

## **Demanda de una identidad profesional de la dirección escolar en España: desarrollo y obstáculos.**

/

## **The demand for a professional identity of school principals in Spain: development and barriers.**

**Antonio Bolívar Botía**

*Universidad de Granada.*

*RILME (Red Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Escuela)*

**DOI:** <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.897>

### **Resumen**

El ejercicio de un liderazgo pedagógico, de modo generalizado, requiere del reconocimiento de una identidad profesional por parte de la dirección escolar. En el artículo pretendemos hacer un recuento y revisión de la falta de identidad y profesionalidad, así como de los esfuerzos que nuestro equipo, junto con las asociaciones profesionales de directivos (FEDADI, FEDEIP<sup>1</sup>) y de los Administradores

---

<sup>1</sup> FEDADI: Federación de Asociaciones de Directivos y Directivas de Centros Educativos Públicos (particularmente Institutos), agrupa a las diferentes Asociaciones de Directivos de las Comunidades Autónomas.

FEDEIP: Federación de Directivas y Directivos de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, igualmente agrupa a las diferentes Asociaciones de las Comunidades Autónomas.

FEAE: Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), agrupa a los respectivos Fórum autonómicos, y -como Fórum Español- integrada en el Europeo.

de la Educación (FEAE) hemos realizado en las últimas décadas. Igualmente, un análisis crítico de los obstáculos que se han presentado y de las tímidas decisiones adoptadas por las políticas educativas. Esto lleva a plantear, críticamente, si de verdad se quiere una profesionalidad de la dirección escolar.

**Palabras clave:** Identidad Profesional, Dirección Escolar, España, Desarrollo, Barreras.

### **Abstract**

Effective educational leadership in schools, across the board, requires the recognition of a professional identity of school leadership. In this article we intend to review the lack of identity and professionalism, as well as the efforts that our team, together with the Professional Associations of school leaders (FEDADI, FEDEIP) and Education Administrators (FEAE) have made in the last decades. Likewise, a critical analysis of the obstacles that have arisen and of the timid decisions taken by educational policies. This leads to a critical questioning of whether we really want professionalism in school principals.

**Keywords:** Professional identity, School Principals, Spain, Development, Barriers.

## Relevancia del liderazgo pedagógico de la dirección escolar

Se ha repetido tanto, hasta convertirse en un mantra, que el liderazgo pedagógico en una escuela se configura como el segundo factor (tras la labor del profesorado en el aula) que contribuye a lo que aprenden los alumnos, explicando alrededor de un 25 % de todos los efectos escolares, después de controlar el nivel del alumnado y contexto sociocultural (Leithwood *et al.*, 2006). Por eso, una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico, junto a otros factores contextuales, importa (“efecto liderazgo”), como se ha constatado, desde diferentes revisiones de estudios de caso (Sun, Day, *et al.*, 2024). Además, la calidad del profesorado -siendo el primer factor- puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Una dirección escolar, cuando ocupa una posición de liderazgo pedagógico, porque ha construido una comunidad de líderes, “marca una diferencia”, puesto que hay una conexión crítica entre liderazgo y mejora de aprendizajes.

El liderazgo pedagógico de la dirección escolar se ha convertido, a nivel internacional, como uno de las palancas a activar, si se pretende lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, como plantea el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible. Por eso, la UNESCO (2018), en un buen texto, fruto del trabajo y orientaciones acumuladas en los últimos años, sostiene que este objetivo no se va a conseguir, aparte de otros factores de apoyo, sin una *nueva gobernanza* de la educación, que incluye un liderazgo pedagógico de la dirección escolar y un seguimiento y evaluación basada en la evidencia de mejora. Desde luego, la política central sigue ocupando un lugar relevante, pero en el *interfaz* entre la nueva gobernanza y la responsabilidad por la mejora, se sitúa la dirección escolar, “que tienen que convertirse en líderes pedagógicos capaces de promover el desarrollo profesional de sus profesores, y de transformar las escuelas en organizaciones que aprenden, en las que se recompensa a los profesores por buscar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes” (Unesco, 2018: 13).

Esto mismo, se reafirma, a nivel comparativo, en el relevante Informe 2024/25 de la UNESCO de Seguimiento Global de la Educación en el Mundo (GEM: *Global Education Monitoring Report*), dedicado a un Liderazgo para el Aprendizaje (*Leadership in education: lead for learning*), como una de las estrategias nacionales e

internacionales para alcanzar dicho Objetivo 4. Se quiere evidenciar cómo el liderazgo escolar (incluyendo en él los equipos directivos escolares, los líderes intermedios, los padres líderes y el alumnado) condiciona y tiene un impacto en una educación de calidad. El Informe GEM 2024/5 examina los requisitos de un buen liderazgo en educación y cómo varían entre países y a lo largo del tiempo (Unesco, 2024). Se pretende examinar, “factores externos, como las condiciones sociales, culturales y de gobernanza, para ver cómo influyen en un liderazgo eficaz, así como las palancas políticas que pueden utilizarse para desarrollar las capacidades de liderazgo en diferentes contextos”. Algunos informes regionales, como el referido a América Latina, irán apareciendo posteriormente (primavera de 2025).

### *El caso español*

Hemos tenido múltiples y sucesivas reformas, al arbitrio de los gobiernos de turno, pero todas ellas han dejado intocada la organización escolar, la “*gramática básica*” de la escuela; en nuestro caso, el papel y lugar que deba tener la dirección escolar, con capacidad de liderazgo pedagógico. Entretenidos en que haya mayoría de un sector u otro a la hora de elección, cuando esto es secundario (p. e., cuando no hay nada que elegir, por falta de candidatos o se presenta solo uno); la clave está en qué lugar y papel ocupa la dirección escolar en la escuela. LOE, LOMCE, LOMLOE, declaran sin ambages que son competencias de la directora o director (art. 132, c): “ejercer la dirección pedagógica”; pero no cambia ninguna pieza, ni lugares para que –ahora– así sea (Bolívar, 2020).

En contraste, con lo que sucede en el mundo; en el caso español, con leves variaciones, aún continúa ocupando la posición de docente que, provisionalmente (cuatro-ochos años), ejerce la dirección. Por eso, señalábamos en otro lugar (Bolívar, López-Yañez y Murillo, 2013), vincular el liderazgo con el aprendizaje (*learning-centered leadership*) del alumnado, si bien es algo obvio (para eso está la escuela), en nuestro contexto español resulta extraño: “no depende de mí, nos comentaban los directivos, sino de cada profesora o profesor en su aula, en lo que no puedo intervenir”. Por lo demás, es uno de los ámbitos en que confiesan los directivos tienen serias dificultades para actuar (Gil Espinosa *et al.*, 2024).

La dirección no ha tenido que ver con los resultados de aprendizaje del alumnado, que es –particularmente en Secundaria- una responsabilidad individual de cada docente. Pero -es obvio- que los centros escolares están para que los alumnos aprendan y el éxito de la dirección escolar se evidencia en la medida en que tiene un impacto (normalmente indirecto, puesto que está mediado por la labor docente) en los aprendizajes de los estudiantes. De ahí que las tareas de la dirección deben focalizarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje de su profesorado, así como conjuntar dichos esfuerzos, para así incrementar los resultados de los alumnos. Si bien se precisa una buena gestión de la escuela, ésta no basta, si no posibilita *buenos aprendizajes de los estudiantes*.

Dado que la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes. Las directoras o directores mejoran el aprendizaje de los alumnos en gran medida motivando a los profesores y fomentando el sentido de trabajo conjunto mediante una “comunidad profesional”. Incrementar la implicación del profesorado en la difícil tarea de tomar buenas decisiones y mejorar las prácticas docentes ha de ser la meta del liderazgo escolar. Sin embargo, en el contexto español, encontramos graves limitaciones para que la dirección escolar pueda promover la mejora y formación del profesorado (Bolívar, 2019a).

En este contexto, como vamos a describir, desde RILME<sup>2</sup>, emprendimos la tarea de sensibilizar -con Congresos, Jornadas y Publicaciones- a todos los sectores de la importancia de contar con directivos con una capacidad de liderazgo pedagógico que pudieran maximizar su impacto en los aprendizajes del alumnado, y -en conjunto- en la mejora de la escuela (Bolívar, López-Yáñez y Murillo., 2013). Pero, como vamos a describir, en conjunto las administraciones educativas, reconociendo el problema, han preferido “mirar hacia otro lado” o, mejor, no crearse más problemas de los necesarios.

---

<sup>2</sup> RILME (en lo sucesivo): Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Escuela, formada por investigadores académicos de España y otros países iberoamericanos. Organiza seminarios y Congresos (CILME)

## Una nueva línea de Investigación: la identidad profesional de la dirección escolar en España

En este marco y contexto, junto a nuestros estudios previos sobre la identidad profesional del profesorado (Bolívar, 2006), comprendimos que las identidades personales y profesionales, en este final de la modernidad, se han constituido en un elemento crucial sobre cómo los enseñantes construyen sus vidas y se enfrentan a su trabajo. De este modo, sería bueno reenfocar algunos de los males que aquejan a la dirección escolar en España, como falta de “identidad profesional” o una débil identidad, como hemos recogido en otro texto (Bolívar, 2019a: 103-117). Decidimos, por eso, iniciar una nueva línea de investigación con consecuencias prácticas: demandar una identidad profesional en el ejercicio de la dirección escolar en España. Junto con nuestro equipo, a partir de un Proyecto de Investigación I+D sobre la identidad profesional de la dirección escolar en España y en unión con las Asociaciones de directivos (FEDADI, FEDEIP) y Administradores de la educación (FEAE), hemos reivindicado en foros, congresos, revistas y libros la necesidad de que los líderes escolares cuenten con una identidad profesional.

Contábamos con el apoyo de que la construcción y el desarrollo de las identidades de la dirección escolar se ha constituido en un nuevo y emergente campo de investigación. Hemos entendido que las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de fuertes identidades directivas. Así, dentro del “*International Successful School Principalship Project (ISSPP)*”, en cuyo marco de trabajo se ha movido parte de nuestra investigación (Day y Gurr, 2018), una de las tres grandes líneas (“*strands*”) de investigación es “*Principals’ identities*”. A su vez, nuestro equipo de la Universidad de Granada forma parte de la “Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa” (RILME), reconocida como Red Temática de Excelencia, y, como tal, perteneciente al Proyecto ISSPP.

La investigación internacional ha evidenciado que las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de fuertes identidades directivas (Crow, Day & Møller, 2017). En el caso español, esto suponía reivindicar una identidad profesional, con los déficits que en este ámbito arrastramos debido a la doble e inestable identidad, entre docencia y dirección (Ritacco y Bolívar, 2018a). Esta dimensión identitaria no es

un fenómeno periférico, sino que constituye una faceta central en el ejercicio del liderazgo y debiera constituir una base para el diseño de formación más adecuada. Por último, tiene la ventaja de abordar la necesaria profesionalidad (Mollá y Castelló, 2022; Ritacco y Ritacco, 2023), desde una nueva mirada: su reconocimiento por los demás y su asunción por cada directora o director.

### *Dimensiones de la identidad*

Sentirse con capacidad de liderazgo pedagógico y ser reconocido por los colegas es un proceso que transcurre paralelamente. Se comprende que las personas que se ven a sí mismas como líderes pueden ser reconocidas, llegar a pensar como líderes y actuar de modo coherente con dicha identidad. Esta doble dimensión ha sido muy bien resaltada por el filósofo Paul Ricoeur (1996) o el excelente libro de Claude Dubar (2000), mostrando cómo la identidad se configura cotidianamente en un cruce de miradas (“cómo me veo y cómo me ven”), que se inscriben en una —*identidad para sí*— reforzada (o debilitada) con las imágenes que uno produce de sí mismo, [y] una —*identidad para otros* (o asignada)— resultante de una retroalimentación —*feedback*— cargada de percepciones y valoraciones de los sujetos del entorno. No es lo mismo percibirse como “ser” director que ser docente que “está” provisionalmente en la dirección escolar. Por este motivo, interesa constatar cómo se configura dicha relación (“ser” y “estar”), profundizando en el sentido que se confiere al rol de director, ya sea desde una mirada individual o biográfica (identidad para sí), o una mirada relacional (Ritacco y Bolívar, 2018b) consistente en las negociaciones complejas que entabla con los sujetos del entorno (identidad para otros).

La identidad profesional no es igual que el rol. La primera se dirige a cómo los directivos se perciben a sí mismos, mientras el rol es el papel concreto que ocupan en un momento determinado en una institución. Por ello, se puede ocupar el rol de director, sintiéndose primariamente como docente, por tanto, sin identidad de director. Resulta deseable que el rol que se ocupa encuentre una correspondencia con la identidad, ya que el resultado de dicha relación será el sentido positivo o negativo que el director otorgue a su desempeño diario. En la medida que exista una concordancia entre percibirse como “ser” director y “estar” en el ejercicio profesional de la dirección escolar, mayor será la vivencia identitaria que implique de un modo comprometido la

experiencia en el cargo. Por este motivo, interesa constatar cómo se configura dicha relación (“ser” y “estar”), profundizando en el sentido que se confiere al rol de director, ya sea desde una mirada individual o biográfica (*identidad para sí*), o una mirada relacional consistente en las negociaciones complejas que entabla con los sujetos del entorno (*identidad para otros*).

Un estudio publicado recientemente por miembros del Equipo de Investigación (Amores *et. al.*, 2024) sobre *Identidad profesional de la Dirección* (que dirigí), desde un enfoque biográfico-narrativo con las voces de entrevistas de 12 directores de centros escolares, cuentan cómo viven y constituyen su identidad *desde una perspectiva interna (para sí)* en el desarrollo de sus funciones. Se realizaron tres entrevistas a cada participante en las que se recogió información sobre la configuración de la identidad profesional, atendiendo a su trayectoria previa e identidad profesional y al ejercicio de la dirección escolar e identidad profesional. Los resultados aluden a estas dimensiones de análisis: perspectiva interna de la identidad profesional y doble identidad; cómo perciben su identidad para los otros y la construcción de la identidad en el ejercicio cotidiano de la dirección. Igualmente, miembros del equipo (Lucena, Mula y González, 2024) han analizado la *identidad profesional desde una perspectiva externa*, cómo la ven otros. En este caso, a través de las voces de 7 inspectores educación sobre diferentes elementos del actual modelo de gestión escolar que determinan su identidad y rol profesional como líderes educativos, así como las posibles soluciones a los problemas más recurrentes detectados al respecto.

### **Demandar una identidad profesional resitúa la profesionalización**

Hablar de *profesionalidad de la dirección* escolar en España nos remite al conjunto de competencias, reconocidas socialmente, que caracterizan su ejercicio profesional. Expresa la capacidad para hacer frente a las exigencias profesionales que se requieren en situación, más allá de una definición a priori o ideal de competencias. El liderazgo es un proceso que implica la influencia de una persona dentro de un grupo contextualizado para alcanzar ciertos objetivos. Ser reconocido como líder en una institución educativa supone el desarrollo de la conciencia de individualidad y la construcción de las competencias interpersonales, que incluyen cultivar otras

cualidades: confianza, empatía, resolución de conflictos y establecer un equipo de apoyo.

La formación inicial y el aprendizaje en el contexto de trabajo desempeñan un papel de primer orden en esta dinámica de construcción y reconstrucción de identidades, a través de las interacciones con otros en todas aquellas actividades que fortalecieron la progresiva configuración de la identidad, al tiempo que —interactivamente— obtiene reconocimiento del grupo. A su vez, en la transición de un rol a otro y su reconocimiento por sus iguales, se enfrentan a conflictos con la cultura escolar establecida, por ejemplo, a medida que su rol se expande más allá del aula.

En este contexto, por todos conocido y/o vivenciado, reivindicar una identidad profesional para la dirección en España requiere de una profesionalidad, sin que esto se vincule, como suele ser habitual en los países del sur de Europa, con funcionarización, lo que burocratizaría el tema y lo aleja del ejercicio del liderazgo, como defendemos. Conviene, pues, resaltarlo “profesionalización”, no quiere decir funcionarización, oposiciones, directores para toda la vida, etc. Poco habríamos avanzado si “profesionalizar” se hiciera sinónimo de crear un cuerpo de directores y directoras, que -además- en España nunca lo tuvimos (solo breve periodo en Primaria, nunca en Secundaria), ni va acorde con las perspectivas actuales, ni las propias asociaciones de directivos lo defienden. Cuando se demanda profesionalidad, se trata de garantizar que se afronta la dirección con un respaldo formativo o práctica profesional adecuados y, sobre todo, en un contexto y marco que posibilita tomar decisiones propias, basadas en dicha profesionalidad.

Pero una cosa es la no-funcionarización, y otra la “singularidad” del caso español. Con variaciones y retoques en los últimos tiempos, sigue siendo un “colega elegido por sus colegas”. El primer informe “Talis” hablaba de la “excepcionalidad ibérica” (Portugal y España), que -tras la caída de las respectivas dictaduras, se tuvo. La cuestión a nivel general, no tener capacidad para lograr el compromiso, la implicación y la corresponsabilidad de todos los docentes con un proyecto acordado por la comunidad con elevadas expectativas de éxito de los alumnos. He analizado esta cuestión en otro lugar (Bolívar, 2019b).

En esta situación, diversas propuestas han reclamado una *profesionalización de la dirección escolar* en España (Montero, 2012; FEDADI, 2015). Sin duda, de entrada, la demanda de profesionalismo de la dirección, al igual que en el caso del profesorado, es percibida con un potencial para la mejora de la educación de sus respectivos centros escolares, así como de la percepción de su *status*, satisfacción laboral y eficacia. Sin embargo, mientras se quiera a un agente al servicio de la Administración, con escasa capacidad para tomar decisiones propias, poca o nula profesionalización podemos esperar.

Si, como parece, los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, entonces tendrán inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece la escuela, con autonomía y profesionalidad. Por eso, reclamar una identidad profesional requiere, de la otra parte, docentes y comunidad escolar, pero también Administración (inspección), *reconocérsela*, dejando de ser los directores y directoras, como en muchas ocasiones, instrumentos para ejecutar lo que en cada momento se manda.

### *Formación para un liderazgo para el aprendizaje*

La verdad es que no contamos con evidencias firmes sobre la formación del liderazgo para el aprendizaje. Entre otras razones, porque formar líderes escolares no es simplemente un problema de desarrollar líderes escolares individuales, sino un asunto de construir la capacidad de liderazgo. En particular, habilidades y estrategias para hacer del centro una comunidad enfocada colectivamente en la mejora de la educación ofrecida (Bolívar, 2011). La capacidad para el liderazgo (*capacity for leadership*) se vincula con construir una identidad social: pasando de un asunto individual a vincularlo más colectivamente, reconocida por su comunidad.

El trípode liderazgo, formación y profesionalización está internamente relacionado, configura la estabilidad/inestabilidad de identidad de la dirección. La profesionalización de la dirección escolar precisa un conjunto de competencias, reconocidas socialmente, que caracterizan su ejercicio profesional y que son necesarias para hacer frente satisfactoriamente a las demandas habituales. El ejercicio de un liderazgo pedagógico necesita una capacitación específica (formación

inicial y en servicio), puesto que las competencias requeridas son distintas de las docentes, en particular habilidades y estrategias tanto para gestionar una escuela como para ejercer un liderazgo pedagógico que contribuya a la mejora de la educación ofrecida. Arrastramos en España graves déficits porque no basta ser un docente elegido por sus colegas para ejercer la dirección, se requiere al tiempo un perfil específico de competencias (Vázquez, Liesa y Bernal, 2016).

En el caso español, con una dirección no profesional (docente que accede a la dirección), la identidad profesional “dual” se agrava por la provisionalidad “forzada” del ejercicio de la dirección, su discontinuidad. Es un docente (de Lengua, Matemáticas, etc.) que, cuando no tiene clase, ejerce de director o directora. A la vez, a la “doble identidad” híbrida –docente/director–, se le superponen otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros; responsable ejecutor de la normativa y el *primus inter pares* –representante del profesorado–; en fin, autonomía/dependencia. Esto obliga, como han reconocido las distintas regulaciones o normativas, a la necesidad de una formación para un ejercicio profesional, que -mal que bien- se ha tratado de suplir con determinados cursos de formación, una vez elegido y nombrado, o como requisito previo.

El rol de la dirección es complejo, por lo que —para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento— precisa competencias en distintos ámbitos de acción: competencias generales, motivación, autogestión, disposición al cambio, liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, y gestión del clima institucional y convivencia. Este perfil competencial ha sido objeto de distintas formulaciones y es el que hemos recogido en nuestro MEBD<sup>3</sup> (FEDADI, 2017)

### **Construyendo una profesionalidad para la dirección escolar**

La dirección escolar ha sido, en todo este período, un instrumento más de la política de cada momento, sin sustantividad propia, al margen de lo que la investigación y la experiencia internacional considera. Por eso, consideramos, llegado el momento en que, sin esperar que las respuestas vengan de arriba (*Top-down*), los

---

<sup>3</sup> MEBD: Marco Español para la Buena Dirección Escolar.

propios directivos tomaran la palabra y determinen, de acuerdo con las demandas de la práctica, las orientaciones internacionales, y lo que se ha hecho en otros países, lo que deba ser la dirección escolar y sus competencias. Si desde la administración educativa ya no cabía esperar que se arbitraran condiciones para otro ejercicio de la dirección, creímos habría que construirlo desde la base. Los directivos, a través de sus Asociaciones profesionales, agrupados en sus respectivas Federaciones a nivel nacional (FEDADi y FEDEIP), han sentido la necesidad de formular cuáles debieran ser las competencias que conformen una identidad profesional de la dirección escolar.

Más allá de regulaciones cambiantes, hemos considerado la necesidad de un Marco de referencia estable, como regulación interna de la profesión, al modo de códigos deontológicos de buenas prácticas y competencias exigibles a todo directivo, cuya fuerza está en ser expresión de los propios implicados. La iniciativa, liderada por FEDADi (Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Escolares Públicos), ha contado con el apoyo de FEDEIP (Federación de Directivas y Directivos de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria) y FEAE (Fórum Español de Administradores de la Educación). Hemos querido fuera expresión consensuada de todos los que tienen que ver con la dirección escolar, como resultado de un proceso de construcción colectiva para fijar una visión compartida sobre el liderazgo de la dirección. Se trata, dado que no está determinado, de construir un modelo profesional para la dirección escolar. Un instrumento poderoso, en ese camino, como lo ha sido en otros países (Chile, Perú), es el *Marco Español para la Buena Dirección Escolar* (MEBD), pero que en España, como reconoce Alfonso Fernández (2024), que participó activamente en su elaboración, “ni han querido escucharlo”. Curiosamente, es el Informe GEM (a publicar), el que lo recoge en el anexo de la parte dedicada a la situación de España.

Este Marco para la Dirección escolar, a través de sus competencias o estándares, consensuados por los propios directivos, delimitan y visibilizan aquello que los directivos escolares deben conocer y entender (conocimiento y comprensión), pensar (creencias, valores y actitudes) y, sobre todo, saber hacer profesionalmente (habilidades y estrategias). Al respecto, encontramos un amplio consenso entre las Asociaciones de Directivos en España, que ha dado lugar a delimitarlas en el “Marco Español para la Buena Dirección” (FEDADI, 2017); en él se establecen cinco grandes dimensiones: Metas e intervenciones estratégicas; Dirección, organización y

funcionamiento del establecimiento escolar; Liderazgo pedagógico; Participación y colaboración: gestión del clima institucional, y Normas éticas y profesionales. Cada ámbito o dimensión comprende unas competencias con sus desempeños específicos o buenas prácticas. De este modo, se cuenta con un conjunto de estándares o competencias, como perfil aceptado de un ejercicio deseable de la dirección escolar. Avanzar en una identidad de la dirección, para sí misma y reconocida para otros, pues, supone incrementar la profesionalidad mediante una formación bien orientada por la delimitación de las competencias para un buen ejercicio, que a su vez orientarán tanto la formación inicial como la permanente (Bolívar, 2019c).

A su vez, este Marco requiere y demanda, paralelamente, las condiciones estructurales (de recursos, autonomía, profesionalización) para que una buena dirección sea posible. Al tiempo, orienta los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y su reconocimiento. En conjunto, configura un perfil de desempeño, de acuerdo con las tendencias internacionales y lo que la investigación muestra sobre prácticas de éxito en la dirección. Como propuesta competencial supone, que el ejercicio profesional de la dirección requiere un conjunto específico de competencias, que pueden ser aprendidas y desarrolladas. El Marco abre un camino a la necesaria profesionalización de la dirección escolar en España, que nada tiene que ver con una salida burocrática como funcionarización de por vida.

En otros lugares (Bolívar, 2019a: 129-160), he explicado suficientemente los componentes del Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, así como función como guía para la formación inicial y el perfeccionamiento de los directivos escolares, a partir de las buenas prácticas de gestión escolar, así como orientar los procesos de selección y evaluación de los directivos escolares. En suma, configura un perfil de desempeño que nos permite formular las competencias necesarias, tanto para su formación como los indicadores para su evaluación. El Marco supone un cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones que deben cumplir quienes ejercen la dirección, delimita sus competencias. En él se diseña un mapa de dimensiones, competencias y prácticas profesionales que comprenden el ejercicio de una 'buena' dirección. Se configura así un perfil de desempeño de acuerdo con las tendencias internacionales y lo que la investigación muestra sobre prácticas de éxito en la dirección. A día de hoy, quienes hemos participado en su elaboración,

planteamos la necesidad de una continua revisión para ir incorporando las nuevas dimensiones y competencias que en la actualidad configuran la realidad cambiante de la dirección escolar. Formulado en un determinado momento, en una vía en exceso racional, precisa su revisión, en especial para recoger debidamente, dimensiones y *competencias emocionales, afectivas y de cuidado* que, si bien, ya estaban presentes, la pandemia ha evidenciado aún más.

### *La débil capacidad de liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España*

El modelo de dirección escolar en España se ha movido entre el representante-delegado de la administración (central o regional), responsable ejecutor de la normativa; y el docente delegado del conjunto del profesorado (Viñao, 2004). En el contexto europeo, el caso español, por su peculiaridad, es una excepción (Bolívar, 2019b). El director es un colega elegido por sus propios compañeros que atraviesa una trayectoria —provisional— que pasa por el “estar como” o “ser” director para volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección (entre cuatro y ocho años). Lo que surgió —tras la dictadura franquista— como una gestión democrática, con el tiempo —en ocasiones— se ha transmutado en corporativo (dependiente de sus colegas, que lo han elegido). Esto ha generado actualmente la discusión entre las ventajas o no del procedimiento electivo y la necesidad o no de incrementar su profesionalización (Montero, 2012).

Desde la perspectiva identitaria, de lo que se trata es si, realmente todas las personas que ocupan la dirección se “sienten directores o directoras” o desempeñan el cargo de forma circunstancial porque en realidad son fundamentalmente y se sienten sobre todo maestros y maestras. Dichas discontinuidades y ambivalencias son fuente de un extendido “malestar identitario” que se refleja en la escasez de candidatos a la dirección y en las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico (Bolívar y Ritacco, 2016). De este modo, se hace hincapié en que la complejidad del modelo español de dirección escolar radica en la existencia de una transición profesional docente-director-docente, donde los actores experimentan una transición e interferencia identitaria que afecta la imagen de sí mismo como profesional, las relaciones con el resto de los actores educativos y la consecuente recomposición de su identidad profesional.

Tales particularidades invitan al estudio de la identidad de los directores y las directoras escolares en España. Interesaba ver cómo los directores experimentan las transiciones profesionales y, dado el caso, las interferencias identitarias. Desde este prisma, crece el interés por indagar en el impacto de estos procesos en las prácticas de liderazgo, centrando la atención en aquellas que, a pesar de las resistencias del modelo, conduzcan a la mejora de la escuela. La doble identidad (o identidad dual), como hemos recogidos en entrevistas biográfico-narrativas, alude a aquellas percepciones y creencias acerca de la situación transeúnte a las que están expuestos los directivos escolares. Así pues, su itinerario (docente-director-docente) los sitúa en un estado de duplicidad en donde es inevitable el desarrollo (simultáneo) de tareas directivas y docentes. Aunque inacabado, el telón de fondo se inscribe en la escena de dicha doble identidad de los directivos escolares en España.

Las competencias requeridas para el ejercicio del liderazgo pedagógico en la dirección no son las mismas que las de los docentes, se precisa *una formación (inicial y permanente)* para tener buenos directores. El liderazgo no es una cualidad innata, sino algo que se aprende y que toda persona puede desarrollarlo si tiene los procesos formativos adecuados; en lugar de orientarse a la selección de líderes, el enfoque actual es la *formación para el liderazgo escolar*. La formación y el desarrollo profesional de los directivos debe potenciar prácticas de liderazgo más adecuadas, reestructurando los contextos de trabajo para una mejora de la enseñanza. Los líderes escolares de hoy requieren mayores habilidades de liderazgo para la administración y para guiar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2011). Se ha tratado de suplir con determinados cursos de formación, una vez elegido y nombrado, o como requisito previo.

En cualquier caso, con una grave escasez de candidatos para la dirección, las exigencias previas de formación no pueden ir muy lejos. Si la profesionalización puede alcanzarse mediante procesos formativos, con prácticas, mentoría y asesoramiento de directivos con ejercicio reconocido; ahora mismo –como reconoce Antonio Montero (*Magisterio*, 14/10/2024)– es poco factible cuando la propia formación (un curso limitado en horas), establecida en la LOMLOE, no tiene desarrollo más de cuatro años después de promulgada esa reforma:

Quienes hayan superado el procedimiento de selección deberán superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Las características de esta formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y tendrá validez en todo el Estado (Art. 135.6).

Se requiere “otra mirada”, más allá de estar encallada en rémoras que pesan en las que no podemos salir, y *reimaginar otras maneras* de su acceso, ejercicio y desarrollo, ciegamente postergadas. No podemos seguir al margen de lo que las políticas y la investigación educativa señala (Bolívar, 2012).

### **Barreras para el ejercicio de un liderazgo pedagógico**

Un conjunto de barreras culturales y estructurales, empotradas en la cultura escolar, que impiden o limitan gravemente tanto el trabajo colegiado de los profesores como el propio ejercicio de liderazgo pedagógico. Aún persiste un “espléndido aislamiento”: directivos y docentes conviven cómodamente con esta cultura de ámbitos y espacios separados. Por lo demás, es obvio, una cultura escolar individualista y de privacidad, sobre todo en la Educación Secundaria, impide tomar la enseñanza como un compromiso y responsabilidad colectiva. Romper la pesada tradición de que cada docente, inviolablemente, es “dueño” de su aula y funciona de modo independiente, especialmente en los Institutos, para subordinar su trabajo e inscribirlo en un proyecto colectivo de las escuelas es algo costoso, dado que la estructura institucional lo impide.

Pero también hemos de ser conscientes que para cambiar la cultura profesional no basta “predicarlo”, ni limitarlo a la normativa— sin hacerlo paralelamente en otros, sólo conduce a nueva retórica. Requiere, por el contrario, alterar los papeles y relaciones entre los patrones existentes, rediseñando los espacios de trabajo, la formación de profesores, las estructuras organizativas y formas de pensar y desarrollar la enseñanza. No obstante, nuevas regulaciones e intervenciones de la

administración pueden contribuir a crear marcos y generar contextos que posibiliten el cambio deseado.

Organizar las escuelas para el aprendizaje del profesorado, requiere *estructuras y contextos* que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos. Una idea tan potente como la del liderazgo educativo, transferida de contextos anglosajones, tiene poco recorrido y pronto llega a agotarse si no se reestructuran, con coherencia, otros elementos de la política educativa y de la organización de las escuelas. Esta idea de liderazgo es ajena a la cultura de las escuelas como organizaciones, las condiciones de trabajo del profesorado, la relación de los centros con la administración educativa y con la comunidad; por lo que no basta cambiar las atribuciones de la dirección escolar si, paralelamente, *no se cambian otros “pilares” que lo hagan posible*: autonomía escolar, plantillas de los centros, modos organizativos que faciliten un trabajo en equipo, compromisos e implicación de las familias y de la comunidad local.

Hoy sabemos que la escuela “importa”, es decir, marca una diferencia en el aprendizaje de los alumnos, y esto no por profesores individuales, sino porque está articulada, entre otros, por una dirección con capacidad de liderazgo pedagógico. Cuántos centros, dependiendo del tiempo y lugar, cuentan con una “dirección” forzada, nombrada (no elegida), sin proyecto de dirección, ni de centro. Alfonso Fernández (2024), profundo conocedor (teórico y práctico) del tema, declaraba recientemente: “yo creo que mientras no haya medidas estructurales que pongan la dirección de los centros de este país en un lugar muy diferente del que está, va a ser difícilísimo, tendremos un déficit sistémico, no van a existir direcciones que se quieran comprometer” (p. 30).

Los principales *obstáculos*, pues, son que administración está temerosa de tomar decisiones o iniciativas para hacer atractiva la profesión y dirección escolar. En su momento recapitulaba Ignacio Zafra, con buena analogía, en su columna de “El País”, que la ambición reformista ha ido, sin embargo, reduciéndose y siendo remplazada por una *política de control de daños*. En el complejo escenario político, sin fuerza política de mayoría para tomar decisiones, con un Ministerio de Educación

cada vez más ausente, que “cada administración educativa” se las arregle para solucionar sus problemas: el más grave la falta de candidatos.

¿Qué competencias y qué formación ha de tener la dirección para considerarse profesional? ¿Cómo sería la carrera profesional de dirección? ¿la LOMLOE nos da un margen o debemos resignarnos? Como -desde FEDEIP- reclama Vicente Mañes (2024), urge abrir un debate de una vez por todas con la participación de todos los agentes implicados: administraciones, Universidad, organizaciones sindicales, familias, alumnado, asociaciones y, especialmente, las personas que trabajan día a día en los equipos directivos de los centros educativos sintiéndose (¿o no?) auténticos profesionales de la dirección escolar. Las administraciones educativas en todos los niveles han de implementar las medidas necesarias (normativa, formación, selección, evaluación, reconocimiento...) para que nuestro sistema educativo cuente de una vez por todas con una dirección escolar profesional y eficaz.

A su vez, asignar a una persona la iniciativa de cambio, impide que la organización aprenda. Desde las “organizaciones que aprenden” se subraya la necesidad de distribuir las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado. Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra, configurar los centros escolares como *comunidades profesionales de aprendizaje* tiene efectos indirectos en el aprendizaje de los estudiantes, particularmente cuando el trabajo conjunto se enfoca en la mejora de los aprendizajes.

La cultura escolar dominante en los establecimientos escolares en España no favorece una organización para el aprendizaje. Así, el aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente –como veremos– el posible ejercicio de un liderazgo pedagógico. En especial, el trabajo atomizado de los centros, amparado en la condición de

funcionario del profesorado, impide –en ocasiones– una respuesta institucional en torno a proyectos comunes de mejora

Hemos señalado en otro trabajo (Bolívar, 2020) la dificultad para establecer en los centros escolares auténticos espacios de aprendizaje entre el profesorado. Lo que sucede denota un *déficit de la organización del ejercicio de la profesión docente*, que impide recibir retroalimentación sobre su práctica y, por eso mismo, el aprendizaje profesional. La atomización y fragmentación de la enseñanza, así como la amortiguación de la práctica de enseñanza de influencias externas, dado que se estima es un arte personal no susceptible de conocimiento replicable, hacen que sea difícil el ejercicio de una supervisión o un liderazgo pedagógico. El habitual individualismo, en efecto, impide tanto la colaboración como la evaluación conjunta de lo planificado a nivel general y de la práctica concreta en el aula.

Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer; dado que las estructuras organizativas reflejan los valores y principios que ejercen una considerable influencia. Por eso, exige *rediseñar* los lugares de trabajo y *(re)culturizar* los centros escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela un lugar de aprendizaje; donde la responsabilidad colectiva por los aprendizajes de los alumnos forme parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Esto requiere, entre otros, de un liderazgo pedagógico distribuido en una cultura profesional más colaborativa, en unos modos de organización el ejercicio profesional donde no sea forzado trabajar en colaboración.

### **La dirección escolar en el marco de una carrera profesional**

La LOMLOE no altera las condiciones y contexto en que se sitúa el ejercicio de la dirección (competencias, capacidad de liderazgo pedagógico, autonomía, etc.), para mover a cada centro escolar a la mejora posible (y/o comprometida). Siempre temiendo los problemas, rechazos o costes que se pudieran crear, nos movemos con una propuesta tímida, máxime cuando el consenso y fuerza política es débil. Sin consenso y con escasa mayoría política, poco se puede hacer para transformar el

*statu quo* heredado. La Federación de Asociaciones de Directivos de centros educativos públicos (FEDADi), en su XLII Congreso (Logroño, mayo 2022), reconoce que “La LOMLOE no ha supuesto avance alguno en lo relacionado con la mejora de gobernanza de los centros, al no corregir estas debilidades, que FEDADi ha puesto de manifiesto reiteradamente” (Comunicado), reiterando su disposición a colaborar con todas las administraciones educativas en todo lo que pueda contribuir a la mejora de la educación.

Una dirección escolar, bien situada, debiera estar configurada dentro de la necesaria carrera profesional docente (Bolívar, 2022). Como constataba, el Informe *España 2050. Conquistar la vanguardia educativa* (p. 104), partimos de una escasa “profesionalización de sus equipos directivos. De hecho, España es el único país de Europa donde no se ha establecido una carrera profesional de acceso a la dirección de los centros educativos”. Una propuesta de reestructurar la “formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente”, debiera entrar en romper con inercias heredadas y las correspondientes resistencias (no solo sindicales) que han configurado una cultura profesional poco favorable a la mejorar. Las 24 propuestas. (“24 propuestas de mejora para la Reforma de la Profesión Docente”) se quedan en exceso cortas o tímidas, al no entrar en una reestructuración coherente para suplir los “déficit de profesionalización” del profesorado y de la función directiva, que están limitando nuestra capacidad para tener a los mejores profesionales posibles en cada aula.

### *Mientras tanto...*

Los Gobiernos de las distintas Comunidades han ido sacando diversos Decretos para hacer frente a la falta de candidatos para la dirección y hacer atractivo su ejercicio. Las regulaciones derivadas de la LOE, con el tiempo, se han mostrado obsoletas, ante las nuevas condiciones sociales y la complejidad de la gobernanza escolar. En particular, el reconocimiento del ejercicio con consolidación del “complemento” de dirección, según periodos de ejercicio y evaluación positiva, como compensación económica o puntos para el posible traslado. Así, por ejemplo, en Andalucía (Decreto 152/2020, de 15 de septiembre), Cataluña (Acuerdo, 15 marzo 2022) o el País Vasco (Decreto 29/2023, sobre el acceso a la función directiva, la

formación, la evaluación y el reconocimiento de su ejercicio), que -además de aminorar la falta de candidatos en los centros públicos- incentive a los mejores. Pero todas estas normativas coyunturales y variables, al borde de la legalidad, hubieran tenido una base integrada y sostenible en el futuro en una carrera profesional a nivel estatal.

En fin, seguimos sin resolver de modo coherente e integrado estos déficits, y con ellos, la posibilidad real de asegurar, con otra gobernanza, el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, como demanda el ODS-4. En lugar de más de lo mismo, estamos obligados a reimaginar discursos alternativos, que puedan conducir a lo que deba ser la escuela y al papel de los equipos directivos dentro de ella en contextos complejos.

Esta “forma” (sería excesivo denominarlo “modelo”) de dirección escolar crecientemente se ha ido mostrando insuficiente para incidir en la mejora de resultados de la escuela. Asentar debidamente la identidad directiva requiere cambios, paralelamente, en la forma actual de dirección escolar, de modo que pueda empoderar la identidad de sus directores escolares, y –como ya se ha destacado– en los contextos organizativos en los que se inscribe su trabajo. Entre otras, la dirección escolar se debe convertir en una profesión atractiva, pasar de un modelo corporativo (colegas que eligen) a uno de liderazgo pedagógico que posibilite una toma de decisiones sin sesgos ni compromisos corporativos. Los déficits identitarios de la dirección escolar en España impiden una adecuada capacidad de liderazgo pedagógico. La identidad actual de un docente, que provisionalmente ejerce la dirección, lo definen como un agente representante de la administración educativa que realiza, en parte, tareas de fiscalización y gestión administrativa.

Por el contrario, las vivencias identitarias que refuerzan el sentirse director se centran en aquellas tareas a las que atribuyen un alto grado de compromiso, en particular todas aquellas dinámicas que contribuyen a la cohesión social del centro escolar y su contribución a la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. Reforzar esta segunda, en detrimento de la primera, es la tarea futura para asentar debidamente la identidad de la dirección escolar.

## ¿Propuestas alternativas?

Hemos querido mostrar, con el trabajo conjunto con las Asociaciones de Directivos (FEDADi, FEDEIP, FEAE) que, más que propuestas académicas o importadas, con escaso futuro, es preciso partir de lo piensan y dicen los propios directivos, a través de sus representantes. La cuestión principal no es quién y cómo se elige a la dirección (composición de la Comisión), sino en qué condiciones y contexto organizacional se sitúa su ejercicio (competencias, capacidad de liderazgo pedagógico, autonomía, etc.). Las distintas leyes (y sucesivos decretos autonómicos) han retocado algunos requisitos (uno más o uno menos en el Consejo Escolar), pero en ninguna hemos alterado estructuralmente las condiciones de su ejercicio. Por eso, los problemas perviven y la falta de candidatos también. La cuestión no es ésta, sino qué *nueva gobernanza* para hacer de la escuela una organización para el aprendizaje.

La dirección escolar en España se ha movido entre el representante de la Administración (central o regional) y el compañero o compañera elegido por el conjunto del profesorado, sin haber logrado encontrar el lugar propio de la profesionalización. Como señalaba en otro lugar (Bolívar, 2020), más que la dependencia o no por la elección de los colegas, son estas otras de primer orden (autonomía en la gestión del personal, competencia real y formación) las que explican la ausencia de iniciativas y de personas candidatas a desempeñar tareas directivas. Cambiar el procedimiento de elección sin alterar el lugar de la estructura en que se inscribe su ejercicio da una apariencia de cambio (como, por, ejemplo la LOMLOE). Conduce poco lejos cambiar la dependencia del Consejo Escolar (Claustro) por la dependencia de la Administración, cuando el lugar a ocupar, las funciones y las competencias sean las mismas.

Portugal, bien puede ser, por comparación, un ejemplo de medidas a tomar, por partir de una situación similar de partida, en lo que se llamó la “excepcionalidad ibérica” (Bolívar, 2019b). Si bien ha cambiado el procedimiento de elección de la dirección escolar por el Consejo General, al tiempo se ha ampliado la autonomía de la escuela y resituado la administración y gestión, la participación de las familias y de la comunidad en la dirección estratégica de los centros educativos, de modo que garanticen la mejora del servicio público de educación. Como señala Silva et al. (2016:

197) “se ha creado el cargo de director, órgano unipersonal en contraste con la existencia de un órgano colegial desde la restauración de la democracia. Se le otorgan amplios poderes de gestión administrativa, financiera y pedagógica, incluyendo la presidencia del Consejo Pedagógico y la designación de los responsables de los departamentos curriculares, que son las principales estructuras intermedias de coordinación y supervisión pedagógica”. Todo ello, no tiene por qué ir en menoscabo de la participación democrática de las familias, los municipios y la comunidad. Como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2018) la autonomía y flexibilidad curricular de cada escuela supone *transformar la mirada*: en lugar de estar la escuela al servicio del sistema, ahora es el sistema educativo y sus servicios de apoyo los que tienen la obligación de servir las demandas y necesidades de cada escuela.

Por todo lo anterior, las posibles propuestas alternativas conducen a unas medidas más amplias que sólo un gobierno con mayoría para tomar decisiones puede llevar a cabo. Algo, por ahora, alejado del horizonte. Establecer un liderazgo pedagógico, no es un asunto discursivo, exige reestructurar la organización para que lo haga posible (Bolívar, 2019a). Estamos convencidos de que nuestro modo tradicional o heredado de dirección escolar tiene graves déficits para incidir en la mejora, por lo que debe incrementar la capacidad de ejercicio de liderazgo pedagógico. Pero esto no será posible si no se resitúa su papel en la organización, lo que supone reestructurar la escuela.

## **Financiación**

Proyecto I+D: “*Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*”. Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (---). Referencia EDU2016-78191-P. Vigencia: 23/12/2016/---31/12/2020,

## **Conflicto de Intereses**

Ninguno

## Referencias bibliográficas

- Amores, J.; Gómez, M.A.; Ritacco, M.; López, M. (2024). La dirección escolar y su funcionamiento desde la mirada de la identidad profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290050>
- Bolívar, A (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga), 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://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47 (2), 253-275. (80), 231-236. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.50>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Bolívar, A. (2018). Portugal se mueve: Autonomía y Flexibilidad curricular para promover el éxito escolar para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 495 (diciembre/enero), 20-26.
- Bolívar, A. (2019a). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: la Muralla.
- Bolívar, A. (2019b). Políticas de Gestión Escolar desde una perspectiva comparada: la “excepción ibérica”. *ICE. Revista de Economía*, núm. 910 (septiembre-octubre), 93-103. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6916>
- Bolívar, A. (2019c). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros (Cap. 3). En Fernández Enguita, M. (Coord.). *La Organización Escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 37-47). Madrid: ANELE-REDE. [https://anele.org/pdf/libros/Libro-organizacion\\_escolar.pdf](https://anele.org/pdf/libros/Libro-organizacion_escolar.pdf)

- Bolívar, A. (2022). Carrera profesional y dirección escolar. *Dirección y liderazgo educativo (Dyle)*, 14 (junio), pp. 4-6. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/634133>
- 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), 1-35 <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (3), 265-277. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Day, C. y Gurr, D. (2018) International Networks as Sites for Research on Successful School Leadership. En Lochmiller, C. (Ed.) *Complementary Research Methods in Educational Leadership and Policy Studies* (pp. 341-357). New York, NY, Palgrave MacMillan.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- FEDADi (2015, noviembre). *La profesionalización de la función directiva*. Madrid, Federación de Asociaciones de Directivos de centros públicos.
- FEDADi (2017). *Un Marco Español para la Buena Dirección (MEBD)*. Madrid: FEDADi, FEDEIP y FEAE. Disponible en <http://educalab.es/documents/10180/38496/MEDB+digital/4ea4b5d9-6a99-468c-a387-46affa4b6c50>
- Fernández, A. (2024) Entrevista: Alfonso Fernández, experto en liderazgo educativo. *Forum Aragon*, núm. 42 (junio 2024), 29-33. <https://feae.eu/revista-forum-de-aragon/>
- Gil Espinosa, F.J., López-Fernández, I. et al. (2024): The perspectives of school principals in Spain: identifying professional competencies beyond their scope. *School Leadership & Management*, 44(4), 466–493. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2345082>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006) *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/NCSL. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Lucena, C., Mula-Falcón, J. y Cruz González, C. (2024). La identidad de la dirección escolar desde la mirada de la inspección educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(2), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.22682>

- Mañes, V. (2024). Profesionalizar la función directiva. Hacia una dirección escolar competencial. *Graó 12-18* (octubre).
- Montero, A. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Madrid, Wolters Kluwer.
- Mollá, N. y Castelló, M. (2022). Caracterización de la identidad profesional de los directores de escuela. *Infancia y Aprendizaje*, 45 (4). <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096289>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018a). School Principals in Spain: an Unstable Professional Identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18–39. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2018.2110>
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018b). Identidad Profesional y Dirección Escolar en España: La mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23 (e230083) 2018, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230083>
- Ritacco, P. y Ritacco, M. (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 curriculum y formación del profesorado*, 27 (1), pp. 199-228. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.24096>
- Silva, J.M. et al. (2016). La escuela portuguesa en el siglo XXI. Autonomía y participación. *Educación*, 52 (1), 195-214. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.736>
- Sun, J.; Day, C.; Zhang, R. et al. (2024). *Successful School Principalship: A Meta-Synthesis of 20 Years of International Case Studies*, Educational Sciences, 14, no. 9: 929. <https://doi.org/10.3390/educsci14090929>
- UNESCO-GEM (2024). *Global education monitoring report, 2024/5, Leadership in education: lead for learning*. París, UNESCO<sup>4</sup>. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- UNESCO (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. París. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros

---

<sup>4</sup> A su vez, se han publicados sumarios en los idiomas principales. Vid: UNESDOC Biblioteca digital (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391758>)

educativos en España. *Perfiles educativos*, 38 (151), 158-174.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54921>

Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação* (Porto Alegre), 27 (53), 367-415.  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/387/284>