



VOL.27, Nº3 (Marzo, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

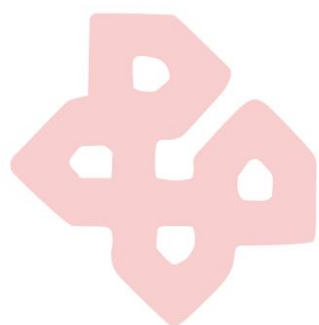
DOI:10.30827/profesorado.v27i1.24096

Fecha de recepción: 06/03/2022

Fecha de aceptación: 08/02/2023

¿POR QUÉ INVESTIGAR EL LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL? REVISIÓN TEÓRICA DESDE UNA MIRADA GENEALÓGICA

Why researching school leadership in Spain from a professional identity approach? A theoretical review from a genealogical perspective.



Paola Ritacco

Maximiliano José Ritacco

Universidad de Granada

E-mail: paolaritacco@ugr.es; ritacco@ugr.es.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7359-196X>;

<https://orcid.org/0000-0001-9907-1148>

Resumen:

La relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional forma parte de una reformulación epistemológica en investigación social, que asume que, para comprender las complejas problemáticas de la sociedad contemporánea, es preciso centrar el foco en la interpretación que el actor social desarrolla sobre sí mismo y su mundo. El artículo analiza mediante una revisión teórica y desde una perspectiva genealógica, los antecedentes y fundamentos de este postulado con el propósito de recrear las premisas de partida de una investigación sobre identidad profesional directiva, mejora escolar y liderazgo, actualmente vigente en España. Se atienden los argumentos aportados por tres ámbitos científicos interrelacionados: Ciencias Sociales, e Investigación sobre

Mejora y Liderazgo escolar en sus contextos Internacional y Local. La conjugación de estas aportaciones recrea el escenario complejo y desafiante que directores/as escolares deben enfrentar en la configuración de sus identidades profesionales como líderes pedagógicos, en el mundo y en España, revelando que, el abordaje de la cuestión, requiere considerar estas tres dimensiones. La configuración del sentido que directivos/as atribuyen a la profesión, tiene lugar en un territorio complejo en el que se entrecruzan inercias de diversa naturaleza y escala: globales y locales, políticas, económicas, sociales, psicológicas, culturales e históricas. Es en el reconocimiento de las distintas dimensiones y escalas que entran en juego, espaciales y temporales, y en las coyunturas/puntos de conexión entre los diferentes argumentos aportados por la literatura, que una comprensión más profunda de la problemática y su relevancia, se hace posible. Quizá esta perspectiva holística, multidimensional y compleja contenga el potencial necesario para generar información valiosa y estrategias de cambio efectivas.

Palabras clave: *directores escolares; epistemología; España; identidad profesional; liderazgo efectivo; mejora educativa*

Abstract:

The relevance of identity and professional identity research topics is part of an epistemological reformulation in social research, which assumes that, in order to understand the complex problems of contemporary society, it is necessary to focus on the interpretation that social actors develop about themselves and their world. This article analyses, through a theoretical review and from a genealogical perspective, the background and foundations of this postulate in order to recreate the premises of a research on school principals' professional identity, school improvement and leadership, currently in force in Spain. It addresses the arguments provided by three interrelated scientific fields: Social Sciences, and Research on School Improvement and Leadership, in the International and Spanish contexts. The combination of these contributions recreates the complex and challenging scenario that school principals must face in the configuration of their professional identities as pedagogical leaders in the world and in Spain, revealing that the approach to the issue requires to consider these three dimensions. The configuration of the meaning that school principals give to their profession takes place in a complex territory in which inertias of diverse nature and scale are interwoven: global and local, political, economic, social, psychological, cultural and historical. It is in the recognition of the different dimensions and scales that come into play, spatial and temporal, and the junctures/points of connection between the different arguments provided by the literature, that a deeper understanding of the issue and its relevance becomes possible. Perhaps this holistic, multidimensional and complex perspective holds the potential to generate valuable information and effective change strategies.

Key Words: *educational improvement; epistemology; leadership effectiveness; principals; professional identity; Spain*

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)

Este artículo se propone reflejar, mediante una revisión teórica los antecedentes y fundamentos de una investigación sobre identidad profesional directiva, liderazgo y mejora escolar, actualmente vigente 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, se proponen 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

2. Fundamentos Metodológicos

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).^o
- 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.

2.1. Procedimiento

El diagrama de flujo de la Figura 1 describe las etapas seguidas en el proceso de investigación.

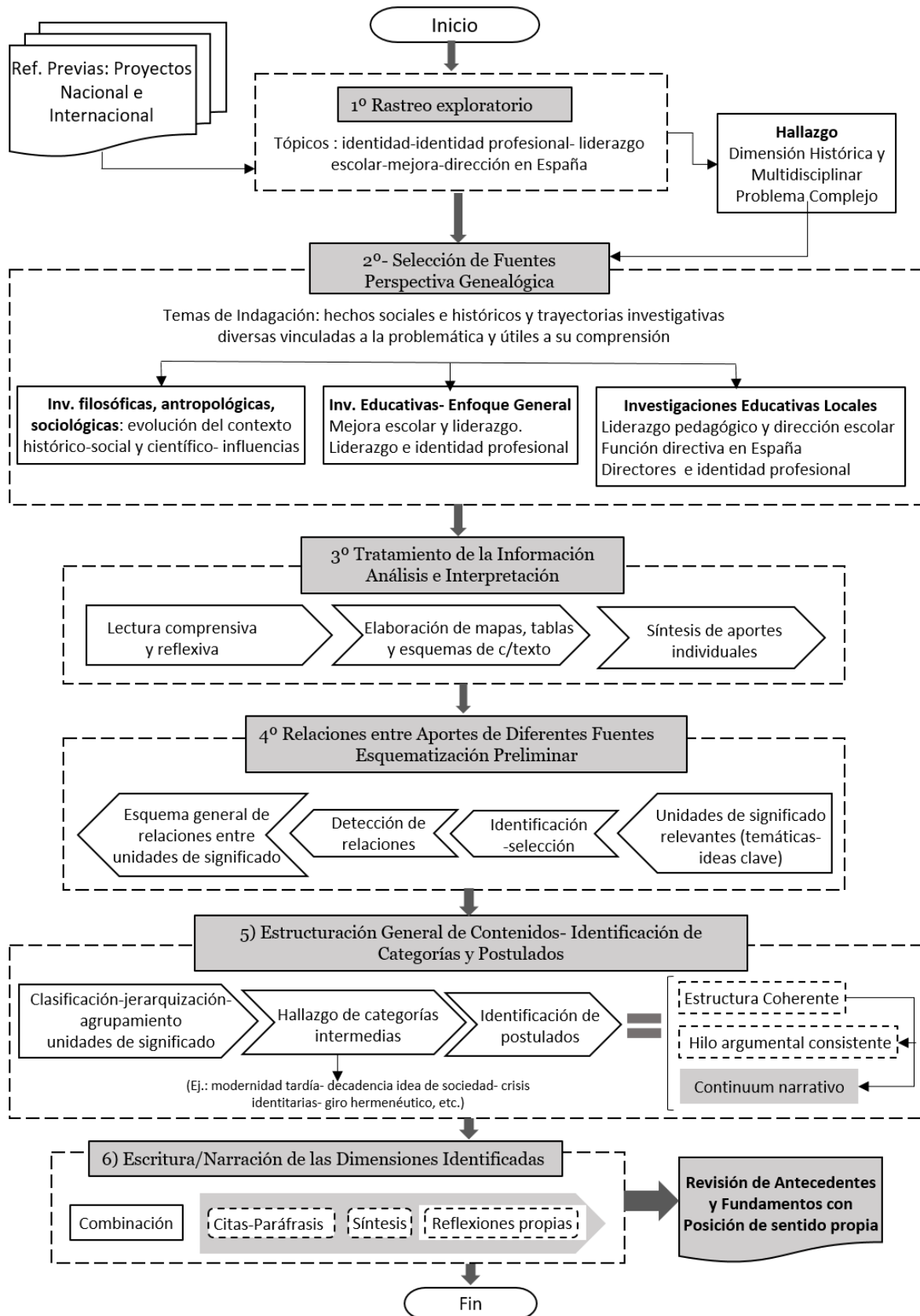
3. Resultados

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

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

Figura 1. Revisión documental. Etapas



Fuente: elaboración propia

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 fue 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).

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.

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 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 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

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.

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). 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.

3.2. 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 entendiéndolo 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. 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.

3.3.1. 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 (Bhôme & 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).

3.3.2. 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 1).

Tabla 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 funcional 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 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)
<i>Optimización de la enseñanza.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -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".

Fuente: elaboración propia a partir de Beltrán et al. (2004)

Otras investigaciones corroboran y refuerzan estos hallazgos (Gimeno et al., 1995; Moral y Amores, 2014), 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 funcional 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. 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.

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 ulteriores.

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 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 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

⁷ Dependiendo si renueva o no.

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

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 pares*⁹- 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.

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

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)

(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, se elaboró 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 2.1., referencias del contexto global; figura 2.2. 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, 2012), 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 2.1. Relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional y fenómenos relacionados. Esquema Síntesis- Contexto global

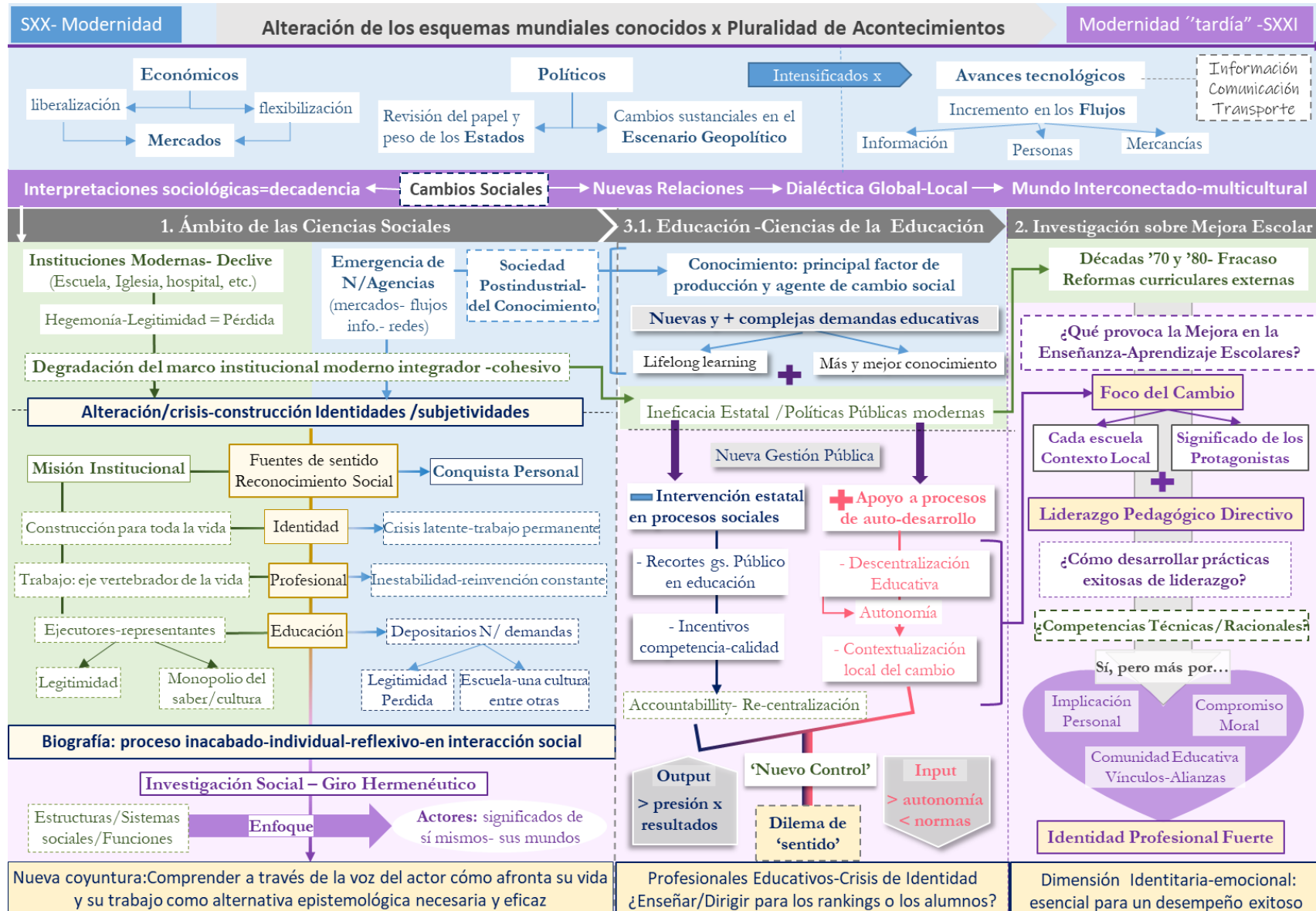
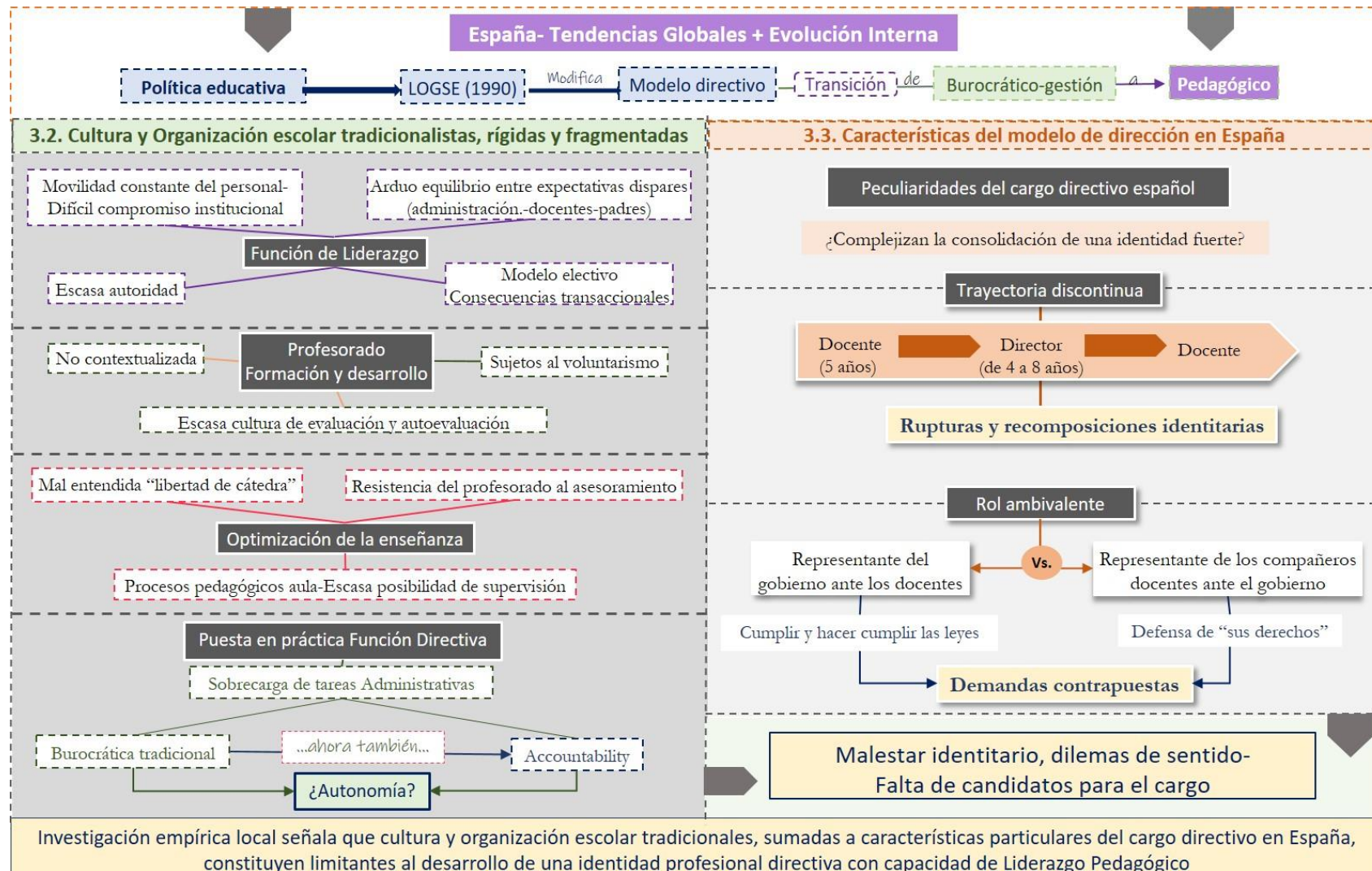


Figura 2.2. Relevancia de los tópicos identidad-identidad profesional y fenómenos relacionados. Esquema Síntesis- Contexto global y español.



Referencias cromáticas

A

Modernidad-Inercias Tradicionales

B

'N/Orden' Social- Modernidad Tardía-Postmodernidad

C

Interacción A-B. Sucesos Emergentes

D

Identidad-Identidad Profesional-Postulados/afirmaciones

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L.F. (ed) (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica
- 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)
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/2873/3089>
- Álvarez, M. (2001). *El Liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Consudec.
- 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
- 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
- Böhme, G. y Stehr, N. (eds.) (1986): *The knowledge society. The growing impact of scientific knowledge on social relations*. Reide Publishing.
- 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.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Editorial Arco
- 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. (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. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.

- 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. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Aljibe
- Bolívar, A. (2002). “¿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. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa 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., 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://opensportssciencejournal.com/contents/volumes/V7/TOSSJ-7-106/TOSSJ-7-106.pdf>
- 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., 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.
- 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.
- 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>
- 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>

- 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.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American Classrooms, 1880-1990*. Second Edition. Teachers College Press.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383498.pdf>
- 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>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- 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 en 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), 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.; Martuccelli, D. (2001) *¿En qué sociedad vivimos?* Ed. 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.
- FEDADI. (Federación de Asociaciones de Directivos Escolares) (2015, noviembre). *La profesionalización de la función directiva*. Federación de Asociaciones de Directivos de centros públicos.
http://www.fedadi.org/wpcontent/uploads/2011/12/FEDADi_Profesionalizacion_funcion_directiva.pdf
- Fernández, M. (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.
- 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.
- 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. (2001). *School improvement for real*. The Falmer Press.
- 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>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, sec. 1, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.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.)
- 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>
- 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>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. & Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire 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.
- 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>

- 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.
- 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), pp. 367-415.
<https://www.redalyc.org/pdf/848/84805308.pdf>

Contribuciones de los autores

P. Ritacco ha contribuido a: concepción de la investigación, revisión de literatura, procesamiento de la información y redacción.

M. Ritacco ha colaborado con: asesoramiento, orientación en la búsqueda de literatura, revisión y correcciones pormenorizadas del texto en redacción para la mejora de la calidad del trabajo.

Financiación: esta investigación parte del proyecto I+D Identidad de la Dirección Escolar: Liderazgo, Formación y Profesionalización (Ref. EDU2016-78191-P) ha contado con el apoyo económico del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (MINECO) cofinanciado por el Fondo Social Europeo (FSE)

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: el proceso de investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Ritacco, P., Ritacco, M. J. (2023). ¿Por qué investigar el liderazgo de la Dirección escolar en España desde la perspectiva de la identidad profesional? Revisión teórica desde una mirada genealógica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 199-228. DOI: 10.30827/profesorado.v27i1.24096