. We mention some relevant examples: multiple positions assumed beyond the strict role as a teacher in the teaching period; voluntary collaboration with the early implementation of the 1990 educational reform in several schools; principalship in two schools with a total of eighteen years of experience; implementation of the competence-based curriculum in the last school; self-training initiatives for himself and the teaching staff for the pedagogical improvement of the school.

On the other hand, the principal has developed a remarkable *sense of shared leadership* inspired by the principals with whom he worked in his first years as a teacher, who projected the *image of the principal as a "partner"* who was close to and at the service of his educational community. The analysis shows connections between this way of understanding leadership and the historical environment of those times, when democratic values were exalted after a long period of dictatorship, which, through the promotion of a "*participation culture*", tried to compensate the hierarchical and authoritarian predominant tendencies of principal function. Although officially this initiative

materialised through the implementation of the LODE (1985), the story told shows that its effects transcended, maintaining the participative dynamics and spirit at least in all the schools in which it worked. Moreover, this commitment to participative leadership is based on learning from one's own experience and knowledge of what works on a daily basis, born out of a real dialogue with the local context and practice. Although this profile is in line with the latest recommendations of international studies regarding an expanded leadership perspective (Bolívar, 2022) for school improvement, he suggests that this proposal has not had a direct influence on his practice, because, although today "shared leadership" is very fashionable, it does not define anything new, as he has always been doing it.

After this review of the analysis of meanings configuration in the plenitude phase, it is important to highlight that neither the structural design of the role, nor the official training, nor the academic recommendations are determinants of these two characteristics present in his professional identity: *pedagogical and distributed leadership*. It is noted that the support for the development of all these positive senses and associated decisions in this phase came both from the personal sphere, family and school education, and from the educational community, mainly the teachers' team and the students' families. In this line, the absolute support of the teaching staff has not only been an incentive but a sine qua non condition to apply for the principalship. On the other hand, the positive image of the educational institution based on previous experiences has also contributed to the positive development of the professional identity, which translates into trust and commitment to the initiatives coming from this area. This means that, during this period, despite the difficulties that he began to notice with the first educational reforms (from the LOGSE of 1990 onwards), his *commitment, loyalty and trust towards the institution* remained stable.

Decline phase

In the **decline phase**, *the sense of responsibility* gradually acquires some *negative connotations*, which arise from the alteration and progressive transformation of relations with two principal's interactions contexts: the local educational community (families and students) and the institutional environment (school and school management regulations). Understanding these transformations in the professional setting implies broadening the

scale of observation towards the multiple interconnected events that intervene in the alteration of these dimensions. Therefore, in order to understand the configuration of professional identity, the singular biography of the principal must be complemented by a recognition or biography of the context.

- Negative feelings and positive identity response to the transformation of relations with the local educational community (families and students).

A set of interconnected phenomena progressively transforms the local educational community, making more complex the school setting and with it the school management. With the educational expansion, the inclusion of the entire school population through the extension of the compulsory period in secondary education has resulted in the formation of a heterogeneous, changing and unpredictable, socio-economic, cultural and ethnically diverse student community that often reflects the problems and unsolved issues of society. Meeting the educational needs and demands of these more complex profiles often requires a preparation that principals and teachers have not received. In the case studied, the new demands are associated with a marked and growing crisis of values and identity among pupils, expressed in problems of discipline, coexistence and conflictive episodes that the principal associates fundamentally with two interrelated issues: on the one hand, the uncontrolled access and uncritical use of ICTs that promotes the normalisation of inappropriate behaviour among students; on the other hand, the scarce or non-existent intervention of parents in the basic education of their children and in reference to the use of these devices. Both phenomena are a reflection of the transformations in the emerging global society, widely noted in other studies (Castro, 2017; Esteve, 2002).

In such situations, it becomes the task of the head teacher and education professionals to teach these basic educational guidelines, previously provided at home, in order to ensure the proper functioning of the school, a matter which, as a priority, must come before any pedagogical initiative. It is therefore a circumstance that can challenge, complicate and perhaps delay the development of pedagogical leadership. The alteration in the educational work of principals and teachers leads to an identity mutation towards the profile of primary socialisation agents. For the principal, this means integrating into his daily work: preventing and mitigating problems of coexistence and discipline; a considerable increase in dealing with conflicts because, due to his position, all those that happen in the school concern him; dealing with the teaching discomfort that these situations generate; suffering a considerable amount of permanent stress.

In addition to this, there are the educational challenges posed by the social transformations of the new millennium. The need to prepare students for the information and knowledge society (Bolívar, 2000b; Delors, 1996), demands the teaching of new and more complex knowledge, which means new challenges for the principal: training teachers, promoting an innovative and dynamic vision of the curriculum, leaving behind outdated and decontextualized approaches and practices, orienting the teaching focus from "knowing" to "knowing how to do", etc. In this sense, learning aims increase and become more complex.

This set of identity mutations has to be faced in a transformed social context which, by altering traditional socialisation processes (Bolívar, 2016; Tedesco and Tenti, 2006; Dubet 2006), has modified the status of modern institutions. The principal, and also the teachers who form his team, still have to function as the main legal and formal agents of students' socialisation in a general context in which the prevailing forces of this process are no longer situated in the institution they represent. The advance towards a multicultural and global society weakens the legitimacy they enjoyed in modern times, as agents transmitting that universal culture of which the school was a loyal representative. The emerging society has gradually deprived that universal culture of its hegemony, opening the way to the coexistence of multiple cultures, heterogeneous and even discordant and opposing values, which have an unpredictable, uncontrollable impact on the identities of individuals, with no pre-established patterns or guidelines. In this way, the school institution is pushed towards a complex and not very clear mutation in which another facet of the crisis is expressed. Moreover, its monopolistic position regarding knowledge has been degraded by the democratisation of information facilitated by ICTs. In fact, the latter have a growing and notable influence on students as informal educational agents, with unpredictable and difficult to regulate identity effects. The latter is evidence of the imbalance between the responsibility attributed to managers and teachers as formal educators, and those assumed by informal agents who, intentionally or not, intervene in the education and socialisation of students, and are often a source of conflict.

As can be seen, this new geography of meanings places the principal, as well as the teachers and the school, in a more demanding and increasingly disadvantageous position compared to other periods.

In addition to the above difficulties, there is the precariousness of material and cultural resources which, at this critical stage, is expressed in the different principal's areas

of professional interaction: the reduction in the school budget in line with the cuts resulting from the national and global crisis experienced at the time (Marchesi, 2020; Barcia, 1993 and 1996); a disadvantageous geographical situation, in a poor area distant from infrastructures and services with the potential to generate alternative educational experiences, and at the same time considered a non-priority area for sustainable rural development supporting policies (Law 45/2007); precarious socio-economic and cultural profile of families in the local community, affecting both the availability of material resources and students' learning processes support (due to a lack of study habits and knowledge in parents). The above observations show that, at this critical stage, the precariousness of material and cultural resources is manifested in multiple dimensions (socio-political, institutional, educational community), limiting the development of improvement initiatives through pedagogical leadership and, therefore, the principal's professional identity, because the sense of educational commitment given to the profession does not provide the capacity to overcome the constraints to action that the lack of resources entails. This disadvantageous circumstance is an added burden to the responsibilities already assumed, since the principal and his teaching staff must strive to guarantee equal opportunities for their pupils with less chances of success than if they had more support.

The changes in the local community linked to the transformation of society in recent times, described in the preceding paragraphs, change the circumstances of the professional performance of the principal and the teachers with whom he works, generating, in principle, negative feelings such as: *overload of responsibilities, feeling questioned, lack of recognition and respect from families, lack of material support, and, consequently, fatigue and weariness*. However, despite the identity crisis or discomfort (Bolívar, 2006; Esteve, 2002) that this situation could cause, in this school head teacher, rather than resistance, there is a spontaneous acceptance of changes and of the transformation in the professional sense that these changes demand, linked to giving priority to the students' needs. The negative senses are balanced by a positive professional response to the situation, which motivates the principal towards an identity mutation. This response is materialised in his speech, for example, when he says that in addition to teaching things from books, schools now have to assume the responsibility of compensating for the gap left by families by teaching students things about life. But it is also evident in action, by influencing concrete practices and measures. It is significant in

this sense the progressive orientation of the school towards a project-based school curriculum for the acquisition of competences, not only because of the fact itself, but also because of when and how it starts to be implemented, and because of the meaning the principal attributes to it. First of all, the proactive attitude with which he approaches it: at the time of its implementation, he already had a preparation which, in the absence of official training offers, he had already obtained by himself some time ago; in addition, he decided to put it into practice by his own conviction, before it became a normative requirement for schools. His positive interpretation of this educational approach, in tune with the vision of global and local policies, is notable for being free of the prejudices with which it was often judged in its early days by a large percentage of educational professionals. The principal understands that the emerging educational needs in this complex and constantly changing world require transcending the strict learning of theoretical knowledge towards more dynamic purposes, enabling students not only to "know" but also to "know how to do", to stimulate their metacognitive capacity and resilience in the face of change.

It would also be associated with a change of conception regarding to the "mission" of secondary school in these times: based on the recognition that passing through it and graduating would no longer be a guarantee of future success - occupational, professional - the purpose of teaching should be to provide students with the tools or competences to continue learning and improving throughout their lives and in all circumstances. Going deeper into the meaning he attributes to it, the *emphasis* with which, within this curricular approach, the principal refers to *values education as a transversal competence* - containing and omnipresent in all the others - as well as expressing that *making students good people* is its maximum educational purpose, are added to the set of arguments that evidence the progressive metamorphosis in the meaning of the profession (principalship and teaching) in which the features of *primary socialisation agent* seem to be intensifying at the same time as becoming normalised. He also highlights his *sense of social responsibility* linked to this purpose, beyond the individual benefit for the student, when he states that good people are those who *are useful to society*, and that they are *the ones who are needed* in life. These reflections reveal once again his high moral commitment as an educator and show how his professional senses connect with the needs of the socio-historical moment in which he lives.

The analysis of the story suggests that the emerging circumstances and demands, although complex and controversial, when they come from these groups and/or areas of interaction (families, students, society) continue to be interpreted and accepted as legitimate, as they appear to be linked to aspects that feed the most intimate core of their identity, and to some of the professional meanings developed in the phase of plenitude: responsibility as a driving force or stimulus, educational commitment, pedagogical leadership. This natural acceptance and adaptation to the new demands could be related to the fact that their origin is to a large extent associated with the phenomenon of educational expansion which, from the beginning, this head teacher faces⁴² and values positively, due to the beneficial effect that this same policy had on his own life, by giving him the opportunity to study and make a career. Moreover, because they are undeniably associated with what he sees as the fundamental purpose of the school principalship and teaching profession: to serve the educational needs of students and the educational community. If the "new" students require teaching oriented towards their personal development (affective, emotional, values, etc.) and their satisfaction is a priority and essential as a basis for any other learning, it is reasonable that a teacher-principal committed to high educational ideals should decide to adapt his or her practice in this way. Despite the precariousness, limited resources, the series of difficulties and conflicts, and even the challenges posed by these same families and pupils, especially the lack of recognition of the former, the educational commitment to this community remains something meaningful and worthy of being taken care of.

- Disruption of relations with the institutional context. Institutional decline, negative effects and disidentification from the principal role.

The principal's professional identity is altered by a set of political-administrative decisions and strategies that seek to respond to the emerging needs based on their interpretation of the changes and the current socio-historical reality. The resulting measures and guidelines for action are now part of the managerial-teaching responsibilities, affecting performance and professional identity.

In theory, the purpose of these policies and measures appears to be in line with the needs of the transformed educational community that this study has revealed, but in practice, a set of inconsistencies can be observed between official interpretation and

⁴²Actively collaborating with the early implementation of the LOGSE reform in 1990.

action, which generate discrepancies between the administration and the principal and education professionals in general. These incongruences are expressed through different ways of relating meanings and action in the political-educational sphere itself, which are detailed below:

A) Official discourse in tune with the problems of the socio-historical context translated into measures that are decontextualized in practice.

- Top-down curriculum expansion for a complex world

The official school programmes that are proposed from the political-administrative sphere to respond to the emerging educational needs in the global world interfere in an adverse way in principal's professional identity configuration, mainly for two reasons: one, they do not always coincide with the needs and problems that the local educational community itself projects, whose attention cannot be postponed for the proper functioning of the school; secondly, these programmes aspire to address wide-ranging social problems (Tedesco and Tenti, 2006; Esteve, 2002) for whose solution school actions are insufficient, as they require the responsibility and commitment of all stakeholders (Bolívar, 2009). Although the principal agrees with the administration on the need for a change in management and educational roles in accordance with the new times, while his professional meanings in reference to this situation emerge from his interaction with the local community (families and students), the meanings projected by the administration in relation to the same situation seem to come more from a generic/sociological reading of the problems and are unconnected with specific local realities. This places the principal *in a space of tension between the needs of the local environment and official pressures/responsibilities*: the former are felt to be legitimate, as they come from real problems that affect their relations in their community and which they must face in order to function; the latter, coming from entities outside the principal's daily reality, *are perceived as decontextualized, far from their priorities and an added overload* to the accumulation of challenges that they face on a daily basis, generating *stress, a feeling of saturation and discomfort*.

- Increased responsibilities in the economic management of the school: the outsourcing of services.

There is a certain agreement that the current social scenario demands more horizontal management methods in order to allow greater participation of local

organisations and agents, on the assumption that, being more aware of and committed to the needs and potential of the complex, diverse and unique contexts they serve (Bolívar, 2012a), they will contribute to increase the responsiveness of the system and the effectiveness of the measures and solutions.

However, in the case studied, the implementation of this strategy does not have the expected effect: the assignment to the school and the principal of new responsibilities in the outsourcing of services, within the framework of economic management decentralisation, does not translate into an increase in the school's own decision-making capacity - autonomy - which results in a better response to the demands of the local context, but rather in the indiscriminate and forced transfer of functions, which leads to a disproportionate increase in management tasks, unrelated to pedagogical aspects, which distracts resources and time from the specific and priority tasks: improving the learning of teachers, students and the school community in general. As Torres Rubio (2010) observes, this transfer of responsibilities from the administrations to the schools is perceived more as a discharge of their own management tasks, rather than a real desire to strengthen this autonomy. Its implementation is also controversial, as the functions are transferred suddenly and without providing instruction or guidance, which forces the principal and staff to improvise in order to solve them. The principal, for his part, is the most affected, because although he is often supported by a secretary, in formal terms - by law ⁴³- all responsibility rests on him, so that even if he partially delegates tasks, it is not possible for him to completely disengage from them.

This phenomenon leads to an *overload and saturation* of tasks in addition to the already heavy responsibilities of school management; it also reinforces its bureaucratic nature, distracting it from other tasks such as leadership and pedagogical innovation for educational improvement. In short, this decentralisation of management functions *weakens the responsiveness of principals to emerging demands* and seems to contradict the real spirit of its purpose: to give greater freedom of action to local educational agents in order to promote locally-situated improvement dynamics. In addition to discomfort, it causes *mistrust towards the administration*, as it is seen more as a strategy for reducing budgets than as a gift or an advantage for schools. This perception is the origin of a series of reactions that alter the senses in relation to the principal's function: *alienation, non-*

⁴³ RD 2723/98 on financial management of public schools - LOE (2006)-LOMCE (2013) which establishes among the competences of the principal, the contracting of works, services and supplies.

conformity, disagreement with the administration, identity discomfort, being one of the main influences in his disidentification with the role. (seguir en la página 16 del doc en Español)

- Principal's Professionalization interpreted as bureaucratic conversion due to the actions and omissions of the administration.

The complex contemporary social and school panorama highlights the need to provide principals with a broad set of skills for the performance of their duties (Sarasúa, 2013; FEDADI, 2011), for which specific training is required. There is general agreement on this premise among the different stakeholders: organisations representing school principals, educational scientists, the administration, and the principal himself. However, it is in the actions where certain discrepancies of meaning are evident. This is the reason why, coming from the administration, the idea of professionalising the principal's function is not welcomed by the principal, as it is interpreted as a political-administrative strategy that tries to turn him into a manager at the service of its requirements rather than at the service of the school community needs. In these matters, the practical background, registered in the life story, is more important than the rhetoric: the official updating course for the management function focused on bureaucratic management issues; the training for the pedagogical innovation of the educational centre was carried out by his own, lacking official support; the reforms and political-legislative decisions clearly orientate the principal profile towards administrative and management tasks which are incessantly increasing; because of these measures the daily work is turning into the work of a manager; finally, the sum of all these issues force him to relegate his pedagogical duties. In conclusion, within this framework, professionalisation is interpreted as another initiative of the administration that distances him from what he considers his true professionalism and the real responsibility he has towards the school: attending to the needs of his educational community - teachers, families and students - which are what he perceives as really legitimate and palpable.

B) Official decisions and measures widely recognised as important by the principal and the educational community, but without material or instructional support from the administration.

Contemporary society poses a set of educational needs that motivate the attribution of official responsibilities to the school and its professionals whose legitimacy is

recognised by the different agents involved, including the principal. One of these is digital literacy in the new global and interconnected world as part of the students' socialisation process. Also, the demand for new pedagogical approaches and continuous training of the principal and his staff, oriented to the management and teaching that a complex and constantly changing educational community requires, such as the *development of multiple intelligences* that the principal mentions.

In this sense, the principal considered the demands projected from policies and legislation to be legitimate. However, in the first case, the precarious financial situation of the school made it impossible for him and his staff to attend to them adequately, as all the computers were out of order and there were no funds available to replace or repair them; an incongruence between the official mandate and the availability of resources that made it impossible to comply with them, which became a *source of unease, impotence and frustration* for this professional and contributed to *degrading his image of the educational administration*.

In the second example, as he expressed it, this and other innovative curricular proposals have been formulated ignoring the starting point of their protagonists (their capacities and training) and without considering the extra training effort that would be required to face them and the deficiencies in their instrumentation expressed in a set of organisational difficulties to promote lifelong learning in the school: a) the impossibility of replacing the teacher if the training timetable coincides with class time; b) derived from the preceding, training possibilities reduced to non-teaching months; c) difficulties in generating training actions in the workplace itself, not reaching the minimum number of applicants required, as it is a small centre, located in a remote area; d) corollary of the above, having as the only alternative training outside the centre, and outside working hours, with the professionals having to use time from their personal lives. The circumstances described above make the responsibility continuous training a difficult undertaking to achieve, having a double effect on the principal professional identity: on the one hand, they *limit his own continuous training*; on the other hand, he would be *limited in his pedagogical leadership* when it comes to encouraging staff improvement, as *he does not feel he has the moral authority to demand or ask them to do something which, from his professional empathy, he does not see as appropriate or fair*. Moreover, the perception of indifference from policy is another aspect that increases his *feeling of*

helplessness or of being left to their own luck, widening the principal vs administration gap.

C) Practices that indicate the persistence of traditionalist mindsets and habits that do not suit and are not effective in dealing with the complexities of contemporary realities.

- General resurgence of school bureaucracy accentuated in the principal's function.

The Spanish administration continues to maintain the long-standing tradition of documenting and regulating even the smallest aspect of school life, saturating the work of educational professionals with excessive paperwork and management tasks (Santos Guerra, 2017; Bolívar, 2008). As the phenomenon of educational expansion widens and diversifies the school scenario and the socio-historical reality becomes more complex, the workload increases exponentially (Bolívar, 2008), and, consequently, the viability of this practice is seriously challenged and its usefulness is increasingly questioned. Based on a top-down logic of control, born in the dictatorship period, it contrasts with current trends in politics that defend the need for a new horizontal and democratic form of governance (Bolívar, 2012a). The over-regulation that demands a protocol for each action, in a context in which multiple and unpredictable problems arise, becomes another problem to be solved that distracts professionals from the genuine meaning of their work: the improvement of students' learning experiences. A purpose that, in itself, already entails a great effort when dealing with a school population that is generally complex, diverse, with multiple needs and permanent challenges, in an educational context of curricular and teaching purpose transformation.

Moreover, in addition to the traditional bureaucracy, a new bureaucracy would be added, based on the demands for accountability, as a result of attempts to implement these new forms of governance. The supposed autonomy of educational professionals makes them accountable for their actions (Verger and Normand, 2015) through other management activities and accrediting documentation. This new governance, rather than reducing control mechanisms, places them at the end of the process (Bolívar, 2016), generating a new accountability bureaucracy. In the Spanish context, both forces (traditional and emerging) combine, making the situation even more critical. In addition, given that the achievement of this autonomy is questionable, according to the data and sources

considered, the demand for a *bureaucracy* associated with it is likely to be perceived by educational professionals as *another nonsense*.

The obsessive juridification of professional practice and life in general affects in particular the school principal's role, whose field of action includes the entire school and who has to lead the teaching staff in the development of these processes. The exponential multiplication of management tasks demands a dedication that hinders the fluid development of his work, forcing pedagogical tasks to be relegated to a lesser level. According to this life story protagonist, management in the leadership function has become 90% of his daily tasks, which is a critical aspect not only because of the *overload of responsibilities* but also because *they differ from his own professional sense*, which is in line with a more pedagogical approach to leadership. As a result, they not only cause him *discomfort* in the job, but also his *disidentification and retirement from the position*. Finally, the perception of incoherence and inconsistencies in the institutional-political message itself, which, while claiming to promote the principal's pedagogical leadership from speech, intensifies the bureaucratic profile in its measures, contributes to alter the positive image he once had of the institution, and *degrades his confidence in and commitment to the administration's proposals*.

- Incessant legislative changes and mutation in the school scenario as a source of instability in performance and professional identity.

Although Spain is characterised by a tradition of legislative reforms in the field of education, in the period of the life history studied (1988-2018), this trend shows an extraordinary dynamism, with a total of six education laws enacted⁴⁴. In addition to the traditional political-ideological antagonisms largely responsible for this fluctuation, there was also the need to update school structures to the new geopolitical and economic reality, delayed compared to other countries by internal processes of war and dictatorship (Prats, 2006).

In a short period of time, a number of demands were concentrated that made the education professionals context more complex. Each one of them introduces changes that

⁴⁴ Organic Law regulating the Right to Education (LODE) of 1985; Organic Law on the General Organisation of the Education System (LOGSE) of 1990; Organic Law on Participation, Evaluation and Governance of Educational Institutions (LOPEG) of 1995; Organic Law on the Quality of Education (LOCE) of 2002; Organic Law on Education (LOE) of 2006; Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE) of 2013.

require both the principal and his staff to make an effort to adapt practices and/or protocols, which implies *an alteration and an additional burden on the responsibilities arising from this sphere and on the meanings associated with them*. The constant alteration in "the rules of the game" is *a source of instability, discomfort and fatigue*. However, its impact is not limited exclusively to practical issues, but involves deeper identity aspects, as these changing legislative patterns project and demand different ways of conceiving the teaching/principal's profession over time, which generate *discomfort*, as they are experienced as a *permanent questioning of professionalism - or lack of recognition -* and interfere in the consolidation of their identities. Moreover, these practices are *often perceived as being disconnected from the school realities* in which they operate, which *reinforces the difficulty of generating connections and synergies with their most authentic professional senses*, which are strongly linked to these local realities. Principals - and teachers - in their interaction with both contexts, have to assume the responsibility of "*doubling*" their identity, in order to be able to attend to the issues that arise on both sides: on the one hand, the formal requirements of the institution, which are constantly changing; on the other hand, the demands and needs of the educational community in which they work on a daily basis, and around which it is imperative to develop a professional sense.

Imbalance between officially assigned responsibilities and perceived responsibilities, as evidence of the growing separation between principal's role and identity.

The observations outlined in the two preceding sections show the differences in the effects on the principal's sense of responsibility depending on whether the motivation comes from the local community (students and families) or the institutional sphere of interaction (administration, organisational-structural factors and legislation).

The gap between the responsibilities addressed and those formally established increases with the complexity of the school reality and the progressive transformation of policies and laws. The educational community that makes up these diverse, complex and changing schools is creating infinite situations which, due to their contingent nature, are unavoidable and which, as they are not foreseen or defined in the regulations, have to be faced with little support or guidance. In this order of things, the principal's professional sense expands and goes beyond the normative guidelines. Added to this complex panorama are the responsibilities resulting from political-administrative decisions: some

apparently in tune with emerging socio-educational needs, but characterised by decontextualized measures, lacking material or instructional support; others which, paradoxically, constitute clear references to traditionalist inertias disconnected from the new realities.

From a broader sociological perspective, this phenomenon evidences the progressive separation between the "objective" world of the institution and the "subjective" world of the actor to which researchers such as Dubet (2006) and Bolívar (2016) allude, as the basis of the current decline or crisis of modern institutions. An increasingly complex and changing world, whose dynamics are influenced by diverse, multiple, divergent logics, which do not start from the same ideological core, as they did in the times of the modern apogee, poses significant challenges to regulatory initiatives from above.

The analysis allows us to observe that the principal, and his team of teachers, have been assuming the responsibility of an expanded role, linked to the needs that the educational community in its daily work has been presenting to them; meanings that nourish the heart of the professional identity, but that do not necessarily work in synergy with those that are projected from institutional perspectives. This circumstance generates a metamorphosis and ambivalence in the sense of responsibility, depending on what it is linked to: from being a driving force in life, it becomes a factor of stress and work overload in the face of certain mandates, generating a disidentification of the person with respect to the role in which the negative effects are mostly concentrated, and finally constituting one of the causes of his giving up.

The arguments and strategies put forward in the institutional sphere seem to arise from a conception of the school that is very different from that seen by frontline professionals such as this school principal. The divergence of meanings between the responsibility really assumed and that assigned by legislation of the administration (institutional sphere) is linked to their different ways of perceiving the commonly known "contingencies". Contingencies would be those situations, problems, unexpected events, which require an immediate solution in order to continue functioning "smoothly" or "normally", and which interfere with the fulfilment of officially recognised duties, established in the organisation. For example, the stabilisation of the working environment after a disciplinary problem would be a contingency. One of the characteristics with which

contingencies are typically identified is their incidental or eventual nature. The RAE [Spanish Real Academy] defines it as an "event that may or may not happen, especially a problem that arises unexpectedly". The situation becomes more complicated when, from being incidental, these uncontrollable and unpredictable events become the norm. While from traditional (or modern) perspectives the contingent is rather anecdotal or punctual, there are educational centres, such as the one in the case studied, in which contingencies cease to be incidental or eventual, and become the norm. Therefore, the aims of the head teacher, based on the "educational" needs of the community he serves, inevitably begin to distance from these traditional expectations. What the educational administration continues to view as a contingency has, as a result of the changes implemented, become what usually sets the guidelines for action and operation in many schools, and must therefore be treated as a primary, not a secondary, need. In the case concerned, the role of primary socialisation agent that contemplates assuming responsibility as an educator for the lack of affectivity, orientation, values, cognitive deficits and other gaps due to serious deficiencies in family education, often relegates the more complex learning that the emerging society - of knowledge and information - and educational policies demand. It is necessary to respond to this dilemma by clarifying more rigorously the purposes of education according to emerging social needs, and by making notions such as school improvement, quality, etc. more concrete and operational. In these circumstances, with such heterogeneous and complex realities in schools, these issues cannot be understood from uniform or standardised criteria.

Sense of coherence, stability and continuity in professional identity

In the retrospective diachronic analysis of the life story, the evolution in the subject's identity building has been observed, assessing the way in which he has solved his continuity and stability in decisive and/or critical moments. This implied the use of his capacity to maintain an adequate balance between his own professional meanings (individual identity) and those perceived from different spheres of interaction (social identity) throughout his career.

In the first stage or plenitude phase, Francisco was able to maintain a balance between the meanings that were shaping his personal and professional identity and those projected from his different spheres of interaction. At each critical moment, he has been able to develop an adequate balance between his own expectations and visions and the

possibilities that the context offered him. In some cases, because the field of interaction was shaped by converging forces (Crow et al., 2017) that underpinned this stability. For example, the time of career choice when everything worked in his favour: in the personal dimension, the support of his family, in the institutional dimension, the granting of a scholarship and the lack of access restrictions. In others, as these spheres of interaction involved divergent influences that challenged this stability, some readjustments were necessary to reconfigure the professional sense and thus preserve stability, which required his commitment and determination. For example, at the time of graduation, the urgency of finding a job when he was left without support (family and institutional) led him to decide becoming a teacher in his area of knowledge, tempering his preferences without giving them up: this decision allowed him to solve his need for employment in the most immediate way and at the same time satisfy his personal aspiration to continue with a professional career without demanding more sacrifices from his family. Throughout his time as a teacher, he compensated every critical moment by increasing his educational commitment, taking on multiple roles of responsibility and being proactive. Among other experiences, his voluntary collaboration in the implementation of the 1990 educational reform (LOGSE) in several schools stands out, as an experience in which his commitment to pedagogical innovation and improvement emerges and consolidates; in this sense, while his positive attitude and interpretation of the reform differentiates him from his own collective (educational community), he also understands its discomfort, largely due to the deficiencies in the reform's implementation (institutional level), which is the source of his first disagreements with the Administration. His moving to the last school entailed a drastic scenario change that represented another challenge to his identity stability: from having been principal of a traditional and prestigious school with great local symbolic value, he moved to a rural school, recently opened, in an economically depressed area; however, the respect and support perceived as a professional by an educational community of great human quality, in addition to his experience and self-confidence, led him to commit himself and perceive the new circumstance as an opportunity, presenting his second application for principalship. In general terms, the set of initiatives that he undertook at each decisive moment of this stage strengthened his professional identity.

In the decline phase, a set of critical circumstances generated by changes in the principal's spheres of interaction challenge the stability of his professional identity, stimulating his transformation. On the one hand, in the local educational community, the

students' crisis of values and the lack of educational co-responsibility of their families act as a stimulus to the metamorphosis and adaptation of the principal, reinforcing his profile and dedication as a primary socialisation agent. However, although this alteration has disruptive effects, and has contributed to his wear and fatigue, it is not seen as a decisive factor in his continuity and permanence in the position. On the other hand, it is the subsequent and multiple changes in the management position, as a result of political-administrative decisions, especially the intensification of the principal's bureaucratic profile, which is the main cause of the interruption in the continuity of professional identity as a principal. The reasons for this are not only organisational and technical, but also the notion of what principalship is, which these measures project, discordant with the most authentic professional meanings that shape his identity. This circumstance makes it impossible to negotiate between the self-perceived identity and the one demanded, and with it the coherence and continuity of identity.

As has already been noted, the resignation from the principal position is not experienced as a total professional reconversion, but as a fracture (or partial break) with one of the facets of his professional identity, while he continues with the other that he has been carrying out in parallel and with whose meanings he has maintained the connection even while working as a principal: teaching. As he says, he has seen himself and believes he has been seen by others as a teacher occupying a management position. However, his resignation from the post is relevant in the analysis of identity continuity, considering the length of time he has been a principal. As Kaddouri (2019) observes, the period of permanence in a job is an element that contributes to the development of a professional identity, and this is the case, after almost two decades as principal. Also in this resignation act, we can see the protagonist's intention to coherence: to change the work setting in order to restore the balance between the meaning and duties assumed and the "officially" established responsibility.

Research background. Re-readings and alternative interpretations

The life story presents certain features that open the way for a debate on some of the postulates from the research background and provide other views on some circumstances inherent to the Spanish school principal's role.

- Pedagogical leadership and identity ambivalence. Although throughout this section we have pointed out the existence of a sense of pedagogical leadership in the life story

considered and what it is associated with, we consider it relevant to compare the perceptions of the present study with the observations of previous research, assessing both coincidences and possible alternative readings. The sense of pedagogical leadership and the actions associated with it appear to be linked to a strong sense of educational commitment that begins to take shape in the shaping of his teaching identity. In addition, the principal claims to have felt and seen himself more as a teacher occupying the principalship than as a principal, and to be recognised in the same way by the educational community, during the almost two decades that he served as principal. Being seen as just another teacher, enthusiastic and committed to every pedagogical initiative and project, was a stimulus and source of motivation in the school. These observations lead us to consider that the ambivalence of identity, being and feeling like a teacher while working as a principal (Fernández, 2011) does not necessarily undermine the development of pedagogical leadership in school management. Rather, if this teaching identity is consolidated and supported by a strong pedagogical commitment, it can constitute a strength or pillar for it, both in terms of how it influences the person's actions (individual identity) and the positive effect of its recognition in the educational community (social identity).

- **Discontinuous trajectory and pedagogical leadership:** as shown in the background, the provisional nature of the principal function in Spain, which usually lasts a minimum of four years and a maximum of eight (two terms), could interfere with the consolidation of the professional identity of the principal. In the case analysed, the protagonist transcended the conventional limits, occupying the management position almost uninterruptedly for eighteen years. The support of the educational community (teachers and families) and the possibility of continuing to hold the post as a pedagogical leader contributed to this decision. The break with principalship occurred when he began to perceive that it was being transformed into a mainly bureaucratic task, hindering pedagogical dynamics.

- **Professional identity and dual representativeness:** the principal does not live with the same intensity his role as a representative of the administration and as a representative of his community. From the reference of his previous experiences - principals of the schools in which he was a teacher - he constructs the self-image of a principal who complies with the rules, because this is what the post legally entails, which does not imply feeling that

he represents the government. The heart of his professional identity and his sense of representativeness naturally lies in his service to his educational community.

- **Primum inter pares, captive identity and transactional mechanisms:** the successive applications for principalship of the protagonist of this story have been motivated by the support of the whole of his educational community. However, the story does not show that this support has entailed any kind of conditioning in the performance of the function; rather, the principal has been able to maintain equanimity and prioritise the common welfare over the attempts of those who, because they consider themselves closer to him, expected a different treatment. This shows the importance of self-determination and the personal character of each individual in such circumstances.

One last *insight*...

In one part of the work we have questioned the culturally uncritical incorporation in our research terminology and in the legislation that "attempts" to order our world, of a term born in "foreign" contexts and which, when applied to our own, can have inconvenient meanings. Naturally, we are referring to the term leadership, which, in Spain, does not originally suggest the same meanings as in the contexts in which it was born. As the principal has pointed out, not so long ago, whoever was called a leader in these lands could be identified as someone authoritarian, situated in a distant and superior position; as we have interpreted from the sources consulted, a broader socio-historical perspective allows us to notice the subtle connections of these negative meanings attributed to the term leadership with political facts that persist over the years in the collective unconscious and social idiosyncrasy, clearly antagonistic to the educational ideals that today motivate its adoption. Political leadership linked to dictatorial times, whose distinctive signs have been imposition, violence, authoritarianism and abuse of power, contrasts with the genuine sense of educational leadership, which aims to inspire, motivate and stimulate communities towards the improvement of teaching and learning, recognising their eminent human and emotional nature. Aspiring to integrate this term into the language of local political strategy implies considering its possible connotations in the receiving context, given the cultural condition of language, i.e. the linking of language and its meaning to the facts and experiences lived in each specific cultural context. If, since its birth (1830) and for more than a century, the image of the school principal in Spain has been linked to

the representation of governments, his primary function being to "comply with and enforce the laws" as head of the establishment (Viñao, 2004), it is not strange that in this context the term "leadership" applied to this function can be spontaneously related to authoritarian features, provoking strangeness and difficulty in its cultural assimilation. The principal in this case describes it as ambiguous, which lends itself to inconvenient interpretations that do not coincide with his way of understanding the profession or viewing himself in it.

However, in apparent contradiction to the above, we take a step forward by including in our vocabulary the use of the word Insight, whose rich and deep meaning does not find any codification in our inventory of words. We believe that the substantial difference that gives some differential legitimacy to one or the other usage has to do with what the word represents for those it is supposed this word defines. I decided to use the term insights because of what it represents for me, the research process I went through and the impressions I gained during its development. In other words, its adoption is based on the terrain of living experiences converted into learning experiences (Aguado, 2014). The particular and general trajectory and circumstances of school principalship described in this research indicate that this is not the case with the term leadership and those to whom it is attributed. The meaning of words is the result of a cultural dynamic of deep, complex maturation, grounded in facts and experiences. Etymologists and linguists are aware of this, and although we are not, it does not exclude us from the effects of not recognising it. That is why, as a researcher, I have felt judged as naïve and perhaps a little ignorant or foreign to their worlds, a kind of intrusive alien, when I asked principals what they thought about leadership. That is one of the main reasons why, being also an impression said by this story's protagonist, I wanted to give it importance and visibility. However, I strongly believe in the integration of languages, and I think that closer communication and exchange of terms has the potential to enrich our language and above all our worldview. Therefore, I do not believe that the adoption of the word leadership is a mistake, just as I do not believe it is a mistake in reference to other terms that, due to some kind of local, situated or partial cultural interpretation, have also generated great debates such as quality, professionalization, etc. What could be a mistake is the way in which it is introduced, and the lack of consideration in this process of the experiences that must be linked to the construction of meanings around this term in this new context. In botany, such a failure would be equivalent to transplanting a cutting into a new rosebush without taking care that

both sap, that of the cutting and the rosebush, are properly amalgamated, creating a harmonious combination that allows the cutting to be properly integrated into the rosebush and the rosebush into the cutting. Rather, we should understand in a deeper way what connotations these terms have in their original contexts and what historical, sociological and cultural facts are associated with these particular semantics. We must also be able to find in our own contexts the strengths immanent in our own cultures and histories, which provide us with insights that allow us to design strategies for improvement and change that are closely linked to local realities and feelings. If meaning precedes and underpins action, to contribute to improving any aspect of our social realities, we will have to appeal to the meanings of those who embody them and build bridges that connect perspectives, that create synergies between stakeholders. Horizontality is not only about giving power and/or responsibility to "those at the bottom"; it also implies that those who are supposed to be at the top and whose decisions affect the worlds of those who are supposed to be at the bottom, acquire a deeper knowledge, a set of lucid insights with which to recreate their cartography of meanings, so that, from that more enlightened place, they can make more accurate decisions, demonstrating a genuine sense of leadership themselves.

Referencias

VIII

Referencias

- Afonso Casado, J. M. (1997). Una década de gasto público en becas universitarias en España. *Revista de Educación*, (313), 325-338. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:129371ee-7c95-4270-8cb1-46628ff13424/re3131600461-pdf.pdf>
- Aguado Romo, R., (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Giunti EOS
- Aguilar Trujillo, J. (2021). Liderazgo compartido para el cambio educativo y la mejora del aprendizaje. Un estudio de caso. *DEDICA Revista de Educação e Humanidades (DREH)*, (19), 383-402. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21893>
- Aguilar Villanueva, L.F. (ed) (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica
- Álvarez, M. (2001). *El Liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Consudec.
- Amores, J., Moral, C. y Ritacco, M. (2015). El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 8 (2)
- Anderson, S. (2017). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo: once miradas* (pp. 333-391). Ediciones Universidad Diego Portales
- Aparicio Acosta, F. M. (2000). Universidad y sociedad en los albores del 2000. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6 (2), 1134-4032. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/139878/RELIEV_Ev6n2_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arco, M. (2007). Los directores de los centros escolares en el sistema educativo. *CEE Participación Educativa*, 5 (junio), 18-22. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15551d34-1f2b-46f8-a270791d7b4680be/05_junio_2007.pdf
- Asuar Gallego, B. (28-30 de octubre de 2020). La educación pública está en riesgo: el problema no es la pandemia, es una década de recortes. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/educacion-publica-riesgo-problema-no-pandemia-decada-recortes.html>

- Barcia, E. (19 de mayo de 1996). Una ley con poco dinero y mucho recorte. La LOGSE lleva un camino similar al de la 'ley Villar' de 1970. *El País*. https://elpais.com/diario/1996/05/19/sociedad/832456801_850215.html
- Barcia, E. (14 de diciembre de 1993). La crisis económica frena de nuevo la LOGSE. El año próximo entrará en vigor sólo uno de los dos nuevos cursos de primaria previstos. *El País*. https://elpais.com/diario/1993/12/14/sociedad/755823601_850215.html
- Bauman, Z. (2001). *La Sociedad Individualizada*. Cátedra
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beltrán, R., Bolívar, A., Rodríguez Conde, M.J, Rodríguez Diéguez, J., Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76 http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20274/evaluacion_funcion.pdf
- Blanco, R. y Gomà, R. (2006). Del gobierno a la gobernanza: oportunidades y retos de un nuevo paradigma. *Politika. Revista de Ciencias Sociales*, 2 (diciembre), 11-27
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora
- Böhme, G. y Stehr, N. (eds.) (1986): *The knowledge society. The growing impact of scientific knowledge on social relations*. Reide Publishing.
- Bolívar, A. (2022). Fecundidad de una perspectiva expandida del liderazgo escolar: Desarrollos actuales. En M. A. Díaz Delgado(Ed.), *Liderazgo distribuido en educación a nivel global*. IISUE-UNAM
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2016-2019). *Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*. Proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2016-78191-P)

- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En: Javier M. Valle y Jesús Manso (Dirs.). *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 15-29). Editorial Narcea.
- Bolívar, A. (2015). The Comprehensive School in Spain: A Review of its Development Cycle and Crises. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), 347-363. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904115592496>
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, Vol. 2(2), 147-175. DOI: <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>
- Bolívar, A. (14-16 noviembre, 2013). *Mejorar los procesos y resultados educativos: ¿Qué podemos aprender de la investigación y experiencias?* III Congreso Nacional de Equipos Directivos de Centros: “Evaluación, cambio y mejora”, CEFIRE, Valencia, España.
- Bolívar, A. (2012a). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2012b). El proceso de burocratización de la escuela. Una rigidez que impide el incremento de profesionalidad y no se corresponde con la enseñanza y el aprendizaje hoy. *Revista Crítica*, (982), 28-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=317856&info=open_link_ejemplar
- Bolívar, A. (2012c). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II.* (pp. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones, *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (11). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/433/277>

- Bolívar, A. (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. En A. García Albadalejo (coord.), *La autonomía de los centros escolares* (pp. 29-63). Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Aljibe
- Bolívar, A. (2002a). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2002b) El estudio de caso como informe biográfico-narrativo, *Arbor*, 171, (675), 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Problema y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2000b). Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En Araceli Estebaranz (coord.) *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 17-36). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla https://www.researchgate.net/publication/295731888_Globalizacion_y_cambio_educativo_la_sociedad_del_conocimiento_y_las_claves_del_cambio
- Bolívar, A. y Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo: once miradas* (pp. 71-112). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 119. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Bolívar, A., Domingo, J., Pérez-García, P. (2014) Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences*, 7, 106-112 <https://opensportssciencesjournal.com/contents/volumes/V7/TOSSJ-7-106/TOSSJ-7-106.pdf>

- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6 (1).
- Braun; V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE.
- Braun; V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE
- Carnoy, M. (1999): "Globalización y reestructuración de la educación", *Revista de Educación*, 318, 145-162. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89f89292-e282-4e35-9a5a-c774fdcf3e0c/re3180707707-pdf.pdf>
- Carrero, V., Soriano y R., Trinidad, A. (2006). Teoría Fundamentada-Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Cuadernos metodológicos (2º ed., Nº 37). Centro de Investigaciones Sociológicas
- Castells, M. (1998a). *La Era de la Información (Economía, Sociedad y Cultura)*. Vol. 1. *La Sociedad Red*. Alianza.
- Castells, M. (1998b). *La Era de la Información (Economía, Sociedad y Cultura)*. Vol. 2. *El Poder de la Identidad*. Alianza.
- Castro Clemente, C. (2017). *Violencia a través de las TIC: El ciberacoso en escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid*. [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia Comillas de Madrid] <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/20850/TD00276.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Central Sindical Independiente y de Funcionarios [CSIF] (24 de marzo 2021). *El Congreso apoya la propuesta de CSIF de reducir la burocracia en los centros docentes. CSIF exige al Ministerio de Educación que aplique la propuesta del Congreso de los Diputados*. <https://www.csif.es/contenido/nacional/educacion/316923>
- Central Sindical Independiente y de Funcionarios [CSIF] (8 de enero de 2020). *El 98 % de los docentes de Granada considera que las tareas burocráticas restan tiempo para enseñar y perjudican la atención al alumnado* <https://www.csif.es/contenido/granada/general/287356>

- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E. and Goodall, A. (2010). Governance, Leadership and Management in Federations of Schools, School Effectiveness and School Improvement, 22 (1), 53-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450903569734>
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, (s.f.). *Ruta del Patrimonio Educativo Andaluz. Institutos con historia: I.E.S. Luis Barahona de Soto* http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/16052016/1d/es-an_2016051611_9093024/10/pdf/ies.pdf
- Contreras Torres, F. y Barbosa Ramírez, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, (152-164). <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/433/886>
- Crow, G.M. (2011). Professional identities: Developing leaders for interprofessional practice. En J. Forbes C. Watson (Eds.). *The Transformation of Childrens Services* (pp. 92-104). Routledge.
- Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (3), 265-277. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Crowe, M.; Inder, M. & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses, *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 1 (8). DOI: 10.1177/0004867415582053
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American Classrooms, 1880-1990*. Second Edition. Teachers College Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, K., Brown, E. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, K., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil*

- outcomes. Final Report.* University of Nottingham and The National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- De La Herrán Gascón, A. (2018). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *RIAEE: Revista Ibero-americana de Estudos em Educação- versão español*, (3), 1896-1934.
DOI: [10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11901](https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11901)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana/Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Domingo, J., Domingo, L. y Martos, A. (2017) Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario, *Revista del IICE* (41), 81-96.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5159>
- Domingo, J., Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educación em Revista*, 31 (58), 199-218.
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/43547/27014>
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue Française des affaires sociales*, 2 (2), p.9-25 <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-2.htm>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad).* Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2001) *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Elmore, R.F. (1996). Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. En L.F. Aguilar Villanueva (ed.), *Gobernanza y gestión pública*, (p. 251-289). México: Fondo de Cultura Económica.

- Escolano Benito, A. (30 de marzo-2 de abril de 2009). *Modelos y culturas de educación secundaria en la España contemporánea* [Ponencia]. Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, Zaragoza. España. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/02escolano.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, (33), 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Escudero Muñoz, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 1-20. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59785/pdf_19
- Esteve, J.M. (1994) *El malestar docente*. Paidós. Barcelona.
- Esteve, J.M. (2002). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, (3) <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2730>
- Estruch Tobella, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, (77-90) <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre329/re3290511165.pdf?documentId=0901e72b812593ae>
- Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos [FEDADI] (2011). *La profesionalización de la función directiva*. http://www.fedadi.org/wp-content/uploads/2011/12/FEDADi_Profesionalizacion_funcion_directiva.pdf
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2022). *La evolución de la inversión educativa entre 2009 y 2018: 10 años de retroceso en España*. <https://fe.ccoo.es/6fd8ed48869b1c4c574237489e0e2984000063.pdf>
- Fernández Enguita, M. (1999). La transformación de la universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 31-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118003.pdf>
- Fernández Serrat, M. L. (2011). Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección. *Organización y Gestión educativa*, Vol. 19, Núm. 2, 25-29.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo: once miradas* (pp. 182-193). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Gairín Sallán, J. (2010). Gestionar la complejidad de los centros educativos en J. Gairín Sallán (Ed.) *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. (9-44). Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación. Gobierno de España
<https://sede.educacion.gob.es/publivena/PdfServlet?pdf=VP15164.pdf&area=E>
- Garagorri Yarza, X. (2008). Currículum por competencias. *Revista Padres y Maestros*, (314), 5-8.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1552/1313>
- García de León, M.A. y García de Cortázar (1992). Universidades y universitarios (1970-1990). *Revista de Educación*, (Núm. Ext.). (89-107).
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ee6887fc-8bb1-4d9e-b6ce-c23d94c3b93a/re199206-pdf.pdf>
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B. y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2011). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College, Columbia University.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
https://flacso.edu.ec/cite/media/2016/02/Harvey-D_1990_La-condicion-de-la-posmodernidad-Investigacion-sobre-los-origenes-del-cambio-cultural.pdf

- Hernández, Y. y Galindo, R. (2007) El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Espacios Públicos*. 10 (20), 228-240.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012>
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo: once miradas* (pp. 17-70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. The Falmer Press.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2).
<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- International Successful School Principalship Project, (2020). *Successful School Principals Project: Research Design, Organisation and Instruments 2020 (Confidential draft)*. ISSPP.
- Kelchtermans, G.& Piot, L. (2013). Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century. In M.A. Flores et al. (eds.), *Back to the future* (pp. 93–114). Rotterdam: Sense Publishers. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2>
- Kools, M. & L. Stoll (2016), What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers, 137*, OECD Publishing
<https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Ley 45/2007. Ley para el desarrollo sostenible del medio rural. *Boletín Oficial del Estado*, 299, de 13 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-21493-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 3 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 23 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 3 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

- Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 3 de julio de 1985. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lumby, J., & English, F. (2009). From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: Exploring the lineage and dark secrets. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 95–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603120802449678>
- Lyotard, J. (1987) *La condición postmoderna*. Red Editorial Iberoamericana S.A. (R.E.I.)
- Magisterio. (7 de enero de 2020). *La mayoría del profesorado cree que la excesiva burocracia perjudica la atención al alumno*. <https://www.magisnet.com/2020/01/la-mayoria-del-profesorado-se-queja-del-excesivo-papeleo/>
- Manzanares Moya, A. y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, (359), 431-455 DOI:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-101
- Marchesi, A. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa*, (33). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.681>
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 103-117. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download%20/20736/20576>
- MEBD. (2017). *Un Marco Español para la Buena Dirección*. Madrid: FEDADI, FEDEIP y FEAE <http://www.fedadi.org/?p=1958>
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI.

Melgarejo, M. del P., (2000). El pensar histórico como genealogía: acto interpretativo y construcción de subjetividad. *Fronteras de la Historia*, 5, (35–50) DOI: <https://doi.org/10.22380/20274688.715>

Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2009a). Programa de Desarrollo Rural Sostenible (2010-2014)- 2. Estrategia de desarrollo rural sostenible adoptada <https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/ley-para-el-desarrollo-sostenible-del-medio-rural/prog-desarrollo-rural-sostenible/>

Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2009b). Programa de Desarrollo Rural Sostenible (2010-2014)- 4. Zonas rurales de aplicación del programa. <https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/ley-para-el-desarrollo-sostenible-del-medio-rural/prog-desarrollo-rural-sostenible/>

Moral Santaella, C. y Amores Fernández, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66208/15268>

Morín, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral

Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1 (2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/768207.pdf>

Murillo Torrecilla, F. J. y Gómez Martín, J.C. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10094/10204>

ORDEN de 10 de mayo de 2006, conjunta de las Consejerías de Economía y Hacienda y de Educación, por la que se dictan instrucciones para la gestión económica de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y se delegan competencias en los Directores y Directoras de los mismos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 99, de 25 de mayo de 2006 <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/99/boletin.99.pdf>

- Organization for Economic Cooperation and Development (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Editorial OECD <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Pérez Martín, P. (septiembre de 2012). El malestar docente. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federación de enseñanza de la CCOO de Andalucía. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docui.aspx?p=5&d=9615>
- Prats, J. (2005). El sistema educativo español. En J. Prats y F. Raventós (Dir.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (pp. 177-228). [Fundación la Caixa. https://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%206.%20poli.pdf](https://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%206.%20poli.pdf)
- Real Decreto 2723/1998, de 18 de diciembre, por el que se desarrolla la autonomía en la gestión económica de los centros docentes públicos. *Boletín Oficial del Estado* 313, de 31 de diciembre de 1998
<https://www.boe.es/boe/dias/1998/12/31/pdfs/A44572-44575.pdf>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos* 7 (1), 51-66.
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177>
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). School principals in Spain: an unstable professional identity. *IJELM*, 6 (1) 18-39. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2018.2110>
- Rodríguez Menés, J. (1993). Movilidad social y cambio social en España. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (61), 77-125.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766206.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.
- Ryan, J. (2007). Dialogue, identity, and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, 17, 337-370.
<https://doi.org/10.1177/105268460701700304>
- Santamaria Luna, R. (2020). Capítulo 2: La escuela rural. En A. Blanco, A. Chueca, J.A. López-Ruiz y S. Mora (Eds.), *Informe España 2020* (pp.220-290). Universidad

- Pontificia Comillas. <https://blogs.comillas.edu/informeespana/informe-espana-2020/>
- Santamaría Luna, R. (2018). La inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (30). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>
- Santos Guerra, M. A. (8 de Julio de 2017). Burocracia en la escuela. *El Adarve*. <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2017/07/08/burocracia-la-escuela/>
- Sarasúa Ortega A. (2013). La dirección escolar, luces y sombras. *Padres y maestros*, 350, 41-44. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/999/847>
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. & Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement Escolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. En C. Gohier (Dir.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (257-281). Presses de l'Université du Québec. http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1590_9782760519527.pdf
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata S.L.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S.L.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Gasto público en educación para Andalucía para el período 2009-2018*. Recuperado de Estadística de Gasto Público en Educación (12-09-2022) <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/economicas/gasto/seriesgasto&file=pcaxis&l=s0>
- Subirats, J. (2010). Si la respuesta es la gobernanza ¿cuál es la pregunta? Factores de cambio en la política y en las políticas. *Ekonomiaz*, 74 (2), 16-35. <https://ddd.uab.cat/record/108181>
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2006) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IV Congreso Nacional de Educación. Documento de discusión. Tomo 2. Editado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], México

- Torres Rubio, F. (2010). Autonomía de centros. ¿Qué autonomía? ¿Cuánta autonomía? *Participación Educativa. Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 13 (104-115) https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c396d498-7a5d-4fb1-964e-db264027ca80/13_marzo_2010.pdf
- Trigueros, C., Rivera, E. y Rivera, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas Investigación cualitativa con Software NVivo*. Universidad de Granada y Escuela Andaluza de Salud Pública
- University of Nottingham, (2015). *International Successful School Principalship Project (ISSPP): Multi-perspective Research on School Principals*. University of Nottingham https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/brochure/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf
- Vallés, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A. https://www.academia.edu/24809232/Valles_Tecnicas_Cualitativas_Investigacion_Social
- Vargas, G. y Calvo, G. (1987). Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. *Educación Superior y Desarrollo*, 5.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro editor de América Latina.
- Vázquez Toledo, S., Bernal Agudo, J.L. y Liesa Orús, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art5.pdf>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*, 36 (132), 599-622. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Viñao, A. (2015). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811>

Viñao, A. (2004a). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons

Viñao, A. (2004b). La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural, *Educação*, 2 (53), 367-415. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805308.pdf>

Referencias para citas ilustrativas

Morín, E. (2011). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa

Morín, E. (2000). *La Mente Bien Ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Seix Barral.

Murakami, H. (2008). *Kafka en la orilla*. Tusquets

Tagore, R. (1964). *Conferencias y Ensayos*. Escelicer S.A.

ANEXOS

XIX

ANEXO I

Fase exploratoria/preliminar en el estudio de la Identidad Profesional Directiva Descripción de participantes

Tabla 11.1

Fase Exploratoria- Características de los participantes: sexo, cargos previos, tiempo de experiencia directiva

ID Director/a	Sexo F/M	Cargos ocupados previamente		Exp.Directiva A = años m =meses
		No directivos	En Equipo Directivo	
De 11 a 20 años de experiencia docente				
C1- FFCT	F	Tutora/Jefa de Depto.		2 m
C2-MSJV	M	Tutor/Jefe de Depto. Coordinador de Área	Vicedirector	2 A
C3-MSDA	M	Jefe de Depto./ Tutor		3 A
C4-FGCT	F	Tutora/Jefa de Depto.	Jefa de Dpto. de Formación	4 A
C5-MALFV	M	Jefe de Departamento	Jefe de Estudios	8 A
De 21 a 30 años de experiencia docente				
C6-FOME	F	Tutora	Jefa de Estudios	5 A
C7- MIRH	M	Tutor Coord.Área/Jefe de Depto.	Jefe de Estudios/Administrador/ secretario	5 A
C8- MGAMA	M	Jefe de Departamento	Jefe de Estudios Adjunto	5 A
C9-MAMJ	M	Tutor	Jefe de Estudios/Vicedirector	11 A
C10- MATLA	M	Tutor/Jefe de Departamento	Jefe de estudio	12 A
C11- MAJJ	M		Vicedirector/Secretario Jefe de estudios/ Delegado de Sección	12 A
C12- MLMFR	M	Tutor Jefe de departamento	Secretario/Jefe de estudios/Director	18 A
Más de 30 años de experiencia docente				
C13-MGJS	M		Secretario/Jefe de Estudios Director	+ 16 A
C14-FGMC	F	Coordinadora de Área Jefa de Depto.- Tutora	Jefa de estudios/Directora	18 A
C15-MHJH	M	Jefe de Dpto./Tutor Coordinador de Área	Jefe de Estudios Director	+ 18 A

Nota: elaboración propia

ANEXO II

COMPROMISO ÉTICO



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Departamento de
Didáctica y
Organización Escolar

Antonio BOLIVAR BOTÍA, Catedrático de Universidad, como *Investigador Principal* de un Proyecto de Investigación financiado por Ministerio de Educación y Ciencia titulado: “*Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*”.

El profesor Maximiliano Ritacco Real pertenece al Equipo de Investigación que dirige Antonio Bolívar Botía,

INFORMA

Que dentro de la investigación resulta esencial hacer una serie de entrevista con directoras y directores que, voluntariamente, acepten participar.

Que usted ha sido elegido/a como directoras, de acuerdo con unos criterios sobre el centro que dirige. Por eso, le rogamos acceda a la participación.

A cambio, como *compromiso ético*, que firmamos, nos comprometemos a preservar su identidad en todo momento, así como a conocer y dar su visto bueno, toda publicación donde pueda aparecer datos de su centro o sus palabras. Los datos solo podrán ser usados a efectos de la investigación.

La preservación de identidad, mediante anonimato, no exime que, cuando vienen a ser buenas prácticas y el informante está de acuerdo, aparezca su nombre en el texto de la publicación. Igualmente, cuanto los datos de su centro y sus palabras forman parte sustancial del artículo, nos comprometemos, si así lo estima, aparezca su nombre en la autoría.

Y para que conste, firmo en Granada a 16 de enero de dos mil diecisiete.

Maximiliano Ritacco Real

ANEXO III
Consulta del gasto público en educación para Andalucía para el período 2009-2018
 (12-09-2022)

ESTADÍSTICA DE GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN / SERIES TEMPORALES

2. Gasto Público en instituciones de educación no universitaria (1) por cobertura económica, tipo de administración y periodo.

Unidades: Miles de euros

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009
Andalucía - Consejería/Dpto. de Educación	6.016.123	5.878.869	5.705.906	5.460.740	5.243.634	5.353.857	5.522.405	5.756.144	5.964.231	5.959.390

Notas:

1) No incluye becas.

2) En el año 1999 corresponde en su mayor parte a la actividad desarrollada en el segundo semestre. El gasto complementario está incluido en el Ministerio de Educación.

Fuente:

Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

ANEXO IV

Algunas consideraciones sobre el Programa de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014 y sus posibles implicancias en la Educación de Escuelas Rurales

Teniendo en cuenta la información consultada el único apoyo diferencial establecido para las escuelas de zonas rurales (en el momento en que este director ejercía sus funciones en este centro) era el proporcionado por el Programa de Desarrollo Rural Sostenible aprobado por la Ley 45/2007. A continuación, incluimos una serie de observaciones sobre el plan que revelan posibles riesgos de ineficacia y debilitamiento de los apoyos al desarrollo y mejora educativas en estas regiones y evidencian la exclusión del centro en cuestión.

a) La mejora de la educación es un objetivo entre muchos otros.

Consultando el documento sobre la estrategia de implementación del programa (Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino [MARM], 2009a) observamos que se compone de cinco ejes estratégicos, cada uno de los cuales comprende entre seis y tres objetivos, sumando un total de veintiuno. La mejora de la calidad educativa es uno entre seis objetivos correspondientes al Eje 3, referente a Servicios y bienestar social. Si bien no disponemos de información sobre partidas presupuestarias y modo de distribución, sí es posible apreciar a grandes rasgos, el considerable volumen de objetivos a cubrir, la dificultad (económica, organizativa, etc.) que su cumplimiento puede haber supuesto y el posible debilitamiento en su implementación por tener que atender tantos y tan múltiples propósitos.

b) Dejar a criterio de las autonomías su aplicación sin establecer lineamientos comunes precisos es fuente de disparidad y desequilibrios.

El plan establece lineamientos generales, dejando en manos de las comunidades autónomas el modo de llevarlos a la práctica. Como se valora en retrospectiva en el informe presentado por Santamaría (2020)

La realidad es que la Ley 45/2007 no ha desplegado todo el abanico de opciones disponibles (Collantes y Pinilla, 2019: 2; Molinero, 2019: 26) y su aplicación en los PDR de las distintas autonomías y zonas rurales varía mucho de unas a otras,

puesto que en los artículos de referencia se indica que “el PDR podrá...”. Esta falta de obligación ha podido provocar un aumento de la disparidad entre las distintas autonomías y zonas rurales en estos temas, porque la ley permite inhibirse (p.28)

d) La aplicación de criterios de zonificación no-educativos puede excluir de las prioridades del plan a escuelas vulnerables y necesitadas

En su artículo 10 la ley 45/2007 propone el siguiente criterio de clasificación, cuya aplicación dependerá también de cada comunidad autónoma:

a) *Zonas rurales a revitalizar*: aquellas con escasa densidad de población, elevada significación de la actividad agraria, bajos niveles de renta y un importante aislamiento geográfico o dificultades de vertebración territorial.

b) *Zonas rurales intermedias*: aquellas de baja o media densidad de población, con un empleo diversificado entre el sector primario, secundario y terciario, bajos o medios niveles de renta y distantes del área directa de influencia de los grandes núcleos urbanos.

c) *Zonas rurales periurbanas*: aquellas de población creciente, con predominio del empleo en el sector terciario, niveles medios o altos de renta y situadas en el entorno de las áreas urbanas o áreas densamente pobladas. (p.51342)

Como se constata, las escuelas situadas en estos municipios, quedan sujetas a esta clasificación que no tiene en cuenta variables educativas específicas, ejecutada al margen de las necesidades reales que, por sus situaciones particulares, puedan presentar, como evidencia ser el centro en cuestión, situado en un municipio catalogado como “Zona Intermedia de Tercer Nivel” que lo deja fuera de las prioridades del plan (MARM, 2009b).

d) Necesidad de adecuar la clasificación de zonas prioritarias a la ruralidad de cada comunidad autónoma, en vez de emplear un mismo criterio para todo el país.

Al consultar la distribución poblacional resultante a nivel nacional, se corrobora lo que ya han señalado expertos en el tema: dada la distribución peculiar que presenta la ruralidad de cada comunidad autónoma es preciso ajustar los métodos de clasificación a cada situación. Vemos por ejemplo en el caso de Andalucía, que el mayor porcentaje de población rural se sitúa en áreas intermedias, de las cuales sólo el nivel 1 es contemplado en las ayudas del plan. De un total de 35,4 % de población rural, sólo un 8,7 % se

encuentra en zonas a revitalizar, con lo cual se deduce que el impacto del plan en esta comunidad ha sido bastante reducido. (Tabla 11.2)

Tabla 11.2.

Porcentaje de población rural según su tipología respecto de la población total de cada territorio

	A revitalizar	Intermedias	Periurbanas	Total rural
Andalucía	8,7	25,1	1,5	35,4
Aragón	18,0	7,1	7,9	33,0
Asturias	21,5	0,0	0,0	21,5
Baleares	0,0	0,0	39,4	39,4
Canarias	0,0	11,8	1,2	13,0
Cantabria	10,1	0,0	0,0	10,1
Castilla y León	25,1	16,3	8,7	50,2
Castilla-La Mancha	9,9	28,9	7,8	46,5
Cataluña	1,2	3,1	2,3	6,6
Com. Valenciana	1,4	1,2	15,1	17,7
Extremadura	39,9	22,8	0,0	62,7
Galicia	7,6	45,9	0,0	53,5
Madrid	0,0	1,2	1,3	2,5
Murcia	4,3	1,1	4,8	10,2
Navarra	3,1	2,5	0,0	5,6
País Vasco	0,0	1,9	0,0	1,9
La Rioja	7,2	11,9	7,4	26,5
España	6,5	11,7	4,7	22,9

Nota. Tomado de *La Escuela Rural en España* (p.233), por R. Santamaría, 2020, Universidad Pontificia Comillas.

Como al respecto reflexiona Santamaría,

Los porcentajes sobre el total de cada tipo rural de la cantidad de zonas declaradas rurales y la población que acogen (tabla 11.2) ponen en evidencia que cada autonomía tiene una distribución particular de la ruralidad que debería abordarse de forma singular para promover el desarrollo rural sostenible de cada

tipología (a revitalizar, intermedias y periurbanas). Lo mismo se debería aplicar a la educación (2020, p.233)

Referencias

Ley 45/2007. Ley para el desarrollo sostenible del medio rural.13 de diciembre de 2007. BOE 299.

Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2009a). Programa de Desarrollo Rural Sostenible (2010-2014)- 2. Estrategia de desarrollo rural sostenible adoptada
<https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/ley-para-el-desarrollo-sostenible-del-medio-rural/prog-desarrollo-rural-sostenible/>

Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2009b). Programa de Desarrollo Rural Sostenible (2010-2014)- 4. Zonas rurales de aplicación del programa.
<https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/ley-para-el-desarrollo-sostenible-del-medio-rural/prog-desarrollo-rural-sostenible/>

Santamaría Luna, R. (2020). Capítulo 2: La escuela rural. En A. Blanco, A. Chueca, J.A. López-Ruiz y S. Mora (Eds.), *Informe España 2020* (pp.220-290). Universidad Pontificia Comillas.
<https://blogs.comillas.edu/informe-espana/informe-espana-2020/>

ANEXO V

Rol e Identidad

Se entiende por rol a la función o papel que alguien o algo desempeña (RAE). Identidad de rol es, por otra parte, el sentido que quien lo ejerce le atribuye a esa función. Como analiza Ryan (2007), la teoría de roles fue complementaria a la perspectiva funcionalista dominante en la sociología en torno a la década de 1930. Se sustentaba en la premisa de que el funcionamiento apropiado de la sociedad requería de patrones de comportamiento recíproco cuya comprensión suponía distinguir entre la persona y la posición social que ocupaba asignando un conjunto de acciones a cada posición. Este enfoque consideraba que la sociedad se mantenía unida por expectativas personales recíprocas estereotípicas. Es decir, de cada rol/posición se esperaba un comportamiento determinado y cuanto mejor la gente ajustaba sus roles mejor funcionaba la sociedad. En términos más llanos, se preveía la existencia de un estereotipo de madre, padre, profesor/a, director/a, y así con todos los roles, para el “adecuado” funcionamiento de la sociedad.

La teoría de los roles comienza a decaer al ser sometida a las mismas críticas que la sociología funcionalista. Entre sus muchos “defectos” destaca uno que atañe principalmente a esta investigación: la visión predeterminada de la interacción (Connel, 1983). No es realista asumir que la posición que una persona ocupa dictará lo que hace, pues las personas son forzadas a improvisar constantemente porque las circunstancias en las que se encuentran están cambiando continuamente y no suelen presentársele situaciones idénticas, incluso si interactúan con las mismas personas a lo largo del tiempo.

Estos avances o hallazgos en el pensamiento de la Ciencia Social potenciados por los vertiginosos cambios en su campo de estudio que, al contribuir a gestar un mundo social cada vez más complejo, incrementan esa imposibilidad de predeterminar la interacción a través de los roles de los individuos, modifican, aunque no descartan, el empleo de la noción de rol en estas disciplinas. Ahora más bien interesa analizar la relación, a menudo problemática, entre rol e identidad, puesto que, como varios autores señalan, en los tiempos actuales, estas nociones se distancian notable y progresivamente más (Bolívar, 2019; Crow et al, 2017). Una cuestión es la definición teórica de un cargo

o papel y otra el significado o interpretación que la persona desarrolla respecto a él, y finalmente, su puesta en escena.

En este sentido argumenta Wenger (1998) las instituciones tienen el poder de designar determinados roles, pero no pueden designar las identidades que los individuos desarrollan en torno a esos roles y, por ende, la realización o concreción de esos roles. En otras palabras, la realización del rol, su concreción, depende de su conexión con las identidades en práctica, es decir, con las personas que los ejercen. El rol está inscrito, es determinista, estático, mientras que la identidad se asocia a la improvisación, pone énfasis en la agencia humana, y es dinámica (constantemente construida/negociada); incluso puede ser contradictoria y antagónica (en un mismo individuo) según los contextos sociales en los que se desenvuelve. (Crow, et al. 2017)

Independientemente del auge actual de la hermenéutica y el enfoque interpretativo, del reconocimiento de la importancia de las singularidades y de las relaciones entre los individuos, como clave para la comprensión de la acción social, la noción de rol sigue siendo útil al análisis, porque las instituciones continúan perfilando/diseñando cargos y funciones desde marcos legislativos, con el mismo espíritu determinista y prescriptivo que ha caracterizado siempre a los roles. Por eso en esta tesis emplearemos la noción de rol en relación a los designios normativos y legislativos que la administración ha ido empleando a través del tiempo para definir las diferentes implicancias de la función directiva (elección/selección, duración en el cargo, deberes y facultades, limitaciones, etc.) con el propósito de analizar su interacción con las dinámicas de configuración de sentido de la profesión en directores/as escolares en España.

Los marcos legislativos contribuyen a crear expectativas respecto a las funciones que se deben desempeñar si se ocupan ciertos roles. Interesa valorar el efecto que tienen estas directrices funcionales en las expectativas y desempeño de los profesionales que asumen estos roles y en los contextos en los cuales los ejercen. Es decir, qué imagen de director/a contribuyen o han contribuido a construir, tanto en el/la propio/a director/a como en los diferentes agentes con los que interactúa (claustro, familias, inspección, etc.), pues de sus interpretaciones y las distintas interacciones que éstas generan, emerge el sentido (Blumer, 1983) que el individuo otorga a su profesión.

Puede argumentarse que la caracterización de la función directiva, y docente, desde los marcos legislativos, es asociable al concepto de rol, por ser determinista,

estática, fija y no conseguir plasmar del todo lo que en la realidad/práctica comprende el desempeño de estas profesiones. En cierto modo, y en especial en los tiempos actuales, es previsible que así sea, es decir, que no cubra la multiplicidad de funciones, tareas y menesteres extra que los profesionales deben finalmente asumir. En este sentido, se contempla que la ley debe ser flexible, por la imprevisibilidad de los entornos cambiantes y complejos en los que estos profesionales se desenvuelven. En otras palabras, apoyándonos en las aportaciones de los autores, es posible partir de la asunción teórica de base de que los roles son deterministas, estáticos e ineficientes.

La cuestión es que las definiciones de los roles desde los marcos legislativos tienen efectos en las identidades, con lo cual constituyen otra dimensión que interactúa con la configuración de sentido: a veces piden cosas inviables, o se contradicen con otros mandatos legislativos, o crean un tipo de expectativa que luego choca con la realidad. Tanto la literatura antecedente como los datos empíricos de la presente investigación dan cuenta de ello. Por eso, es importante analizar estas interacciones entre roles e identidades que se manifiestan en el discurso de los sujetos estudiados y ver de qué forma impactan los unos en las otras.

ANEXO VI

Las competencias directivas en España y la necesidad de promover una mayor y mejor profesionalidad

Según se establece a partir de la LOE de 2006 (art. 132, p. 78-79) y con algunas diferencias se mantiene en la LOMCE de 2013 (art. 132, p. 47-48), son competencias del director o directora:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a esta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los fines del proyecto educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas correctoras que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.

i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.

j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.

k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro.

En los siguientes ítems sobre competencias directivas ambas leyes difieren.

La LOE (2006) establece como restantes competencias directivas:

l) Promover experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia, ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, de acuerdo con lo recogido en el artículo 120.4.

m) Fomentar la cualificación y formación del equipo docente, así como la investigación, la experimentación y la innovación educativa en el centro.

n) Diseñar la planificación y organización docente del centro, recogida en la programación general anual.

ñ) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Entretanto la LOMCE (2013) define las siguientes competencias:

l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II⁴⁵ del título V de la presente Ley Orgánica.

m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.

⁴⁵ Referente al desarrollo de los currículos de las diferentes etapas y ciclos que deberán desarrollarse y complementarse en los propios centros en uso de su autonomía.

- n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.
- ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.»

Paralelamente a lo establecido por normativa consideramos oportuno incluir el conjunto de competencias identificadas por la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos [FEDADI] en su informe Profesionalización de la Función Directiva (2011) (Tabla 11.3.) puesto que aporta una visión más operativa de las incumbencias de directores/as en su día a día, que puede ser útil para captar la verdadera dimensión de los requerimientos que tienen que atender. El informe se basa en el estudio de la OCDE (2008) que establece ejes y líneas de actuación para la mejora del liderazgo escolar, reconociendo en la función de liderazgo una prioridad para los sistemas educativos a nivel mundial, dado el cúmulo de labores cada vez más exigentes que implica. La OCDE señala que los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable. Siguiendo estas líneas FEDADI (2011) expone las que a su juicio son convenientes para avanzar hacia la profesionalización de la función directiva en el sistema público español.

Tabla 11.3.

Identificación De Las Competencias De La Función Directiva De Centros Públicos En España (FEDADI, 2011)

Ámbito Competencial	Competencias
Aspectos Organizativos	1- Determinar el número de grupos por curso, una vez establecida la plantilla para el curso escolar y tras haber hecho un análisis del alumnado.
	2- Poder organizar la atención a la diversidad según las necesidades del centro, de acuerdo con la legislación vigente y con autonomía para desarrollar el currículum.
	3- Organizar las tutorías.
	4- Definir la estructura departamental del centro de acuerdo con sus necesidades.

	5- Coordinar y supervisar que el reparto de materias dentro de los departamentos se realice siguiendo los criterios establecidos por el Proyecto Educativo y las directrices marcadas por el equipo directivo.
	6- Impulsar y supervisar los Proyectos que se realizarán en el centro.
	7- Gestionar y asignar horarios que respondan a las necesidades del centro.
	8- Definir la composición del equipo directivo y sus funciones, distribuyendo las horas de dedicación al cargo según las necesidades de cada centro.
Gestión Económica	9- Facultad para gestionar gastos e ingresos, y establecer convenios con otras entidades, conforme a los presupuestos aprobados por el Consejo Escolar.
	10- Capacidad de contratación de servicios.
	11- Nombrar tutores y asignar dedicación horaria y reconocimiento del cargo.
	12- Proponer el nombramiento en comisión de servicio de miembros del equipo directivo y de responsables de proyectos.
Gestión de Personal	13- Designar a los sustitutos de algún miembro del equipo directivo en caso de ausencia prolongada o enfermedad, con pleno reconocimiento administrativo y económico desde el momento en que empiecen a ejercer sus funciones, con la inmediata sustitución de la persona designada para dicho cargo.
	14- Nombrar a los jefes de departamento, sin más limitaciones que la pertenencia al mismo, y asignar las horas de dedicación semanal al cargo.
	15- Designar a los coordinadores de proyectos y planes educativos con la dedicación horaria correspondiente.
Gestión de Personal	16- Intervenir en la definición de las características que deben tener determinados puestos de trabajo docentes, fijando los requisitos de titulación y capacitación profesional para cubrirlos, y participar en las comisiones de selección para su provisión.
	17- Poder organizar formación específica del personal no docente y exigir requisitos de formativos para el desempeño de sus funciones.
	18- Imponer sanciones disciplinarias al personal del centro por faltas consideradas leves.
	19- Establecer las acciones formativas que se determinen en el plan de formación, preferentemente en el centro, y decidir sobre la participación del profesorado en ellas.
	20- Intervenir en la concesión de comisiones de servicio.
Gestión de la Convivencia del Alumnado	21- En casos de conflicto, aplicar medidas educativas inmediatas y eficaces.
	22- Tener autoridad y competencia para imponer sobre la marcha las medidas correctoras necesarias en aquellos casos en los que la naturaleza del hecho lo requiera. Los reglamentos que se propongan deberían contemplarlas.
Gestión Pedagógica	23- Promover la autonomía curricular y las adaptaciones del currículum de tal manera que permitan la adecuada atención a la diversidad del alumnado.
	24- Impulsar la innovación educativa.
	25- Supervisar el cumplimiento de las programaciones y el ejercicio de la función docente.
Gestión de la Evaluación	26- Promover la evaluación del centro con auditorías internas y externas.
	27- Evaluar los resultados obtenidos en lo concerniente a aumentar la calidad de la educación y establecer propuestas de mejora.
	28- Participar en la evaluación de la función docente, estableciendo los procedimientos requeridos para este proceso.

Gestión de la Prevención de Riesgos Laborales	29- Las direcciones tienen responsabilidad sobre la evaluación de riesgos, la realización del Plan de Auto-protección y Emergencias. Asimismo velarán por que se cumplan los procedimientos en materia de prevención de riesgos laborales, para lo que es necesario recibir formación adecuada en estas materias.
Gestión de las Relaciones con el Entorno	30. Firmar acuerdos y convenios con otras administraciones públicas, así como con entidades públicas o privadas para el intercambio de servicios directamente vinculados con la actividad docente de los centros.
