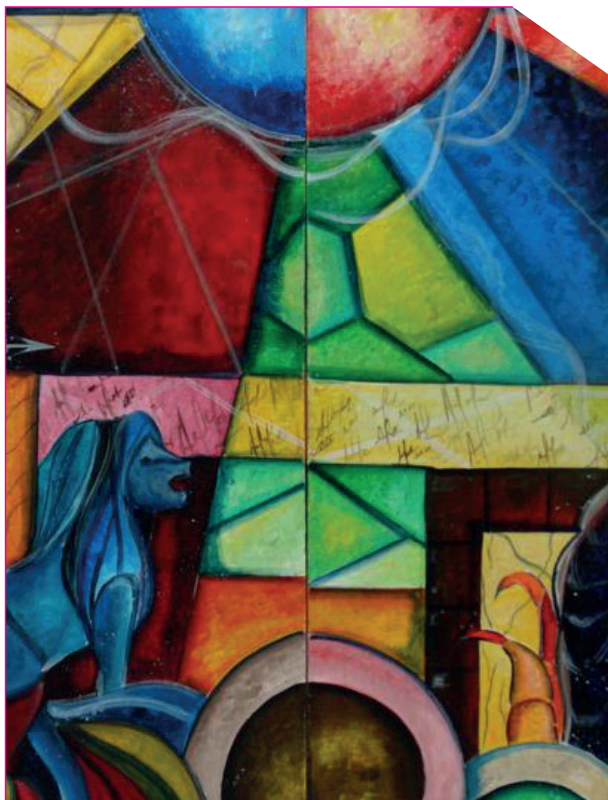


opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 32, abril 2016 N° 79

Revista de Ciencias Humanas y Sociales
ISSN 1012-1587
Depósito legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Opción, Año 32, No. 79 (2016): 163- 183
ISSN 1012-1587

Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo¹

Antonio Bolívar

Universidad de Granada

abolivar@ugr.es

Maximiliano Ritacco

Universidad de Zaragoza

ritacco@unizar.es

Resumen

El artículo plantea un enfoque nuevo en la investigación sobre la dirección escolar: la identidad profesional de los directores desde un enfoque narrativo, vinculada a su vez con el liderazgo escolar exitoso. Tras un marco teórico, se recogen las voces de 15 directores en entrevistas biográficas, analizadas -teniendo en cuenta el contexto sociocultural- en un conjunto de categorías, según índice de frecuencia categorial y su descripción según las voces de los directores. El trabajo concluye, como hipótesis a constatar en esta línea de investigación, si las prácticas exitosas de liderazgo dependen, en gran medida, de las identidades directivas (ser reconocido)

Palabras clave: Directores; Escuela exitosa; Identidad profesional; Investigación narrativa.

1 * Artículo derivado del Proyecto de Investigación "Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria" (Ref.: EDU2013-48432-P).

Principals' Professional identity in Spain. A biographical narrative approach

Abstract

The article presents a new approach to research on school leadership: the principals' professional identity from a narrative approach, linked in turn successful school leadership. After a theoretical framework, the voices of 15 principals. Biographical interviews are gathered, analyzed taking into account sociocultural context in a combination of categories according to frequency rate categorical and its description as the voices of principals. Paper concludes, as a hypothesis to verify in this strands of research, if successful leadership practices depend largely on principals identities (being recognized).

Keywords: Principals; Successful school; Professional identity; Narrative research.

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo pretende contribuir a este strand dentro del ISSPP. La identidad profesional es relevante para la práctica del liderazgo, en la medida que supone centrar la atención en la relación interactiva con los demás miembros de la escuela (Crow, 2011).

Estudiar las identidades de los directores dentro de un proyecto que se llama "dirección escolar exitosas", supone entender que las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de las identidades directivas. Es decir, cuando las identidades son débiles, escasamente identificadas con las tareas y funciones directivas, y –de otro lado- no reconocidas por los otros, probablemente el centro escolar alcanza poco éxito. Por el contrario, cuando tenemos directores con una fuerte identidad profesional con su trabajo, reconocida por el personal, queremos constatar que tiene un impacto en la mejora. Como señalan en su estudio sobre las escuelas de Quebec, Savoie-Zajc, Landry y Lafortune (2007, p. 263), "si la dirección de la escuela tiene una identidad profesional bastante fuerte puede crear la unidad entre su personal, en el respeto y el aprovechamiento de la diversidad, podrá orientar y comprometer a su equipo en un proceso de transformación la

vida escolar, privilegiando determinados valores hacia intereses superiores”. De modo paralelo, igualmente, nos importa, en qué grado el ejercicio continuado de unas buenas prácticas transforma las identidades previas.

1. MARCO TEÓRICO

El concepto de identidad es complejo, porque no es una realidad objetiva ni es igual que un rol, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas). Tal como hemos defendido en un estudio sobre el tema (BOLÍVAR, 2006), entendemos la identidad profesional desde una conceptualización interaccionista de la profesión, en una dimensión dialógica (Akkerman y Meijer, 2011), alejada del modo funcionalista de entender las profesiones. La identidad se *construye* en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. Es común, por tanto, distinguir dos dimensiones de la identidad: “identidad para sí” e “identidad para otros” (Dubar, 2000; Ricoeur, 1996). Las identidades profesionales son el *resultado de un largo proceso* de socialización, con tres factores en interacción dinámica (Day *et al.*, 2006): socioculturales; contexto de trabajo, y factores personales.

La identidad profesional puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Como bien mostró Dubar (2000) es resultado de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones en que trabajan. La construcción de la identidad implica un proceso dual: identidad para sí e identidad para otros. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con el reconocimiento por los otros. Este proceso de construcción identitaria se juega como una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada por el individuo concreto. Esto le lleva a definir la identidad como “*el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones*” (DUBAR, 2000: 109).

Los individuos construyen sus identidades por la mirada del otro. La identidad se construye en un proceso continuo de interacción entre líder,

profesorado y comunidad. Como concluyen su revisión Scribner & Crow (2012: 250):

Dado que las identidades profesionales son múltiples y contextuales, son socialmente negociadas con diversas audiencias en términos de expectativas a confirmar o no las identidades y a desarrollar la confianza y el capital social con los constituyentes. La necesidad para la negociación de las identidades surge porque cada individuo involucrado tiene su / sus propias expectativas de la identidad en relación con la identidad del otro”.

De este modo, los directores/as, cuando interactúan con el profesorado, se ven obligados a negociar identidades no sólo en relación con las expectativas que los otros tienen sobre ellos, sino también de los directivos con los docentes y cómo estiman que son vistos.

Además, en las últimas décadas ha adquirido relevancia la dimensión *biográfico-narrativa* en la constitución de la identidad (Giddens, 1995). Como ha mantenido Paul Ricoeur (1992) la identidad puede ser entendida como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa (trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, y situación). Con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, se reivindica una concepción narrativa de la identidad. La identidad del yo se explicita –entonces– en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible (Bolívar, 2002).

Un enfoque biográfico narrativo proporciona una nueva lente para analizar la identidad, pues entendida como un relato (Ricoeur, 1996), permite captarla como algo fluido, precario e inestable, sometido a continua revisión y redefinición por sus miembros. Como describió Giddens (1995: 72) “es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía”. En el caso de los directores, la identidad se explicita –entonces– en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos cambios y discontinuidades en los escenarios recorridos, posibles crisis identitarias, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. Las personas construyen, así, su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo,

en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, en formas que puedan ser socialmente reconocibles. De esta manera, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos. Esta centralidad del relato en la constitución del personaje que somos la argumenta Ricoeur (1996: 147) de la siguiente forma:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus” experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. 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.

De acuerdo con lo anterior, la investigación biográfico-narrativa permite analizar las identidades profesionales de los directores escolares (comunes e individuales, al tiempo), su desarrollo, así como dar cuenta de las dinámicas identitarias de acción. Como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), esta línea de investigación se ha constituido en un enfoque propio (y no sólo una metodología cualitativa más), que altera algunos supuestos y el lenguaje de la investigación sobre la enseñanza, y que reivindica la legitimidad de construir conocimiento de este otro modo (Bolívar, 2002). Como tal, tiene sus reglas y fuentes de evidencia, dentro del amplio espectro de la investigación cualitativa, así como sus propios presupuestos teóricos, procedimientos metodológicos y estándares de evidencia, que se ponen en acción en los modos de conducir la investigación.

España ha compartido con Portugal (hasta 2008), un carácter singular y único de la dirección escolar en los países occidentales: el director o directora es un colega elegido por sus propios compañeros. Lo que surgió inicialmente como una gestión democrática frente a los modos de “comisarios políticos” en las dictaduras (hasta 1974 en Portugal y 1975 en España), con el tiempo se ha transmutado en corporativo (dependiente de sus colegas, que lo han elegido). Entre el representante-delegado de la administración (central o regional), responsable ejecutor de la normativa, y el profesional delegado del conjunto del profesorado, se ha movido la dirección en España (Viñao, 2004). Esto ha generado una discusión entre las ventajas o no del procedimiento electivo y la necesidad o no de incrementar su profesionalización (Montero, 2010). Por otra, un modelo de dirección no profesional (docente que accede a la dirección), demanda la necesidad de una formación y profesionalización, que se ha tratado de suplir con determinados cursos de formación, una vez nombrado.

La identidad profesional docente, adquirida en la socialización profesional, provisionalmente (4 años, prorrogable a 8) se trasmuta en “estar como” o “ser” director/a, para volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, volver a la dirección. Esta situación particular en el acceso y discontinuidad en la carrera profesional la convierte en interesante de estudiar desde una perspectiva biográfico-narrativa, empleada en otros estudios (Bolívar, 2006). De modo similar a Francia (Duchaufour, 2013) el director en España presenta una ambivalencia en su función: ser a la vez enseñante y director, junto a la “doble identidad de transición” que han debido hacer: de docente a jefe del establecimiento de enseñanza. Una transición profesional escasamente apoyada con la formación oportuna.

Junto a las transiciones profesionales se vive un cambio identitario por las nuevas condiciones y orientaciones de la política educativa en que se demanda un tránsito de un modelo burocrático a una dirección pedagógica, encaminada a la mejora de los aprendizajes y de los resultados del establecimiento escolar, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional. De ahí la necesidad de cambio de identidad (de gestor administrativo a un *liderazgo de la dirección*). La cultura escolar asentada tanto en administración, profesores y en los propios directores en España, como concluye en su estudio Viñao (2004, 405), “es la de una dirección más centrada en los aspectos administrativos y de control, y en el gobierno y quehaceres domésticos, que en los pedagógico-organizativos o relativos al cambio y la innovación”. Sin embargo, para hacer frente a los retos actuales, así como a los modos más autónomos de llevar la escuela y responder a las demandas crecientes de mejora, se exige una transición profesional a un liderazgo pedagógico. Esto también afecta a la identidad profesional.

2.METODOLOGÍA

Nuestra investigación se ha diseñado en función de la adecuación metodológica. Si las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, metodológicamente, damos la voz a los concernidos, para representar discursivamente sus vivencias y preocupaciones. Para la recogida de datos hemos empleado entrevistas individuales, contextualizadas en sus centros de trabajo. Tomamos los discursos de los agentes y actores como medio para hacer emerger la identidad profesional. El cruce entre las distintas narrativas biográficas individuales (*collective case study*) como medio para conocer la del grupo profesional de los directores y directoras en España.

Las decisiones metodológicas que prefiguraron el diseño de nuestro estudio, consideraron el peso del *discurso* como fuente de información, el *análisis del contenido* (*content analysis*) como núcleo del

proceso metodológico (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011), y la teoría fundamentada (grounded theory) como base para la construcción de un conocimiento emergente de la categorización y estructuración de los datos (Strauss y Corbin, 2002). Para el trabajo de campo, se diseñó un guión de entrevista revisado por expertos que tuvo en cuenta, a partir de una perspectiva cronológica e histórica, las percepciones y valoraciones de los directores respecto al desarrollo de sus funciones y capacidades, el posicionamiento en el cargo, el proceso de asunción en el mismo, necesidades y limitaciones, entre otras.

2.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE INFORMANTES CLAVE

Teniendo en cuenta el enfoque del estudio se consideró pertinente avanzar sobre un conjunto de *criterios* que definirían el perfil de los sujetos informantes que conformarían la muestra definitiva, en este sentido: a) que hayan formado parte de procesos de mejora educativa; b) que hayan contado en su haber profesional con un recorrido en términos de innovación de mínimo 4 años en el cargo directivo; c) que puedan aportar información acerca de su *biografía (personal-profesional)* desde una perspectiva cronológica y procesual de la tarea directiva; y d) que se adecuen a una mirada *contextual* que nos permita captar los aspectos *macro, meso y micro* de la dirección escolar.

Una vez precisada la muestra de informantes, se prosiguió con la selección de 15 centros de educación secundaria en la provincia de Granada (Andalucía) a partir de los siguientes criterios: a) su *ubicación geográfica*, (cinco en el centro urbano, cinco en barrios aledaños al macrocentro y cinco en zonas periféricas y comarcales); b) el *índice socio-económico y cultural -ISEC²*- (cinco ISEC alto, cinco ISEC medio y cinco ISEC bajo); c) la *oferta educativa de los centros* (planes y programas); y c) que estén *financiados* con fondos públicos.

2.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Con el objetivo de indagar en la teoría fundamentada de los directivos escolares se realizaron 15 entrevistas biográficas en profundidad, no estructuradas.

2 La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa en su informe acerca de los "Resultados de las pruebas de evaluación y diagnóstico (2006-2011)" establece considerar el ISEC de los centros pro-formado a partir de los *cuestionarios de contexto de familia* que integra variables tales como: recursos de hogar, nivel de estudios, ocupación de los padres, etc.

Atendiendo a los objetivos del estudio, el guión de la entrevista se diseñó considerando las siguientes áreas temáticas:

- a) el *desarrollo del liderazgo* (sus capacidades y apoyos en función de su labor pedagógica y transformacional);
- b) los *procesos de interacción profesional* entre los directivos y los demás profesionales del centro educativo;
- c) las *funciones* que delimitan su tarea (tipo de intervención y racionalidad);
- d) el impacto del desarrollo de su tarea directiva en los *resultados de aprendizaje del alumnado*; y
- e) de forma transversal, extraer claves comprensivas acerca del impacto de las cuestiones anteriores en la *identidad profesional, personal, social, etc.*, de los entrevistados.

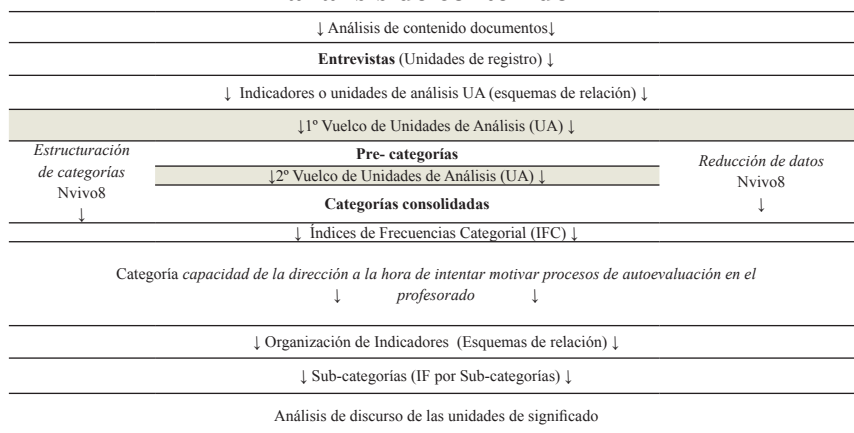
Las entrevistas se realizaron a los directivos de los Institutos de Educación Secundaria seleccionados. La edad de los entrevistados osciló entre los 63 y 37 años de edad con una media de 50 años. El tiempo total de las entrevistas alcanzó las 18 horas, 15 minutos con un promedio por entrevista de 1 hora y 13 minutos. De forma complementaria, para la tarea de analizar, organizar y comparar la información de forma rápida y segura, se utilizó el Software para el análisis de datos NVivo8.

2.3. EL PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS

La categorización y estructuración de los datos se inició con el *análisis de contenido de la información* (Strauss y Corbin, 2002). En un primer momento, los datos fueron *extrayéndose* de las fuentes de información y *organizándose* en *unidades de registro* (UR) que, sucesivamente, se reconvirtieron en *indicadores* (I). Continuando con la reducción de los datos (Tabla 1), luego de un “1º vuelco” los *indicadores* (I) lograron conformar un conjunto de *pre-categorías*. Con un bajo nivel de concreción, las *pre-categorías* emergentes pudieron ser organizadas

en grupos. A posteriori, un “2º vuelco” permitió la reorganización de los *indicadores* (I) en una serie de *categorías* emergentes ya consolidadas. En la fase final, se aplicó un análisis por medio de *esquemas de relación* (con flechas, tipos de redes y nexos), el cual nos permitió observar la forma en que se predisponían sus *indicadores* (I) en un conjunto de *sub-categorías* emergentes. Una vez presentadas las *sub-categorías* se les asignó un índice de frecuencia categorial (IFC) establecido por el número de *indicadores* (I) que contenían posibilitando ordenar el “peso específico” de la información en cada una de ellas³.

Tabla 1: Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido



Fuente de la tabla: elaboración propia.

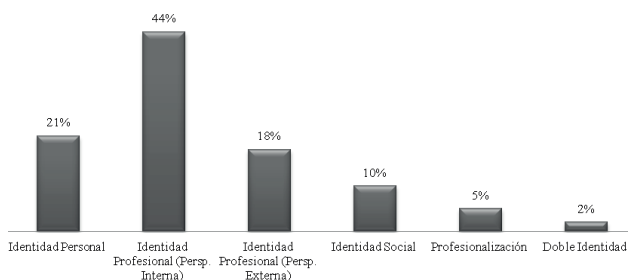
3. RESULTADOS

En primer lugar, atendiendo al índice de frecuencia categorial (porcentual), el gráfico 1 evidencia las categorías que definen la *identidad* de los directivos entrevistados. En este sentido, con un 44% del IFC total, los informantes otorgan relevante importancia a la construcción de su *identidad profesional* como directivos a partir de sus propios anhelos y expectativas (*perspectiva interna*). De forma paralela, se manifiesta, con un 18% del IFC, la categoría *identidad profesional (perspectiva externa)* la cual se construye en función de la percepción de los entrevistados acerca de las creencias que posee el profesorado, los padres, la administración

3 Sin ser estadístico, sino aproximativo, el índice de frecuencia categorial (IFC) representa el peso significativo de la información contenida en las UR. Dicha frecuencia responde al porcentaje proporcional del IFC total de la categoría superior.

educativa, etc., de su propio rol profesional como directivos. Por otro lado, surge la categoría *identidad personal* como la segunda más referenciada (21% IFC), haciendo mención a aquellos aspectos personales que son valorados como imprescindibles para desarrollar su tarea directiva. Si bien menos citada (10% IFC), la categoría *identidad social* no deja de ser significativa ya que manifiesta la percepción de los directivos acerca de las valoraciones, ideas, creencias..., que los sujetos de su entorno social le atribuyen. Por último, aunque no menos importantes, las categorías *profesionalización* (5% IFC) y *doble identidad* (2% IFC). Ambas reflejan dos limitaciones del modelo español de dirección, por un lado, la falta de formación específica y colegialidad para un cargo que asume tareas de gestión y administración, y por otro, las posibles consecuencias (personales-profesionales) de recorrer un “itinerario transeúnte” por el cargo directivo (docente-director-docente).

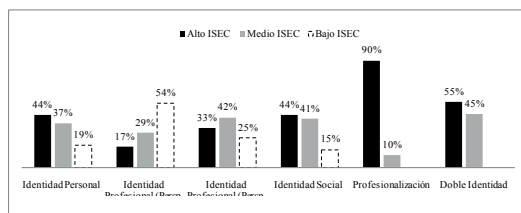
Gráfico 1. Total IFC (porcentual) por categorías nominales.



Avanzando hacia el gráfico 2 y prestando atención a la variable “tipo de centro” es posible observar cómo en cuatro de las seis categorías los IES de *ISEC alto* registran el porcentaje de IFC más elevado (seguidos por los de *ISEC medio*). Esta tendencia en las categorías *doble identidad* y *profesionalización*, remarca la ausencia de referencias en los centros de *ISEC bajo*. Esta cuestión podría estar dando cuenta de que en aquellos IES donde las contingencias del contexto (zonas de riesgo social) y de las problemáticas del alumnado (fracaso escolar, tasa de absentismo, etc.) son parte de la realidad cotidiana, los directivos no llegan a “sentir” de forma significativa las limitaciones de su formación específica o de movilidad en el cargo. No obstante, esta disposición se rompe en las categorías *identidad personal* e *identidad social*, siendo posible observar la presencia de los centros de *ISEC bajo* (19% IFC – 25% IFC), dando a entender que estas cuestiones preocupan, en mayor o menor medida, a

los directivos de los tres tipos de centro. En sintonía, hacemos hincapié en el comportamiento de la categoría *identidad profesional (perspectiva interna)* que emerge como la única encabezada por los centros de *ISEC bajo* (54% IFC). Sin querer ser reiterativos, se dilucida, a priori, que en aquellos contextos con mayores dificultades socioeducativas los directores se esfuerzan por desarrollar aquellas competencias (capacidades básicas e inmediatas) que los definen como aquellos líderes organizacionales que pretenden ser (coordinador, mediador, canalizador de iniciativas, etc.) en pos de la mejora del centro y de los resultados de aprendizaje del alumnado. Por último, observamos la categoría *identidad profesional (perspectiva externa)*. Si bien con un índice de frecuencia categorial más elevado en los centros de *ISEC medio* (42% IFC), se destaca la paridad en la presencia de los tres tipos de IES. Esta cuestión, señala, entre otras cuestiones, que la preocupación de los entrevistados por las expectativas y representaciones de los sujetos de su entorno acerca del desarrollo de sus funciones directivas es compartida, y trasciende a la clasificación que establece la variable “tipo de centro”.

Gráfico 2. IFC (porcentual) Categorías emergentes del análisis. Cruce con Tipo de centro (Alto ISEC – Medio ISEC – Bajo ISEC)



En este apartado presentamos los resultados del estudio acompañados de los fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas a los directores de los centros. Dichos fragmentos al tiempo que representan las unidades de significado emanantes del análisis del discurso, suponen el fundamento empírico contenido en las categorías emergentes.

3.1 IDENTIDAD PERSONAL

La identidad personal va vinculada a la identidad profesional, señalan Day y Gu (2015), como aquello que permanece relativamente estable a lo largo del tiempo, aun cuando está sujeto a los cambios procedentes de

las interacciones entre las experiencias personales de los profesores y el entorno cultural e institucional en que cotidianamente se mueven. Hay una inevitable interrelación entre la identidad profesional y la personal, dado que las demandas profesionales, inevitablemente, suponen también una inversión personal. Por eso, en la comprensión del yo (self) importan las creencias, actitudes y acciones y por tanto, los tipos y efectos (Day, Kington, Sammons & Stobart, 2006: 603).

Esto aparece en las voces de los directores de Institutos de Secundaria entrevistados. Por una parte, reconocen la importancia del factor personal: “el factor personal es muy importante para poder avanzar ¿no?”. Por otra, en paralelo, uno de los directores reconoce la necesidad de captar una radiografía micro-política del centro, como habilidad para captar la red de relaciones e intereses del personal:

una de las labores que tiene el director, como ese líder que debe de ser, es observar por donde circulan las líneas del poder entre las relaciones del profesorado y saber, un poco, modificar incluso tu idea del proyecto de cómo deben de ser las cosas para adaptarlas a donde, a cómo las personas que tú tienes aquí, que tu no las has buscado.

La identidad personal se manifiesta, en su relación con el profesorado, de diversas formas. Así, una directora de Instituto en un contexto sociocultural medio, se autoreconoce que le falta carácter y autoridad con el profesorado por lo que, para una mejora se necesita un cambio hacia un ejercicio de autoridad más rígido:

...creo que este centro escolar...que no está mal a nivel humano, ahora necesitaría una persona como director con un poco más de autoridad, más organizado, con otras prioridades distintas a las mías para darle un cambio al instituto y que mantengan las cosas que están bien, pero también que introduzca otras prioridades.

En su lugar, otro director reconoce su identidad personal-profesional en el consenso, dentro de procesos democráticos, utilizando procedimientos acordados en los equipos de coordinación, que pueden conseguir mayor aceptación por el profesorado:

...normalmente no es que el equipo directivo llega y ordena lo que se va hacer mañana, sino que se consensuan previamente. Primero se hace una reunión en la Comisión de Coordinación Pedagógica, se analiza la

situación y se le da a la cuestión un carácter más democrático, y no una imposición del equipo directivo.

3.2. IDENTIDAD PROFESIONAL (PERSPECTIVA INTERNA)

La identidad profesional, como ya se ha destacado, tiene dos caras: para sí mismo y para los otros. Ricoeur (1996) ha analizado bien estas dos dimensiones de la identidad, dialécticamente relacionadas. Las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Como las entiende Dubar (1992), son formas socialmente reconocidas, para los individuos, de identificarse unos a otros, en el campo laboral y el empleo. Las identidades profesionales se configuran, como una *transacción recíproca* (objetiva y subjetiva), entre la *identidad atribuida* por otros y la *identidad asumida*. De este modo, la identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, social y relacionamente, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad profesional se sitúa dentro de un continuo proceso de socialización que permite la construcción de una autoimagen.

Nos importa, en esta dimensión de la identidad profesional las percepciones y valoraciones que los directores hacen de ellos mismos en su *rol profesional* a partir de sus actuaciones, decisiones, expectativas, objetivos, etc. Por recoger todas estas facetas de proyección de la acción directiva es una de las dimensiones con mayor frecuencia (Gráfico 1). Así, reconocen, los directores deben supervisar y controlar que haya una coherencia entre lo que programan o hacen los profesores y los departamentos con el Proyecto Educativo de Centro: *“yo tengo que velar para que las programaciones estén acordes con el proyecto educativo [... cuando me he encontrado con programaciones que no han estado acordes, pues hay que modificarlas”*.

Esta proyección se manifiesta en el ejercicio del “liderazgo”: la imagen de sí mismo lleva poco lejos si, paralelamente, no es reconocida por el personal o seguidores. Así, desde su experiencia, comenta un director: *“para poder tener cierto apoyo, que es necesario, tienes que tener liderazgo. Desde ahí, precisas del apoyo, tienes que tener unas personas que crean en ti, que vean que tienes posibilidades, que tienes capacidad para dirigir el centro...en fin un cierto apoyo, aunque no sea del 100%, eso tampoco”*. Esa capacidad de liderazgo es esencial para

involucrar al personal y la comunidad educativa “*si tus compañeros, los profesores del centro, el alumnado las familias, no te reconocen como una persona que puede liderar proyectos, pues no te siguen*”.

Sin embargo, los directores escolares españoles tienen una sobrecarga en tareas administrativas-burocráticas que limitan gravemente ejercer adecuadamente el liderazgo. “*somos excesivamente gestores, tenemos demasiada carga administrativa y eso te priva de estar con los compañeros y haciendo difícil el ejercicio del liderazgo pedagógico*”. Para que el Instituto funcione adecuadamente es preciso un compromiso compartido por la mejora: “*el equipo directivo debe llevar la iniciativa, con una implicación del equipo directivo, un compromiso con la mejora de la calidad de la enseñanza que le damos a nuestros alumnos y luego, implicar a todo el profesorado del centro*”. Otro se reconoce agente núcleo dinamizador y motivador del profesorado: “*la cuestión es conseguir pues el máximo que se impliquen en estas cuestiones prioritarias*”.

3.3 IDENTIDAD PROFESIONAL (PERSPECTIVA EXTERNA)

La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, social y relacionamente, con la confirmación por *los otros* de la significación que el actor otorga a su identidad. Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. Hay una doble transacción, como estudió Dubar (2000), entre las identificaciones que formulan los otros (“*identidad por otro*”), como las que asume el propio sujeto (“*identidad para sí*”). Por eso, vinculado con la dimensión anterior, nos referimos aquí a la “*perspectiva externa*” de la identidad profesional. Nos importan las percepciones y valoraciones respecto que *los demás perciben de ellos*, sobre todo el profesorado y la administración educativa. Aquí podría comenzar a responder a ¿Cómo cree que los profesores, los estudiantes, los padres, los socios, los supervisores, ven en términos de lo que haces, valora y cree? y ¿Cuáles son los principales valores que motivan e influyen en su trabajo?

Llevar a cabo la dirección de una institución educativa exige, como reconocen muchos de los directores entrevistados, contar con el apoyo del conjunto del profesorado, representado en el Claustro (reunión del conjunto del profesorado): “*un programa de dirección, con un línea pedagógica a llevar a cabo, por supuesto el Claustro te tiene*

que respaldar y apoyar. Si no cuentas con este apoyo y no tienes una directrices claras de cómo dirigir el centro, ni te presentes, porque estás perdiendo el tiempo”. El director se ve a sí mismo como un intermediario entre diversas instancias: “la Administración educativa a veces te da unas cosas o te dice las direcciones a tomar, luego el profesorado que tienes, por otra, las familias que tienes”

Por su parte, el ejercicio del necesario liderazgo pedagógico es aceptado y bien visto por la mayoría; sin embargo *“el exceso de burocracia, para cualquiera de las cosas son muchísimo papeles que tenemos que ir haciendo y perdemos mucho tiempo, que impiden el liderazgo pedagógico”*. Esto debe traducirse en que el profesorado haga lo que tiene que hacer, pero no lo vea de manera *“forzada u obligada... sino que salga de una forma más natural por parte del docente, que lo haga con el interés y la motivación suficiente para que luego eso se refleje en el resultado”*.

3.4. IDENTIDAD SOCIAL

En muchos casos reconocen la dificultad y las reticencias de ser percibido como “fiscalizador” de las tareas que deben hacer sus colegas, en una imagen negativa: *“esta es una situación muy dura y muy tensa porque, al fin de cuentas, se trata de demostrarle al profesorado que su trabajo no ha dado los resultados. La gente es muy reacia a que le digan “esto no está bien” o “es mejorable”*. En muchos casos se les percibe *“como si fuésemos parte de la administración”*. La dirección escolar en España está en un “cuello de botella” entre la Administración que lo ha nombrado para ser su representante y sus compañeros que lo han elegido para defender sus intereses, Una especie de modelo “cautivo, que expresa bien este director: *“a veces nos encontramos entre la espada y la pared... puesto que a nosotros se nos exige como directores y equipos directivos una serie de aspectos que deben funcionar en el centro y nosotros tenemos que exigirles al resto de compañeros y a veces no se nos reconoce esta labor. Estamos entre la Administración y el propio centro y nos ven como una prolongación de la administración cuando también estamos con el profesorado”*.

La identidad social se ve reforzada con el reconocimiento y valoración positiva de su labor por parte del profesorado y del Consejo Escolar: *“aunque no pensaba seguir, me valoraron positivamente y bueno muchos de mis compañeros me animaron a seguir otro mandato”*. Por el otro, el director, como profesor que es, estima que en los últimos años

la identidad social se ha visto seriamente quebrantada: *“si nos están despreciando difícilmente nosotros nos vamos a creer que vamos a hacer algo mejor de lo que hacemos. [...] Entre las variables que perjudican mucho es el descrédito que tenemos como funcionarios por un lado, como personal de la enseñanza en general...”*

3.5. PROFESIONALIZACIÓN

La identidad profesional docente es el *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que contar con competencias para el ejercicio cotidiano de la profesión. En el caso español, al primar la elección por los colegas, sobre la profesionalización, se tienen que formar al tiempo que ejercen el cargo: *“no encuentro apoyo, que me puedan orientar de una manera práctica y real, nos falta la cultura y la formación”*, comenta un director.

Un director o directora debe contar con un amplio conjunto de competencias, pero prioritariamente debe ejercer una dirección pedagógica, es decir un liderazgo pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el centro, *“por eso, este tipo de dirección pedagógica es muy compleja, adaptada a personas y más aún a personas que no tienen una formación específica”*. De este modo, comenta otro, *“los directores cuando llegan al cargo son gestores administrativos, porque no están preparados y, luego, con el tiempo, quizás en los segundos mandatos, es cuando empiezan a desplegar todo aquello de lo que son capaces”*.

Sin tener claro por dónde debía ir una profesionalización, reclaman una formación o carrera diferenciada que precede a la docencia: *“yo creo que la dirección, independiente de cómo se haga, es una carrera profesional, sin que quiera decir un cuerpo distinto, ahí no voy a entrar, pero una carrera profesional diferenciada del profesorado”*. En cualquier caso se demanda una formación específica:

“si yo tuviera que presentarme ahora mismo a director, pues no lo haría, porque evidentemente para ser director de un centro hoy, no me sirve que yo lleve en las enseñanza X años y que sea buen docente, entiendo que sin un máster de de preparación donde se aborde toda esta temática...no se le debía nombrar”.

3.6. DOBLE IDENTIDAD

Los directores españoles han sido docentes y volverán a serlo, tras el periodo provisional (de 4 a 8 años). Esto configura una doble identidad simultánea y discontinua: docente y director *“además de ser director tengo también que dar mis clases!”*, afirma uno). Por una parte, normalmente (si el Instituto de Secundaria no es muy grande), al tiempo que ejerce la dirección también imparte docencia en algunos grupos; por otra, tras ejercer la dirección volverá a ser docente (normalmente en el mismo establecimiento). Esto tiene ventajas y problemas. Desde el lado positivo, si ha de asesorar e intervenir en los procesos pedagógicos, es bueno que no esté desconectado de lo que se enseña en las aulas, para lo que es bueno pueda ser profesor. Además de no contar con todo el tiempo que requiere un buen ejercicio de la dirección, mientras el profesorado lo entiende como representante de la administración, ellos se ven a sí mismos como docentes. Así lo expresa un director: *“tus compañeros te dicen ‘esto es lo que dice el inspector y tú estás de parte de la administración’ y le tienes que insistir que tu eres compañero de ellos y que estabas hace tres años dando clase igual que ellos y que dentro de un año o dos voy a dejar la dirección y que voy a seguir igual que antes”*.

Un colega elegido por sus colegas genera una cierta “cautividad”: entre las demandas de la administración, que requieren una autoridad formal y las tensiones con el profesorado, del que formas parte y volverás en el futuro. Así lo expresa un director: *“Es que eso entronca con la concepción del modelo de dirección que se tiene en este país, un modelo muy institucionalizado y manipulado políticamente, es que eres cautivo, es el modelo cautivo”*. Una directora reconoce la complejidad y enajenamiento identitario, que diluye la autoridad: *“lo primero que impide es esa relación que tenemos con nuestros compañeros y los seguimos llamando compañeros es muy curioso pero yo sigo siendo “compañera de...” de cualquier profesor, claro que –además– soy la directora”*. En palabras de otro director, se vive una cierta contradicción: *“yo soy un representante de profesores, por lo que he sido elegido, para representar al patrón de los profesores, y –al tiempo– decirle al profesorado lo que tiene que hacer..., esto es muy complicado!”*. Más grave es que esta situación suele impedir el ejercicio de la supervisión pedagógica para la mejora: *“nosotros no tenemos capacidad para influir en lo que cada profesor haga en su aula, porque vuelvo a lo de antes, el director y el equipo directivo están de paso y la autoridad que tiene es limitada...”*

Entre ambas identidades, habitualmente, el “núcleo central” es el docente, compartido con el conjunto de miembros del grupo profesional

docente. Esta identidad docente es sentida como la permanente. En cualquier caso, describen Savoie-Zajc, Landry y Lafortune (2007: 262) en las escuelas de Québec, “se detecta una reconfiguración progresiva y mestiza de la identidad de docente a la de director de la escuela”. En las diversas entrevistas aparece de modo continuo la complejidad de esta situación de una dirección transeúnte, no permanente: “*el puesto de director no es permanente, estamos de paso aquí, que estamos un conjunto de años y volvemos a puerto base. Este es el único que yo conozco que a alguien se le ascienda y se le degrade dentro del mismo centro*”. A su vez, como ha aparecido antes, esta transitoriedad de ida y vuelta limita gravemente la toma de decisiones y autoridad: “*mi puesto no es para siempre, entonces tienes que hacer las cosas con mucha prudencia porque, bueno, luego tu vuelves a ser compañero y no solamente eso, es porque te hacen la vida imposible*”.

4. DISCUSIÓN

Comprender el mundo de la vida (*lebenswelt*) de los directores supone adoptar un enfoque hermenéutico, viendo la autointerpretación que relatan los sujetos, donde la dimensión temporal y biográfica ocupan una posición central. Freeman (1995) señala que “es imperativo examinar cómo los participantes construyen sus mundos [...] cómo dan sentido a su entorno y a su experiencia” (p. 581). Como investigación cualitativa nos importa “comprender los significados que la gente ha construido, es decir, cómo la gente da sentido a su mundo y a las experiencias que han tenido en él” (Merriam, 2009: 13). Siendo la identidad profesional una vivencia socialmente construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios, es lógico la necesidad de emplear como recogida de datos, las entrevistas individuales, contextualizadas en sus centros de trabajo y por los otros (profesorado). Igualmente tenemos intención de proseguir el estudio de las identidades con las historias de vida, como ha bien ha ejemplificado Sugrue (2015).

Este artículo es un primer avance de la línea de investigación que iniciamos dentro del ISSPP. Como hipótesis de partida, entendemos que las prácticas exitosas de liderazgo dependen, en gran medida, de las identidades directivas. Estas identidades integran, de modo interactivo, el sentirse como director, al tiempo que ser reconocido como tal. Es preciso constatar si cuando las identidades son débiles, escasamente identificadas con las tareas y funciones directivas, probablemente el centro escolar alcanza poco éxito.

La conjunción del marco teórico de la literatura y los relatos de campo recogidos nos permiten delimitar un conjunto de dimensiones que, en este primer análisis, se han mostrado adecuadas para describir nuestro objeto de estudio. De este modo, la triangulación de narrativas de vida, puede constituirse en una estrategia relevante para comprender las “geografías” emocionales, cómo los directivos viven subjetivamente su trabajo y las condiciones de satisfacción, la diversidad de sus identidades profesionales; en fin, los problemas de la dirección escolar desde esta otra mirada. A la vez, su conocimiento permite reimaginar líneas para incrementar su profesionalización e identidades, rediseñando los contextos de trabajo, en modos que permitan reafirmar las identidades frágiles.

Desde las evidencias aportadas por las *identidades directivas* se plantearán qué acciones podrían dar lugar a una reafirmación de la identidad (ampliación de la profesionalidad), que pudiera hacer de los directores escolares personas comprometidas con el crecimiento de su centro, articular nuevas condiciones para el ejercicio de la dirección y, consiguientemente, su reconocimiento social y público. De acuerdo con los resultados iniciales de nuestra investigación es posible apuntar algunas dimensiones que, al menos, contribuyan a resituar por dónde pudiera transcurrir.

La identidad profesional es relevante para la práctica del liderazgo, en la medida que supone centrar la atención en la relación interactiva con los demás miembros de la escuela (Crow, 2011). Como también señalan Lumby y English (2009: 103) “la identidad juega un papel crucial para un líder. La identidad es lo que une al líder con su grupo”. Como vamos a desarrollar después, la identidad se construye en una interacción mutua con el grupo.

La configuración de una nueva profesionalidad de los directores de secundaria en España, en línea con una *política de la identidad*, supone un esfuerzo decidido en distintas dimensiones. Pero ello no será posible, ni habrá motivaciones para iniciar el proceso, si no se articulan algunas *nuevas condiciones para el ejercicio de la dirección escolar*. Aparte de factores estructurales y sociales, cabe pedir un decidido mayor apoyo de la administración educativa, como es demandado mayoritariamente. De modo paralelo, los directivos no podrán reafirmar su identidad a la espera de medidas administrativas. Como hemos visto en algunos casos y voces, son precisas estrategias de abajo-arriba, donde la identidad profesional es un proyecto a conseguir por los propios directivos.

Referencias metodológicas

- AKKERMAN, Sanne F. & MEIJER, Paulien C. 2011. “A dialogical approach to conceptualizing teacher identity”. **Teaching and Teacher Education**, Vol. 27, N° 2: 308–319.
- BEIJAARD, Douwe, MEIJER, Paulien C. & VERLOOP, Nico. 2004. “Reconsidering research on teachers’ professional identity”. **Teacher and Teacher Education**, Vol. 20, N°2: 107-128.
- BOLÍVAR, Antonio. 2002. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 4, N° 1, 26 pp.
- BOLÍVAR, Antonio. 2006. **La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción**. Ed. Aljibe, Archidona, España:
- BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel. 2001. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. La Muralla, Madrid:
- CROW, Gary M. 2011. “Professional identities: Developing leaders for interprofessional practice”. En Joan FORBES, Cate WATSON (Eds.). **The Transformation of Childrens Services: Examining and Debating the Complexities of Inter/professional working** (pp. 92-104). Routledge, London (England).
- DAY, Christopher, KINGTON, Alison; STOBART, Gordon; SAMMONS, Pam. 2006. “The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities”. **British Educational Research Journal**, Vol. 32, N°4: 601-616.
- DAY, Christopher y LEE, Chi-King. J. (Ed.) 2011. **New Understandings of Teacher’s Work: Emotions and Educational Change**. Springer, Dordrecht (Holanda).
- DAY, Christopher y GU, Qing. 2015. **Educadores resilientes, escuelas resilientes**. Ed. Narcea, Madrid (España).
- DUBAR Claude. 1992. “Formes identitaires et socialisation professionnelle”. **Revue française de sociologie**, N°. 4: 505-529.
- DUBAR, Claude. 2010. **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Armand Colin, Paris (Francia).
- DUCHAUFFOR, Hervé. 2013. “Transition identitaire des directeurs d’école primaire. Trouble et crise de recrutement, conséquences d’une formation défaillante?”. **Recherche & formation**, N° 74: 87-100.
- FREEMAN, Donald. 1995. “Asking ‘good’ questions: Perspectives from qualitative research on practice, knowledge, and understanding in teacher education”. **TESOL Quarterly**, Vol.29, N° 3: 581-585.

- GIDDENS, Anthony. 1995. **Modernidad e identidad del yo**. Península, Barcelona (España).
- KELCHTERMANS, Geert, PIOT, Liesbeth. 2013. "Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century". En M.A. Flores et al. (eds.), **Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research** (pp. 93–114). Sense Publishers, Rotterdam (Holanda).
- LUMBY, Jacky y English, Fenwick. 2009. "From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: Exploring the lineage and dark secrets". **International Journal of Leadership in Education**, Vol. 12, N°2: 95–114.
- MERRIAM, Sharan B. 2009. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. Jossey-Bass, San Francisco, California (USA).
- MONTERO, Antonio. 2010. "Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español". **Revista Española de Pedagogía**, N° 247: 417-438.
- RICOEUR, Paul. 1992. "La identidad narrativa". **Diálogo filosófico**, N° 24: 315-324.
- RICOEUR, Paul. 1996. *Sí mismo como otro*. Siglo XXI, Madrid (España).
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine, LANDRY, Reinelde y LAFORTUNE, Louise. 2007. "Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes". En Christiane Gohier (Dir.) **Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés**. pp. 257-281. Presses de l'Université du Québec, Québec (Canada).
- SUGRUE, Ciaran. 2015. **Unmasking School Leadership: A Longitudinal Life History of School Leaders**. Springer, Dordrecht (Holanda).
- SCRIBNER, Samantha P. y CROW, Gary M. 2012. "Employing Professional Identities: Case Study of a High School Principal in a Reform Setting". **Leadership and Policy in Schools**, Vol. 11, N°3: 243-274.
- STRAUSS, Anselm, y CORBIN, Juliet. 2002. **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. (1ra ed. español). Universidad de Antioquia, Antioquia (Colombia).
- VIÑAO, Antonio. 2004. "La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural". **Educação**, Vol. 27, N°53: 367-415. Porto Alegre (Brasil).
- WERTZ, Frederick J.; CHARMAZ, Kathy, y McMULLEN, Linda M. 2011. **Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry**. The Guilford Press, New York (USA).



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales.

Año 32, N°79 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en abril de 2016, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve