

Inserción a la función directiva en educación media superior

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Análisis desde las experiencias de directoras
y directores de planteles escolares

***Inserción a la función directiva en educación media superior.
Análisis desde las experiencias de directoras
y directores de planteles escolares***

Primera edición, 2024
ISBN: 978-607-8985-33-3

Coordinación general
Francisco Miranda López y Deborah Monroy Magaldi

Coordinación académica
Juana María Islas Dossetti e Itzel Cabrero Iriberrí

Análisis y redacción
Melisa Zúñiga Herrera, Nancy Mena Silva,
Erika Camacho García y Cecilia Mariel Bossi

Con el apoyo de
Guadalupe Cruz Guemes

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez,
C. P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general
Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Coordinación editorial
Blanca Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable
Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo
Edna Erika Estela Morales Zapata
Sandra Clementina Pérez Morales
María Luisa Santiago López
Jefas de departamento

Hecho en México. Prohibida su venta.

El contenido de este documento es responsabilidad del Área de Evaluación Diagnóstica. Se incorporan los aportes y hallazgos desarrollados para el estudio sobre inserción a la función directiva, realizados en el marco del pedido P-14-2022, celebrado entre la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y la Dra. Jimena Hernández Fernández.

Cítese de la siguiente manera:
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *Inserción a la función directiva en educación media superior. Análisis desde las experiencias de directoras y directores de planteles escolares.*

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Área de Especialidad
en Control Interno en el Ramo
Educación Pública

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Siglas y acrónimos	5
Presentación	7
Introducción	9
1. Estrategia metodológica	15
1.1. Objetivos y preguntas de investigación	15
1.2. Diseño del estudio y fuentes de información	16
1.3. Selección de instituciones y personas participantes	18
2. Las y los directores de planteles escolares de educación media superior en México	22
2.1. Marco normativo y orientaciones de política referidas a la dirección del plantel	23
2.2. La dirección del plantel desde la perspectiva de las autoridades educativas	27
2.3. La dirección del plantel desde las voces de quienes desempeñan la función	29
2.4. Cierre del capítulo	36
3. La trayectoria profesional de directoras y directores de planteles de educación media superior	38
3.1. El camino hacia la dirección del plantel	38
3.2. El ingreso a la dirección del plantel	43
3.2.1. Proceso de promoción vertical de Usicamm	46
3.2.2. Alternativas al proceso de Usicamm	60
3.2.3. Prepararse para asumir el encargo	65
3.3. Cierre del capítulo	67
4. La inserción a la dirección del plantel en educación media superior	69
4.1. La incorporación al puesto	71
4.2. Integración a la función y a la comunidad	77
4.3. Facilitadores y obstaculizadores de la labor directiva durante la inserción	83

4.3.1. Comunidad escolar	85
4.3.2. Sistema educativo	98
4.3.3. Contexto social y económico	108
4.3.4. Características personales de las figuras directivas	112
4.3.5. Formación en la inserción a la dirección	118
4.4. Expectativas de las figuras directivas después de la inserción	128
4.5. Algunas experiencias internacionales sobre la inserción a la función de figuras directivas	133
4.6. Cierre del capítulo	141
5. Consideraciones finales y recomendaciones para fortalecer la función directiva desde la inserción	145
5.1. Afirmar el reconocimiento de la inserción a la función directiva	146
5.2. Fortalecer los procesos de ingreso e incorporación a la función directiva	148
5.3. Fortalecer la formación en las distintas etapas de la trayectoria profesional de las figuras directivas	149
5.4. Afianzar las capacidades del sistema y de las instituciones	154
Referencias	157
Anexo	169

Siglas y acrónimos

APS	Academia de Directores de Singapur (por sus siglas en inglés)
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
Cecyte	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos
CEMSAD	Centro de Educación Media Superior a Distancia
CILED	Centro de Innovación en Liderazgo Educativo
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
Cobach	Colegio de Bachilleres
Colbach	Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
COSFAC	Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
DEG	División de Educación General
DfE	Departamento de Educación (por sus siglas en inglés)
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGETI	Dirección General de Educación Técnica Industrial
DGPPYEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
EMS	educación media superior
EMSAD	educación media superior a distancia
EMTP	Educación Media Técnico-Profesional
FAETA	Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos
INEVAL	Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa
LEP	Programa Líderes en Educación (por sus siglas en inglés)
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
MBDLE	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Mineduc	Ministerio de Educación de Chile
MLS	Programa de Gestión y Liderazgo en las Escuelas (por sus siglas en inglés)
MOE	Ministerio de Educación de Singapur (por sus siglas en inglés)
NCSL	Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (por sus siglas en inglés)
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NGA	Asociación Nacional de Gobernanza (por sus siglas en inglés)
NIE	Instituto Nacional de Educación (por sus siglas en inglés)
NLE	Líderes Nacionales de Educación (por sus siglas en inglés)
NPQH	Calificación Profesional Nacional para Jefatura (por sus siglas en inglés)
NTU	Universidad Tecnológica de Nanyang Singapur (por sus siglas en inglés)
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Ofsted	Oficina de Estándares en Educación, Servicios y Habilidades para Niños (por sus siglas en inglés)
ONG	organización no gubernamental
PFD	Plan de Formación de Directores
RAE	Real Academia Española
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SADP	Sistema de Alta Dirección Pública
SCMM	Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SPD	Servicio Profesional Docente
TBC	telebachillerato comunitario
UNICLA	Universidad Contemporánea de las Américas
Usicamm	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

Presentación

La reforma constitucional de 2019 reconoció a maestras y maestros, incluyendo al personal con funciones directivas, como agentes fundamentales del proceso educativo y elementos clave en los procesos de transformación social, e hizo hincapié en su revalorización a través de su desarrollo profesional. En este marco, se estableció su derecho constitucional de acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, y se creó el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM) que incluye, entre otros, los procesos de admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión (Cámara de Diputados, 2024; SEP, 2020).

En consonancia con ello, en el marco de sus atribuciones, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha puesto a disposición de las autoridades educativas, las comunidades escolares y el público en general el *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior* y un conjunto de intervenciones formativas dirigidas a quienes ejercen la función directiva.¹

A esos esfuerzos se suma el estudio que aquí se presenta, que tiene como fin generar información y conocimiento relevantes para afianzar la definición de acciones y estrategias de política dirigidas a la mejora de la labor de las y los directores de planteles escolares de educación media superior (EMS), su formación continua y su desarrollo profesional (Mejoredu, 2022a). El foco de indagación en este estudio estuvo puesto en la inserción a la función directiva, reconociéndola como una de las etapas fundamentales del desarrollo profesional de quienes se desempeñan en la dirección de plantel.

Este trabajo buscó, por un lado, conocer y comprender las experiencias de quienes atravesaron la etapa de inserción a la función directiva en EMS, considerando el marco normativo e institucional en el que se desarrollan; y, por otro lado, identificar las circunstancias o los elementos que les facilitaron o dificultaron su labor

¹ Documentos disponibles en <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-directivos-2021-2026-educacion-media-superior>>.

durante dicha etapa. Esta tarea se realizó a partir de revisión y análisis documental, del desarrollo de grupos de enfoque con directoras y directores de plantel, y de entrevistas individuales y grupales con autoridades educativas locales y federales que coadyuvan al desarrollo de las funciones que realizan las y los directores de planteles escolares.

Los resultados de este estudio contribuyen a ampliar el conocimiento sobre el desarrollo profesional de las figuras directivas en general, y la etapa de inserción a la función directiva en particular. Asimismo, subrayan los desafíos de la labor directiva durante la etapa de inserción, así como las áreas con oportunidades de mejora que se propone considerar en el planteamiento de acciones de política, estrategias o programas que diseñen e implementen las autoridades educativas federales, estatales y de subsistema, orientadas a fortalecer la inserción a la función, la formación continua y el desarrollo profesional de estas figuras y, con ello, la labor directiva en la EMS. Se espera que los hallazgos de este estudio sean de utilidad para autoridades educativas federales y estatales, para los responsables de los distintos subsistemas de EMS y para quienes buscan insertarse a la función directiva o se encuentran en la etapa de inserción, así como para quienes se interesan en comprender con mayor profundidad los desafíos inherentes a esta función.

Sirva este espacio para agradecer la participación de directoras, directores y responsables de las oficinas de los distintos subsistemas e instituciones que colaboraron en el estudio. Su disposición y las experiencias compartidas permitieron una mejor aproximación y comprensión a una parte de sus complejas labores; y aportaron información relevante para la mejora de los distintos procesos y condiciones de su trabajo cotidiano.

Junta Directiva

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Introducción

En México, se reconoce que las funciones directivas pueden ser ejecutadas por varias personas. La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) señala que tienen funciones de dirección aquellas personas que realizan “planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable” (Cámara de Diputados, 2019: artículo 7). En la educación media superior estas funciones pueden ser desarrolladas por distintas figuras, en posiciones como las de subdirecciones académicas y administrativas, jefaturas de departamentos académicos y administrativos, entre otras equivalentes, y, por supuesto, la dirección escolar (Cámara de Diputados, 2019: artículo 7).

La cantidad de personas con funciones directivas en los planteles depende de la estructura ocupacional educativa que cada centro escolar tenga. Es decir, del número y tipos de puestos que la autoridad educativa considere pertinentes –de acuerdo con el contexto local– para prestar los servicios educativos (Cámara de Diputados, 2019: artículo 7). Esta estructura ocupacional guarda relación con la cantidad de estudiantes, los espacios disponibles o las modalidades educativas, y debe ser revisada sistemáticamente (Cámara de Diputados, 2019: artículo 93). Así, al interior de un mismo subsistema existen planteles con cantidades variables de personal, por ejemplo, subdirectores y jefes de departamento que, en ocasiones, combinan sus responsabilidades de apoyo con trabajo docente; en casos más extremos, la dirección escolar no cuenta con personal que apoye su labor (Reyes, 2021).

Cualquiera que sea su condición y circunstancias, las directoras y los directores de plantel² son actores estratégicos en la gestión, la administración y el impulso de la calidad de los ambientes escolares, de la formación docente, así como de las condiciones en las que sucede la enseñanza y el aprendizaje, todo ello con el fin de garantizar el buen funcionamiento de las escuelas y la mejora continua de los resultados educativos de las y los estudiantes (Day *et al.*, 2020; OEI, 2017; Torres-Arcadia *et al.*, 2022; Mejoredu, 2021f).

² Como se mencionará más adelante, este estudio se enfoca en las directoras y los directores de plantel, quienes también se denominan *figuras directivas* con el fin de mantener un lenguaje inclusivo y parsimonioso.

Estudios recientes han reconocido el carácter fundamental que adquirió la labor de directoras y directores porque dieron continuidad a las actividades educativas durante el cierre de las escuelas derivado de la pandemia de covid-19, y porque son el vínculo principal entre autoridades educativas, docentes, estudiantes y otras personas dentro de las comunidades (Wang, 2021). Tal como lo identificó el estudio de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) sobre experiencias educativas en la pandemia, estas figuras directivas fueron pieza angular para la coordinación de las labores docentes, la comunicación con las familias y la vinculación entre la comunidad educativa y las autoridades; así como para la canalización de estudiantes en riesgo (Mejoredu, 2020a).

Quienes asumen la dirección de un plantel se enfrentan a un sistema educativo complejo y a una función desafiante. La educación media superior (EMS) es el tipo educativo que sigue a la educación básica y se cursa después de la secundaria; desde 2012, es reconocido como parte del tramo de la educación obligatoria en México. Para hacer frente a la obligación del Estado de atender necesidades, intereses y distintas vocaciones de las y los jóvenes en diferentes regiones y contextos, se ofrecen diversas alternativas que, en su conjunto, conforman el sistema de EMS.

La complejidad se reconoce, principalmente, a partir de la organización de este tipo educativo que comprende los niveles de bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico, profesional técnico bachiller y tecnólogo (Cámara de Diputados, 2024). Las modalidades son tres: escolarizada, mixta y no escolarizada, y cada una ofrece diversas opciones educativas. Así, la modalidad escolarizada puede ser presencial o intensiva; la modalidad mixta puede ser auto planeada, mixta o dual; y la modalidad no escolarizada ofrece la opción virtual, certificación por evaluaciones parciales y certificación por evaluación general. Para ofertar los niveles, modalidades y opciones educativos la EMS en México cuenta con una diversidad de subsistemas que ofrecen distintos servicios. Además, existen cuatro fuentes de sostenimiento de los planteles –federal, estatal, autónomo y privado–, que se organizan, a su vez, en seis tipos de control administrativo: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo, subsidiado y particular.

Las diversas combinaciones de estas características dan como resultado más de treinta tipos de servicios (Mejoredu, 2022b; Arroyo, 2019), conocidos como subsistemas, que poseen estructuras ocupacionales propias y pueden variar, incluso, entre entidades federativas. Esto conforma un entramado institucional heterogéneo que, si bien proporciona diversas opciones educativas a las y los jóvenes, puede complejizar y segmentar las normas, los procesos y las metas de quienes dirigen las instituciones educativas.

Por otro lado, los desafíos de la labor directiva emergen en distintas áreas. Algunas directamente relacionadas con las y los estudiantes, como las que tienen que ver con desafiliación escolar, adicciones, temas de salud socioemocional y bajo desempeño académico (Reyes, 2021; Razo *et al.*, 2017). Otras son de índole administrativo o de gestión de los planteles, como las que tienen que ver con la relación y el trabajo con las y los docentes, carencia de personal de apoyo, falta de motivación, resistencia al cambio en su práctica, problemas en la contratación y pagos de sueldos. También se subraya la relación con los colectivos sindicales, dobles jornadas y otras actividades laborales que limitan el tiempo que deben dedicar a sus actividades y responsabilidades directivas (Reyes, 2021). Asimismo, se identifica la preocupación que les genera el hecho de ser responsables ante las autoridades y las familias de lo que ocurra o no en la escuela; lo que incluye la importante tarea de garantizar la seguridad y el bienestar en el plantel, especialmente en entornos marcados por violencia e inseguridad (Razo *et al.*, 2017).

En el marco de esos desafíos, a las figuras directivas se les exigen cualidades y habilidades, como la responsabilidad, la prudencia, la empatía, la capacidad de diálogo y el liderazgo (Herrera y Tobón, citados en Mejoredu, 2021f). Lo anterior contribuye a que la dirección escolar sea percibida como un trabajo muy laborioso y desafiante, que no siempre es suficientemente valorado o bien retribuido, y para el que, además, no pareciera haber un proceso de formación previo, intencional, sistemático, suficiente y oportuno que prepare a directoras y directores para asumir las responsabilidades del cargo durante sus primeros momentos al frente de un plantel.

Esta percepción hace evidente la necesidad de atender el desarrollo profesional³ de quienes asumen la dirección de un plantel, el cual se puede pensar como un continuo, pues el trabajo y la manera en la que se aprende y vive se inscribe al ciclo de vida de los individuos, por lo que toda actividad profesional debería ser comprendida como un proceso biográfico y de identidad (Hugues, citado en Urteaga 2008). Además de tomar en cuenta las trayectorias y biografías en las identidades personales,

³ Para Mejoredu, el desarrollo profesional, tanto de docentes como del personal directivo, es “un proceso de aprendizaje de la profesión y construcción de la identidad docente [y directiva]” (Mejoredu, 2022a: 2) que está “determinado por un marco institucional, laboral y personal” (Mejoredu, 2020b: 22). Esta noción reconoce la existencia de elementos o circunstancias que lo influyen de alguna u otra manera; algunos son personales, como la experiencia profesional, la carrera docente (admisión, promoción y reconocimiento; y tipo de contratación, salario y prestaciones) y la escolaridad; otros están relacionados con el entramado institucional y el contexto social en el que se desenvuelve la profesión, como la formación continua, el aprecio y reconocimiento social, las condiciones de salud y seguridad, los espacios profesionales (redes, colegios, academias, institutos), la asesoría, el apoyo y acompañamiento de las autoridades educativas y las condiciones escolares (currículo y materiales educativos, contexto y cultura escolar, e infraestructura y equipamiento) (Mejoredu, 2021f y 2022d).

es necesario considerar el contexto por el que atraviesan las profesiones, pues están sujetas también a los cambios económicos y sociales que impactan en la actividad profesional particular (Dubar y Tripier, 1998). Así, de acuerdo con lo señalado por Panaia (2008), la profesión no es objetiva, sino que se construye en una relación dinámica entre las instituciones y estructuras, por lo que las biografías individuales se crean en conjunto con la identidad profesional.

En congruencia con lo anterior se puede afirmar, como lo han sugerido varios autores, que el ciclo de vida profesional es una dinámica integrada por la entrada y salida al empleo, incluyendo puntos de quiebre, éxitos y fracasos (Hugues, citado en Urteaga, 2008), por lo que se pueden identificar diversas etapas de la vida profesional que consideran desde la llegada al puesto (inserción), hasta el desapego al final de la carrera; entre ellas se ubican la estabilización y consolidación, la diversificación y la serenidad (Huberman, citado en Vaillant, 2021).

Aunque los planteamientos anteriores no se refieren en particular a directoras y directores de plantel, invitan a mirar la dirección escolar desde la concepción de la profesión constituida tanto por saberes y experiencias previas, como por la continua construcción de la identidad profesional a partir de la formación e interacción con otros aspectos de la vida escolar y el sistema educativo. En ese sentido, Mejoredu reconoce que “desde una comprensión integral de la profesión, las trayectorias [...] se configuran mediante el resultado de un conjunto de condiciones personales, institucionales y sociales que posibilitan o impiden que [...] progresen en el ejercicio de su profesión” (Mejoredu, 2021e: 52). Esta mirada integral de la profesión incluye la formación continua, el reconocimiento social, las condiciones de salud y seguridad, los espacios profesionales; la asesoría, apoyo y acompañamiento; la experiencia profesional, la carrera docente, la escolaridad y las condiciones escolares.

En la misma perspectiva, en la noción de desarrollo profesional que impulsa Mejoredu, se identifican distintos momentos: la formación inicial, que refiere típicamente a la escolaridad profesional inicial; la inserción, que alude a la adquisición de nuevas funciones educativas, como las directivas y de supervisión, y abarca hasta los dos primeros años en el cargo; y la formación en servicio, que refiere a la formación después de los dos años y durante el tiempo que la persona permanezca en su puesto, que suele ser un periodo de maduración y consolidación de la labor, hasta llegar a la salida de la función, y posteriormente el retiro (Mejoredu, 2022d).

Particularmente, la literatura reconoce que los primeros años en el puesto de dirección de plantel son determinantes en la consolidación de la carrera e identidad directiva y fundamentales para el logro de buenos resultados de los centros escolares (Mejoredu, 2021f). Además, las experiencias que se vivan en este periodo marcarán de manera importante la labor que comienza (Pesqueira, 2011).

Los primeros años en un cargo de dirección de plantel constituyen un periodo arduo para quienes toman el puesto. Investigaciones en distintos países coinciden en subrayar que la etapa de inserción a la función se vive con incertidumbre, inseguridad y aprehensión entre las figuras directivas (García *et al.*, 2011; Reyes, 2021; Mejoredu, 2021d; Pesqueira, 2011). Esto es, la asunción al cargo de los nuevos directores resulta estresante, pues se sienten poco preparados para asumirlo y perciben escaso apoyo por parte de las autoridades.

Pese a la importancia de consolidar a los primeros años en la función como una etapa fundamental del desarrollo profesional de las y los directores de plantel en EMS, las estrategias para atender esta etapa y los programas de formación para apoyarla son escasos (Mejoredu, 2021f). Por consiguiente, la curva de aprendizaje de las actividades cotidianas de la dirección escolar es muy pronunciada para las directoras y los directores noveles (Razo *et al.*, 2017). Aunque cabe destacar que existen algunos esfuerzos recientes que ya apuntan a una consolidación de la formación en esta etapa, como lo muestra el *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior*, desarrollado por Mejoredu (2021f).

En el planteamiento de Mejoredu, la inserción a la función directiva es comprendida como “una etapa formativa institucional de transición, cuyo propósito es incorporar a los nuevos integrantes a un puesto específico regulado institucionalmente, en el contexto particular de un centro de trabajo, inscrito a su vez en una realidad social, cultural y política igualmente particular” (Mejoredu, 2021c: 4). Si bien se hace hincapié en la formación, también se reconocen las trayectorias profesionales y de vida de quienes se insertan a alguna función, así como los procesos de integración de las nuevas figuras con el centro escolar al que llegan y la construcción de la identidad profesional a través de la movilización y el intercambio de saberes y conocimientos (Mejoredu, 2021c).

En el presente estudio se retoma la perspectiva anterior al reconocer las trayectorias previas, los distintos procesos, individuales y sociales, y las interacciones con diferentes actores escolares que ocurren en la etapa de inserción a la función directiva que dan pie para explorarla desde la complejidad del desarrollo de sus tareas en esa etapa y mediante la experiencia de quien las vive.

Con lo anterior en cuenta, el estudio tuvo como principal objetivo explorar y caracterizar la etapa de inserción a la dirección de plantel en EMS, con el fin de generar información que contribuya a promover la mejora y el fortalecimiento de las funciones de las figuras directivas, por medio del reconocimiento de los factores que facilitan o dificultan su labor en esta etapa. Con esta finalidad se analizaron distintas fuentes de información que describen el marco normativo-institucional bajo el que se desempeñan, así como testimonios de directoras y directores que han vivido

este proceso. De esta forma, se caracteriza la etapa de inserción a la dirección del plantel y se identifican los factores personales, institucionales y contextuales que facilitan y dificultan la labor directiva en esta etapa.

Este documento está conformado por cinco capítulos. El primero se enfoca en la explicación de la estrategia metodológica utilizada para el desarrollo de este estudio, con el fin de encuadrar los hallazgos a partir de las decisiones tomadas a lo largo de esta investigación. Éste se complementa con el Anexo que se encuentra al final.

El segundo capítulo enmarca la labor de la dirección de plantel y describe sus particularidades en EMS a través de la distinción entre la función directiva y la dirección de plantel, y de la descripción de esta última a partir de su marco normativo y del propio imaginario de quienes ocupan este cargo y de las autoridades educativas cercanas. Por otra parte, en el capítulo tres se comentan las trayectorias previas a la inserción a la función directiva y los procesos de ingreso a un puesto de dirección de plantel, partiendo de una discusión general sobre la formación previa de quienes ocupan estos cargos; asimismo, se detallan las vías de acceso a los cargos directivos.

El capítulo cuatro es el central de este estudio y describe a detalle los principales hallazgos obtenidos. Al inicio del capítulo se define y problematiza la inserción a las funciones de dirección de plantel; después se describen dos fases de la inserción identificadas a partir de las experiencias de directoras y directores: la incorporación al puesto y la integración a la función y la comunidad. Posteriormente, se profundiza en aquellas circunstancias que facilitaron u obstaculizaron la labor directiva en esta etapa. Enseguida, se analizan las expectativas de las figuras directivas, a efecto de reconocer su papel en los imaginarios que construyen sobre su trayectoria profesional. Por último, y con la finalidad de ampliar la perspectiva de análisis, se añaden algunas experiencias internacionales para ilustrar lo que sucede en esta etapa en otros países e identificar distintas realidades que enfrentan estas figuras directivas.

Finalmente, se presenta un capítulo con consideraciones finales y recomendaciones. Estas últimas se enfocan en el reconocimiento de la inserción como una etapa del desarrollo profesional que requiere atención y acciones particulares; también en el fortalecimiento de la formación de las figuras directivas; y en el afianzamiento de las capacidades del sistema y de las instituciones para consolidar el desarrollo profesional de quienes ejercen funciones directivas.

1

Estrategia metodológica

En este capítulo se presentan los objetivos y preguntas que orientaron el estudio, la metodología que se utilizó y las fuentes de información que se analizaron, así como las características principales de los métodos e instrumentos aplicados.

1.1 Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

Explorar y caracterizar la etapa de inserción a la dirección de plantel en educación media superior (EMS), con el fin de generar información que contribuya a promover la mejora y el fortalecimiento de la función directiva, a través del reconocimiento de los factores que facilitan o dificultan la labor de directoras y directores en esta etapa.

Objetivos específicos

- Reconocer las características principales del marco normativo e institucional que regulan la función directiva y la del director de plantel en la EMS en México.
- Visibilizar los distintos procesos que caracterizan la etapa de inserción a la dirección de plantel e identificar factores personales, institucionales y contextuales que facilitan y dificultan la labor directiva en esta etapa.
- Establecer algunos ámbitos de mejora en torno al desarrollo profesional de las y los directores de plantel que puedan fortalecer la etapa de inserción a la función directiva en la EMS en México.

Preguntas orientadoras

- ¿Cómo se conciben la función directiva y la dirección del plantel en EMS en la norma, desde las autoridades educativas y desde quienes ocupan la dirección de plantel?
- ¿Cómo se viven el ingreso a la dirección del plantel y los primeros dos años en el ejercicio de la función?
- ¿Cuáles son los factores que facilitan o dificultan la labor directiva durante la etapa de inserción a la dirección escolar en EMS?

1.2 Diseño del estudio y fuentes de información

De acuerdo con Bryman (2012), el diseño de un estudio debe partir del reconocimiento de la posición ontológica en la que se coloca. Así, en este caso, se adopta un enfoque cualitativo y una posición constructivista,⁴ que reconoce a la inserción a la función directiva en EMS como una construcción social creada a partir de las acciones y percepciones de los distintos actores sociales involucrados, principalmente de quienes transitan por esa experiencia en su trayectoria profesional (es decir, la subjetividad de quien se inserta), considerando el entramado institucional y normativo en el que se desenvuelven, así como los roles, las acciones y las expectativas de las personas que ejercen la función directiva, además de las interacciones que sostienen con otros actores educativos.

Este estudio es de tipo descriptivo, pues busca dar cuenta de los contextos, experiencias y opiniones de quienes viven la inserción a la dirección de plantel, a partir de lo cual se construye conocimiento que permita vislumbrar cómo se comporta este fenómeno, sus características, quiénes participan de él y los factores con los que se relaciona (Cea, 1996; Hernández *et al.*, 2010; Cohen y Gómez, 2019).

Conviene señalar que existen múltiples estudios sobre la labor que desarrollan las directoras y los directores de plantel y los desafíos que enfrentan; sin embargo, en la revisión de literatura no se identificaron estudios específicos sobre la inserción de quienes ocupan la función de dirección de planteles de EMS.⁵ En ese sentido, la presente investigación es una contribución a este campo a partir de la sistematización de las experiencias de personas que han vivido la etapa de inserción a la función directiva recientemente, a partir de su contexto, el entramado normativo e institucional en el que se ven envueltos y la visión de las autoridades educativas cercanas a ellas.

Las fuentes utilizadas en este estudio fueron:

- *Literatura sobre estudios e investigaciones respecto a este tema y experiencias internacionales.* Su revisión ofreció un marco conceptual inicial que permitió

⁴ Esta visión constructivista reconoce que los individuos crean significados subjetivos de sus experiencias, por lo que, al ser adoptada, se buscaría ampliar la mirada para dar cuenta de la complejidad de la inserción como etapa del desarrollo profesional docente.

⁵ Mejoredu (2021f) ha desarrollado un conjunto de esfuerzos que problematizan la etapa de inserción a la función directiva y abonan a la comprensión de la inserción desde la mirada de la formación continua. Todos ellos se enmarcan en el *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior*, disponible en <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-directivos-2021-2026-educacion-media-superior>>.

delinear el fenómeno de estudio, establecer supuestos de partida y algunas primeras líneas de trabajo. Con base en ello, se consideraron cuatro categorías de análisis, entendidas como factores que influyen en esta etapa: 1. el ámbito personal (características de quienes se insertan a la función); 2. el plantel escolar (características físicas y sociales del plantel escolar); 3. el sistema educativo (elementos institucionales que se relacionan con la función directiva y su etapa de inserción al cargo), y 4. los contextos (el entorno en el que se ubica el plantel).⁶ El supuesto fundamental que orientó el análisis es que estos factores pueden actuar como facilitadores u obstaculizadores para las directoras y los directores durante su incorporación al puesto y en los primeros años de su gestión.

Asimismo, se revisaron algunas experiencias internacionales (Chile, Inglaterra y Singapur), con la finalidad de reconocer situaciones o acciones que aportaran información relevante para ampliar la comprensión de la función directiva, la dirección escolar y la trayectoria profesional de quienes ocupan esos cargos a efecto de apoyar la reflexión sobre las circunstancias y posibilidades del sistema educativo mexicano.

- *Marco normativo y perspectiva de autoridades educativas.*⁷ La revisión y el análisis del marco normativo, así como el acercamiento con autoridades educativas, permitieron la comprensión del entramado institucional en el cual se inserta y desarrolla la función directiva de EMS. Se identificaron estructuras, procesos, actividades y recursos que, desde el sistema educativo, intervienen tanto en el ingreso a la dirección de plantel, como en el proceso de inserción a la función directiva. Cabe destacar que en los hallazgos del estudio se considera como referencia principal la normatividad vigente durante el desarrollo del trabajo de campo (junio a noviembre de 2022) con el fin de enmarcar temporalmente los testimonios y experiencias de quienes participaron como informantes; sin embargo, a lo largo del texto se reconocen las actualizaciones correspondientes.

⁶ Estas categorías coinciden con los factores reconocidos por Mejoredu como claves en el desarrollo profesional tanto de docentes como de figuras directivas (Mejoredu, 2022a).

⁷ El acercamiento con autoridades educativas de los distintos ámbitos se llevó a cabo del 13 de junio al 21 de julio de 2022. Se realizó vía remota, por la plataforma Teams. En este esfuerzo se incluyeron autoridades educativas de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm) y otros subsistemas federales, así como responsables de formación docente y desarrollo profesional de subsistemas estatales. Para mayor detalle, consulte el Anexo.

- *Experiencias, percepciones y significados de directoras y directores de planteles de EMS.*⁸ El acercamiento a estas figuras a través de grupos de enfoque y cuestionarios en línea tuvo como fin principal conocer el proceso de inserción a la dirección de plantel, a partir de experiencias, percepciones y significados de las personas participantes, con el fin de profundizar en la comprensión de la etapa de inserción desde la perspectiva de quien lo vive. La indagación con estos informantes no buscó triangular o verificar los hallazgos obtenidos en el análisis de la normatividad y de la información compartida por las autoridades educativas, sino entretelar las fuentes para describir y analizar los distintos momentos y procesos que experimentaron las distintas figuras directivas de EMS participantes en el estudio durante la etapa de inserción.

1.3 Selección de instituciones y personas participantes

La selección de las instituciones participantes buscó reconocer e incorporar, en la medida de lo posible, la complejidad de la EMS en México, ya que ello presupone capturar cierta diversidad en los procesos asociados al desarrollo profesional de las figuras directivas y al funcionamiento de los planteles, con lo cual se buscó dar cuenta de la inserción a la dirección de planteles en este tipo educativo, a partir de experiencias, contextos y situaciones potencialmente disímiles.

Por tales motivos, se eligieron cinco subsistemas que incorporan variaciones en términos de niveles educativos (general, tecnológico y profesional técnico), control administrativo (centralizado y descentralizado) y tipos de sostenimiento (federal y estatal): Colegio de Bachilleres (Cobach), bachilleratos estatales, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte) y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). También se consideraron cinco entidades federativas para considerar cierta diversidad regional: Chihuahua (norte), Michoacán (occidente), estado de México (centro), Chiapas (sur) y Veracruz (sureste).

Como se muestra en la tabla 1.1, se conformó una matriz que combina subsistemas y entidades federativas, tomando en cuenta el tamaño de la matrícula de los planteles y la cantidad de éstos en cada entidad federativa seleccionada.

⁸ Se desarrolló entre septiembre y octubre de 2022 a través de grupos de enfoque en línea. En cada uno participaron entre cuatro y siete figuras directivas seleccionadas, pertenecientes a por lo menos tres subsistemas distintos.

Tabla 1.1 Entidades y subsistemas seleccionados

Características del subsistema (tipo de bachillerato / sostenimiento / control administrativo)	Subsistema	Estado	Región				
			Norte	Occidente	Centro	Sureste	Sur
			Chihuahua	Michoacán	México	Veracruz	Chiapas
General / estatal / descentralizado	Colegio de Bachilleres (Cobach)		✓	✓	✓		✓
General / estatal / centralizado	Bachilleratos estatales				✓	✓	✓
Tecnológico / federal / centralizado	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)		✓	✓	✓	✓	
Tecnológico / estatal / descentralizado	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte)		✓	✓	✓		✓
Profesional técnico / estatal / descentralizado	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)			✓	✓	✓	

Fuente: elaboración propia.

En línea con el diseño propuesto, en cada una de las dieciocho combinaciones de entidad y subsistema, se desarrolló un acercamiento cualitativo vía remota con autoridades y directores de plantel de los subsistemas participantes a través de entrevistas y grupos de enfoque, respectivamente. Asimismo, se recolectaron datos adicionales sobre las figuras directivas mediante una cédula de información autoaplicada en línea. A continuación se especifica quiénes fueron las personas participantes del estudio.

En las entrevistas con las *autoridades educativas* participaron las personas responsables de las áreas de desarrollo profesional, formación docente, recursos humanos, planeación y actividades similares. Se entrevistó también a funcionarias y funcionarios de las secretarías de educación estatales, a los responsables federales o nacionales de los subsistemas seleccionados, a personal de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), incluyendo a la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), y a personal de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm). En total participaron sesenta y cinco informantes de veintisiete instituciones distintas (Anexo).

Asimismo, se seleccionaron *directoras y directores* de plantel que han pasado recientemente la etapa de inserción a la función directiva en EMS. Por entidad, se solicitó a las autoridades educativas de cada subsistema una base de datos que incluyera ciertas características personales que la literatura sobre el tema y los hallazgos del

acercamiento con autoridades educativas señalaron como relevantes para el desarrollo de la función directiva, por ejemplo, años en la función, edad, sexo, mecanismos de ingreso y experiencia profesional previa, entre otras. Cabe aclarar que esta información se presentará en capítulos posteriores.

De acuerdo con la temática principal de este estudio, se buscó explícitamente a personas que hubiesen ingresado a la función en los años inmediatos anteriores al trabajo de campo; sin embargo, como primer hallazgo se identificó que, en la mayoría de los subsistemas y las entidades, las figuras directivas tenían experiencia previa en funciones directivas. Como se muestra en la tabla 1.2, participaron en total ciento cuatro figuras directivas, cuarenta y seis mujeres y cincuenta y ocho hombres, de entre veintiocho y sesenta y nueve años, procurando que la distribución de participantes por entidad y subsistema estuviera equilibrada.

Tabla 1.2 Participación de figuras directivas por entidad y subsistema

Subsistema	Chiapas		Chihuahua		Estado de México		Michoacán		Veracruz		Total	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Bachilleratos estatales	1	6.6	0	0.0	5	20	0	0.0	8	38.1	14	13.5
Cecyte	7	46.7	8	38.1	5	20	6	27.3	0	0.0	26	25.0
Colegio de Bachilleres	7	46.7	8	38.1	5	20	6	27.3	0	0.0	26	25.0
Conalep	0	0.0	0	0.0	5	20	5	22.7	7	33.3	17	16.4
DGETI-CBTIS	0	0.0	5	23.8	5	20	5	22.7	6	28.6	21	20.2
Total	15	100	21	100	25	100	22	100	21	100	104	100

Fuente: elaboración propia.

Con las directoras y los directores seleccionados se conformaron cuatro grupos de enfoque por entidad federativa, que se agruparon con base en el tamaño de la matrícula de sus planteles o de las ciudades en las que se encontraban éstos, la experiencia directiva, la edad y el sexo de las y los informantes. En cada grupo se incluyeron participantes de distintos subsistemas. Cada figura directiva participante llenó una cédula con la que se recogió información básica sobre su trayectoria profesional y académica, así como algunos datos sobre sus procesos de inserción a la función.

Respecto a las *experiencias internacionales* seleccionadas para este estudio, se identificaron de manera explícita los temas relacionados con la inserción a la dirección de plantel, por ejemplo, ingreso a la dirección escolar, la trayectoria y carrera

de líderes escolares, y el desarrollo profesional y la formación de figuras directivas escolares con énfasis en la educación media o secundaria alta. Por otro lado, también se identificaron acciones de política educativa para fortalecer la dirección escolar, buscando elementos específicos que hicieran referencia al tipo educativo medio superior o su equivalente.

En los capítulos siguientes se describen a detalle los resultados encontrados para el caso mexicano, introducidos por un componente teórico al inicio de cada apartado. En primer lugar, se presentan las nociones de la función directiva y las especificaciones de la dirección escolar; enseguida, la trayectoria profesional previa de las figuras directivas y los procesos de ingreso a la dirección del plantel; en tercer lugar, se profundiza en la etapa de inserción. En este último capítulo de hallazgos se incorporan las experiencias internacionales con el fin de ofrecer más elementos para la reflexión. El documento cierra con una serie de reflexiones y recomendaciones en torno a la inserción a la dirección de plantel, al desarrollo profesional de las figuras directivas y a las capacidades del sistema educativo para ello.

Finalmente, como nota metodológica importante, debe considerarse que las figuras directivas participantes no fueron seleccionadas bajo criterios de representatividad estadística, sino como parte de una intencionalidad analítica, por lo que sus relatos, discursos, percepciones y los datos captados en la cédula de información, se valoran y sistematizan, ya sea por la frecuencia de los aspectos señalados o por la relevancia de su singularidad, en función de su aportación para integrar un tejido narrativo que permita reconocer situaciones, hechos, procesos y apreciaciones que puedan caracterizar la experiencia de la inserción a la función directiva, objeto del presente estudio.

2

Las y los directores de planteles escolares de educación media superior en México

En la literatura especializada existe consenso en admitir que el buen funcionamiento de las escuelas e incluso el avance de las reformas y políticas educativas están relacionados con el liderazgo y la gestión que realizan los directores escolares (Pont *et al.*, 2009). Esto ha generado que las expectativas políticas, escolares y sociales sobre el rol de quienes ejercen estos puestos se hayan transformado de una orientación principalmente administrativa y burocrática, a otra que privilegia el desarrollo de la comunidad educativa, que involucra la participación tanto de docentes como de estudiantes, conocida como el liderazgo de aprendizaje (Fullan, citado en Mejoredu, 2023d).

En gran medida, la relevancia de estas figuras directivas se debe a que su labor es percibida como un catalizador que detona el potencial de la institución escolar y de su comunidad, contribuye a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, conecta a la escuela con su entorno e incide en la creación de climas organizacionales de confianza con la comunidad educativa, situaciones fundamentales para la implementación de reformas y cambios educativos (Leithwood *et al.*, 2008; López-Báez *et al.*, 2018; Pont *et al.*, 2009; Wang, 2021). Adicionalmente, se considera que estas figuras juegan un rol estratégico en la generación de ambientes psicológicos, físicos y sociales de la escuela; y en asegurar que las condiciones en las que acontecen la enseñanza y el aprendizaje sean adecuadas para el logro de las metas educativas (Day *et al.*, 2020).

Asimismo, se reconoce que el liderazgo de los directores de escuela influye en las interrelaciones entre integrantes de la comunidad educativa y en la posibilidad de que todas las personas desarrollen una visión común hacia la mejora educativa (OCDE, 2016). En el marco de las expectativas y del rol asignado a directoras y directores de plantel, sus responsabilidades abarcan desde la gestión del programa de enseñanza, el seguimiento a la mejora del plantel, y el apoyo al desarrollo profesional docente, hasta propiciar una cultura de trabajo colaborativo, establecer metas, rendir cuentas a las autoridades y a la comunidad, administrar los recursos financieros y humanos de la escuela, y fortalecer las relaciones con grupos de interés en beneficio de la misma (Pont *et al.*, 2009).

En México, la ley que establece las disposiciones para las distintas funciones educativas de los planteles de educación media superior (EMS), y que norma los procesos de admisión, promoción y reconocimiento de las funciones docente, directiva y de supervisión es la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Cámara de Diputados, 2019: artículo 1). De acuerdo con esta ley, se entienden como *funciones directivas* las actividades de “planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable” (Cámara de Diputados, 2019: artículo 7). Asimismo, se señala que el personal directivo está constituido por quienes están al frente de la dirección del plantel, las subdirecciones académicas y administrativas, las jefaturas de departamentos académicos y administrativos, y quienes con distintas denominaciones ejercen las funciones antes mencionadas en puestos equivalentes. A este personal con funciones directivas se le asigna el papel de guía de la comunidad escolar para el logro de sus propósitos:

El personal con funciones de dirección de la educación media superior representa el rol de líder del centro escolar y promueve las actividades que llevarán al logro de los propósitos educativos a través de la organización del plantel y la generación de condiciones que permitan proporcionar un servicio educativo con equidad y excelencia (SEP-Usicamm, 2021: 25).

Así, en México, la función directiva en la educación media superior no es exclusiva de quienes asumen el cargo de dirección de plantel; se conforma por distintas personas que trabajan de manera conjunta para atender los requerimientos administrativos e instruccionales de las comunidades escolares (Reyes, 2021; OEI, 2017; Pont *et al.*, 2009). Sin embargo, la responsabilidad principal de la función directiva y del funcionamiento de los planteles suele recaer en sus directoras y directores. En la normatividad aplicable se reconoce su labor de coordinación de actividades al interior del plantel y de representación de la comunidad educativa frente a otros actores del sistema; así como su importancia en la generación de condiciones para ofrecer un servicio educativo de calidad y equitativo, y facilitar el logro de los propósitos educativos (SEP-Usicamm, 2021).

2.1 Marco normativo y orientaciones de política referidas a la dirección del plantel

La importancia de la dirección escolar y sus características principales se reconoce en las descripciones, atribuciones y responsabilidades establecidas en los distintos instrumentos normativos, en los que no sólo se establece el perfil del director

o directora,⁹ sino que, además, se describen los conocimientos y habilidades esperadas para el puesto y el o los programas de desarrollo personal y profesional (Herrera-Meza y Tobón, 2017).

La LGSCMM plantea que las y los directores “deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales” (Cámara de Diputados, 2019: artículo 13). Asimismo, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm) es la instancia encargada de definir el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior, que establece el margen dentro del cual se desarrollan las funciones directivas, así como los perfiles¹⁰ requeridos para atender el conjunto de actividades que se les atribuye.

El perfil del director que se establece en el marco mencionado está compuesto por cinco dominios y sus respectivos criterios e indicadores (SEP-Usicamm, 2021). En la tabla 2.1 se indica cuáles son los cinco dominios y sus características generales.

Adicionalmente, se menciona un sexto dominio transversal que refiere a la identidad profesional, como “un elemento importante que contribuye al desempeño exitoso de quienes desarrollan su ejercicio profesional en la esfera educativa” (SEP-Usicamm, 2021: 8). Abarca distintos aspectos de la persona (cultural, social y psicológico) y “se basa en la percepción personal de autoimagen y autoeficacia en relación con el contexto de trabajo, la cual es fundamental en cuanto al sentido de pertenencia y de relación con otros en el contexto laboral” (SEP-Usicamm, 2021: 8).

⁹ En adelante, y en concordancia con el foco de esta investigación, se denominará indistintamente como *figuras directivas*, *directoras* o *directores* a las personas que ocupan los cargos de dirección o dirección general del plantel.

¹⁰ A partir del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior se definen los perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Cuando se recopiló la información de campo para este estudio, el Marco de excelencia vigente era el publicado en 2021 (para el ciclo escolar 2022-2023), siendo la Lic. Delfina Gómez la Secretaria de Educación Pública (SEP-Usicamm, 2021). En noviembre de 2022 se publicó una actualización, bajo la titularidad de la Lic. Leticia Ramírez (SEP-Usicamm, 2022b). La esencia de ambos documentos normativos es la misma.

Tabla 2.1 Dominios del perfil del director de EMS

Dominio	Características
Asume la identidad de su función	Desarrolla su función directiva como agente de cambio en la formación integral del estudiantado con base en el marco normativo y el enfoque de derechos humanos, interculturalidad e inclusión, con la finalidad de contribuir al logro de la excelencia educativa.
Propicia condiciones de equidad y excelencia para la enseñanza y el aprendizaje	Favorece ambientes sanos y seguros de aprendizaje, considerando las características y el contexto de las y los adolescentes y jóvenes, con enfoque de derechos humanos, interculturalidad e inclusión.
Administra los recursos del plantel considerando los fines de la educación	Emplea los recursos a su cargo en un marco de legalidad, transparencia y rendición de cuentas.
Propicia el trabajo colaborativo en la comunidad escolar	Dirige el trabajo colaborativo en la comunidad escolar, con enfoque de derechos humanos, interculturalidad e inclusión para contribuir al logro de la excelencia educativa.
Define su trayectoria de formación, capacitación y actualización para la mejora del ejercicio de su función	Reflexiona sobre su función de dirección, su formación académica y socioemocional para orientar su trayecto formativo.

Fuente: elaboración propia con base en SEP-Usicamm, 2021.

De acuerdo con el artículo 14 del *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a cargos con función directiva o de supervisión en educación media superior. Ciclo escolar 2022-2023*, los perfiles profesionales son los publicados en el portal de Usicamm y se convierten en el referente de la buena práctica y el desempeño eficiente en las funciones directivas o de supervisión para alcanzar los objetivos del Sistema Educativo Nacional (SEN) (SEP-Usicamm, 2022a).

Adicionalmente, Mejoredu definió un Marco de saberes y conocimientos para la formación continua, que busca orientar los procesos y el diseño de las intervenciones formativas que apoyan el desarrollo profesional, tanto de las figuras docentes como de las figuras directivas (Mejoredu, 2021c)

Los dominios, criterios e indicadores que configuran el perfil del director escolar definido por Usicamm, así como los núcleos y dimensiones del marco desarrollado por Mejoredu, concuerdan ampliamente con la literatura y consideran entre las dimensiones básicas para determinar el perfil de los actores educativos: a) el conocimiento del puesto y el conocimiento de la gestión y del sistema educativo; y b) otras habilidades deseables. Sobre la primera, se espera que tengan conocimiento de la normatividad y el funcionamiento del sistema educativo, de las funciones de la dirección escolar, de las prácticas directivas y sus atribuciones. En cuanto a la segunda dimensión, se reconoce que la dirección escolar requiere de habilidades y conocimientos en diversos ámbitos: académico, administrativo,

de clima organizacional y relaciones interpersonales, desarrollo institucional, liderazgo, desarrollo personal y profesional del personal de la escuela, vinculación con la sociedad y el ámbito legal (Herrera-Meza y Tobón, 2017).

No obstante que Usicamm se encarga de definir el perfil de la dirección de plantel para la mayoría de los subsistemas de EMS, existen casos como el del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep),¹¹ que se fundamentan de manera independiente; en este caso, en el Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. De tal forma que, el artículo 5 de este acuerdo define como competencias y atributos deseables del director: la organización de su formación continua y el impulso del personal a su cargo; el diseño, la coordinación y la evaluación de estrategias para la mejora de la escuela; el apoyo a docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje; la habilidad para propiciar ambientes escolares conducentes al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes; ejercer el liderazgo del plantel mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos; y establecer la vinculación de la escuela con su entorno (SEP, 2008).

Cabe destacar que, en México, el primer esfuerzo por homogeneizar el perfil, las competencias y los atributos requeridos para los puestos de dirección escolar en la EMS fue precisamente el Acuerdo 449, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008. A partir de ese hito, el número de puestos directivos para gestionar los planteles públicos de EMS ha ido en aumento: pasaron de 16 846 figuras directivas adscritas a la educación media superior en el ciclo escolar 2008-2009, a 22 722¹² en el ciclo escolar 2020-2021 (DGPPYEE, s/f); mostrando un incremento de 35% en 12 años (Mejoredu, 2022b: 283-284).

¹¹ El Conalep es un organismo público descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Por lo anterior, su administración, funciones y procesos operativos se regulan mediante normativa específica que puede consultarse en <<https://www.conalep.edu.mx/regulaciones-internas>>. A partir de la descentralización, en 1998, las entidades federativas administran los recursos humanos, así como los recursos financieros que provienen del Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA). Sin embargo, las oficinas centrales del Colegio mantienen la rectoría de estos procesos.

¹² En la suma de directores se incluyen los de escuelas y planteles o cualquier figura que tenga un puesto directivo en los 18 006 centros escolares públicos de este tipo educativo, incluyendo directores con y sin grupo, subdirectores, y jefes de departamento. De éstos, 56.9% correspondía a directivos sin grupo y 43.1% a con grupo (Mejoredu, 2022b: 282).

2.2 La dirección del plantel desde la perspectiva de las autoridades educativas

El desarrollo de la identidad profesional de los directores escolares se vincula directamente con su comunidad escolar (docentes, estudiantes, familias), pero también, de manera fundamental, con la relación que mantienen con sus autoridades institucionales (Mejoredu, 2021c). De tal forma, conocer la perspectiva de las autoridades educativas próximas a las directoras y los directores de plantel y a los procesos que regulan su desarrollo profesional es relevante pues son quienes establecen, a partir de la normatividad, parámetros prácticos para el desarrollo de las funciones directivas; ofrecen apoyo y acompañamiento; e instauran los referentes de actuación de estas figuras. Las expectativas que tienen sobre cómo debe ser o actuar una persona que dirige un plantel influyen en la manera en la que se relacionan ambos actores y en los supuestos desde los que parte su interacción.

Al expresar sus expectativas sobre quienes ejercen la dirección de un plantel, las autoridades educativas entrevistadas¹³ coincidieron en gran medida con el perfil que la normativa establece al respecto. Con fines analíticos, los elementos del perfil deseable referidos se agrupan en seis categorías que se describen a continuación.

El primer conjunto de cualidades alude a distintas aristas del liderazgo. Entre ellas, las habilidades comunicativas y de interacción que permiten establecer canales de comunicación con el estudiantado y promover un ambiente de convivencia respetuoso y ordenado dentro de los planteles. También mencionaron, específicamente, al liderazgo pedagógico y la importancia de apoyar a las y los docentes, aunque reconocieron que estas tareas suelen ser una labor complicada para directoras y directores.

El segundo conjunto de atributos deseables más mencionado fue tener conocimientos sobre funciones administrativas y sobre docencia. Los primeros, calificados como útiles para ejercer de mejor forma la gestión y la operación del plantel; y los segundos, para tener una mayor comprensión de las problemáticas comunes en la enseñanza, permitiéndoles ser más empáticos y detectar soluciones de manera más eficaz y oportuna:

Tiene que ser un docente que haya estado frente a grupo porque debe conocer de planeación, de secuencias didácticas, de materiales y recursos didácticos, y, por supuesto, también debe de conocer de estilos de aprendizaje de

¹³ Se entrevistaron a sesenta y cinco funcionarios y funcionarias responsables de actividades de formación, desarrollo profesional docente, planeación, procesos de selección, vinculación y actividades similares de oficinas federales y locales de distintos subsistemas (Anexo).

los estudiantes, de ambientes de aprendizaje, de contextos, de interdisciplinariedad y transversalidad [...]. Los directivos deben tener un conocimiento profundo de esto, lo cual no significa que deban conocer todas las materias o todos los planes de estudio o programas, pero sí deben conocer el enfoque de todos.

Autoridad educativa, Cobach, Chihuahua

El tercer punto más referido fue que las personas que ocupen las direcciones de plantel deben mostrar buen trato, ser empáticos y buscar la inclusión. Con respecto al buen trato, mencionaron que es una característica fundamental para establecer buenas relaciones con la comunidad educativa: “se necesita que no lleguen a exigir, sino a construir en la comunidad” (autoridad federal, DGETI). Distinguieron, de manera específica, cualidades como: “ser buena persona, tener empatía con los demás [...] con el equipo de trabajo, entender el aspecto profesional y humano” (autoridad educativa, Cecyte, Chiapas). Se identificó, además, que no sólo hacían referencia a la inclusión de personas con alguna discapacidad, o de diferentes identidades y orientaciones sexuales, sino a la generación de una comunidad escolar de la que todas las personas se sientan parte.

El cuarto aspecto con más menciones fue la habilidad para generar trabajo en equipo. Las y los informantes mencionaron que esta cualidad es importante para integrarse mejor a las escuelas y generar equipos funcionales de trabajo. También comentaron que las figuras directivas deben comprender que ser directora o director de un plantel no significa llegar a dictar órdenes o generar planes de trabajo de manera unilateral:

A lo mejor, el aspirante al puesto directivo es muy bueno para contestar exámenes, y contesta bien el examen, saca una buena puntuación y ya con eso puede obtener el puesto del director. Sin embargo, cuando llegan al puesto nos damos cuenta de que carecen de un manejo adecuado de su propio personal.

Autoridad educativa, Cecyte, Chihuahua

En este sentido, algunas autoridades educativas mencionaron que es necesario tomar decisiones en colaboración para establecer objetivos y metas comunes, así como generar estrategias de trabajo conjuntas para poder alcanzarlos. Todo ello implica poner en práctica habilidades de comunicación, negociación, análisis y atención. Una autoridad educativa del CBTIS Veracruz señaló que “el director tiene que ser muy hábil negociando, observando áreas de oportunidad, analizando mucho los contextos escolares [...] saber escuchar”.

Según algunos informantes, también son valorados el profundo conocimiento del SEN y la habilidad demostrada para administrar de manera efectiva las operaciones generales de las instituciones. En el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL) del estado de Chiapas, por ejemplo, se aludió a este conocimiento del sistema como una herramienta que permitiría obtener con mayor facilidad el respeto de la comunidad: “si el director sabe, todo mundo lo va a respetar. Si el director, aparte de saber, comparte y enseña, todo el mundo lo va a respetar. Si además de que el director sabe, demuestra con el ejemplo, enseña, comparte, motiva y atiende, va a ser un éxito”.

El quinto conjunto de atributos refiere al conocimiento relevante de las normas y de las funciones de dirección. Entre los conocimientos y saberes mencionados con frecuencia se encuentran: lo relacionado con leyes y administración; la normatividad que regula la gestión de personal, los recursos financieros y los recursos materiales; auditorías internas y externas; entre otros.

Para algunos de los informantes, cuando una figura directiva se inserta sin dicho conocimiento, la operación inicial de los planteles puede tornarse problemática. Explicaron que, si bien puede llegar al puesto una persona con conocimiento de la norma a nivel general, es relevante que también conozca la normatividad relativa al subsistema. En ocasiones, las directoras o los directores carecen de claridad con respecto a sus atribuciones y pueden tomar decisiones equivocadas sobre la firma de convenios de colaboración, o a la ejecución de acciones que están en oposición a la norma o a sus funciones mismas.

El sexto y último conjunto de cualidades, mencionado con menos frecuencia que los anteriores, fue que las y los directores requieren de habilidades para la vinculación y la responsabilidad social. A este respecto, afirmaron que la figura de dirección en los planteles de EMS tiene un impacto importante en su comunidad y en la localidad. En la educación media superior se tienen vínculos importantes con las empresas, por lo que formar a los estudiantes en responsabilidad y civismo adquiere mayor relevancia en este tipo educativo.

2.3 La dirección del plantel desde las voces de quienes desempeñan la función

Es preciso entender cómo se concibe la dirección a partir de las atribuciones, responsabilidades y funciones expresadas en la normatividad, así como desde las expectativas de las autoridades educativas; no obstante, cada persona que ejerce la dirección del plantel la experimenta y percibe de manera diferente. Por esta razón,

resulta relevante conocer la forma en la que directoras y directores perciben sus ocupaciones.

Varias de las figuras directivas que participaron en esta investigación asociaron la concepción de la dirección del plantel con su vocación y su papel transformador de la educación; dándole atributos como pasión, amor y lucha por un cambio. Además, aludieron a la capacidad de la labor educativa de incidir en la vida de las y los estudiantes y, con ello, en la sociedad:

Creo que es la creencia a la educación, el querer transformar a los chicos, el dejar huella, tuya, con las nuevas generaciones. Yo así lo vislumbro siempre, o sea, todo el trabajo que tú hagas, toda la gestión que tú hagas, las mil reuniones que tú tengas de academia en el plantel, los miles de cursos que tú tengas de capacitación; el único fruto que debes redituar de todo eso en tu conjunto es tener seres humanos valiosos, capacitados y con el deseo de querer ascender la siguiente puerta, que es una carrera universitaria.

Directora, Cecyte, Michoacán

Con respecto a la dirección escolar, un informante del Cecyte de Chihuahua refirió la posibilidad de fungir como agente de cambio en sus comunidades educativas: “poder generar una mejora para la juventud [...] somos un agente de cambio en muchos jóvenes”. En este mismo sentido, las y los participantes asociaron el liderazgo del director o directora a uno de carácter transformacional:¹⁴

Creo que el liderazgo que debe de tener [un directivo] es un liderazgo visionario que lleve a la escuela a otro nivel, a otro estatus. La mayoría de los planteles tiene circunstancias críticas no solamente en lo académico, sino también en cuestiones de infraestructura, de logro de los aprendizajes, de abandono, de reprobación, etcétera. Entonces, creo que es ahí la clave de cuál es el rol como directores, es ser un agente de cambio, saber de qué adolece la escuela y hacia dónde la vas a llevar para mejorar.

Director, Conalep, estado de México

No obstante, el significado de la dirección del plantel expresado con mayor frecuencia por las y los informantes se ligó al liderazgo de la escuela y a la coordinación de actividades: “yo creo que un director es un líder, es un planeador, es un organizador, es quien conduce, quien lleva esta institución o a este plantel hacia el éxito o,

¹⁴ El liderazgo transformacional es aquel que conduce a cambios fundamentales en las organizaciones escolares a través de “comportamientos y prácticas que comunican una visión motivadora, expresando altas expectativas del desempeño de sus colaboradores, y proyectando autoconfianza y confianza en su equipo de trabajo para el cumplimiento de metas colectivas (CEPPE, citado en Mineduc y DEG, 2019: 30).

muchas veces, hacia el fracaso” (directora, Cobach, Chihuahua). Llama la atención que gran parte de quienes opinaron de forma similar rompe explícitamente con la concepción de un liderazgo tradicional que se limita a dar instrucciones, y se orienta hacia una más sensible, abierta a recibir retroalimentación y a escuchar otras voces en la toma de decisiones: “la figura de un líder ya no es [de] capataz; un líder participa, se integra” (director, Cobach, Chiapas); “que sean conscientes de que, si una persona quiere llegar a la dirección, debe de saber, pero también debe de permitir que le lleguen los consejos y recapacitar en sus decisiones” (director, Cobach, Michoacán).

Así también, en varias menciones, se identificó que la dirección escolar ya no se asocia a la resolución de todos los conflictos o situaciones por cuenta propia, sino a una función compartida, lo cual alude al liderazgo distribuido,¹⁵ con la particularidad de concebir que cada una de las partes de la comunidad educativa es un líder potencial: “nosotros somos líderes de un barco, pero todo esto es un gran trabajo en equipo” (director, Cecyte, Chihuahua). En concordancia con esta postura, algunas personas coincidieron en que, desde la dirección escolar, se debe propiciar la distribución del liderazgo: “generar comunidades en las cuales todos participen, de los procesos, de las decisiones, de los diseños de propuestas [...]. Los alumnos tienen que ser líderes, los maestros, los administrativos lo tienen que ser para sacar adelante lo que a cada uno le corresponde” (director, Cobach, Chihuahua).

Desde otra mirada, varios directores y directoras se asumieron como funcionarios públicos, al referir a la normatividad que enmarca su puesto y a las atribuciones que les competen: “no debemos dejar a un lado que también, aparte de ser directores, somos servidores públicos, y solamente podemos hacer lo que nos permite la normativa hacer” (director, Cobach, estado de México). Sobre este aspecto, otros lo referían como parte de la naturaleza misma de su función y del sector: “los que somos directivos, maestros, todos los que recibimos un sueldo por parte del Estado, somos funcionarios públicos, eso no se nos debe olvidar, somos servidores públicos” (director, Cobach, Chihuahua).

Incluso algunos llevan esta idea al concepto de *servir* a su comunidad, en el sentido de prestar sus servicios y atender a todas las personas que la conforman: “servir a los alumnos, servir a los padres de familia, servir a los profesores y yo creo que, con

¹⁵ En el liderazgo distribuido, el director es un agente de cambio que aprovecha las competencias de distintos actores de la comunidad educativa para el cumplimiento de un propósito común. En dicha comunidad se fortalecen las habilidades y capacidades de los individuos ya destacados (Mineduc, 2015). Es decir, diversos participantes asumen la responsabilidad, lo que, consecuentemente, deriva en formas de liderazgo compartido o descentrado; en este tipo de liderazgo, el directivo establece acuerdos y metas deseables, con ello estimula y desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes (Murillo, 2006; Mineduc y DEG, 2019).

eso, y con una buena actitud, es lo que cuenta” (director, CBTIS, Michoacán); “soy apasionada, he trabajado en el servicio público toda mi vida desde mi servicio social, siempre he trabajado en instituciones públicas, me gusta mucho el servicio público. Entonces, entender lo que es ser un servidor público: servir, la calidad de servicio” (directora, Cobach, Chiapas).

Otro conjunto de participantes enmarca la dirección desde su identidad como docentes. Esto, principalmente vinculado a su origen en el sector educativo y a las funciones que han desarrollado durante su trayectoria en el magisterio: “finalmente nuestras raíces son la docencia, conocemos del tema académico [...] ahora sí que la verdadera esencia de uno, pues es la parte académica” (director, CBTIS, estado de México). Incluso, resaltan la trayectoria docente como una característica indispensable para el desarrollo de otras funciones en la escuela: “en mi caso, comparto con mis compañeros el hecho de sentirme docente con funciones de funcionario público. Creo que es bien importante para ocupar un cargo directivo dentro de un plantel, de verdad, venir del aula” (directora, Cobach, Michoacán).

Destaca que casi todas las personas, independientemente de sus antecedentes laborales, se identifican como funcionarias públicas en tanto que la labor educativa se reconoce como parte del servicio público. Sin embargo, sólo aquellas que provienen de la labor en las aulas se identificaron con mayor frecuencia como maestras o maestros; no así si su trabajo anterior fundamentalmente era de otra naturaleza: “meramente una funcionaria pública, porque no traigo la trayectoria docente (directora, Conalep, Michoacán).

Otra manera de aproximarse a los significados que las personas le asignan a la dirección de plantel es a través del conocimiento acerca de las motivaciones que las empujaron a participar en los diversos procesos de selección y promoción para, finalmente, asumir el puesto de directora o director. En este sentido, las motivaciones se constituyen como el vínculo que liga a la persona con el encargo a partir de sus propias expectativas de desarrollo profesional y del sentido que le otorgan al puesto.

Al respecto, se encontró que, aunque las motivaciones están ligadas principalmente a los ámbitos de crecimiento personal y profesional, varían entre personas. Estas diferencias se dan por las distintas características de cada figura directiva, como sus aspiraciones, expectativas, trayectorias profesionales, situación familiar, entre otras. Cabe indicar que se encontraron diferencias entre aquellas personas que asumen el cargo por primera vez en su carrera profesional y quienes ya lo han ocupado anteriormente.

Las *motivaciones* más señaladas para asumir un puesto directivo por primera vez responden a estímulos de compensación, crecimiento profesional y promoción. En cambio, las razones para asumir nuevamente un cargo directivo responden a la vocación, al gusto por tener un puesto directivo y a la satisfacción por lo que se hace. No obstante, se encontraron algunas concordancias que se mencionan a continuación.

Un conjunto amplio de directoras y directores participantes mencionaron que una de sus principales motivaciones para buscar la dirección escolar fue mejorar las condiciones de su escuela: “la encomienda que todos tenemos, ¿no? Contribuir a la mejora de la calidad educativa de nuestro plantel [...]. Eso fue más que nada mi principal motivación, mis muchachos, sus problemáticas y necesidades” (directora, Cobach, estado de México).

Vinculada a esa motivación, destaca la preocupación por las juventudes y el deseo de posibilitar que las y los estudiantes de la comunidad tengan acceso a una educación integral y a condiciones favorables para su aprendizaje: “lo que a mí me motivó, para este gran reto, coincide con la mayoría. Es, de alguna manera, desde el lugar donde estamos, contribuir con los chicos para que tengan esta formación integral; facilitar los recursos, hacer las gestiones que correspondan para tener estos entornos adecuados y puedan tener esta calidad de educación” (directora, CBTIS, Veracruz). Estas motivaciones fueron particularmente recurrentes entre las figuras directivas que se asumían como parte de la comunidad educativa en la que laboraban:

¿Qué me motivó? Pues, en primera, la cercanía, yo soy de esta comunidad de Tanhuato [...] la cercanía, en primer lugar. En segundo lugar, soy de esta comunidad y me interesa el poder contribuir, el poder incidir en la mejora y, sobre todo, el cariño al plantel, a la institución, pues aquí fue donde yo prácticamente ingresé, entonces (es como pudiéramos decirle como los muchachos) es donde tengo mi ombligo. De ahí la importancia de poder participar e incidir.

Director, Cobach, Michoacán

También se mencionó como motivación la búsqueda de nuevos retos profesionales. Esto resaltó de manera particular entre directoras y directores que provenían de otros sectores o que ingresaron a planteles distintos a los que trabajaban. En sus testimonios se distinguió una importante valoración social por la labor directiva, pues, además de asociarse al crecimiento profesional, se vincula con el reconocimiento o prestigio social de los actores escolares y de la comunidad, al percibirla como oportunidad: “uno lo ve como un reto, como parte del crecimiento personal de cada uno de nosotros, y por eso [es] que estoy aquí” (directora, bachilleratos estatales, estado de México).

Incluso lo asociaron a una cualidad personal que les empujaba continuamente a buscar más oportunidades de desarrollo: “¿qué me motivó a estar aquí como directivo? Bueno, pues, creo que el espíritu de líder, creo que siempre las personas que estamos activas o somos hiperactivas, siempre andamos buscando hacer algo más” (directora, CBTIS, Veracruz); “anteriormente estaba como subdirectora en el plantel que estoy ahorita [...] yo creo que somos líderes y nos gusta ir ganando un pasito más, ¿no?” (directora, Cecyte, Chihuahua).

Vinculada a la motivación anterior, se encuentra la posibilidad de obtener una mejora en las condiciones laborales, particularmente en el sueldo. Ésta fue mencionada en más ocasiones entre quienes llegaron a la dirección por un proceso de promoción vertical y entre quienes, como docentes, no contaban con la estabilidad laboral que requerían o tenían pocas horas frente a grupo:

En mi caso, antes de ingresar al proceso directivo, yo trabajaba prácticamente todo el día dando clases. Mis días empezaban a las siete de la mañana y terminaban a las nueve de la noche [...] ésa también fue parte de la motivación por la cual tomé un puesto directivo. [...] Obviamente, mi sueldo se triplicó, a diferencia de lo que ganaba cuando daba clases todo el día.

Director, bachilleratos estatales, Veracruz

No obstante, en repetidas ocasiones, las y los informantes mencionaron que, dadas sus condiciones laborales, a docentes con más antigüedad o más horas frente a grupo, ascender a la función directiva no les representa precisamente una mejora económica. Por esta razón, agregaron que algunas figuras docentes más experimentadas no suelen participar en los concursos de promoción vertical.

Esto es particularmente relevante pues, como señalaron las propias figuras directivas, el incentivo económico de tomar una dirección de plantel no opera de la misma forma para el universo de docentes que la busca, pues depende de sus condiciones laborales al momento de decidir sobre su futuro profesional. Esta condición podría fungir como una desmotivación para docentes con experiencia y potencial para desempeñarse como figuras directivas, pues se percibe un claro desbalance entre la mejora salarial y el considerable incremento de responsabilidades. Esto es, el poco o nulo incremento salarial, que en muchos casos representa únicamente un bono de compensación adicional para desempeñarse en la función, no es equiparable con el aumento de la carga de trabajo y el nivel de responsabilidad que se asume:

Definitivamente algunas personas o algunos docentes, por ejemplo, quisieran probablemente concursar por ese cargo directivo, la mayoría de las veces por un tema salarial. Sin embargo, cuando se ve la responsabilidad que esto conlleva, es cuando empiezan aquellas situaciones de un conflicto emocional,

inclusive, viéndolo desde la seguridad de los estudiantes y de toda la situación legal que podría conllevar si algo ocurre dentro del plantel.

Director, Cecyte, estado de México

Por otro lado, aunque en menor medida, algunas directoras y algunos directores señalaron como principal motivación a sus familias, ya que refirieron que éstas jugaron un papel importante en las decisiones que tomaron para postular a un puesto de dirección de plantel. El principal aliciente es darles una mejor vida a sus seres queridos y ser un ejemplo a seguir: “me ha motivado bastante en todo este quehacer directivo, mi propia familia. Al hablar de un crecimiento profesional, pues son el motor que me impulsa para poder seguir creciendo. Y esto es, también, ejemplo para ellos de que se puede cada vez ser mejores” (director, Cecyte, Chihuahua).

Cabe destacar que, con respecto a la familia y sus hijas e hijos, se distinguieron algunas diferencias entre hombres y mujeres. Todos los directores mencionaron a sus hijas e hijos como una motivación pues querían ofrecerles mejores condiciones de vida y, como se indica en el párrafo anterior, también querían ser un ejemplo para ellas y ellos. Por otra parte, las directoras hicieron evidentes motivos similares, sin embargo, fueron explícitas al expresar la preocupación que les causaba poder mantener el balance entre su vida familiar y laboral, es decir, encontrar tiempo suficiente para atender sus obligaciones en el plantel sin descuidar su papel de madre. Asimismo, las directoras explicitaron en mayor medida el agradecimiento a su familia –en particular a sus madres– por el apoyo que les daban con el cuidado de sus hijas e hijos:

Cuando se me hace la invitación de llegar de directora, la verdad, lo pensé mucho... demasiado. Porque era ir hasta Xalapa, tener que movernos, dije: “¿qué voy a hacer con mis hijos?” Los días de veinticuatro horas no me alcanzan, la verdad. Ya quisiera que fueran de cuarenta y ocho horas, porque me levanto muy temprano: siendo mamá, corriendo, a las cinco de la mañana ya estoy en actividad para dejar a mis hijos todo ordenado, me vengo al plantel. Ahorita nosotros hacemos de guardias porque realmente no contamos con nada.

Directora, Conalep, Veracruz

Finalmente, aunque con menos menciones, una motivación de algunas figuras es la de jubilarse con un puesto directivo, ya que el salario base es mayor del que pueden llegar a obtener siendo docentes. Ello les aseguraría mejores condiciones para su retiro:

Ahora, desde mi punto de vista, a mí me parece que el sueldo de director te pone en otra postura, porque como docente tienes un salario base y lo demás son prestaciones, de tal manera que, cuando te vas a jubilar, tú te vas a jubilar

sobre ese salario base. [...] al final, al momento de que ya termine tu etapa laboral, que te vas a jubilar, te conviene más ser director que ser docente por los sueldos base que te puedan tomar en consideración en el momento de la pensión.

Directora, Cecyte, estado de México

2.4 Cierre del capítulo

La normatividad vigente para el SEN y, en particular, para el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, reconoce la función directiva como uno de los elementos clave, tanto para el funcionamiento de los planteles, como para el aprendizaje de las comunidades educativas. Asimismo, se reconoce que las funciones directivas son desempeñadas típicamente por varias personas que asumen actividades de planeación, ejecución, evaluación y vinculación. No obstante, la literatura suele conferir a la dirección escolar un mayor peso pues ésta asume la responsabilidad respecto al plantel y a las personas que ahí coinciden, así como la representación de éste frente a otros actores educativos y sociales.

Para desempeñarse en el puesto de dirección escolar, la normatividad refiere un conjunto de características deseables establecidas en distintos marcos de actuación. En ellos, se señalan los atributos y actividades esperadas de quienes aspiran y ejercen la función directiva desde la dirección del plantel, por lo que pueden considerarse como una representación de las expectativas que tiene el sistema educativo sobre las personas que ejercen estas funciones.

Destaca que las autoridades educativas consultadas coinciden, en gran medida, con el perfil que la normatividad ha establecido. Así, consideran que directoras y directores de plantel deben dominar diversas aristas del liderazgo; conocer sobre funciones administrativas, pero también de docencia; contar con habilidades blandas, tales como buen trato y empatía; generar trabajo en equipo cordial; conocer la normativa y las funciones de dirección asociadas a ella; generar la vinculación del plantel con otras instancias; así como desarrollar en los estudiantes la responsabilidad social.

De tal forma, tanto las expectativas normativas, como las de las autoridades educativas, en su conjunto, establecen un escenario desafiante para el desempeño del puesto directivo, en tanto que delimitan un entramado diverso de conocimientos y habilidades que las y los directores deberían desplegar de manera simultánea para llevar a cabo su labor.

Finalmente, destacan las percepciones de las y los directores de plantel, quienes asocian su rol a actuar como agentes de cambio, líderes de la comunidad y principales coordinadores de actividades de las escuelas. En este marco emergió una visión del liderazgo transformacional y del liderazgo distribuido. Asimismo, destacó la importante asociación de su labor con la docencia y el servicio público.

Por lo que hace a sus principales motivaciones para asumir el puesto, sobresalió la búsqueda de crecimiento personal y profesional; la promoción y el acceso a estímulos de compensación –sobre todo para quienes lo asumen por primera vez–, y el gusto y vocación por lo que se hace –en el caso de directores más experimentados–. La intención de mejorar las condiciones de sus planteles y la preocupación por el desarrollo integral de las y los jóvenes son también incentivos importantes para estos actores educativos. Destaca que, desde antes de asumir la labor, las figuras directivas, en especial las directoras, anticipaban la dificultad de las funciones y de conseguir el balance entre su vida personal y laboral.

En el marco de estas expectativas normativas y personales que configuran el perfil de quien desempeña la dirección de plantel, la labor directiva se complejiza al considerar la estructura curricular, institucional y normativa propia de este tipo educativo. Así, directoras y directores de plantel deben cumplir con el conjunto de responsabilidades, roles y expectativas que se les atribuyen frente a la transformación del marco curricular, una oferta educativa amplia con diferentes salidas y tipos de administración de sus recursos que cambian las formas de trabajo, planteles con distintas estructuras de apoyo a la dirección de plantel, y comunidades educativas insertas en contextos sociales y económicos desafiantes. Por eso se requieren perfiles integrales que sean capaces de hacer frente a los múltiples desafíos que viven las comunidades educativas en su funcionamiento cotidiano, en situaciones extraordinarias y en los esfuerzos que implica la mejora.

3

La trayectoria profesional de directoras y directores de planteles de educación media superior

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) en su artículo 31 reconoce que el acceso formal al servicio público educativo se da mediante los procesos de admisión. Sin embargo, la trayectoria profesional de quienes asumen la dirección de un plantel se configura desde antes.

De acuerdo con Vezub (2004), la trayectoria es un término que actúa como articulador de las dimensiones objetiva y subjetiva del desarrollo profesional y que, cuando se trata de empleo y trabajo, permite describir los recorridos que siguen las personas y sus búsquedas de perfeccionamiento. Desde una concepción interaccionista de la sociología de las profesiones, “la vida profesional es un proceso biográfico que construye las identidades durante todo el ciclo de vida, desde la entrada en la actividad hasta el retiro; [y] la dinámica de un grupo profesional depende de las trayectorias biográficas de sus miembros, ellas mismas influenciadas por las interacciones existentes entre ellos y su entorno” (Urteaga, 2008: 177-178).

Asimismo, distintos autores citados en Vezub (2004) refieren a las acciones y prácticas que desarrollan las personas, a la dimensión espacial y temporal de la noción de trayectorias,¹⁶ a la influencia del contexto y las estructuras en las que se desenvuelven las decisiones de las personas y las historias de vida. De tal forma, en este estudio se reconoce que saberes y experiencias profesionales y formativas previas forman parte de las herramientas con la que las personas llegan a la dirección escolar y hacen frente a los desafíos de su labor. Por lo tanto, en este capítulo se describen detalladamente los antecedentes laborales y educativos de directoras y directores, así como los procesos de acceso por los cuales llegaron a sus puestos.

3.1 El camino hacia la dirección del plantel

En México, la LGSCMM establece procesos de selección, ingreso y promoción a las funciones educativas, no obstante, no hay una sola ruta para acceder a un puesto de dirección de un plantel de educación media superior (EMS), ni para continuar el

¹⁶ De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2023), la noción de trayectoria se asume como el “curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona”.

desarrollo profesional después del encargo.¹⁷ Esto se deduce a partir de los testimonios de las autoridades educativas y de las figuras directivas que participaron en el estudio. Asimismo, se refleja en la heterogeneidad de la formación y del desarrollo profesional de quienes ocupan ese puesto en los distintos subsistemas de la EMS en el país. Cabe destacar que la heterogeneidad señalada no es un atributo negativo en el desarrollo profesional de estas figuras; sin embargo, como se denota a lo largo de este estudio, sí se perciben algunas ventajas de planear y anticipar —desde el sistema educativo—, el desarrollo profesional de quienes ejercerán la función directiva.

Hasta 2022, en México no se distinguían esfuerzos sistemáticos y sostenidos del sistema educativo para dotar a las figuras directivas de EMS de una formación inicial específica para ellas. Como tampoco se percibían acciones concretas para la identificación de aspirantes,¹⁸ más allá de la propia iniciativa de quienes se postulan a los puestos de dirección. Únicamente se consideraban los requisitos de entrada y perfiles para la función estipulados en el Acuerdo 449, publicado en 2008, y la normatividad subsecuente, incluida la emitida por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm), lo que ha hecho menor la divergencia de perfiles en las personas que acceden a estos puestos.

Las 104 figuras directivas participantes en este estudio (44.2% directoras y 55.8% directores) son una muestra de la diversidad que se menciona. A partir de la cédula de información que completaron, se identificaron aspectos básicos de su formación y trayectoria laboral con el propósito de conocer las características fundamentales de quienes acceden a la función directiva. Con respecto a su formación académica, 52.4% de los informantes cuenta con estudios de maestría; 33.3%, de licenciatura; 11.4%, de doctorado; y 2.9%, de especialidad.

Al interior de esos grupos se percibe cierta diversidad en cuanto a los campos formativos o especialidades de los que provienen. El análisis de los campos de estudio de licenciatura de las figuras directivas arrojó que 25.7% tiene estudios de grado relacionados con Ciencias Sociales o Derecho;¹⁹ 21%, con ingenierías, manufactura

¹⁷ La normatividad en México relativa a la carrera de maestras y maestros establece que en EMS la duración en el puesto de dirección escolar es definida y, tras cumplir con el periodo establecido por los subsistemas, directoras y directores deben volver a sus labores docentes frente a grupo. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) no establece una periodicidad fija para el encargo, aunque se reconoce que no es un puesto permanente.

¹⁸ Un aspirante es una “persona que pretende un empleo, distinción, título, etcétera” (RAE, 2023).

¹⁹ Por ejemplo, Ciencias Políticas, Comunicación, Economía, Mercadotecnia, Relaciones Públicas, Sociología y Trabajo Social.

y construcción;²⁰ 19%, con Educación;²¹ 13.3%, con Administración (pública o privada), Finanzas, Contabilidad o áreas afines; 11.4%, con Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación;²² además, 9.6% cursó otras carreras.

Entre quienes refirieron contar con un posgrado, 60% lo tiene en educación; 16.0%, en la rama de la ingeniería, manufactura y construcción; 10.6%, en gestión o administración de instituciones educativas; y 13.4%, en otras temáticas. Que 7 de cada 10 directoras y directores hayan cursado un posgrado en educación o gestión educativa da cuenta de la búsqueda de una especialización para el desarrollo de funciones educativas y directivas.

Esta misma búsqueda se percibe en la formación continua reportada por las figuras directivas participantes: 59% señaló haber recibido formación en temas sobre educación, pedagogía, ciencias de la enseñanza o similares; 55%, en gestión o administración de instituciones educativas; 46%, en planeación educativa; 61%, en liderazgo o trabajo en equipo; y 45%, en habilidades interpersonales (comunicación, trabajo en equipo, adaptabilidad, resolución de problemas, etcétera).

Lo anterior da cuenta de que si bien existe una heterogeneidad en la formación inicial (licenciatura) de las directoras y los directores participantes, esta divergencia se va acotando en los estudios formales posteriores, en donde 7 de cada 10 figuras directivas participantes orienta su formación hacia la educación o áreas administrativas del sector educativo. Esto resalta el interés de quienes asumen la dirección del plantel por una formación más especializada, independientemente de su formación inicial.

En cuanto a su trayectoria laboral, la mayoría de las directoras y los directores participantes en este estudio ha desempeñado labores docentes en instituciones públicas de EMS en México (52.4% por más de 10 años y 25.7% entre 1 y 10 años), no obstante, al momento de llevar a cabo el estudio, alrededor de una quinta parte iniciaba esta función o tenía poca experiencia docente previa (21.9% había ejercido menos de un año como docente o nunca había dado clase en la EMS). Esta situación se explica porque la regulación actual especifica cierta experiencia docente como parte de los requisitos de participación en los procesos de selección, como se verá más adelante.

Destaca también que, del total de participantes, 39% había ocupado antes una dirección de plantel; 23.8%, un puesto de subdirección; 27.6%, una plaza de líder

²⁰ Arquitectura, Electricidad, Electrónica o algunas de las ramas de la ingeniería (civil, industrial, mecánica, de sistemas, en alimentos o química).

²¹ Pedagogía, docencia, planeación o evaluación educativa, entre ellas.

²² En particular, Biología, Estadística, Física, Matemáticas, Química e Informática.

de academia; 13.3%, una jefatura de proyecto o coordinación de equipos; 2.9%, un cargo de supervisión de zona; y 14.3%, un empleo en la oficina del subsistema. Como se menciona en el apartado metodológico del estudio, aunque se buscaron explícitamente directoras y directores con poca experiencia en la función, en varios subsistemas y entidades, la mayoría de sus figuras directivas ya se había desempeñado en diversos puestos directivos, lo que indica que muchas de las personas que ocupan una dirección de plantel van especializándose en la función directiva mediante lo aprendido en otros cargos de liderazgo asumidos durante su trayectoria profesional.

Los testimonios de las figuras directivas participantes permiten profundizar en estos hallazgos sobre su trayectoria formativa y laboral, lo que, a su vez, delinea la forma en la que cada persona va construyendo su camino hacia la dirección del plantel. Por ejemplo, al hablar de su formación profesional, desde el punto de vista de la preparación formal para asumir la dirección de plantel, refirieron que ésta depende en mayor medida de la propia iniciativa, pues el marco institucional carece de opciones formativas para personas que están preparándose para otra función, por ejemplo, para docentes que aspiren a desempeñarse como figuras directivas: “es más una iniciativa propia de decir ‘yo quiero ser director, yo quiero participar’, y en ese deseo nos vamos preparando” (director, Conalep, estado de México).

Respecto a la trayectoria laboral previa al puesto que ahora ocupan, se distinguieron diversos caminos que han llevado a las y los directores a sus puestos actuales. Uno de ellos es la carrera que han construido en el subsistema en el que ahora trabajan: hay quienes refieren haberse iniciado en la docencia o en puestos administrativos, y después haber pasado por distintas funciones en un único o en diversos planteles, pero siempre en un mismo subsistema; lo que se percibe como un crecimiento en su desarrollo profesional:

He ocupado diferentes cargos dentro de mi subsistema, [me] desempeñé ocho años como maestro de la asignatura de Probabilidad y Estadística; posteriormente, fueron siete años en la función de subdirector académico. Llego aquí mediante el proceso de Usicamm, cuando se emite la ley [...]; cumplíamos con los requisitos, concursamos, metimos nuestros documentos, llevamos a cabo todo el proceso, y he llegado aquí. La verdad, es que ha sido parte de un proyecto de vida que yo tenía, ha sido también un crecimiento personal y profesional.

Director, Cecyte, estado de México

Tengo aproximadamente quince años, pero, en esta escala de crecimiento profesional, inicié como administrativo; luego como docente, en áreas administrativas; y luego en el área académica, con la dirección académica; y ahora en dirección.

Directora, CBTIS, Veracruz

Otro camino que se aprecia es similar en términos de la experiencia profesional en el sector educativo, aunque ésta no haya comenzado en el tipo de servicio o en el subsistema en el que se desempeñan actualmente algunas figuras directivas que narran sus inicios en los servicios educativos a distancia, en subsistemas pequeños (en términos de matrícula o tamaño de planteles) o en puestos temporales (cubriendo un interinato o una incapacidad, por ejemplo), situaciones que les abrieron la puerta para integrarse, posteriormente, a un subsistema más grande y a posiciones más fijas:

En CEMSAD [Centro de Educación Media Superior a Distancia], ahí inicié como docente, un año, en 2004. Después de 2004, hasta 2008 o 2009, estuve como responsable del CEMSAD, sólo un año de docente y entonces fui responsable, director del CEMSAD durante prácticamente cinco años. Después me voy a un plantel escolarizado, el Cecyte, como coordinador del área académica de tronco común; ahí estuvimos algunos tres años más o menos, y después ya tuvimos la oportunidad de ser subdirector, de subdirector estuvimos unos cinco años o seis años. Después surgió la oportunidad, me atreví a hacer una evaluación de promoción directiva, y me evalué para director. Ya salimos positivos en esta evaluación, nos fue muy bien y nos convertimos en director.

Director, Cecyte, Michoacán

Aunque en menor cantidad, también se identificó un conjunto de directoras y directores cuya experiencia profesional era ajena al sector educativo en el tipo educativo medio superior, y tenía que ver, por ejemplo, con trayectorias en la función pública, en el sector privado y en la educación superior:

Yo estuve trabajando, por ejemplo, en materia de economía, como director de enlace, [entre] Secretaría de Economía con Cámara de Diputados, estuve en el ámbito de migración, estuve en el departamento jurídico. Entonces, sí he tenido algunos puestos de bastante responsabilidad, y creo que eso me ha dado la capacidad para decidir, y llevar esta dirección de plantel a buen [puerto].

Director, Conalep, Veracruz

Mi experiencia anteriormente había sido en materia legal, su servidor es maestro en Derechos Humanos y Amparo, totalmente diferente a una implementación educativa.

Director, Cecyte, Chiapas

3.2 El ingreso a la dirección del plantel

Los procesos de ingreso²³ al puesto sientan un referente para quienes asumen un cargo directivo, en buena parte, porque son la *puerta de entrada* a una organización que únicamente permite el paso de aquellas personas que poseen las características que se ajustan a ella (Chiavenato, 2002). Es decir, los requisitos o características que se exigen a las personas candidatas establecen un piso mínimo común y resaltan los atributos deseables –y las expectativas– del sistema para con sus futuras figuras directivas.

Los procesos y mecanismos de ingreso al cargo muchas veces están ligados a otros factores como la centralización y descentralización de los sistemas y subsistemas educativos, el peso de las autoridades locales y la escuela e, incluso, las tradiciones o inercias del sistema educativo (Egido, 2013). No obstante, aunque existe cierta diversidad de requisitos, los criterios de selección que suelen considerarse en los sistemas educativos para las figuras directivas incluyen, en general, experiencia gerencial, trayectorias académicas, habilidades interpersonales y personales, visión y valores para el liderazgo escolar, habilidades adicionales y la propuesta de trabajo que hayan presentado (Pont *et al.*, 2009).

En México, la LGSCMM establece las disposiciones por medio de las cuales se norman los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal que ejerza funciones docentes, técnico docentes, directivas o de supervisión. Además, reconoce que tales procedimientos “serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales para apreciar los conocimientos, aptitudes, antigüedad y experiencias necesarias para el ejercicio de la función [...] de dirección, de supervisión o cualquier otra de naturaleza académica, con la finalidad de cubrir las vacantes que se presenten en el servicio público educativo y que contribuyan al aprendizaje y desarrollo integral de los educandos” (Cámara de Diputados, 2019: artículo 7).

De acuerdo con los artículos 14 y 26 de la LGSCMM, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la instancia encargada –por medio de Usicamm– de definir esos procesos, de emitir las disposiciones bajo las cuales se desarrollarán, de supervisar su correcta

²³ Ingreso es el “acto de ser admitido en una corporación o de empezar a gozar de un empleo u otra cosa” (RAE, 2023).

ejecución, así como de definir los perfiles profesionales y los mecanismos que deberán cumplir las personas participantes en los procesos de admisión, promoción y reconocimiento. Asimismo, es responsable de regular las formas y los alcances de colaboración con las autoridades de EMS, las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados en los distintos procesos seguidos por las figuras educativas a lo largo de su carrera.

Igualmente, la SEP se encarga de emitir las disposiciones obligatorias para las autoridades de EMS, de las entidades y de los organismos descentralizados (Cámara de Diputados, 2019: artículo 20), que servirán para realizar los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM). Para hacerlo, señala la ley, se tomarán en cuenta los contextos regionales; la valoración y pertinencia de conocimientos y habilidades de las personas participantes; así como las propuestas y los comentarios de las autoridades mencionadas (Cámara de Diputados, 2019: artículo 19).

En el ciclo escolar 2020-2021, se realizó el primer concurso de promoción a la función directiva supervisado por esta secretaría (Piñón, 2021). Debido a la pandemia de covid-19, este proceso enfrentó varias modificaciones y la aplicación de criterios excepcionales²⁴ para la asignación de dichos cargos en ese ciclo escolar (SEP-Usicamm, 2020). El segundo proceso de promoción bajo la coordinación de Usicamm (primer proceso completo) ocurrió en el ciclo 2021-2022:

En el 19-20, sí se convocó a un proceso, pero vino la abrogación de la ley, se emitieron unos lineamientos administrativos, y las asignaciones fueron por un ciclo escolar. En el 20-21, ya con el marco de la ley del sistema, tuvimos pandemia y no se pudieron llevar a cabo las etapas de los procesos, y se asignó por criterios excepcionales. Y en el 21-22 fue el primer proceso completo dentro de la ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Autoridad federal, Usicamm

Cabe señalar que los lineamientos de contratación e ingreso en México varían según las necesidades de cada servicio educativo y subsistema, así como de acuerdo con la evolución y las reformas que ha vivido este tipo educativo. Así, por ejemplo, la mayor parte de los subsistemas de EMS consultados [Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte), bachilleratos estatales y Colegios de Bachilleres (Cobach)] se adscribe

²⁴ Estos criterios excepcionales fueron: ampliar el nombramiento del personal con funciones de dirección y asignar personal del propio plantel o de la misma zona o coordinación a los cargos vacantes. Cabe destacar que permanecieron los requisitos de contar con experiencia mínima de cuatro años en la función docente, cumplir con los criterios de compatibilidad de plazas y no contar con nota desfavorable en su expediente (SEP-Usicamm, 2020).

a la normativa de la LGSCMM, que establece que la promoción a la función directiva es un movimiento vertical, “que consiste en el ascenso a una categoría, puesto o cargo de mayor responsabilidad, acceso a otro nivel de ingresos y el cambio de función” (Cámara de Diputados, 2019b: artículo 33).

Sin embargo, algunas figuras directivas señalaron haber ingresado al puesto por procesos distintos a los de la LGSCMM, por ejemplo, por promociones anteriores (Servicio Profesional Docente, Carrera Magisterial), y concursos internos o designación directa. El caso típico que presenta procedimientos de ingreso distintos al de la LGSCMM es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), que al ser un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propios tiene otra forma de operar el ingreso a la función directiva, pues regula de forma autónoma sus procesos, tiene sus propios mecanismos y éstos son definidos a nivel estatal. Asimismo, como se mencionó con anterioridad, toma como referente las competencias y los atributos deseables del director, establecidos en el Acuerdo 449.

Así, en la muestra de directoras y directores que participaron en este estudio, si bien la mayoría (63.8%) señaló haber ingresado al puesto mediante el proceso de promoción de la LGSCMM, casi una cuarta parte (23.8%) obtuvo su cargo por procesos internos o mediante una invitación directa; 8.6% indicó que había accedido al puesto por otro mecanismo no especificado y 3.8%, por el concurso de promoción del Servicio Profesional Docente (SPD). Cabe resaltar que, por ser un subsistema federal centralizado, la totalidad de figuras directivas de CBTIS ingresó a la función a través de los procesos de la LGSCMM; mientras que, en el Conalep, todas lo hicieron por medio de mecanismos internos u otros. La variedad en el resto de los subsistemas da cuenta de las situaciones particulares de acceso al puesto a las que se hizo referencia anteriormente (tabla 3.1).

A continuación, se describen los dos principales mecanismos de acceso identificados: el proceso de promoción vertical establecido por la LGSCMM y los procesos alternativos que se llevan a cabo en el Conalep. Para ambos se explica la normatividad aplicable y se incluyen experiencias compartidas por las autoridades educativas y figuras directivas participantes en este estudio. Al respecto, en la propuesta formativa de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2021f) se reconocen dos supuestos de acceso a la función directiva: la participación en procesos para la promoción a cargos con responsabilidades directivas de la LGSCMM y la adquisición de funciones directivas mediante encargo o comisión de su autoridad educativa.

Tabla 3.1 Distribución de directoras y directores por subsistema y mecanismo de ingreso a la función directiva

	Invitación o proceso interno		Concurso SPD		Promoción Usicamm		Otro*		Total por subsistema	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Bachilleratos estatales	1	1.0	1	1.0	11	10.6	2	1.9	15	14.4
Cecyte	5	4.8	2	1.9	17	16.4	2	1.9	26	25.0
Colegio de Bachilleres	5	4.8	1	1.0	17	16.4	2	1.9	25	24.0
Conalep	14	13.5	0	0.0	0	0.0	3	2.9	17	16.4
DGETI-CBTIS	0	0.0	0	0.0	21	20.2	0	0.0	21	20.2
Total por proceso	25	24.0	4	3.8	66	63.5	9	8.7	104	100.0

* Mecanismo de acceso no especificado por el/la informante.

Fuente: elaboración propia con cédulas de información de directivos participantes.

3.2.1 Proceso de promoción vertical de la LGSCMM

El proceso inicia con la definición de los perfiles profesionales que, como se mencionó antes, se establecen en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior (SEP-Usicamm, 2021). Con los perfiles profesionales definidos, es Usicamm quien establece las bases bajo las cuales deberá desarrollarse el proceso de promoción a cargos con función directiva en EMS. Esto, mediante el Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a cargos con función directiva o de supervisión en educación media superior²⁵ del ciclo escolar correspondiente (en adelante, el Acuerdo). Se trata de un documento que establece reglas, requisitos, derechos, obligaciones, actividades y etapas en el proceso de promoción. Es también facultad de Usicamm la interpretación de las disposiciones establecidas en el Acuerdo, así como la atención y resolución de circunstancias no previstas (SEP-Usicamm, 2022a).

Luego de la definición de los perfiles profesionales y de las bases para el desarrollo del proceso, se inicia la promoción, la cual puede dividirse en cuatro grandes etapas: 1) convocatoria y registro, 2) acreditación del curso de habilidades directivas, 3) valoración de elementos multifactoriales, y 4) publicación de resultados.

²⁵ El Acuerdo que se toma como base en este estudio es el del ciclo escolar 2022-2023 (SEP-Usicamm, 2022a), porque es el que regía la convocatoria en el momento del estudio; sin embargo, se subrayan las diferencias que se encontraron al revisar la convocatoria de 2023 (SEP-Usicamm, 2023).

Las estructuras ocupacionales²⁶ autorizadas para la operación en cada subsistema de la EMS orientan el proceso de promoción a cargos con función directiva. En los casos que corresponda, según lo que determine Usicamm, “la categoría de inicio será la plaza de la función docente” (SEP-Usicamm, 2022a: artículo 15). Enseguida, se describen dichas etapas.

Convocatoria y registro

Una de las actividades que da inicio al proceso de promoción es la publicación de la convocatoria, cuya primera versión es emitida por Usicamm. Luego se realiza un trabajo de adaptación y posterior publicación específica que está a cargo de las autoridades de este tipo educativo y los organismos descentralizados. Esta tarea se efectúa sólo después de contar con la autorización de Usicamm (SEP-Usicamm, 2022a: artículos 19 y 21).

Las convocatorias en cada entidad se emiten en las fechas señaladas en el calendario del Anexo I del Acuerdo y son elaboradas a partir de la convocatoria base establecida por Usicamm, en el Anexo II del mismo documento normativo, que refiere un conjunto de elementos enunciativos, más no limitativos, como: cargos vacantes, perfil profesional a cubrir por maestras y maestros participantes, plazos, elementos multifactoriales y su valoración, registro, publicación de resultados, criterios para la asignación de cargos, recurso de reconsideración, medios de comunicación, guías de estudio y material de apoyo, y consideraciones generales (SEP-Usicamm, 2022a: artículo 20).

Respecto a la difusión de las convocatorias, la mayoría de los aspirantes reportó que las encontró por sus propios medios, y en una ocasión fueron proporcionadas por el sindicato, así lo explicó una directora de bachillerato estatal, en Veracruz: “lo único que a mí a lo mejor no me agrada mucho, en cuestiones de lo que hace Usicamm –que me parece a mí excelente– [es que] cuesta un poquito de trabajo localizar las convocatorias [...]. A mí, afortunadamente, [...] quien me la hizo llegar fue [el] sindicato”.

²⁶ El término *estructura ocupacional educativa* refiere “al número y tipos de puestos y categorías de trabajo requeridos para prestar el servicio público educativo, con base en el número de grupos y espacios educativos en el centro de trabajo, al alumnado inscrito y a los planes y programas de estudios, nivel y modalidad educativa correspondientes, la cual será definida de acuerdo con el contexto local y regional de la prestación del servicio educativo” (Cámara de Diputados, 2019: artículo 7).

Una vez publicada la convocatoria, las maestras y los maestros que deseen participar deben generar una cita para su registro en la plataforma electrónica de Usicamm <<http://USICAMM.sep.gob.mx>>. Al atender la cita, la persona aspirante debe presentar la documentación que avale el cumplimiento de los requisitos de participación, así como las evidencias documentales de los elementos multifactoriales, cuando sea el caso, mismas que serán verificadas por la autoridad educativa del subsistema (SEP-Usicamm, 2022a: artículos 22, 23 y 24).

Algunas figuras directivas participantes en el estudio expresaron que, en ocasiones, este paso se dificultó, pues no contaron con la orientación suficiente ni con el apoyo para realizar la verificación documental:

Por último, para cerrar mi comentario de parte de la Usicamm, yo nada más tenía: “me van a presentar esto y esto”. Hicimos un grupo igual, de WhatsApp y nos ayudamos, porque sí nos faltó un poquito de... para mí en particular, que soy nuevo, un poquito más de información. ¿Qué estudiar? ¿Qué hacer? ¿Cómo entregar este documento? [...] Entonces, sí me faltó un poquito más de información.

Director, Cobach, Michoacán

El artículo 9 del Acuerdo (SEP-Usicamm, 2022a) señala que las maestras y los maestros que decidan participar en el proceso de promoción a cargos con función directiva o de supervisión, deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- Contar con nombramiento definitivo en plaza docente o técnico docente frente a grupo, de conformidad con el mínimo de horas establecido para cada subsistema de EMS, de acuerdo con su contexto y características (SEP-Usicamm, 2022a: 6).
- Estar activo en la función que corresponde a su categoría o cargo.
- Contar con cédula profesional de licenciatura o cédula federal, según corresponda.
- Experiencia mínima de cuatro años en la función docente o técnico docente frente a grupo con nombramiento definitivo.
- Experiencia mínima de cuatro años en gestión directiva o de supervisión con nombramiento definitivo en plaza docente o técnico docente frente a grupo,²⁷ de acuerdo con la estructura ocupacional del subsistema.

²⁷ En el Acuerdo para el ciclo escolar 2023-2024 cambiaron los requisitos, quedando de la siguiente manera: “contar con experiencia mínima de cuatro años en gestión directiva o de supervisión, al término del ciclo escolar 2022-2023” (SEP-Usicamm, 2023: 7).

- No contar con nota desfavorable²⁸ fundada y motivada en su expediente.
- Acreditar el curso de habilidades para cargos directivos o de supervisión en educación media superior.²⁹
- “Si cuenta con dos o más plazas en el subsistema o en otro, o en su caso, ante otra autoridad federal, estatal o municipal, cumplir con las reglas de compatibilidad” (SEP-Usicamm, 2022a: 7).³⁰

En ocasiones, las figuras directivas participantes señalaron que perciben algunas limitantes en los requisitos establecidos para los aspirantes a puestos de dirección. En concreto, resaltaron que quienes cuentan con pocas horas frente a grupo y quienes desempeñan funciones administrativas no cumplirían con las características establecidas en la normatividad, dejando fuera del proceso a quienes podrían desempeñarse en la dirección y, además, estarían muy motivados a hacerlo: “los que de repente quieren, que son la gente muy joven que tiene plazas de veinte horas, resulta que la misma ley no les permite participar, porque no están basificados, y entonces se da lo siguiente ‘los que pueden no quieren y los que quieren no pueden’” (director, CBTIS, Michoacán):

Las personas que tienen menos carga horaria son a las que sí les conviene aspirar, económicamente hablando, a un puesto directivo, es decir, aquellas personas que tienen solamente ochos horas, diez horas, pero ya los lineamientos que marcan precisamente las convocatorias, obviamente no se los permite. Y esto causa que haya una rotación de directores año tras año o por tiempos fijos, como bien lo comentaban.

Director, Cobach, estado de México

²⁸ En el Acuerdo de 2022 no se detalla a qué se refiere la nota desfavorable, sin embargo, en la nueva edición sí se especifica que: “para efectos de este Acuerdo se entenderá como el documento emitido por la autoridad educativa competente en el que se determine una conducta u omisión contraria a las disposiciones legales y que sea sancionable en el desempeño de la función del personal docente, directivo o de supervisión. La nota desfavorable deberá respetar de manera irrestricta el derecho a la garantía de audiencia, estar debidamente fundada y motivada, además de encontrarse firme de acuerdo con la normatividad aplicable, conforme a lo establecido en los artículos 14 y 16 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y haber sido emitida durante el ciclo escolar inmediato al que se solicite la promoción” (SEP-Usicamm, 2023: 7). Asimismo, se consideran notas desfavorables “los extrañamientos, actas administrativas, actas circunstanciadas o procedimientos administrativos” (SEP-Usicamm, 2023: 7).

²⁹ En la nueva versión del Acuerdo se indica que son válidos los cursos acreditados en los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024.

³⁰ En el Acuerdo 2023-2024 se omitió la acotación respecto al número de plazas con las que se cuenta. También se estableció que la autoridad educativa correspondiente deberá notificar a la brevedad, a la Usicamm y al participante, cuanto éste no cumpla con los requisitos.

Por otro lado, para el personal con amplia experiencia directiva, la comprobación de ésta resultó en una sobrecarga de trabajo, pues debían buscar y cargar a la plataforma los documentos que la acreditaran con el fin de avalar el cumplimiento de los requisitos. Se sumaba, además, cierta incertidumbre con respecto a cómo serían valorados estos documentos, pues no se especificaban los criterios para asignar la puntuación.

Cabe señalar que el Acuerdo prevé que los subsistemas puedan hacer modificaciones o adaptaciones a la convocatoria, por ejemplo, podrán proponer a Usicamm perfiles profesionales específicos o necesidades diferenciadas del entorno, atendiendo a los contextos regionales o locales (SEP-Usicamm, 2022a: artículos 17 y 21). Esto también es mencionado por la responsable de este proceso en Usicamm:

Se plantea un acuerdo en donde están todos los elementos para el proceso, y se plantea una convocatoria base, general, con los elementos necesarios. Si en la convocatoria no se precisa algún detalle que el subsistema necesita precisar [...], por ejemplo, si tenían la estructura completa, es decir, docente, jefe, subdirector, director, supervisor, le podían pedir algún requisito para ir de jefe a subdirector o de subdirector a director.

Autoridad federal, Usicamm

Sin embargo, pocos toman esta oportunidad. En este estudio, la mayoría de los responsables de subsistemas señaló estar alineada a los procesos de la LGSCMM, incluso mencionó que, de acuerdo con su entendimiento, no había posibilidad de ajustar los términos de estas convocatorias. Esto, quizá porque, según lo refiere la autoridad correspondiente, aunque sí se puede, no es una práctica que se haya institucionalizado, es decir, que forme parte de un proceso formal y claramente establecido en alguna normativa:

Debemos estar alineados a los procesos de Usicamm. Institucionalmente no tenemos la posibilidad de mover. Nos llega la normatividad de Usicamm y es la misma, con fechas, con requisitos, con plataformas y no hay manera de hacer un movimiento que no esté normado [...] damos seguimiento a los procesos conforme a la normatividad en Usicamm que cambia cada año, pero no cambia de acuerdo con las necesidades que se requieren. Se platica, pero no hay una respuesta, la respuesta tendría que ser que nos den la libertad de hacer [movimientos] fuera de la normatividad de ellos.

Autoridad educativa, Cecyte, estado de México

Ha habido un par de subsistemas que, de pronto, dicen “nos parece que podría mejorar así”, y nos mandan sus escritos y sugerencias, y esto lo tomaremos en cuenta para el siguiente proceso, lo que tenga relación con

lo que nos están planteando. Pero no es formal, es quien tenga la iniciativa lo puede hacer.

Autoridad federal, Usicamm

Las excepciones observadas se llevaron a cabo en la Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI), el Cobach de Chihuahua y el Cobach del estado de México, quienes modificaron algunos criterios como el número de horas de contrato, que es un requisito para que las maestras y los maestros puedan participar. Incluso reconocieron que ahora existía mayor posibilidad de ajuste en comparación con procesos anteriores:

Ahorita, sí, Usicamm está muy flexible, regionalizando sus lineamientos y todo, entonces, te digo, ya hacemos una argumentación, como esa de que nosotros tenemos planteles nuevos y todo, que tienen nombramientos de pocas horas y con poca antigüedad. Ellos nos responden por vía oficio y se puede modificar, porque inclusive la convocatoria antes de publicarse tiene que estar aprobada (la revisa y la aprueba Usicamm). Entonces ahí ya están reflejados los cambios, pero ya previamente autorizados por ellos.

Autoridad educativa, Cobach, Chihuahua

Acreditación del curso de habilidades directivas

Uno de los requisitos que deben cumplir las maestras y los maestros que deciden participar en el proceso de promoción a cargos con función directiva es la acreditación del curso de habilidades para cargos directivos en educación media superior, diseñado por la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), el cual es autoadministrable y se realiza en línea.

Informantes de la SEMS y la COSFAC refirieron que dicho curso integra un conjunto de componentes que fueron acordados en colegiado como necesarios para abarcar los aspectos clave de la identidad de la función directiva. También mencionaron que en la integración del curso participaron directores generales de los subsistemas de EMS, así como figuras directivas:

El curso que instruimos desde COSFAC fue construido, justamente, con los directores generales, o sea, en acuerdo con los directores generales, y además participaron directamente directores con esta experiencia, donde lo que queremos hacer es que estos participantes tengan un primer encuentro con esa identidad: ¿qué significa ser director en la educación media superior?, ¿cuáles son esos elementos identitarios?, [...] ¿cómo estamos buscando que

ellos derramen su experiencia académica en el plantel sin dejar de lado la parte administrativa o las responsabilidades administrativas? Que observen, digamos, la función directiva en los hechos, no como un acto de autoridad, sino en realidad como la posibilidad de coordinar a un equipo académico para lograr los fines o los logros del estudiantado. En ese sentido, este curso está construido a través de entrevistas, que se realizaron con diversos directores, donde se intenta exponer cada uno de sus elementos.

Autoridad federal, COSFAC

Durante esta etapa, las directoras y los directores mencionaron que realizaron actividades de estudio de forma grupal, en pares o de manera individual; a través de la modalidad en línea o presencial. También recibieron apoyo de sus conocidos, del personal de su plantel, de las redes sociales, así como de Usicamm, que les proporcionó información por medio de las guías de estudio y otros materiales disponibles, como videos.

Valoración de elementos multifactoriales

Las autoridades de los subsistemas o de los organismos descentralizados son responsables de “apreciar los conocimientos, aptitudes, capacidad de gestión y experiencia necesarios, además de la vinculación y [el] compromiso de las maestras o [los] maestros que aspiran a las funciones directivas” (SEP-Usicamm, 2022a: artículo 27) a través de los elementos factoriales y criterios establecidos por Usicamm.³¹ Los elementos multifactoriales y criterios que se toman en cuenta para la apreciación se describen en la tabla 3.2 (SEP-Usicamm, 2022a).

³¹ Los elementos multifactoriales solicitados en las últimas dos emisiones del Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a cargos con función directiva o de supervisión en educación media superior (2022-2023 y 2023-2024) se han mantenido constantes. Sin embargo, las ponderaciones para obtener los resultados de su valoración presentan las siguientes variaciones por segmento: Experiencia en cargos directivos o de supervisión bajó de veinte a diez puntos, mientras que Reconocimiento por la comunidad escolar y Entrevista por un comité examinador aumentaron cinco puntos cada uno para el ciclo escolar 2023-2024.

Tabla 3.2 Elementos multifactoriales y criterios establecidos por Usicamm

Elemento multifactorial	Criterio
Grado académico obtenido por estudios de posgrado	Deben estar acreditados por títulos, cédulas o documentos apostillados y obtendrán una ponderación máxima de 15 sobre un esquema de 100 puntos.
Experiencia en cargos directivos	Al menos 4 años acreditados por la autoridad competente con constancias de años efectivos de servicio y obtendrán una ponderación máxima de 20 sobre 100 puntos.
Reconocimiento por la comunidad escolar	Se acreditará con la carta de exposición de motivos presentada por el aspirante a las instancias de la comunidad escolar y tendrá una ponderación máxima de 5 sobre 100 puntos.
Entrevista por un comité examinador	Se valorará la vocación de servicio y liderazgo, el diseño de estrategias para el trabajo académico, y las habilidades de planeación y de gestión. Tendrá una ponderación máxima de 30 sobre 100 puntos.
Apreciación de conocimientos de la función y elementos normativos	Para su acreditación se usarán instrumentos aplicados en línea a través de la plataforma de Usicamm y tendrá una ponderación máxima de 30 sobre 100 puntos.

Fuente: elaboración propia con base en SEP-Usicamm, 2022a.

Los *formatos para la exposición de motivos y el plan de mejora* son proporcionados por Usicamm, pero el desarrollo de éstos depende de los aspirantes, quienes deben argumentar sus acciones y sus propuestas para solucionar las problemáticas identificadas en un plantel de EMS. Algunas de las figuras directivas participantes mencionaron que apreciaron el plan de mejora como una forma de expresar sus conocimientos acerca de las necesidades y de los contextos de los planteles en los que se encuentran o a los que les gustaría ir a trabajar: “al realizar un plan de mejora, tú haces un escaneo de toda la problemática que tiene la institución, tú haces tu plan de mejora, lo subes a un sistema, te verifican ese plan de mejora y tú actúas todo ese año conforme a ese plan de mejora. Entonces, haz de cuenta que tienes toda una guía” (directora, bachillerato estatal, estado de México).

La vocación de servicio, el diseño de estrategias y las habilidades de planeación y gestión se valoran mediante una *entrevista* con un comité integrado por personal del subsistema. Cabe mencionar que, sobre la entrevista, un reto referido por las autoridades locales tiene que ver con el personal que integra los comités, pues atender a todas las personas aspirantes requiere un esfuerzo importante: “se hicieron los comités, se hicieron las entrevistas, se gastó tiempo ¡ufff!, sobre todo los subsistemas que tenían muchos aspirantes” (autoridad educativa, SEMS, Chihuahua).

La mayoría de las personas que participaron en el proceso de promoción de Usicamm reconoció que esto requirió una inversión alta de esfuerzo dedicado al estudio y a la elaboración de los documentos, lo que repercutió en el tiempo que los

aspirantes solían destinar a otros aspectos de su vida, por ejemplo, las relaciones familiares, el ocio y el descanso. En particular, al hablar sobre *el instrumento para la apreciación de conocimientos*, resaltaron que la revisión de todas las referencias bibliográficas sugeridas en las guías les toma mucho tiempo y, en casi todas las ocasiones, no se retomaron como contenidos a evaluar; por tanto, se percibe como un desgaste innecesario: “leímos 47 documentos, resumimos, platicamos, digerimos, y llegamos al examen y en el 80% de las preguntas no venía de lo que estudiamos. Fue difícil” (directora, Cobach, Chihuahua).

A lo anterior se suma la confusión generada por los planteamientos de los temas que complejizaron la selección de la respuesta correcta y la presión del tiempo para concluir el examen de apreciación:

Hubo preguntas muy abiertas. Bueno, las preguntas eran muy similares y entonces ahí es donde me confundían. Decía, puedo contestar esta pregunta y es correcta, puedo optar por esta [respuesta] y es correcta. Entonces al final te quedas con esa duda “¿mi respuesta habrá sido la correcta?” [...]. Eran preguntas muy específicas [...]. Yo elaboré mi plan de mejora lo más reducido posible, pero al momento de capturar, pues resulta que se me acababa el número de palabras [...]. Fue muy, muy, muy corto el plan de mejora, y creo que muchos de nosotros no pudimos, bueno, a lo mejor en lo personal, no pude mencionar algunas otras líneas de acción que yo podía manejar.

Directora, CBTIS, estado de México

Publicación de resultados del proceso de promoción

Los resultados de la participación en el proceso de promoción a cargos con función directiva o de supervisión se consultan en la plataforma electrónica de Usicamm, en las fechas establecidas en el calendario del Anexo 1 del Acuerdo. Los resultados son definitivos e inapelables y la asignación de cargos se realiza de conformidad con el listado nominal ordenado³² de resultados, el cual dicta que se asignará uno al inicio o durante el ciclo escolar, atendiendo las disposiciones previstas para diversas circunstancias emergentes.

El proceso finaliza con el evento público de asignación de cargos por parte de las autoridades de EMS y los organismos descentralizados (SEP-Usicamm, 2022a: artículo 18), que marca el inicio formal al cargo de función directiva y deberá desarrollarse

³² El listado nominal ordenado es la relación de los puntajes finales, de mayor a menor, con la valoración de los elementos a considerar en el ingreso a la función directiva. Contiene resultados por entidad federativa, subsistema, cargo y clave de centro de trabajo para la asignación de los cargos de función directiva.

conforme al Protocolo de actuación contenido en el Anexo IV del referido Acuerdo. Así, según lo establece el artículo 38 del Acuerdo, en el evento público de asignación, las autoridades de EMS y los organismos descentralizados deberán levantar un acta de cierre –cuya copia entregarán a Usicamm–, en donde refieran la relación de asistentes en el evento público, participantes ausentes, asignaciones realizadas, aspirantes que no aceptaron un cargo vacante, e incidencias.

Todo lo anterior deberá registrarse en el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas (САТАР). Este evento va más allá del simbolismo en la entrega de plazas, se trata de un ejercicio que busca hacer transparentes los resultados y las reconfiguraciones que pudieran surgir a partir de la voluntad de las personas participantes, por ejemplo, cuando alguien decide no aceptar un cargo determinado.

La publicación de la lista nominal ordenada y el evento de asignación a la función directiva se vivieron, de acuerdo con las y los participantes del estudio, con emociones vinculadas a la alegría, la felicidad, la sorpresa y el agradecimiento cuando el resultado indicaba uno de los primeros lugares en la lista, ya que eso ofreció la posibilidad de elegir el plantel de preferencia del sustentante:

Yo recuerdo que salieron los resultados, estábamos en una reunión y de repente, pues ya, a chequear. Fui rápidamente a ver en un equipo, entrar a lo que es la plataforma respectiva y, pues sí, al ver que estaba ahí como primera opción en el plantel que había seleccionado, fue que dije: “bueno, pues, vamos ahora”. Obviamente, como que en el cuerpo se hace un escalofrío en todo, porque, pues, se queda uno así como que ¡guau!, o sea, sí quedé, ¿no?, la sorpresa, la... no sé, el asombro.

Director, CBTIS, estado de México

Quienes seleccionaron los planteles tomaron en cuenta factores contextuales relacionados con su ubicación, por ejemplo, la cercanía a su residencia actual, el lugar de origen del aspirante o el conocimiento del plantel por su trabajo previo. Además de otras características, como su tamaño y turno:

Entonces, pude haber estado a diez minutitos de mi casa, pero la escuela que estaba ahí era de dos turnos, y preferí esta escuela que es de un turno, y puedo atender mejor tanto a los padres de familia como a los alumnos, como a los docentes y estar al pendiente de todas y cada una de sus necesidades. Estar en coordinación con mis orientadores, que son mis brazos fuertes y mi subdirectora. Sobre todo por el rendimiento académico.

Directora, bachillerato estatal, estado de México

Yo fui el número uno en la lista de prelación en Veracruz, así que yo elegí la escuela que yo quise. Como dijeron, elegí la que me parecía mejor para cerrar mi ciclo profesional, que era el colegio preparatorio. Yo sí me quedé donde estaba.

Directora, DGB, Veracruz

En cambio, otros participantes adjudican su lugar en la lista a cuestiones como la suerte, aunado a que se inconformaron cuando fueron asignados a planteles desconocidos o lejanos a su domicilio, debido a las condiciones inciertas o las problemáticas que podrían enfrentar pese a que no se sentían preparados:

Había quedado en cuarto lugar en la lista de ordenamiento y, luego, los primeros tres tomaron los mejores espacios [...]. Finalmente, sí es cierto, yo estoy en la costa del estado de Chiapas, ahí radico, y me decido por un plantel que está al otro extremo del estado [...] llegar al plantel, un contexto completamente diferente. Yo había estado anteriormente en otros planteles como director, pero acá en la misma zona de donde radico, nos conocemos, conocemos cómo es la gente.

Director, Cobach, Chiapas

Pese a algunos inconvenientes en la implementación del proceso de promoción, en general este mecanismo es visto como transparente, democrático, justo, incluyente e independiente, ya que se ofrece a todas las personas interesadas y no requiere de la intervención de los superiores jerárquicos. En consecuencia, se observa como un punto de partida para romper con viejas prácticas que beneficiaban a unos cuantos bajo la opacidad y en condiciones desconocidas, por ejemplo, la venta de plazas. Al mismo tiempo, este proceso propicia el apoyo entre compañeros y el reconocimiento de la comunidad escolar, sumado a que legitima la asignación del directivo:

Al ver el resultado, pues, yo en mi oficina encerrado, dije: “bueno, pues, a lo mejor no me fue tan bien como yo creía”, y resultó que, efectivamente, había quedado en la primera opción de la lista en el plantel que yo elegí. Y, pues, ahí yo dije: “no, este proceso, pues, mis respetos”, ¿no?, porque sí vi que se llevó la transparencia que se había prometido.

Director, CBTIS, estado de México

Bueno, pues yo considero que, una de las ventajas es, precisamente, la transparencia, el evitar el dedazo, que sea por medio de, en este caso, Usicamm. Yo lo traslado también a los tiempos [en] que nos toca ser directivos, y que ya no tenemos la facultad de contratar nosotros personal docente, sino que es por medio de la plataforma. Con eso se evitan muchas situaciones.

Directora, CBTIS, Chihuahua

En cuanto a las emociones asociadas con su participación en el concurso se reconoce la satisfacción al conseguir una meta que se habían propuesto. Asimismo, algunos informantes que ingresaron por esta vía perciben que lo lograron por méritos propios, cumpliendo los requisitos que establece Usicamm. En este marco, subrayan que la elección del plantel es la motivación por la que buscan ubicarse en los primeros lugares del listado nominal ordenado:

¿Qué ventajas tiene llegar mediante un proceso? Al menos en nuestra institución, como así lo establece la Usicamm, debe ser un proceso transparente, ésta es la gran ventaja; ahora va a depender de tu esfuerzo, del lugar que puedas obtener con respecto a tu puntuación, a tu desempeño, pues hay la posibilidad de elegir el plantel en el cual tú tienes aspiración. Ésa es una gran ventaja porque antes, a lo mejor, había alguna situación de ajuste en ese orden de prelación y a veces no te tocaba en donde estabas.

Director, Cobach, Michoacán

Asimismo, las figuras directivas reconocieron que el proceso de promoción de Usicamm ofrece una oportunidad a docentes jóvenes que cumplen con los requisitos establecidos en la convocatoria. Esto funge como motivación adicional para las y los docentes, pues les abre la posibilidad de incrementar sus horas laborales y su ingreso económico:

Ahorita, los lineamientos de la Usicamm están muy bien definidos, siempre para gente joven, generalmente es la gente joven la más preparada. No quiero con esto decir que la gente que no estamos tan jóvenes no nos sigamos preparando [...]. He tenido compañeros que ya vienen de ese proceso selectivo de la Usicamm y son jóvenes, muy jóvenes, y creo que es una bocanada de aire fresco lo que le hace falta al sistema.

Directora, Cobach, Chiapas

Finalmente, las y los informantes señalaron que los requisitos y canales a través de los cuales se desarrolla el proceso de promoción establecen ciertas restricciones o dificultades para algunas personas, pues están concebidos para buscar perfiles específicos para la función directiva, es decir, para asegurar que postulen personas que tienen suficiente experiencia en la docencia o en funciones directivas. Sin embargo, esto podría tener efectos secundarios no esperados, dejando fuera a personas con potencial que, por razones asociadas al proceso y a los requisitos establecidos, no logran participar en las convocatorias.

Por ejemplo, las autoridades educativas locales refirieron, de manera general, que las habilidades digitales y tecnológicas de las y los docentes han mejorado mucho en los últimos años como resultado colateral de las adecuaciones para enfrentar

la pandemia en el sector educativo. Sin embargo, señalan que prevalece un grupo muy importante de personas que se encuentra aún al margen y carecen de habilidades y conocimientos suficientes para poder realizar procesos complejos y extensos de manera virtual, como lo es el de promoción vertical. Asimismo, algunos informantes refieren que a los problemas de habilidades se suman importantes desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos poniendo en desventaja a aspirantes en mayor condición de vulnerabilidad:

Tenemos municipios lejanos de las cabeceras municipales, están en comunidades. La mayoría tiene internet, pero otros no. Entonces las entrevistas, el examen o la capacitación que pide Usicamm, los requisitos que piden, muchas veces se les complica a los interesados porque no hay internet, y están trabajando todo el día, luego se tienen que ir al café internet [...] es gente que no tiene una computadora en su casa y tiene que pagar cuarenta horas [de café internet para el curso]. Nos han cancelado a maestros y directores que están en un café internet porque la normativa de Usicamm dice que si está alguien atrás de ti en el momento del examen te dan de baja; dieron de baja a un director en el examen de conocimientos, él daba como razón “no tengo computadora, me fui a un café internet”, no se pudo decir que no pasara nadie [detrás del aspirante].

Autoridad educativa, Cecyte, estado de México

Otro desafío mencionado de manera recurrente en las entrevistas realizadas fue que todos los subsistemas cuentan con planteles ubicados en zonas de alta inseguridad o en localidades alejadas y marginadas. Frente a estos contextos, en los eventos de asignación de plazas, algunos aspirantes deciden no aceptar estos planteles, lo cual genera que queden con la función directiva desierta en repetidas ocasiones.

Vinculado a la asignación de los planteles, también se mencionó que un aspecto que desmotiva a los seleccionados al puesto es el cambio de residencia, debido a que implica alejarse de la familia y vivir lejos de su hogar. Así lo mencionó el director de un Cecyte, en Michoacán: “todos quisiéramos ser directores, pero cerquita de mi casa. Yo, donde estoy dirigiendo ahorita, me queda a seis horas de mi lugar donde tengo mi base. Muchos no se animan a cambiarse”.

Situaciones como las anteriores plantean la necesidad de considerar mecanismos adicionales tanto para identificar a personas con el perfil y potencial de desempeñarse en puestos directivos, como para incentivar y asegurar su participación en los procesos de promoción. De acuerdo con la responsable de Usicamm, los subsistemas podrían establecer mecanismos tales como hacer invitaciones específicas y ofrecer acciones de formación o acompañamiento para apoyarles en la etapa

de aspirantes, entre otros. La mayoría de las y los informantes de nivel subsistema refirió que no se cuenta con este tipo de mecanismos todavía, pero sí con otros.

Por otra parte, informantes de DGETI señalaron que, en aras de la transparencia del proceso, no deben hacerse invitaciones que puedan malinterpretarse. También refirieron que es necesario hacer una extensa difusión del proceso; motivo por el cual, ellos envían las convocatorias a todo el personal mediante un correo institucional. De igual forma, encargan a las coordinaciones estatales difundirlas e imprimirlas para que estén disponibles de manera visual en los planteles.

En este sentido, personal de bachilleratos estatales en el estado de Veracruz indicó que su dirección no tiene acceso a los procesos para saber quiénes son las personas aspirantes a la función directiva, por lo que no hay un mecanismo institucionalizado para detectar a posibles aspirantes. Además, informantes de CBTIS en Chihuahua refirieron: “no, no hay un mecanismo como para identificar esto [...]. O sea, la convocatoria es general, es abierta a todo el personal del centro de trabajo y ellos la leen, la analizan y pues el que quiera participa, ¿verdad? Pero, no hay, así como tal, que se dirijan hacia una persona en particular”.

Algunos otros subsistemas tienen procesos excepcionales. Por ejemplo, las autoridades de Cobach en el estado de México refirieron que en el departamento de docencia existe un mecanismo informal para identificar docentes que puedan cumplir con los requisitos, tengan buen perfil y estén interesados. Esto lo usan exclusivamente para casos en los que no se ocuparon las plazas vacantes o cuando se desocupa una plaza una vez iniciado el ciclo escolar. Adicionalmente, mencionaron que las evaluaciones del desempeño son un mecanismo útil para identificar buenos perfiles pero reconocen que es difícil implementarlas.

Otro ejemplo fue la oficina de EMS del estado de México que –aunque aclaró que no pueden seleccionar aspirantes porque es una convocatoria de Usicamm a nivel federal– identifica docentes que podrían ser buenos subdirectores, así como subdirectores con potencial para ser directores y, en ocasiones, les comparten estas opiniones para incentivar su participación, pero no tienen injerencia alguna en el proceso.

En la oficina de EMS de Veracruz refirieron que podría ser el mismo directivo saliente quien identifique “a docentes que están en constante capacitación o generando proyectos”. Mencionaron que antes existía una base de datos con información sobre la capacitación de las y los docentes; sugirieron que era utilizada para identificar perfiles en los procesos de promoción a la función directiva; sin embargo, aclararon que ese proceso ya no se emplea.

3.2.2 Alternativas al proceso de la LGSCMM

No obstante que la mayoría de los subsistemas de carácter federal y estatal define sus procesos de acceso al puesto directivo bajo la normatividad de la LGSCMM, la evidencia muestra que no es la única manera de obtener un cargo como directivo en la EMS.

Esto puede ocurrir por diferentes razones, ya sea debido a que los procesos y mecanismos de acceso al cargo muchas veces están ligados a otros factores como la centralización y descentralización de los sistemas y subsistemas educativos; porque tienen más peso las autoridades locales y la escuela, así como los usos y costumbres del sistema educativo (Egido, 2013), o, como se mencionó anteriormente, puesto que es difícil cubrir ciertas plazas en planteles que se encuentran en contextos adversos o de difícil acceso –por presencia del crimen organizado, en virtud de que se trata de comunidades muy alejadas en las que faltan accesos a servicios públicos o no hay comunicación con el subsistema–.

Un ejemplo de ello son los planteles de educación media superior a distancia (EMSAD) que coordinan los subsistemas del Colegio de Bachilleres y del Cecyte y que, con frecuencia, carecen de personas que puedan ocupar la plaza de la dirección. Esto debido a que carecen de aspirantes interesados, o porque quienes aspiran al puesto no cubren los requisitos que establece la convocatoria de Usicamm:

No podemos utilizar una convocatoria [para directivo] en un EMSAD que está en la Sierra, donde no tienes gente. Y si no se cumple la ley caes en falta, es la ley [pero] si yo respeto la ley, no puedo cubrir el puesto de un directivo, y entonces qué voy a hacer, ha sido muy problemático.

Autoridad educativa federal, Cecyte

En otros casos, si la dirección de plantel queda vacante después del concurso, por jubilación o por otro motivo, en los subsistemas reciben aspirantes que quedaron en la lista de prelación de Usicamm o designan directamente al cargo a una persona, de manera temporal o por interinato. Muchas veces suelen ser docentes del mismo plantel, así lo manifestó una directora del Cobach, en Michoacán: “cuando se jubila el director, asumo la dirección porque estaba yo en la subdirección, con el apoyo de los compañeros asumo la dirección con el compromiso de que me evaluaría, justamente, para poderme quedar ya como interina y con un nombramiento” (directora, Cobach Michoacán).

Cabe destacar que, a la fecha, algunas autoridades educativas señalan que aún hay plazas ocupadas por figuras directivas que accedieron a la función a través de otros mecanismos que existían incluso antes del Servicio Profesional Docente (SPD), que

es el antecedente directo del proceso de promoción vertical de la LGSCMM, al cual se han ido incorporando estas plazas conforme quedan vacantes.

Los anteriores son ejemplos de subsistemas que, en circunstancias regulares, orientarían sus procesos de acceso mediante la promoción vertical de Usicamm. Sin embargo, existen otros subsistemas que, de manera sistemática, regulan sus procesos de selección de personal para la función directiva de forma autónoma, con una normatividad distinta a la de la LGSCMM. El caso típico es el Conalep pues, a nivel central, las y los informantes del Colegio refirieron que en cada entidad se establecen los criterios para acceder a la función directiva, así como sus mecanismos de selección, y que sus oficinas centrales no tienen injerencia en la manera de definir o ejecutar dichos procesos.

Las autoridades educativas de Conalep refieren que, a partir del proceso de descentralización, en 1998, las entidades federativas administran los recursos humanos, así como los recursos financieros que llegan por medio del Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA). Sin embargo, la rectoría de estos procesos se mantiene en las oficinas centrales del Colegio.

Los cargos directivos en estos planteles son puestos de confianza³³ y los procesos para ocuparlos son establecidos por la autoridad educativa estatal. Sin embargo, cabe señalar que los colegios estatales del sistema definen la preselección de las personas candidatas, a partir de lo establecido en el Acuerdo 449, como se mencionó en secciones anteriores. En suma, los nombramientos para los cargos de función directiva son realizados por el máximo órgano de gobierno del Colegio, es decir, la Junta Directiva en la entidad. No obstante, las autoridades educativas locales dan cuenta de ciertas particularidades en los procesos para cubrir las vacantes a nivel estatal.

Así, por ejemplo, en el estado de México el Colegio asigna a la persona que ocupará la dirección por recomendación de la Subsecretaría de Educación Media del Estado. Por lo tanto, es un proceso interno de asignación directa que se abre cuando se produce una vacancia, generalmente ante la jubilación o el cambio de plantel de algún director.

³³ “Se consideran trabajadores de confianza; el Director General, los directores de planteles y en general el personal académico o administrativo que desempeñe tareas directivas, de inspección, supervisión o vigilancia, de acuerdo con lo previsto por el artículo 5° de la [Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B, del artículo 123 Constitucional]” (SEF, 2011: artículo 20).

De manera similar, en Veracruz se abre un proceso cuando hay vacantes disponibles en plazas directivas; sin embargo, sólo puede participar el personal del propio subsistema. Se considera preferentemente a las personas que dispongan de experiencia directiva y en el manejo educativo –aunque tengan poco tiempo en el Colegio– y que hayan desarrollado habilidades para estar al frente de un plantel. En última instancia, es la Junta Directiva la que evalúa a una terna de aspirantes y selecciona a la persona más apropiada para el puesto en particular.

Por el contrario, en el caso del Conalep Michoacán, la contratación de las y los directores se realiza básicamente a propuesta del Gobierno del Estado, a través de las secretarías técnicas. En un segundo momento, se aplican instrumentos para verificar que las y los aspirantes cumplan con el perfil requerido (exámenes psicométricos), y se valoran diversos dominios como el liderazgo, el trabajo en equipo, la inventiva y la creatividad, entre otros elementos que se consideran necesarios para el ejercicio de la función directiva. Al respecto, se aclaró que éstos se llevan a cabo en línea y son gestionados por una empresa externa, con el fin de garantizar su imparcialidad.

Si las y los aspirantes propuestos por el Gobierno del Estado incumplen los estándares requeridos, se informa que la persona no fue idónea. En cambio, en los casos en que sí los cumplen, en una carpeta se integran el expediente inicial y los resultados del examen psicométrico. Esto ocurre en concordancia con una plataforma que maneja el Gobierno del Estado, en donde se valida el cumplimiento del perfil y de los requisitos. Dichas carpetas son presentadas por el director general ante la Junta Directiva, quien luego de revisarlas autoriza los nombramientos de las y los directores sugeridos.

En cuanto a las dificultades vividas durante el proceso, los aspirantes indicaron que no contaron con guías de estudio o información que les permitiera prepararse para las evaluaciones psicométricas. Tampoco recibieron los resultados de éstas, ya que únicamente se les informó si fueron o no aceptados para recibir el nombramiento al cargo directivo.

En Oaxaca y Ciudad de México, la persona titular de la unidad o quienes están al frente de las representaciones estatales emiten las convocatorias. En este último caso, las personas aspirantes a los cargos de función directiva son preseleccionadas a nivel local. Al igual que en el caso de Michoacán, es la Junta Directiva quien realiza los nombramientos. Éstos se establecen por periodos de cuatro años, con posibilidad de renovación por cuatro más, dependiendo del desempeño de la figura directiva y el reconocimiento de la comunidad, así como del seguimiento de los proyectos con el sector productivo, y de los programas académicos que tienen una duración mayor a la de los cuatro años.

Las y los directores participantes en el estudio reconocieron que asumir un cargo directivo y las responsabilidades atribuidas a éste les produjo cierto temor. Sin embargo, afirmaron que esa inseguridad fue superada por la dicha que experimentaron al ser propuestos para desempeñar esta función y, en algunos casos, por el respaldo y la alegría que el personal del plantel y los miembros de la comunidad mostraron cuando recibieron el nombramiento; incluso, en ocasiones la situación se convirtió en una celebración: “es decir, puedo decir que tuve una bienvenida amigable y agradable, porque todos me conocían” (director, Conalep, estado de México).

Por otro lado, señalaron que una de las ventajas asociadas a los procesos de invitación directa que realiza el Conalep es que recupera los perfiles profesionales que no son considerados en el proceso de Usicamm. Es decir, se incluye a personal con experiencia en diversos puestos directivos y de responsabilidad en los ámbitos jurídico y económico, por mencionar algunos.

Sin embargo, directoras y directores de este subsistema reconocieron como desventaja que, al tener una designación por encargo directo, no cuentan con una plaza permanente y en cualquier momento pueden ser retirados del cargo, es decir, no tienen la posibilidad de tener un puesto base y, por tanto, carecen de estabilidad laboral. Además, se presenta una incertidumbre asociada a la duración en el cargo, ya que hay casos en los que lo ocupan sólo unos cuantos meses, debido a la rotación de directivos, pues son asignados a otros planteles con características y contextos diferentes, por ejemplo, planteles con matrícula grande o pequeña.

Finalmente, con independencia del proceso o mecanismo de acceso para los puestos directivos, descritos anteriormente, distintos informantes coincidieron en que el acompañamiento a los aspirantes durante estos procesos, así como la formación recibida antes de que participaran en la promoción son elementos clave para un buen ejercicio de la función.

Sobre el acompañamiento y la formación para aspirantes, una autoridad educativa mencionó: “me encantaría, porque sería una forma de que ellos mismos verifiquen si quieren tener esa intención [de postularse]” (autoridad educativa, bachillerato estatal, Veracruz). En un sentido similar, la informante de Usicamm mencionó que sería ideal que existiera una oferta formativa que les permitiera a las y los aspirantes tener una visión amplia de lo que es la función directiva: “sería bueno que esta formación estuviera disponible antes de ser director. Se podría vincular a alguna universidad o instancia para saber el ABC de la función directiva”.

Al respecto, las autoridades responsables del proceso de promoción a la función directiva señalaron que si bien Usicamm no tiene vinculación con los subsistemas para formar o dar seguimiento a la formación de las personas aspirantes, sí dispone

algunos recursos para apoyarlos, como tutoriales, conferencias sincrónicas públicas, guías de estudio, mesas de ayuda, números telefónicos de atención a dudas y foros para la resolución de éstas.

Sin embargo, autoridades locales y figuras directivas opinaron que estas estrategias y espacios no han sido suficientes para atender a la gran cantidad de aspirantes que plantean preguntas o situaciones por resolver. Esto, quizá, por la falta de participación de las oficinas locales de Usicamm, pues, a pesar de tener oficinas de representación en las entidades federativas, éstas no fueron referidas en las entrevistas como unidades reconocidas por las y los informantes; de hecho, la mayor parte reconoció haber buscado apoyo de las oficinas centrales de Usicamm, lo que en temporadas de alta demanda provoca la saturación de las líneas.

Asimismo, la mayoría de las y los participantes de este estudio no mencionó haber contado con recursos de acompañamiento o formación adicionales durante esta etapa, pues éstos se ofrecen cuando ya se ejerce la función; incluso, pocos subsistemas destinaron esfuerzos propios para resolver dudas a aspirantes durante el proceso de promoción.

No obstante, hubo algunas excepciones, entre las que destaca el Cecyte de Chiapas, el cual refirió ofrecer un taller de elementos pedagógicos y de liderazgo y gestión para las personas que se sabe serán asignadas al cargo, dado que su mecanismo de acceso es la designación directa. Otro caso es el Conalep del estado de México, en donde se mencionó que los cursos con orientación directiva o de liderazgo están abiertos para el personal del Colegio, por lo que las personas que aspiren a la función directiva pueden tomarlos.

Por otra parte, las y los informantes valoraron positivamente elementos específicos de los procesos de selección y acceso al cargo de dirección, es decir, se mostraron conformes, principalmente, con la transparencia en los procesos y la accesibilidad a las plataformas de registro, calificadas como satisfactorias por siete de cada diez directoras y directores participantes.

No obstante, destacan tópicos que fueron registrados en la categoría No hubo / No aplica por dos o tres de cada diez directores o directoras. Esta calificación denota ausencias importantes, como la formación previa al proceso de selección por parte del subsistema, el acompañamiento del subsistema durante dicho proceso y el acompañamiento de Usicamm durante el periodo de concurso (tabla 3.3).

Tabla 3.3 Escala de satisfacción sobre el proceso. Cédula de información

Sobre el proceso	Satisfactorio	%	No hubo / No aplica	%	Insatisfactorio	%	Total
Acceso a oportunidades de formación y preparación previa al proceso de selección por parte del subsistema	68	65.4	24	23.1	12	11.5	104
Acompañamiento del subsistema durante el proceso de selección (concurso SPD, concurso Usicamm u otro)	57	54.8	31	29.8	16	15.4	104
Acompañamiento de Usicamm durante el periodo de concurso	57	54.8	30	28.9	17	16.3	104
Plataforma de registro accesible y fácil de navegar	73	70.2	21	20.2	10	9.6	104
Claridad de los requisitos y procesos para acceder al puesto	69	66.3	20	19.2	15	14.5	104
Transparencia en los procesos para acceder al puesto	75	72.1	16	15.4	13	12.5	104

Fuente: elaboración propia con datos de la cédula de información.

3.2.3 Prepararse para asumir el encargo

Después de obtener los resultados de los diversos procesos de acceso a la función, se identifica un momento denominado *de preparación* para asumir el puesto, que cada persona experimenta de manera diferente. Desde largas esperas antes de llegar al plantel, hasta procesos que ocurren en un solo día, que tienen efectos importantes en la vida personal de directoras y directores, así como en la comunidad del plantel al que se incorporan.

Durante este periodo, las directoras y los directores atraviesan típicamente por un rango amplio de emociones. La mayoría coincide en la satisfacción de haber obtenido el puesto, aunque también sintieron nerviosismo y estrés por asumir una nueva función y, en el caso de personal directivo que fue asignado a un plantel distinto al que se había desempeñado antes, cierto temor por llegar a un plantel que no conocían. Por ejemplo, algunas personas que ya habían ocupado puestos en planteles pequeños mencionaron haber sentido temor por el cambio a planteles más grandes o a planteles con problemáticas desconocidas.

Con respecto al periodo de tiempo que tomó esta etapa de preparación, se identificó un rango amplio entre la recepción de los resultados del proceso de acceso y la llegada al plantel. Aunque la regularidad entre las personas informantes fue de alrededor de dos semanas, hubo casos en los que este periodo se prolongó incluso por un año. A quienes les tomó más tiempo llegar al plantel expresaron que fue un periodo estresante y que vivieron el momento con mucha incertidumbre. En el otro extremo, algunas figuras directivas se presentaron al plantel el mismo día que se enteraron de que habían sido seleccionadas para ocupar el puesto; otras más lo hicieron al día siguiente:

La asignación fue el último día de agosto al medio día, más o menos. Fue cuando en forma virtual tomamos los planteles [...]. Al día siguiente, ya me tenía que presentar a las siete de la mañana, porque me iban a presentar en el nuevo plantel [...] y me fui al día siguiente, ni dormí casi por los nervios y todo.

Director, Cobach, Chihuahua

Transcurrió un año desde que yo fui notificada que me venía [...] mi llegada fue un 1 de febrero, entonces pasó como que el año desde el inicio.

Directora, Cecyte, Michoacán

Las instituciones y las figuras directivas suelen utilizar este periodo para realizar trámites relacionados con el cambio de puesto. En particular, quienes ya trabajaban en el sistema educativo refirieron los procesos y documentos que se generan al liberar un puesto y tomar uno nuevo, como constancias de liberación de plantel, permiso o licencia de su plaza docente para asumir una función directiva y recepción del nombramiento oficial. Hubo casos en los que no fue posible desprenderse de sus funciones docentes o directivas vigentes en ese momento, pues no se contaba con una persona que le sustituyera; por lo que durante algún tiempo se desempeñó en ambos puestos, aunque sin doble compensación.

Es relevante destacar las acciones de preparación realizadas por las personas seleccionadas para ocupar un cargo directivo. Entre éstas se distinguen algunas actividades enfocadas de manera específica para el puesto y otras relacionadas con los ámbitos personal y familiar, en especial cuando deben incorporarse a un plantel distinto y, en su caso, ubicado en una localidad diferente a la de su residencia.

Entre las primeras se identifican: estudiar la normatividad vigente aplicable al subsistema y plantel al que llega, es decir, el contrato colectivo de trabajo, los cronogramas, los reglamentos, los manuales, etcétera; tomar algún curso relacionado al puesto, pagado con recursos propios; buscar información del plantel en internet y revisar los indicadores de éste, disponibles en las plataformas del subsistema; conversar con la figura directiva saliente para conocer la situación del plantel

y con otros actores educativos relevantes, como docentes, subdirectoras o subdirectores e, incluso, personal de los sindicatos presentes en la institución; visitar el plantel, conocer la comunidad en la que se encuentra y las localidades aledañas:

Cuando fue la reunión de asignación, aquí nos juntaron a todos y estuvieron diciendo: “¿quién acepta la dirección de tal?” A mí me dijeron: “¿quién acepta la dirección del CBTIS?” Y yo acepté. Después de que se terminó la reunión, me dije: “¿dónde queda ese CBTIS?” Ya me metí a Google a buscarlo. Era un viernes, el sábado vine. Yo estaba como a 227 kilómetros, vine aquí a conocer. Conocí a la subdirectora, participé en alguna reunión virtual. Estábamos en pandemia, y estuve en una reunión virtual de una conferencia, fue donde empecé a conocer yo a los compañeros de aquí.

Director, CBTIS, Chihuahua

En el segundo grupo de acciones de preparación, relativas a los ámbitos personal y familiar, se encuentran aquellas de cuidado personal relacionadas con su imagen, como cambios de ropa o corte de cabello; platicar con la familia y personas cercanas; preparar y realizar la mudanza, si era el caso –en ocasiones, únicamente la figura directiva se movía entre la localidad del plantel y su hogar, en otras, la mudanza implicaba a toda la familia–, con los gastos que ello conllevaba: “termina la semana, el viernes nos dejan salir un poco temprano, aprovecho y me tengo que ir a comprar toda la ropa nueva, ropa de director, no iba a llegar con la ropa de maestro” (director, Conalep, Michoacán).

3.3 Cierre del capítulo

Asumir un puesto de dirección escolar no es un suceso aislado de la trayectoria profesional de las personas. Ocurre como parte de la vida profesional de mujeres y hombres que optan por desempeñar esas funciones. La EMS en México es un tipo educativo complejo y diverso; sus directoras y directores de plantel son una muestra de esa diversidad, desde su formación inicial y trayectoria laboral, hasta los procesos de ingreso a través de los cuales obtuvieron su puesto actual.

Con respecto a su escolaridad, no obstante que su origen es heterogéneo, destacan esfuerzos por especializarse en el sector educativo, en particular en la administración escolar. Y, si bien, la mayoría de las figuras directivas comparte como antecedente laboral inmediato la docencia, se distinguen también trayectorias asociadas a la dirección, gestión y administración en las oficinas del subsistema, en la función pública y en el sector privado.

El marco normativo que regula el ingreso a la función directiva es la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, siendo Usicamm la institución que define y coordina los procesos de ingreso a la función docente y directiva para la mayoría de los subsistemas. En ese sentido, el proceso de promoción vertical de la LGSCMM es el principal medio de acceso a la función directiva en EMS, sin embargo, aún prevalecen subsistemas nacionales (como Conalep) o estatales que llevan a cabo otros procesos, ya sea por su constitución organizacional o por situaciones excepcionales. En estos *procesos alternos* también se identificaron mecanismos de selección y valoraciones para elegir a quien podría desempeñar la función directiva de mejor manera.

El análisis de los procesos o mecanismos de acceso a la función directiva implica una reflexión sobre a quiénes se invita a participar y a quiénes se excluye de la oportunidad, dados los perfiles y antecedentes que se establecen. Por ejemplo, aunque las y los docentes jóvenes, con pocas horas frente a grupo, lo consideran una buena oportunidad, no siempre pueden participar porque aún no cumplen algunos requisitos. Les ocurre algo similar a profesionistas con experiencia directiva que están fuera del subsistema. También destacan la falta de formación para aspirantes a la función y la percepción sobre la poca orientación recibida durante los procesos de selección.

Finalmente, tras ser seleccionados y asignados a la función directiva, las directoras y los directores experimentan una etapa de preparación dedicada a organizar su llegada al plantel o al nuevo puesto. En ella se consideran desde preparativos personales (mudanzas y reacomodo familiar), hasta los relativos a la contratación. Es importante destacar que los plazos y las características relativas al acercamiento al plantel asignado y la presentación con la nueva comunidad educativa fue heterogénea entre las y los participantes del estudio: hubo a quien se le solicitó presentarse el mismo día o al día siguiente de recibir los resultados favorables a su asignación, con pocas o nulas posibilidades de prepararse para ello; hubo quien no pudo dejar sus funciones anteriores tan rápido y desempeñó ambas tareas durante un tiempo; hubo quien tuvo semanas para anticipar su llegada al plantel y pudo allegarse de información para conocer la comunidad educativa a la que llegaba.

4

La inserción a la dirección del plantel en educación media superior

Como ya se anticipó en la introducción, el punto de partida de este estudio para la conceptualización de la inserción a la función directiva es la perspectiva impulsada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) que considera a la inserción como una etapa formativa institucional de transición que tiene como propósito la incorporación e integración de figuras directivas nuevas a una función directiva en un plantel (Mejoredu, 2020b).

Mejoredu (2021f) coincide con distintos especialistas en señalar la importancia de la inserción, pues esta etapa se configura como el periodo en el que las figuras directivas desarrollan las habilidades de liderazgo que les permitirán sortear las tensiones de los planteles. Asimismo, es un tiempo clave en la configuración de la identidad profesional y en la socialización mediante la cual las nuevas figuras interiorizan la cultura escolar a la que ahora pertenecen.

Reconociendo lo anterior, en este estudio se busca comprender la inserción a la función directiva, además de considerarla como una etapa formativa, como un conjunto de experiencias, sentidos y significados alrededor de su práctica. Se busca resaltar la complejidad del desarrollo de la labor directiva en un contexto nuevo y con responsabilidades diferentes, como una etapa del desarrollo profesional de quienes asumen funciones directivas a partir del momento en el que les es otorgado el puesto formalmente, y hasta los primeros años en el ejercicio de la función.

Con respecto al límite temporal de la inserción, la literatura coincide en reconocer como momento inicial el nombramiento o la designación de una persona en el puesto, sin embargo, no existe un consenso sobre la duración de esta etapa, pues desarrollar los saberes y las habilidades necesarias para desempeñar la función, así como lograr la integración completa a la comunidad educativa, depende de distintas circunstancias particulares de cada figura directiva y su plantel (Mejoredu, 2021c). Como se mencionó anteriormente, si bien desde la perspectiva de la formación continua, Mejoredu considera un periodo de dos años como etapa formativa de inserción, las experiencias compartidas por figuras directivas y autoridades educativas refieren, desde su experiencia, una duración que puede ser menor o mayor a ese periodo, por lo que este estudio busca dar cuenta de las razones que los propios actores esgrimen sobre este aspecto.

El reconocimiento a la inserción a la dirección escolar, de forma amplia, como una etapa del desarrollo profesional de las figuras directivas, permite analizar las experiencias de directoras y directores durante los primeros años de labor frente a un plantel. No obstante que este punto de partida invita a pensar en figuras que por primera vez adquieren alguna función directiva, hay quienes pueden repetir su ingreso a esta función en varias ocasiones. Así, en Mejoredu (2021f) se reconocen cuatro situaciones que llevarían a una persona a insertarse en la dirección escolar:

1. Cambia de función (típicamente desde la función docente) tras participar en los procesos de promoción a cargos con responsabilidades directivas del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
2. Adquiere funciones directivas por primera ocasión, mediante encargo y comisión de su autoridad educativa, durante un periodo igual o mayor a un año.
3. Asume la función directiva tras cinco años o más de no haberla desempeñado.
4. Cambian de adscripción a un plantel de otro servicio educativo, aunque actualmente se encuentren desempeñando un puesto similar.

Además, cabe recordar que, en el contexto de la educación media superior (EMS) en México, las figuras directivas de nuevo ingreso pueden insertarse a la función si han tenido una trayectoria como docentes, o si han ejercido una profesión distinta. Asimismo, independientemente de la forma y el tiempo en que una persona inicia su labor en un puesto de dirección escolar, la literatura identifica este periodo inicial como desafiante en varios sentidos, ya sea por la incertidumbre, el aprendizaje requerido o la adaptación que tiene que enfrentar (García *et al.*, 2011), porque puede representar un aterrizaje abrupto al centro escolar y hasta un *shock* de realidad al momento de asumir la función (Weinstein *et al.*, 2016), o porque al iniciar su responsabilidad experimentaron asombro por la cantidad y diversidad de asuntos que deben atender (Reyes, 2021).

Por estas características, las primeras actividades como directores o directoras están poco relacionadas a cuestiones pedagógicas y se centran más en resolver asuntos de urgencia, en particular, relacionados con el clima escolar y con la gestión institucional o administrativa (Weinstein *et al.*, 2016; Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020).

Así, aunque varían en intensidad y frecuencia, los problemas y las frustraciones profesionales de las nuevas figuras directivas transitan de acuerdo con una curva de aprendizaje particularmente pronunciada durante los primeros meses en el cargo (Razo *et al.*, 2017; García *et al.*, 2011). A ello se suman emociones aflitivas que acompañan esta etapa, como sentimientos de aislamiento profesional, el estrés al

enfrentar el legado y estilo del director anterior, la gestión del presupuesto escolar, la comunicación con otros actores de la comunidad educativa, la implementación de políticas educativas y la gestión de recursos físicos y materiales del plantel (Hobson *et al.*, citados en Mejoredu, 2023e; García *et al.*, 2011).

Sin embargo, poco a poco, las figuras directivas se familiarizan con su nuevo rol, con las autoridades, con su comunidad escolar y sus prioridades de trabajo. Finalmente, las directoras y los directores adquieren seguridad y sus prácticas de dirección son más efectivas. Durante esta fase, ya conocen mejor la naturaleza de su puesto, su contexto escolar, las problemáticas y las expectativas de las autoridades (López-Gorosave, 2010; García *et al.*, 2011).

A partir de las experiencias compartidas en este estudio por directores, directoras y autoridades educativas, se identificaron dos fases dentro de la inserción: la incorporación al puesto y la integración a la función y a la comunidad. La primera fase refiere primordialmente a los primeros días al frente del plantel, es decir, desde la llegada física al lugar de trabajo hasta las primeras ocho semanas.³⁴ La segunda abarca desde los momentos posteriores a la incorporación hasta el primer o segundo año al frente de un plantel.

En los siguientes apartados se describe cada una de estas fases y se identifican cuáles y cómo son los procesos involucrados. Posteriormente, se da cuenta de los elementos considerados como facilitadores y de los obstáculos enfrentados, tomando como base la voz de las figuras directivas y de las autoridades educativas.

4.1 La incorporación al puesto

La fase aquí denominada *incorporación*³⁵ sucede cuando las personas que participaron en los procesos de promoción vertical de la LGSCMM o en otros procesos de ingreso, habiendo sido seleccionadas y designadas a un plantel, llegan a su nuevo puesto; ya sea en el mismo plantel o en uno distinto.

La incorporación se vive de manera diferente en cada subsistema, en atención a rutinas, costumbres y procesos que se dan en ellos desde la llegada física de la nueva figura directiva y en su primer día en la dirección de un plantel. Algunos subsistemas, con el fin de impulsar un arranque sólido de la función directiva,

³⁴ La delimitación de las ocho semanas es únicamente como referencia temporal. En la realidad el periodo es variable pues el proceso inicial es distinto para cada persona.

³⁵ Se utiliza la palabra incorporación pues, de acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2023), alude a la agregación o anejió de las personas a una entidad.

han diseñado procesos de inducción³⁶ detallados e integrales. Éstos incorporan cursos y manuales, la explicación de cómo se relacionan la función directiva y las direcciones o áreas estatales del subsistema, el acompañamiento físico al plantel en el primer día, o una presentación formal ante la comunidad educativa.

Sin embargo, en la mayoría de las instituciones no se identificaron estos procesos de inducción para las nuevas figuras directivas en este periodo, por consiguiente, después del evento público de asignación, cada figura directiva se incorpora por su cuenta al plantel designado. Cabe destacar que lo más frecuente fue este segundo escenario, esto es, procesos de incorporación sin acompañamiento inicial a directoras y directores recientemente designados. A continuación, se describen ambos escenarios.

Una de las experiencias recuperadas en el subsistema del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte) refiere al papel del director general del subsistema o del director académico que presenta a la nueva figura directiva con la comunidad educativa del plantel; en tanto que el área de Recursos Humanos acompaña los procesos administrativos para dar de alta al nuevo personal. En este marco institucional, las nuevas figuras directivas se enteran de sus funciones a través de las conversaciones con la dirección académica y la revisión del Manual de descripción de puestos. Sin embargo, no hay un proceso de inducción más estructurado, pues “un director o directora que va por primera vez prácticamente va a aprender allá, en el lugar de los hechos, con la experiencia de sus compañeros” (autoridad educativa, Cecyte, Chiapas).

En el mismo sentido, la experiencia referida por personal de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) a nivel estatal refuerza la idea de la autoexploración de las figuras directivas noveles:

Son llamados a una reunión, se presenta; el área académica llama a los subdirectores, y empiezan, ellos, a trabajar con ellos directamente. Y el subdirector a su vez trabaja con las áreas inferiores, que son: el área de escolares, el área de docentes, el área de vinculación. Y ya acá, en el área administrativa, pues, entra un poquito con los directores para todo lo que es [recursos] humanos, financieros, materiales y trabajan, pero es así. Pero, ellos ya al interior del plantel, como dicen, pues, ellos tienen que ir buscando.

Autoridad educativa, CBTIS estatal

³⁶ “La inducción o bienvenida consiste en diseñar e implementar el proceso de integrar al personal de nuevo ingreso a la empresa” (Werther, 2000)

La voz de las y los directores participantes coincide con lo que compartieron las autoridades educativas respecto a la llegada al plantel. Es decir, quienes se incorporaron a un nuevo plantel mencionaron que personal del subsistema los acompañó y presentó con la comunidad escolar, incluso, en ocasiones lo hizo quien ocupaba la dirección general o alguna coordinación, lo que tiende a disminuir las resistencias de la comunidad escolar del plantel. Sin embargo, este tipo de acompañamiento no fue tan frecuente, porque la mayoría de las directoras y los directores llegó por cuenta propia al plantel y se presentó con la comunidad educativa, incluso, con la figura directiva saliente si aún se encontraba ahí.

Por otro lado, participantes que asumieron la función directiva tras ser docentes o formar parte de la plantilla del mismo plantel, en general describieron su llegada como un día más; asimismo, la distinción entre su puesto anterior y el recién ocupado tomó forma en los días posteriores.

Destaca que, en general, las figuras directivas dieron cuenta de una recepción cordial por parte de la comunidad educativa a la que llegaron. Incluso, una de ellas mencionó haber sido recibida con música y comida; además, su llegada fue noticia en los medios locales, lo que da cuenta de la importancia de estas figuras en el plantel y en la comunidad en la que se encuentra:

Cuando yo llego al plantel me encuentro a 50% de los docentes que ya conocía, me encuentro a los jefes de proyecto, que son cinco, conocía a cuatro; me encuentro a familiares míos, nietos y parientes y vecinos que están estudiando aquí. Entonces, fue muy cálida la recepción, incluso de mucho gusto. Fue muy emotivo saber que habían hecho una colecta para hacer una comida y traer música y hacer un evento como si fuera una fiesta [...]. Me sentí incluso hasta cohibido por el recibimiento que tuve. Y después fue muy notorio el informe que se dio en los medios locales, porque estaban periódicos locales, la radio local, y son gente que conozco también, y que cubrieron en los medios, cubrieron por Facebook y las redes sociales locales [...]. Entonces, me llegaron por medio de Facebook más de trescientas notificaciones y felicitaciones.

Director, Conalep, Michoacán

Aunque también se presentaron situaciones en las que recibieron a la figura entrante con manifestaciones de *brazos caídos* y hostilidad. Sobre todo de parte del personal sindicalizado:

Les voy a contar mi anécdota. Hago el proceso y, bendito Dios, salimos en los primeros lugares, ocupo el número dos en prelación, elijo el plantel; y lo único que yo sabía del plantel, o lo que yo quería era un lugar donde hiciera frío [...]. La asignación fue un día miércoles, el día jueves me dice [una autoridad del

subsistema]: “preséntese usted”. Entonces yo voy de camino al plantel el día jueves. El miércoles por la noche me manda un mensaje, 11:00 de la noche, “maestro, no llegue al plantel, espere, una comisión lo va a acompañar porque hay un grupo de docentes que no va a permitir su entrada” [...]. Llego, espero al compañero que venía de coordinación precisamente, platicamos y me dice: “lo vamos a acompañar, si las cosas se ponen feas, salimos corriendo”, así textualmente. Al entrar, un grupo de compañeros docentes y quizás padres de familia tenían unos lazos en la puerta, entramos, el corazoncito y la adrenalina se empiezan a disparar [...]. Platicamos un buen rato, a punto ya de los lazos, que nos amarraran, pero el compañero logró persuadir a los compañeritos, y ahí me dejaron solito. Me dicen: “maestro, se queda usted, vea usted qué hace” Y unos compañeros ahí con machetes afuera, tremendo, sí bastante tenso.

Director, Cobach, Chiapas

Con respecto a las actividades realizadas durante los primeros días, la mayoría de las y los directores coincide en que son de exploración y diagnóstico. Identifican al personal del plantel y las funciones y roles que desempeñan, recogen y generan información sobre los desafíos y necesidades más urgentes, también se reúnen con docentes y familias.

Parte de este diagnóstico y exploración inicial es la entrega-recepción del plantel, que es el acto administrativo por el cual la figura directiva saliente da cuenta de la situación en la que se encuentra la comunidad escolar al momento de su partida. Por su importancia, se espera que la información entregada en este acto sea suficiente y útil para la figura directiva entrante.

Este proceso de entrega-recepción es diverso en las formas en que se realiza. Con menor frecuencia, la entrega de documentación se hizo directamente de la mano de quien dejaba la función directiva e, incluso, en las situaciones más favorables se mantenía el diálogo entre quienes entraban y quienes salían con el fin de que la nueva figura directiva tuviera un panorama más claro del plantel:

Tuve una apertura de mucha confianza del director anterior, que estaba dejando el plantel, desde entrega-recepción tuvo mucha apertura y, en ese sentido, responsabilidad también. En todo momento estuvo en comunicación para cualquier detalle que se ofreciera.

Director, Cecyte, Chihuahua

Sin embargo, en la generalidad, las directoras y los directores entrantes únicamente recibieron las carpetas de parte del subsistema u otra figura del plantel, con información de cantidad y calidad variable, y ellos tuvieron que realizar el cotejo o generar nueva información sobre el plantel:

No hubo quien me entregara el plantel, a la directora anterior no la vi, nada más hasta para la firma del acta de entrega-recepción, y yo empecé a ver aquí con apoyo de la persona de recursos humanos, o la responsable administrativa, mejor dicho, quien fue la que me empezó a mostrar el plantel: “Éstas son las mecánicas que se han estado manejando. Así hemos estado haciéndole”. Me mostró la escuela, pero para mí, de verdad que fue un reto muy grande y lo sigue siendo, haber pasado de docente a director.

Director, Cobach, Chihuahua

Varias figuras educativas dieron cuenta de que, si bien este proceso se cumple, es poco eficiente y escasamente útil en las condiciones en las que se lleva a cabo. Situaciones como la entrega de la información y del puesto por parte de personas distintas al director saliente, procesos realizados a destiempo, carpetas incompletas e información poco confiable fueron muy recurrentes, en especial, entre aquellos directores nuevos en el plantel asignado. Al ser responsables del plantel, la baja calidad de este proceso puede ocasionar que más adelante las y los directores tengan que rehacer el trabajo o incluso se enfrenten con graves consecuencias legales:

El proceso de entrega-recepción, en mi caso, fue más formal que otra cosa. “Ahí están los papeles, ahí están los archivos y las carpetas. Ahí dice que hay lo que hay o lo que no hay”. Entonces, el proceso de entrega-recepción, a mí no me sirvió para nada. Yo tuve que utilizar las siguientes semanas para tratar de evaluar cuál era la situación. Porque, incluso los documentos o las situaciones que se registraban en la entrega-recepción, para mí no eran confiables. Yo no tenía ni idea de cómo lo habían extraído. Tuvimos que volver a hacer un montón de procesos, porque yo no era de esta comunidad, yo venía de fuera.

Director, bachilleratos estatales, Veracruz

Asimismo, señalaron que, en ocasiones, se entregan documentos que no coinciden con la situación actual del plantel, por ejemplo, se identificaron pagos de servicios e impuestos atrasados, inventarios incompletos o con elementos que ya no existen. En general, refieren este proceso como desgastante y estresante, y que no siempre apoyó a la incorporación al plantel y a la inserción a la función, pues terminó siendo una simulación para cumplir con el trámite administrativo: “una sorpresa que yo me encuentro tiempo después de la entrega-recepción son los impuestos pendientes de pagar [...] yo lo vi con el jurídico en ese tiempo, pero la actitud del director anterior

era muy tajante, era difícil. Entonces, el cambio no siempre se da en los mejores términos (directora, CBTIS, Chihuahua).

La duración de este proceso también fue variable. Una cantidad considerable de informantes señaló haber contado sólo con cinco días para confirmar la recepción; aunque otras personas afirmaron que la normatividad indicaba treinta días. Además, esta actividad les causó desconfianza por la responsabilidad que conlleva firmar el documento de entrega-recepción pues, al carecer de la experiencia o acompañamiento necesario, no sabían en qué prestar atención en este proceso:

Bueno, sobre el plantel que dejé, al igual que su servidora o cualquier otro director entrante, tienen treinta días para hacer observaciones a esa entrega-recepción, [y en su caso, declarar] ante la Función Pública cuáles serían sus observaciones, y luego sería un proceso el que hace la Función Pública, puede ser de investigación, puede ser de conclusión, pero ya ellos son los que decidirán.

Directora, Cobach, Chihuahua

Bueno, en mi caso, a diferencia de la compañera [quien indicó haber tenido treinta días], a mí nada más me dieron cinco días para la entrega-recepción. Entonces, fue mucho más pesado que el de ella. En cinco días estar checando todo lo que se podía, y no lo que se debía, sino como se podía. Entonces, sí es muy desgastante, en ese aspecto, que sea tan poquito tiempo para poder hacer las observaciones.

Director, Cecyte, Chihuahua

El subsistema en el que se encontró mayor consistencia en términos del señalamiento de los tiempos implicados en este proceso fue el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) que, de acuerdo con las y los informantes, la normatividad considera noventa días para hacer aclaraciones en el proceso de entrega-recepción: “después de que se hizo la entrega-recepción con presencia del órgano de control interno, tuvimos noventa días para hacer las observaciones pertinentes de lo que se está entregando en el plantel, y tuvimos que hacer la parte conducente de acuerdo con lo que nos permite la ley” (director, Conalep, estado de México).

Así, la entrega-recepción, que parecería ser un proceso clave durante la incorporación al plantel y en la transición entre figuras directivas, mostró tener muchas oportunidades de mejora en la mayoría de las instituciones. No obstante, hubo contextos en los que parece haber funcionado de mejor manera, como el caso de Conalep.

Realmente, creo que desde el punto de vista de la normatividad se cumple con ella. Hay una entrega-recepción, en mi caso había un director anterior. Se cumple con lo establecido por la misma contraloría del órgano interno. Es presentado uno en el plantel. Creo que, en ese sentido, el Conalep está muy estructurado.

Director, Conalep, Veracruz

En general, como lo anticipaba la literatura, la llegada y los primeros días frente al plantel se reconocen como momentos complejos, caracterizados por la incertidumbre y la falta de información. En particular, cuando no se conocen los contextos, escolar y social, y cuando no se tiene el acompañamiento de la autoridad ni la información certera para comenzar las nuevas funciones, comprender cabalmente la situación del plantel suele tomarles mucho tiempo y esfuerzo. Para esta labor, la cercanía y el apoyo del personal del subsistema resultan claves.

4.2 Integración a la función y a la comunidad

Tras los primeros dos meses en la función, se reconoce otra etapa de la inserción –aquí denominada *integración*–, que abarca del periodo posterior a este momento inicial y hasta el primer año en la función. Esta etapa alude a la fusión y adaptación de la nueva persona a sus tareas y a su comunidad educativa.

En este apartado se abordan principalmente las experiencias que las figuras directivas refieren en su primer año en la función, ya que es el tiempo que la mayoría señaló como suficiente para dejar de sentirse nuevos o nuevas en su puesto.³⁷ Éstas y las propias autoridades educativas lo consideran como un periodo clave en su trayectoria profesional y para el desarrollo posterior de sus funciones.

La mayoría de las figuras directivas coincide en que el primer año en la función es muy desafiante, tanto para aquellas que la asumen por primera vez, como para quienes ya tienen experiencia directiva pero se insertan en un nuevo plantel. Muchas de las personas informantes mencionaron este momento como un periodo de constante aprendizaje técnico y de crecimiento personal, y dieron cuenta de vaivenes emocionales importantes:

³⁷ Los testimonios aquí presentados darán cuenta del primer año en general, no necesariamente de un tiempo específico posterior a las primeras ocho semanas. Ello porque la definición de las fases es una estrategia analítica que buscó organizar las experiencias compartidas, no una distinción explícita de las figuras directivas.

Realmente, sí fue un primer año difícil para mí, había días en los que quería salir corriendo de la escuela y no regresar, porque había muchas cosas malas en la escuela, había mucha gente que era muy influyente y de plano no iba a trabajar, y le pagaban. Entonces, yo no tenía compromisos con ellos, yo había llegado por un examen. Todo eso en un año me tocó limpiarlo, me costó mucho trabajo, muchas amenazas, un montón de corajes y cosas malas, pero eso también me ayudó a poder avanzar con mi escuela y como profesional de la educación. Son cosas que en casi todas las escuelas se han dado o se siguen dando. Entonces, ese primer año sí fue de mucho aprendizaje y mucho aguante.

Director, DGB, Veracruz

Como los demás compañeros, el primer año frente a un plantel, como directores, sí es demasiado. Para mí fue muy estresante; me gusta que las cosas salgan bien y, por ende, quiere uno estar siempre detrás de todo. Fue un aprendizaje y una maduración, para un servidor, demasiado grande, porque aprendí a soltar, a soltar, me refiero, a asignar funciones [porque] permite generar un equilibrio entre nuestro trabajo y nuestra familia, yo creo que eso es muy importante. Pero sí, el primer año, para un servidor, fue demasiado, demasiado estresante.

Director, Cecyte, Chihuahua

También se percibió coincidencia en la necesidad de una adaptación rápida a sus nuevas responsabilidades, ya que, de acuerdo con las figuras directivas, pareciera que se espera un dominio completo de la función desde los primeros meses en el encargo. El primer año lo dedican a conocer, diagnosticar, planear, reorganizar y poner en marcha su nueva gestión, actividades que comienzan desde su primer día; sin embargo, se profundizan o consolidan en el transcurso del primer año. Entre las principales actividades que realizaron durante dicho periodo se mencionaron:

- Fortalecer el diagnóstico iniciado en las primeras semanas y empaparse de toda la información del plantel. Vinculado a ello, elaborar un plan de trabajo y darlo a conocer a la comunidad educativa.
- Conocer las funciones y responsabilidades del nuevo rol en la práctica, sobre todo los procesos y trámites administrativos que recaen en sus manos y que no necesariamente son mencionados en los manuales o en información que les proporcionan al ingresar.
- Familiarizarse con los programas y la normatividad, sobre todo, para saber cómo aplicar las reglas internas en casos de consumo y venta de drogas, u otras situaciones problemáticas y específicas del plantel.

- Conocer con mayor profundidad y entablar una buena relación con el personal escolar y con el sindicato, lo cual incluye la reasignación de tareas cuando es necesario y la identificación de resistencias y alianzas dentro y fuera del plantel.
- Atender las actividades relacionadas con el estudiantado, desde la promoción para aumentar la matrícula, hasta el conocimiento de las dificultades particulares de alumnas y alumnos, e integrarse con sus familias.
- Aprender los actos cívicos y costumbres de la comunidad educativa.
- Conocer a los líderes de las distintas áreas del subsistema y saber a quién recurrir en caso de conflictos.
- Allegarse de recursos para mejorar la infraestructura de la escuela; rubro que incluye la rehabilitación de espacios cuando las y los directores tomaron sus funciones justo después del confinamiento por pandemia.

Con relación a los principales retos que directoras y directores enfrentaron durante el primer año, se mencionaron las relaciones con diversos actores educativos y sociales, tales como, el personal docente y el personal administrativo; las y los estudiantes; madres, padres y personas tutoras; los sindicatos, y otros actores locales relevantes, como el sector empresarial y las autoridades cívicas locales.

Con respecto al primer conjunto de actores –docentes y apoyo administrativo–, los retos se orientaron a la adaptación entre la nueva figura directiva y el equipo de trabajo, incluso cuando pertenecían a la misma comunidad educativa, ya que la reasignación de roles modifica las relaciones entre el personal. En este ámbito se reconocieron como desafíos particulares la identificación de personas de confianza, el control de las fricciones al interior del plantel y el manejo de las resistencias al cambio. En este sentido, encajar y lograr una adaptación de dos vías, tanto de la figura directiva entrante como del equipo de trabajo en funciones, se reconoció como un hito importante de este momento:

Algo que he hecho aquí desde que llegué es ser parte del equipo, no formar un equipo nuevo. El querer formar un equipo nuevo dentro de una escuela es destruirse uno mismo, es obstruirse al mismo paso. Ellos ya tienen ciertas costumbres y ciertas cosas establecidas durante muchísimos años, la escuela ya tiene más de sesenta años de fundación.

Director, DGB, Veracruz

El trato con los sindicatos fue otro desafío relevante que enfrentaron muchas de las figuras directivas. Si bien esto no ocurre sólo durante el primer año, parece que este momento es clave para orientar la relación posterior. Algunas directoras y algunos directores dieron cuenta de la necesidad de aprender a negociar, poner límites y entablar comunicaciones productivas con los líderes sindicales y el

personal sindicalizado. Aunque, por otro lado, hubo quien mencionó una relación armoniosa desde el principio:

Llego el día lunes a la escuela, al Conalep, me recibe muy bien el personal administrativo, docentes, jefes. Pero llego con la novedad de que al que el sindicato había designado como director ya no les pareció mucho. Llego yo, pero inmediatamente ellos se designan como subdirectores, personal docente, entonces empiezan a haber conflictos porque ellos no querían dejar la dirección, siendo que nunca habían tenido ellos la dirección, pero la querían [...]. Entonces, me comunico a Morelia, me da todo el respaldo el director general, me dice: “estas personas se van a las áreas donde les competen, donde están designadas», y se mandan a esas áreas. Ahí ya comienza un poco la lucha de poderes dentro de la institución.

Director, Conalep, Michoacán

Igual, el sindicato, llevamos una buena relación con las partes sindicales, entonces creo que ahí no hay tanto problema. Ahí más bien es –como dicen los compañeros de Bachilleres– los problemas sindicales a nivel estado, a nivel arriba, sí repercuten a nivel local. Yo les digo: “es que la bronca es de allá, no es mía, nosotros nos dedicamos a lo nuestro y que allá se arreglen ellos”.

Director, Cecyte, Michoacán

Al referir a las y los estudiantes y sus familias, se mencionó como principal desafío el conocimiento de sus características y situaciones específicas. En particular, cuando existen patronatos o comités de madres y padres de familia, las figuras directivas enfrentan el desafío de ganarse su confianza y aprender a colaborar con ellos.

Finalmente, con respecto a las relaciones con otros actores locales clave, el desafío consiste en darse a conocer, también en ganar su confianza y establecer mecanismos de colaboración benéficos para el plantel. En este ámbito, la temporalidad de los ciclos político-electorales y los consecuentes cambios de funcionarios en las administraciones los obliga a reiniciar estos procesos de negociación tantas veces como sea necesario.

Por otra parte, algunas directoras dieron cuenta de desafíos que enfrentaron, en específico, por su género. Ellas señalaron que, en ocasiones, encontraron mayor resistencia de los equipos a la dirección de una mujer, pues se asumía que tenían menor experiencia en este tipo de cargos y, por tanto, que sus decisiones podrían estar más cargadas de improvisación. Asimismo, comentaron que entre actores externos se percibía sorpresa al tener que negociar con una mujer. Además, refirieron dificultades relacionadas con el balance entre la vida profesional y la familiar, pues el cuidado de hijas e hijos sigue recayendo en ellas:

Para mi desgracia, como decimos, era yo la primera directora mujer, y eso a veces [es complicado para] las mujeres que nos encontramos en un pueblo, en un país, en una sociedad totalmente machista, mucho machismo. Cuando llego me presentan, y llegaron autoridades a darme posesión. Inmediatamente tuve la visita del sindicato casi a condicionarme. Obviamente, a los seis días fueron a pedir mi destitución a la Secretaría.

Directora, Cecyte, Chiapas

La escuela está ubicada en una comunidad semi urbana, muy tradicional, pero sobre todo mis profesores, el personal docente, la mayoría de ellos vienen también de comunidades, en esta lógica, muy tradicionalistas. Entonces yo sí observo esta parte a veces de la renuencia de algunos docentes varones en la lógica de asumir una indicación o una petición por parte de mi persona, más por ser mujer.

Directora, Bachillerato estatal, estado de México

Por otro lado, a partir de las conversaciones con las figuras directivas fue posible identificar su concepción y autopercepción sobre sentirse nuevas (o novatas) en el puesto. Al respecto, destacaron distintas perspectivas. Por un lado, las directoras y los directores identificaron que la novatez tiene una duración específica, es decir, la asumen como una medida de tiempo de aproximadamente un año, ya que al inicio del segundo año empiezan a sentirse más diestros en la función. Cabe destacar que, aunque la mayoría refirió el promedio de un año, también se mencionaron periodos de novatez que abarcan desde dos semanas hasta cuatro años de duración.

En este marco, otras figuras directivas consideran que el fin de la novatez se relaciona con ciertas características y acontecimientos reconocidos puntualmente por las directoras y los directores. Algunos de ellos tienen que ver con la autopercepción sobre el conocimiento de ciertos temas y elementos fundamentales para la función, como los trámites, los procesos y el personal del plantel; otros, con el reconocimiento de la comunidad y distintos actores, como las autoridades locales; unos más, con el establecimiento de flujos y rutinas de trabajo más ágiles; y otros, con la propia seguridad con la que las figuras directivas asumen sus responsabilidades y su rol, por ejemplo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos o porque se perciben con más sensibilidad, mayor capacidad de comunicación y de argumentación.

Las y los directores coinciden en que la novatez en la función directiva implica un proceso de maduración y adaptación. De manera particular, identificaron algunos elementos en los que, independientemente del nivel de experiencia en cargos directivos, el periodo de novatez resulta más complejo en el ejercicio de sus funciones directivas.

En primer lugar, mencionaron como particularmente desafiante el trato con el personal y las relaciones interpersonales, incluida la relación con el estudiantado, en especial con las nuevas generaciones, ya que perciben cierta distancia entre las formas de interacción que conocen y las de estos grupos de jóvenes. Por otro lado, la gestión en temas administrativos fue referida como uno de los elementos de la función que más se dificulta en periodos de novatez, pues el desconocimiento de éstos les conduce a errores u omisiones que deben ser resueltos posteriormente.

Algunas de las figuras directivas participantes se refirieron a la novatez como un conjunto de momentos que las sorprenden o las hacen sentir que aún no dominan la función, incluso más allá del primer año. En este sentido, perciben que aunque conozcan bien las funciones, a lo largo de su travesía por la función directiva siguen ocurriendo circunstancias que las empujan a sentirse nuevas en el puesto, por ejemplo, modificaciones en los procesos administrativos o la falta de vínculos de amistad con el personal, lo que genera inseguridad o sentimientos de soledad; cambios en las demandas e interacciones con estudiantes o con sus familias; transformaciones sociales, culturales o tecnológicas; o eventos inesperados, como la pandemia o algún movimiento político. Asimismo, reconocieron que, sin importar su experiencia directiva, es necesario mantenerse actualizados y seguir estudiando.

A diferencia de la percepción generalizada de directoras y directores sobre la temporalidad de la novatez limitada al primer año, entre las autoridades educativas clave en los distintos subsistemas y entidades consultadas no se distingue un consenso con respecto a este tema. Por un lado, algunas personas refieren escenarios temporales con rangos que van desde los seis meses, hasta los dos u ocho años, vinculados generalmente a la duración de los ciclos escolares:

Es complicado decirlo; a partir del segundo año, como lo mencionaba hace rato, el primer año es el conocimiento del puesto, de las incidencias que hay dentro de cada plantel; el segundo año es esa aplicación; y ya a partir del tercero ya generaron esa experiencia.

Autoridad educativa, Cobach, Ciudad de México

El primer semestre es crucial porque es de mucho aprendizaje, después del primer semestre ya identifican mejor sus funciones, los programas y planes que se desarrollan en el colegio, cómo resolver problemas y a quién dirigirse para cada asunto. A partir del segundo semestre ya tienen una noción general del puesto directivo. En el segundo ciclo escolar ya están más “como peces en el agua”, siempre hay programas y actividades nuevas que les “desencanchan” un poco, pero en general ya saben cómo resolver estas situaciones.

Autoridad educativa, Cobach, estado de México

Por otro lado, se encuentran otras opiniones de las autoridades educativas que identifican la novatez en otras dimensiones, referidas a valoraciones enfocadas en aspectos cualitativos y alejadas de márgenes temporales. Por ejemplo, para Conalep, en Michoacán, un director o directora logra la consolidación cuando el estudiantado les reconoce como la figura directiva; cuando madres y padres de familia expresan su satisfacción con la o el director; cuando el personal de la escuela reconoce el liderazgo y respalda su trabajo; cuando *se empieza a notar* dentro de su propio municipio, por ejemplo, al aparecer en *spots*.

En este subsistema refirieron que una figura directiva supera su etapa de novatez cuando maneja los términos y la nomenclatura del Colegio: “sabemos que ya están involucrados, que ya empiezan a conocer el sistema, y que ya podemos hablar con ellos un mismo idioma” (autoridad educativa, Conalep, estado de México). Esto ocurre también cuando el personal de la escuela y la figura directiva conviven, por ejemplo, organizan eventos sociales y realizan las sesiones ordinarias de trabajo de forma colaborativa.

4.3 Facilitadores y obstaculizadores de la labor directiva durante la inserción

A partir del análisis de las experiencias compartidas por las figuras directivas participantes, se identificaron diversas situaciones³⁸ que facilitaron u obstaculizaron su labor durante la etapa de inserción a la dirección escolar. Éstas coinciden con las identificadas por la literatura: situaciones personales, de la escuela, del sistema educativo, políticas, sociales, culturales y económicas, que tienen diversos efectos en cada etapa de la carrera directiva (Pesqueira, 2011).

En general, las y los directores noveles suelen vivir experiencias diferenciadas en esta etapa de su trayectoria profesional por el efecto de estos elementos y su interrelación. Por ejemplo, características personales como las experiencias previas en puestos directivos, la formación específica para la dirección escolar, la cercanía y observación de la gestión de otros directores en el pasado, son consideradas experiencias de aprendizaje altamente valiosas que facilitan el camino de una persona que asume por primera vez el cargo directivo (Weinstein *et al.*, 2016).

Sin embargo, una misma situación puede jugar como facilitador para una persona y como obstaculizador para otra, según el tiempo y espacio de la inserción. Así, la suma de estos componentes puede resultar en una curva de aprendizaje más o menos

³⁸ Situación es el “conjunto de factores o circunstancias que afectan a alguien o algo en un determinado momento” (RAE, 2023).

pronunciada y en una etapa más o menos caótica para cada persona. No obstante que estos elementos se pueden mantener constantes durante toda su trayectoria en la dirección escolar, al inicio de la gestión los experimentan más intensamente.

El primer acercamiento a dichos elementos en este estudio se dio por medio de la cédula de información que cada participante completó. Los resultados obtenidos permitieron identificar facilitadores importantes como la relación con el personal de apoyo, docentes, estudiantes y familias; además, más de la mitad de los informantes mencionó al sindicato.

Otro tópico que llamó la atención fue la presencia del director o directora anterior en el plantel, identificado por la tercera parte de los informantes como un factor que facilitó el proceso de inserción; sin embargo, poco menos de la mitad lo ubicó como una variable que no facilitó ni obstaculizó su labor durante este periodo, en tanto que dos de cada diez participantes lo señalaron como obstaculizador. Entre otros elementos obstaculizadores, destacan las condiciones físicas del plantel, así como las situaciones de violencia e inseguridad en la comunidad (tabla 4.1).

Tabla 4.1 Acompañamiento durante los primeros dos meses de la toma del cargo, facilitadores y obstaculizadores

	Facilitó		Ni facilitó, ni dificultó		Dificultó		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
El tamaño de la matrícula del plantel	53	51.0	38	36.5	13	12.5	104	100
La cantidad de personal disponible para el funcionamiento del plantel	63	60.6	10	9.6	31	29.8	104	100
Las condiciones físicas del plantel	48	46.1	19	18.3	37	35.6	104	100
Relación con el personal de apoyo (jefaturas de departamento, subdirección)	80	76.9	7	6.7	17	16.4	104	100
Relación con el personal docente	80	76.9	11	10.6	13	12.5	104	100
Relación con las y los estudiantes	84	80.7	19	18.3	1	1.0	104	100
Relación con las familias	82	78.8	19	18.3	3	2.9	104	100
Relación con el sindicato	59	56.7	29	27.9	16	15.4	104	100
La presencia del director o directora anterior en el plantel	33	31.7	48	46.2	23	22.1	104	100



	Facilitó		Ni facilitó, ni dificultó		Dificultó		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
La vinculación del plantel con el sector productivo, instituciones de educación superior u otras organizaciones externas	68	65.0	24	23.0	12	12.0	104	100
Ubicación del plantel	70	67.3	19	18.3	15	14.4	104	100
Las condiciones de violencia e inseguridad en la comunidad	38	36.5	28	26.9	38	36.5	104	100
Las condiciones políticas de la comunidad en la que está el plantel	47	45.2	42	40.4	15	14.4	104	100

Fuente: elaboración propia con datos de la cédula de información.

A continuación, se detallan los hallazgos obtenidos con base en los testimonios de las y los informantes, agrupados en cuatro categorías de situaciones³⁹ que inciden en la labor directiva durante la etapa de inserción a la dirección de plantel: la comunidad escolar, el sistema educativo, el contexto, y las situaciones personales. Cabe destacar que un conjunto de elementos fue transversal a todas las categorías –los conocimientos, los saberes y las habilidades necesarias para hacer frente a la labor directiva; así como el apoyo ofrecido para desarrollarlos o adquirirlos–, por lo que a las categorías anteriores se suma una sección específica sobre formación.

4.3.1 Comunidad escolar

Los elementos aquí agrupados refieren a las características y circunstancias particulares de los planteles educativos, desde el personal que lo conforma, hasta las características físicas del inmueble.

³⁹ Para una mejor comprensión de esta sección es esencial destacar una tendencia notoria en las descripciones de los elementos facilitadores y los obstaculizadores expresados por los directores y las directoras. Por un lado, los factores que les facilitaron su labor durante la inserción fueron mencionados de manera más breve y con menor detalle.

En contraste, los testimonios sobre los obstáculos se caracterizaron por ser más intensos y detallados. Esta diferencia en la intensidad y profundidad de las respuestas es reflejada en el análisis y se deja constancia en el espacio y tratamiento que se da a cada categoría de elementos que inciden en los primeros años de la función directiva. Esta variación en el nivel de detalle no implica que los elementos facilitadores sean menos significativos o relevantes que los obstaculizadores. Más bien, refleja las dinámicas y particularidades de las experiencias personales de las y los directores de enfocarse y articular más extensamente sobre los desafíos y las dificultades enfrentadas. Al leer las secciones siguientes es crucial tener en cuenta este matiz en la presentación y análisis de los datos, para así comprender integralmente el contexto y las implicaciones de los hallazgos presentados.

Un elemento fundamental para favorecer la gestión y el desempeño escolar es el personal que forma parte de las instituciones educativas, debido a que la relación de las directoras y los directores con su equipo de trabajo puede facilitar o dificultar considerablemente su labor cotidiana (Day *et al.*, 2020). La literatura señala que el éxito del liderazgo escolar no puede ocurrir sin el apoyo y confianza de las y los docentes y el personal de la escuela. Por lo tanto, una situación que interviene fuertemente en sus tareas durante los primeros años es lograr la cooperación y conciliación con el personal del plantel (Reyes, 2021; Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020).

Por otro lado, es común que la plantilla docente y el personal de la escuela reaccionen con cierta resistencia a los cambios, haciendo más compleja la labor directiva. De acuerdo con algunos estudios, estas situaciones se viven de manera intensa al inicio de la gestión, sin embargo, la presencia de dificultades con el personal de la escuela continúa, incluso tratándose de directores de EMS con más experiencia (Razo *et al.*, 2017).

Otros desafíos que se reconocen respecto al trabajo de los directivos con el personal docente son la falta de motivación, la resistencia a cambios en la práctica docente, así como diversos problemas relativos a la contratación y el pago de los sueldos. También se menciona la relación con los colectivos sindicales, las dobles jornadas u otras actividades laborales que limitan el tiempo para el trabajo colegiado y la participación en capacitaciones, entre otras (Reyes, 2021).

Adicionalmente, como se señala en otros estudios, las directoras y los directores subrayan el papel de los usos y costumbres poco efectivos del personal como la problemática más importante al iniciar un cargo directivo, pues no siempre les perciben a todos dispuestos a adoptar nuevas prácticas, aun cuando estén sujetas a normas o busquen favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes (Day *et al.*, 2020). Asimismo, se subraya la falta de confianza hacia el nuevo directivo, la cual suele estar relacionada con prácticas que el personal percibe de forma negativa, por ejemplo, comportamientos inconsistentes, carencia de habilidades interpersonales y problemas de comunicación de parte de las figuras directivas.

La presencia en la escuela de la figura directiva anterior también es otro elemento que puede generar confusión e incomodidad a las directoras y los directores noveles, y a la comunidad escolar (Weinstein *et al.*, 2016). La interacción entre la figura saliente y la entrante puede generar reacción del personal al encontrarse dividido entre ambos. Cabe destacar que, en otros contextos, se han reconocido múltiples experiencias de directores noveles que recibieron apoyo y compañía por parte de otros miembros de la comunidad escolar, en particular, de personas con relativamente poca experiencia (Reyes, 2021).

Otro conjunto de elementos propios de la comunidad escolar que influyen de forma importante en la labor directiva, sobre todo cuando recién ingresan a la función, son el abandono escolar, problemas de adicciones que afectan a estudiantes, temas de salud socioemocional, bajo desempeño académico, carencia de personal de apoyo, falta de involucramiento de las familias en la educación de sus hijas e hijos, problemas de violencia e inseguridad en sus comunidades, y temas sobre gestión de recursos para la mejora escolar (Reyes, 2021; Razo *et al.*, 2017).

A partir de las experiencias compartidas por las directoras y los directores participantes en este estudio, se identificaron cinco categorías de situaciones en la comunidad escolar que influyeron en su inserción a la función directiva, ya sea porque la facilitaron o por obstaculizarla: 1) las características y reacciones del personal del plantel; 2) los recursos escolares disponibles; 3) los elementos relacionados con la comunidad estudiantil; 4) la relación con madres, padres y personas tutoras; y 5) otras características del plantel. Cabe destacar que este conjunto de circunstancias tuvo el mayor número de menciones a lo largo de las conversaciones con las figuras directivas, destacando lo relacionado con el personal del plantel, seguido de los recursos escolares, y la comunidad estudiantil.

En primer lugar, las *características y reacciones del personal del plantel* destacan como el elemento escolar más relevante, pues resulta decisivo para su funcionamiento. Cuando existe un buen entendimiento entre el personal y la dirección, éste suele ser un claro facilitador; en cambio, si falta la buena disposición o se encuentra mucha resistencia al querer modificar prácticas poco efectivas en el quehacer cotidiano, puede convertirse en una barrera que dificulta el desarrollo de las actividades en el plantel:

Yo creo que el mayor reto como director es eso, [...] el trabajo con tu equipo de trabajo, porque lo administrativo, lo académico, todo, de alguna manera lo estudias, te formas, lo haces, el trabajo sale, pero el trabajo con las personas que, al final del día, es el trabajo que va a impactar en los alumnos, que va a impactar en tu día a día. [...] porque si tú estás bien con tu trabajo de equipo, puedes hacer mucho; pero si tienes docentes, administrativos que nada más no quieren trabajar o no tienen actitud o no quieren hacer las cosas diferentes o no quieren aprender, es bastante pesado y ahí se le va cargando mucho la mano al director del plantel, porque sí tienes que hacer muchísimas cosas más, cuando te podrían ayudar.

Directora, Cecyte, Chiapas

En cuanto a las prácticas⁴⁰ del personal, las directoras y los directores coinciden en que al llegar a un nuevo ambiente escolar suelen encontrarse con hábitos⁴¹ que no parecen ser adecuados para el funcionamiento del plantel, como retrasos cotidianos en la hora de entrada, ausentismo e incluso simulación de indicadores escolares. Al tratar de ajustar estas situaciones, el personal se muestra inconforme y se enfrentan resistencias por parte de algunas figuras del plantel. Cabe destacar que, en su mayoría, las figuras directivas entrevistadas no siempre hicieron distinción de los puestos a los que se referían cuando aludían al personal del plantel, sin embargo, se procuró destacar cuando sí quedaba claro:

“Es que aquí siempre se ha hecho así”, ése es un reto bien importante para nosotros, convencerlos por qué se debe hacer bien y no como siempre se ha venido haciendo. Usos y costumbres es como una piedrita en el zapato con la que tenemos que lidiar todos los días, y eventualmente ceder. Ceder porque no vamos a entrar en conflicto, menos los primeros días.

Directora, bachilleratos estatales, Veracruz

Asimismo, en ocasiones se encuentran con personal desmotivado y con pocas ganas de trabajar, en especial cuando lleva muchos años en su función. Este reto difiere en su intensidad: si la resistencia es por parte de algunas personas, suele ser más llevadero que si proviene de la mayoría del personal.

Otra práctica común que perciben al llegar al puesto, en especial cuando tienen poca o nula experiencia directiva, es que el personal toma ventaja y realiza acciones que ellos consideran como su novatada. Mencionaron experiencias –como solicitudes administrativas o permisos que la nueva figura directiva aprueba por desconocimiento o por querer evitar problemas con el personal– que terminan en una llamada de atención por parte de la supervisión o la dirección general del subsistema:

Uno deja de ser novato hasta que no comete errores. Yo, los primeros días, tuve una novatada, suspendí clases en una reunión de academias sin pensar, fue una decisión que se tomó de pronto, y después me estaban preguntando por qué había tomado esa decisión de suspender clases. Y ya empiezo a sondear con los demás planteles y nadie había suspendido clases, era una directriz que se había determinado desde hace tiempo, pero ahí mis colaboradores me dijeron “sí hay que suspender porque, ¿quién los va a atender?”

⁴⁰ La práctica refiere al “uso continuado, costumbre o estilo de algo [también al] “modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones” (RAE, 2023).

⁴¹ Un hábito es un “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas” (RAE, 2023).

y yo dije: “pues adelante”. A eso voy, se deja de ser novato hasta que dejas de cometer ciertos errores.

Director, Conalep, estado de México

Estas prácticas del personal frenan los planes de mejora y las intenciones que las y los directores noveles tienen de lograr resultados positivos, causando frustraciones y desmotivación inicial. Cabe destacar que, si bien muchas figuras directivas pudieron hacer frente a estos retos al demostrar logros, otras, siguen en constante lucha durante su paso por la dirección.

Por otra parte, un obstáculo que las y los directores que llegaron a planteles nuevos identificaron en la etapa de inserción fue el relativo a los conflictos entre el personal, derivados de diferencias sociales, políticas y religiosas. La característica que destaca tiene que ver en muchas ocasiones con su afiliación sindical, ya sea por pertenecer a distintos sindicatos dentro de un mismo plantel o por desacuerdo entre el personal sindicalizado y de confianza:

Quando yo llego aquí al plantel, el personal, desgraciadamente, ya venía con una secuencia muy fracturada por lo mismo, porque el mismo tema de: “yo soy del sindicato, a mí no me puede sacar nada”. Entonces, como echas mano de tu personal de confianza, también te dicen: “oye, hay que tratar de equilibrar”. Eso es lo que hago, eso es lo que vine a hacer, porque no vienes a formar equipos, vienes a unirte a un equipo de trabajo. Pero, desgraciadamente, uniéndote a ese equipo de trabajo, cuando empiezas a mover los intereses de las personas, y la comodidad, porque están en una cierta comodidad, en donde tantito los mueves y ya estás en contra de ellos, ya no les gusta.

Director, Conalep, Veracruz

Asimismo, se identificaron, aunque en menor medida, divisiones por las preferencias del personal hacia el director que previamente estaba al frente de la institución o porque apoyaban a otras personas aspirantes que no obtuvieron el puesto. Estas circunstancias fueron atribuidas a malas relaciones interpersonales y a aspectos socioemocionales complejos del personal de las escuelas. En consecuencia, la incorporación al plantel requiere de habilidades de liderazgo específicas para la integración de equipos de trabajo, y de propiciar ambientes laborales favorables.

Otro de los elementos que más afecta durante la etapa de inserción es la falta o insuficiencia de personal de apoyo dentro de los planteles. Las personas entrevistadas coincidieron en afirmar que, no contar con una persona encargada de la subdirección o con personal de apoyo suficiente para temas administrativos y académicos, dificulta considerablemente los primeros meses y años en el puesto directivo. Esto implica transitar por una curva de aprendizaje más compleja, que incluye jornadas laborales,

agotamiento y frustración. Este elemento suele afectar aún más a quienes tienen nula o poca experiencia directiva y llegan a un plantel desconocido, ya que la realidad no cumple con sus expectativas:

Tengo que cumplir como todas las demás escuelas, pero nada más está el director y el subdirector, no hay jefes escolares, de servicios docentes, de administración, de recursos humanos, y es un mundo de actividades que tiene uno que realizar. [...] No me la acabo, ¿verdad? Yo pensaba: “voy a ser director, pues, organizo a mi gente, me pongo a trabajar”. Pero ¿a quién? Me organizo yo y no, no termino, nunca acabo.

Director, CBTIS, Chihuahua

Cabe destacar que, sin importar el tamaño de la matrícula, la mayoría de las figuras directivas señala esta falta de personal en sus planteles. Por un lado, en planteles pequeños llegan a contar con una sola persona que apoya tanto en actividades académicas como administrativas y, por otro, en los planteles grandes no cuentan con personal suficiente para tener una carga de trabajo equilibrada:

Nosotros como grupo colegiado pertenecemos a un grupo académico y hay un presidente de academia. Él es el que me apoya académicamente, pero yo no cuento con un subdirector, yo no cuento con otra figura representativa en mi plantel. ¿Por qué?, por lo pequeño. Ahorita tenemos doscientos sesenta alumnos; por la cantidad de alumnos no me dan el apoyo o no se encuentra una clave para subdirector u otro tipo de apoyo, que lo tienen otros planteles.

Director, Cobach, Michoacán

En un sentido similar, la transición simultánea de otros puestos directivos en la escuela también dificulta insertarse a la función de dirección en el plantel. Es decir, cuando las figuras de apoyo a la dirección que se encuentran en la subdirección, las coordinaciones, las jefaturas y otros puestos directivos están pasando, a su vez, por un periodo de inserción a dichas funciones. Independientemente de que las y los directores tengan cierta experiencia directiva, dan cuenta de cargas adicionales de trabajo no sólo por acompañar la inserción de sus colaboradores y procurar su rápida integración al equipo, sino por la necesidad de asumir funciones adicionales a las que les corresponden. No obstante, algunas prácticas del equipo de trabajo –ya sea nuevo o experimentado– tales como no quedarse de brazos cruzados, preguntar e investigar, facilitan la labor directiva en todas sus etapas:

Yo creo que aquí lo más, se puede decir, entre comillas, difícil, es que me tocaron dos subdirectores muy jóvenes que venían de ser docentes, y el impacto de ser docente a ser subdirector sí es como: “me saqué la lotería”, pero a la hora que están ahí no saben qué hacer, se siguen comportando como

maestros y poco a poquito los tiene uno que ir acomodando y decirles que son autoridad.

Director, Cobach, Chihuahua

Finalmente, una situación que se mencionó con insistencia fue la pérdida de la confianza en el personal. Al respecto, señalaron que conforme se familiarizan con el personal, aparecen algunos signos de desconfianza sobre su hábitos y formas de trabajo. Esta situación hace más difícil delegar actividades y propicia ambientes laborales hostiles. No obstante, la desconfianza también ocurre del lado del personal. Las y los directores reconocen que, al llegar a planteles nuevos, el personal muestra desconfianza e inconformidad hacia la nueva figura directiva, ya sea porque no saben si está capacitada para ocupar la dirección o porque tienen incertidumbre de los cambios que pueda llegar a hacer, en general por experiencias con directores en el pasado. Esto afecta de manera emocional a las nuevas figuras directivas, particularmente porque saben que un personal inconforme no sólo dificulta su trabajo, sino que puede poner en juego su estancia en el puesto.

Como se mencionó anteriormente, a pesar de que se ha dado una atención considerable a los obstáculos relacionados con las características del personal del plantel, varios testimonios ilustran que la inserción exitosa en la función directiva está intrínsecamente vinculada a las dinámicas y características positivas de dicho personal. Una de las claves para una inserción exitosa es la recepción positiva y el buen recibimiento por parte del personal, ya que éste se convierte en una fuente primordial de información sobre el contexto interno y externo del plantel. En contextos desconocidos para las y los directores, esta dinámica se intensifica, haciendo que la experiencia y el conocimiento del personal sean aún más valiosos:

A mí me ayudó mucho en mi primer año, sobre todo la disposición de los trabajadores, tanto maestros como administrativos, me recibieron muy bien, como les había comentado, a algunos maestros ya los conocía yo cuando dábamos clases en las academias, y me platicaban: “esto pasa aquí, aquí es diferente”. Yo preguntaba cosas relacionadas al municipio, a los alumnos, y siempre tuve una buena disposición de todo mi personal, y fue lo que más se me hizo fácil, o me abrió el camino, sobre todo la confianza de ellos.

Director, Colegio de Bachilleres, Chihuahua

Este buen recibimiento y la actitud receptiva del personal del plantel también impacta positivamente a nivel emocional, ya que reduce la sensación de inseguridad y frustración que las y los directores podrían experimentar durante el proceso de inserción. Asimismo, cuando el equipo más cercano a la nueva figura directiva también es nuevo en sus funciones, en cierta medida existe mayor empatía y menor

sentimiento de soledad: “tengo el equipo que está conformado por mis dos subdirectores, uno académico y otro administrativo, que, de alguna manera, pues, los tres somos docentes de asignaturas, pero que los tres somos nuevos en este nuevo caminar; entonces, de alguna manera nos hemos acuerpado, nos hemos apoyado mucho” (directora, bachillerato estatal, Chiapas).

Otro aspecto relevante es la organización y eficiencia en los planteles, a menudo resultado de las buenas prácticas del personal. Esto se evidencia particularmente en la participación del personal en procesos como la entrega-recepción, que resulta ser más eficaz en planteles con directores de mayor experiencia: “en nuestro caso, como el plantel sí tiene la cultura de entrega-recepción, yo creo que, eso sí facilita las cosas. Todas las jefaturas, subdirecciones y la dirección anterior, desde antes empezaron a hacer su proceso de entrega-recepción, ya tenían listos sus documentos” (director, CBTIS, Chihuahua).

Asimismo, el personal de apoyo a la dirección es un elemento fundamental en la etapa de inserción, ya que facilita la comprensión de la situación real del plantel y sus procesos administrativos y organizativos. En este sentido, el personal administrativo, particularmente aquel con mayor experiencia, actúa como mentor en actividades administrativas:

Entonces, afortunadamente tenía una compañera directiva que conocía todos estos procesos, entonces ahí es donde lo ayudaban a uno a cumplir todos esos procesos administrativos. Ahí ya empezamos nosotros a aprender, empezamos a ver cómo se tienen que llevar a cabo todos estos procesos administrativos, y hoy en día ya se nos facilita todo eso. Pero, al principio ese temor de que: “a lo mejor me van a levantar un acta administrativa por no cumplir con este requerimiento, con esta actividad”. Pero, afortunadamente la parte directiva como subdirectores y coordinadores que ya tienen la experiencia, pues nos ayudan a poder cumplir con todos estos requerimientos, maestra.

Director, Cecyte, Chiapas

En segundo lugar de relevancia se encuentran los *recursos escolares*, en particular, los materiales y los recursos económicos, cuya falta fue mencionada en más ocasiones por directoras y directores de planteles con matrículas pequeñas.

Así, las figuras directivas participantes mencionaron que sus planteles carecen de instalaciones propias, son insuficientes o están en malas condiciones. Estas situaciones dificultan su labor y se convierten en un asunto prioritario, pues se debe garantizar una infraestructura mínima para la operación del plantel. Los planteles nuevos refieren con mayor frecuencia la falta de infraestructura necesaria; asimismo,

reportaron desperfectos o ausencia de mantenimiento atribuido a la pandemia o a fenómenos naturales:

Eso me costó trabajo, adaptarme a todas las actividades, y, por desgracia, en mi caso, llegar a un plantel que, aunque es nuevo, tiene muchas necesidades de preparaciones, de infraestructura, y prepararnos para recibir presencialmente a los alumnos de nuevo, fue un reto. Las goteras, la electricidad, los baños, el gas, etcétera, estaba en malas condiciones. Traté de dejarlo medianamente bien para recibir alumnos. Creo que, ése es el principal reto.

Directora, Cecyte, Chihuahua

El tema de la infraestructura también se vuelve prioritario para la dirección del plantel, debido a que se toma como un indicador para fortalecer el prestigio de la institución en las comunidades y, en consecuencia, hacerla una opción más atractiva para las familias y el estudiantado. En sentido opuesto, una infraestructura no apta afecta los objetivos de aumentar la matrícula puesto que, no contar con aulas suficientes o infraestructura adecuada limita que puedan aceptar a más estudiantes. Finalmente, en el ámbito emocional, las y los directores llegan a sentir miedo y estrés al asumir la responsabilidad de no contar con instalaciones seguras y adecuadas para estudiantes, docentes, personal y familias:

Les comento que en este plantel la problemática es que no contamos con un terreno propio, o sea, estamos operando en instalaciones provisionales; eso sí es una limitante, las condiciones de que no hay la infraestructura adecuada para prestar el servicio. No tanto como equipo de trabajo, sí está bien consolidado, y los resultados se notan, pero esta parte de la infraestructura sí nos pega mucho, inclusive en la matrícula.

Directora, Cobach, estado de México

Por otro lado, los recursos económicos de los que dispone el plantel fueron un tema recurrente entre las figuras directivas que reportaron estar en los primeros meses en la función, pero también entre quienes cuentan con amplia trayectoria. Las y los directores dieron cuenta de dificultades para sostener el mantenimiento del plantel; la compra de insumos y servicios básicos; la adquisición de materiales y equipo para la enseñanza, en particular, en subsistemas que ofrecen carreras técnicas; incluso, para participar en eventos y competencias que impliquen transporte escolar:

Por otro lado, también, la escasez o la carencia de algunos materiales que se requieren, como herramienta, material de papelería, cartuchos para las impresoras, cuestiones así que llegan en su momento; no es que todo el año sea así, pero hay ciertos momentos en que sí llega y que nosotros mismos

nos vemos en la necesidad de tener que suministrarlos. Cuando pedimos el apoyo económico a nuestro personal, ya sea docente o administrativo, cuando nuestro bolsillo siente que es afectado, es donde dicen: “no, es que los recursos se tienen que cumplir con peso y centavo”, pero muchas veces no depende de nosotros, y pienso yo que a veces no depende de nuestra dirección general, sino otras cuestiones ajenas que nosotros desconocemos.

Director, Cecyte, Chiapas

En ocasiones, directoras y directores, así como personal administrativo y docentes, aportan de sus propios recursos para subsanar esta falta de recursos económicos a la escuela. Aunque son conscientes de que deben garantizar la gratuidad de la educación, los recursos que aportan el patronato y las familias siguen siendo vitales para el funcionamiento y la mejora continua del plantel:

En cuestiones monetarias, pues, es bien difícil, porque nosotros trabajamos prácticamente con los dineros del patronato, tiene tiempo que no nos bajan los recursos de la Dirección General, por cuestiones de direcciones anteriores, mientras no se aclaran o no se esclarecen las cuentas anteriores, nosotros no podemos disponer de esos montos que se le pagan a la Secretaría por inscripciones; entonces, realmente nosotros sobrevivimos con el apoyo de los padres de familia, con las aportaciones que hace el patronato y, afortunadamente, aquí –le reitero– no tenemos problemas.

Directora, bachilleratos estatales, Veracruz

En tercer lugar, se encuentran los elementos relacionados con la *comunidad estudiantil*. El estudiantado no se mencionó con tanta frecuencia como las subcategorías anteriores, sin embargo, existen realidades particulares que desconciertan a las nuevas figuras directivas porque no se sienten preparadas para afrontarlas. En este ámbito, los testimonios de las directoras y los directores tendieron a resaltar retos que, si bien no obstaculizan por completo la función, sí les imponen tareas o preocupaciones adicionales.

Varias directoras y directores concuerdan en que las juventudes tienen características diferentes en cada municipio y su acercamiento con las y los estudiantes debe responder a ellas. Una directora, por ejemplo, destacó que reconocer esta diversidad entre las y los jóvenes es un factor clave para el éxito directivo. En sentido opuesto, no reconocerla podría dificultar la atención de la comunidad estudiantil.

Por otro lado, destacan las situaciones de consumo de sustancias adictivas dentro y fuera del plantel, es decir, sumado a las consecuencias en el desarrollo integral de las juventudes, se mencionaron casos de venta de drogas dentro del plantel, por parte de estudiantes o de personas externas a él. En estos casos, las y los directores

reconocen que hay estudiantes que participan en éste y otro tipo de actividades delictivas y que al ser sancionados podrían atentar contra su seguridad o la de algún miembro del personal. Con menor frecuencia, hicieron referencia a problemas de abandono escolar, embarazos no planeados y aspectos socioemocionales –como estrés y ansiedad en estudiantes–, los cuales se mencionan como un desafío constante de la labor directiva, aunque en la inserción puede resultar más desconcertante:

En mi caso, quieres tratar a los jóvenes de la manera más normal que tú puedes, y de repente se escucha decir a algún jovencito que te puede comentar: “maestra, con él hay que tener cuidado, porque él anda con no sé quién”, [...] por ejemplo, yo me di cuenta en mi plantel que hay un precedente de que se llegó a estar dentro, como te digo, lo tengo prácticamente en la calle, que se llegó a tener presencia de sustancias nocivas para los jóvenes ahí, que había quien las metía al plantel. [...] Porque dices: “híjole, mejor no me voy a meter tanto, porque puedo hasta peligrar, y como ni soy de aquí, en el trayecto me pueden desaparecer.

Directora, Cobach, Michoacán

Con relación al cuarto ámbito mencionado, relativo a la relación con *madres, padres y personas tutoras*, las figuras directivas participantes refirieron que al llegar a la dirección deben ganarse su confianza, en particular, del comité de madres y padres de familia. En ocasiones, hay fracturas e inconformidades entre la dirección escolar y este comité, heredadas de gestiones anteriores, las cuales pueden obstaculizar la inserción a la función y en la que las y los nuevos directores deben trabajar para reconciliar la relación:

Nosotros tomamos la dirección en un momento muy álgido con el comité de padres de familia, ¿no? A diferencia del personal docente y administrativo, pues la situación estaba, considero yo, armoniosa, si no excelente, pero sí armoniosa y de trabajo, pero sí hubo una etapa muy álgida con los padres, con el comité de padres de familia. Entonces, las condiciones en las cuales yo llego a la escuela fue, para mí, un verdadero reto, [...] porque un objetivo era esa reconstrucción de este tejido social inmediato que eran los padres de familia con la institución. Entonces, eso era como el decir, bueno, tenemos de dónde trabajar y mucho que hacer, y sobre ello fue que empezamos a trabajar, ¿no?

Directora, bachilleratos estatales, Chiapas

De manera particular, más allá de los apoyos económicos que las familias puedan aportar a las escuelas, las directoras y los directores de planteles de EMS requieren fortalecer la alianza con ellas en dos aspectos principales: en temas de mejora de la infraestructura y las condiciones de la escuela, y en actividades tendientes a favorecer el desarrollo integral del estudiantado, tales como la prevención y atención a

comportamientos y prácticas que los pueda poner en riesgo (por ejemplo, el consumo de drogas y alcohol, y los embarazos no planeados), o el seguimiento a su estado de salud socioemocional.

De no tener esta relación de trabajo en equipo entre familias y planteles, las figuras directivas experimentan frustración por las cargas de trabajo adicionales que les genera atender situaciones de riesgo en las y los estudiantes. Por el contrario, las relaciones positivas y de colaboración entre familias y dirección facilitan el gestionar y atender otras dimensiones de la vida escolar:

Le digo, como director, hay que estar en todo [...] el agua que tenemos es el agua de la lluvia que se recolecta, entonces, de repente nuestra cisterna ya está vacía, no tenemos agua, o sea, yo no puedo tener un plantel, alumnos, administrativos y, sobre todo, mis administrativos y docentes que ahí viven, no los puedo tener sin agua. Entonces ya hablando con mi comité “no hay agua, ¿qué podemos hacer?”, “vamos a jalar una manguera de no sé cuantos metros desde el tanque de la comunidad hasta acá” [...]. “Ya quedó directora, venga a verlo”. Ahorita tengo un comité de padres de familia y no me pide absolutamente nada, o sea, hasta con pena me dice “compramos un tubito que costó \$20», y yo “toma, \$20 no pasa nada». Entonces, lo que se me facilitó fue un equipo de trabajo comprometido, ya con sus actividades.

Directora, Cecyte, Chiapas

Afortunadamente logramos para el plantel este semestre que nos dieran desayunos escolares, pero ahorita tenemos la situación de que necesitamos una cocina comunitaria, necesitamos cocinar los alimentos, y eso es un nuevo reto, “¿cómo le vamos a hacer? ¡Con el comité de padres de familia! Si pueden venir las mamás a cocinar o nosotras también en el plantel” [...], les digo, incluso yo, como directora, si tengo que ponerme a cocinar algún día, lo voy a hacer. Son esas cosas que van saliendo por las mismas necesidades, por el ir avanzando, que no sabes a qué te vas a enfrentar.

Directora, Cecyte, Veracruz

Otro factor señalado por las figuras directivas participantes, aunque con menor frecuencia, y que obstaculiza la inserción a la función es el choque cultural con estudiantes y familias de comunidades indígenas. Por un lado, por las barreras en el uso de la lengua y el desconocimiento de sus usos y costumbres y, por otro, por una falta de sensibilización y capacitación para hacer frente a estas particularidades del contexto:

Por ejemplo, en el mes de mayo, aquí festejan la cuestión de la Santa Cruz, entonces para ellos, durante muchísimo tiempo, es suspensión de labores. Yo me encontré con esa situación de “pues, no está dentro de mi calendario oficial”, y yo les daba la opción de “bueno, yo no lo considero así”, y el no suspender labores ahí podría traerme problemas en la escuela. Entonces, realmente, muchas costumbres de la población, que yo desconozco, no podría decir que obstaculizan, pero al ser algo nuevo para mí [...].

Director, bachilleratos estatales, Veracruz

Por último, aunque en menor medida, las y los participantes mencionaron *otras características del plantel* que resultaron relevantes como facilitadoras u obstaculizadoras para algunas figuras directivas. Entre ellas se encuentra el tamaño y antigüedad del plantel, así como los resultados de las gestiones anteriores.

Con respecto a la primera, si bien la experiencia previa en puestos directivos en planteles pequeños hace más ligera la transición a planteles más grandes, familiarizarse con la gestión de más de un turno, con un tamaño de matrícula considerable y una gran cantidad de personal, son elementos que sorprenden a las figuras directivas, en particular si no reciben acompañamiento o formación dirigida: “nuestra escuela está considerada dentro de las escuelas grandes del estado, tengo ahorita alrededor de setecientos noventa alumnos, ¿sí?, cotidianamente trabajamos alrededor de ochocientos veinticinco, con personal docente, administrativo que laboramos en ella, ¿no? De alguna manera, esto implicó también, para mí, un verdadero reto, un verdadero reto” (directora, bachilleratos estatales, Chiapas). Asimismo, otra característica del plantel que dificultó el proceso de inserción fue la antigüedad de los planteles, ya que los de nueva creación son más complejos de administrar para directores con poca experiencia.

Por otra parte, las directoras y los directores con poca o nula experiencia directiva consideraron que las gestiones anteriores podrían ser un elemento obstaculizador en la etapa de inserción, generalmente por falta de comunicación sobre aspectos del plantel, como inventarios incompletos, deudas que no fueron informadas en la entrega-recepción, incluso, la inexistencia de llaves del plantel. También, identificaron prácticas de directores anteriores que propiciaron conductas como retardos y ausentismo del personal e irregularidades del comité de padres de familia:

Yo sabía que esa entrega-recepción iba a ser un poquito difícil; entonces, empiezo a recibir y claro que sí me encuentro con adeudos anteriores [...]. Encontrarme con que muchas cosas ya no estaban, muchas cosas como que yo había usado, tampoco nunca las encontré, cosas que [...] una cámara fotográfica que yo me acuerdo que existía, ya no está aquí, nunca la encontré; o sea, cosas que yo dije: “es que estaban, ¡yo las vi!”, yo vi micrófonos

inalámbricos, tampoco los encontré. Entonces, hubo que hacer, como dice la maestra, hubo que hacer inventario, ¿no?, de cosas que no existían en un lado ni el otro, pues, a comprar, a empezar a actualizar.

Directora, bachilleratos estatales, Veracruz

4.3.2 Sistema educativo⁴²

Los elementos del sistema educativo refieren en este estudio a todas aquellas características o circunstancias propias del funcionamiento de la educación media superior y las capacidades de los subsistemas que, de alguna u otra manera, influyen en el quehacer directivo y pueden incidir particularmente durante la etapa de inserción. Mejoredu (2021e: 42) define que las condiciones institucionales son el “conjunto de disposiciones, medios y acciones en los ámbitos técnico, administrativo y laboral que influyen [en el desarrollo de la función]”. Asimismo, “estas condiciones se desarrollan en los distintos niveles de decisión y actuación institucional, desde la organización, normatividad, políticas y programas nacionales dirigidos a la formación [...], así como desde las capacidades institucionales, de asesoría y acompañamiento, condiciones laborales y espacios para trabajo colectivo, infraestructura y equipamiento institucional y escolar, entre otras que impactan en el desarrollo de la práctica [directiva]” (Mejoredu, 2021e: 42).

En este estudio se distinguen, principalmente, los procesos y tiempos destinados para el cambio de figuras directivas, la estructura ocupacional de los planteles y los recursos de los subsistemas, así como la vinculación con distintos actores del sistema, como los sindicatos y otras autoridades.

El cambio de un director o directora de plantel es un evento importante para cualquier comunidad educativa, pues implica un conjunto de procesos de transición entre la persona que deja el puesto y quien lo toma, lo que típicamente se conoce como sucesión. La *sucesión del liderazgo*, es decir, de acuerdo con Pont *et al.* (2009), el relevo de un director por otro requiere de una planificación para la continuidad del trabajo en la escuela, una gestión sistémica de un programa para futuros líderes, el establecimiento de periodos mínimos de los puestos directivos y un importante trabajo de sensibilización con directores en servicio para facilitar su propia sucesión directiva. La planificación de la transición resulta esencial para ampliar el número de

⁴² “El Sistema Educativo Nacional es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias” (Cámara de Diputados, 2024: artículo 31).

solicitantes a puestos de liderazgo escolar, y aumentar la cantidad y calidad de los directores escolares futuros. Implica fomentar el interés en el liderazgo al proporcionar a los profesores oportunidades de participar en él y de aprender más acerca de las tareas cotidianas que involucra, así como ofrecer capacitación para aspirantes a líderes (Pont *et al.*, 2009).

Además, el momento del ciclo escolar en el que se integran las nuevas figuras también es relevante; puede favorecer el trabajo de las y los directores nuevos si ocurre de forma planeada al inicio o dificultarlo si ingresan en momentos más avanzados, o porque cuentan con poco tiempo para reconocer la realidad a la que se enfrentan y realizar la planificación correspondiente de su gestión. Asimismo, el tiempo entre el nombramiento oficial de la persona seleccionada al cargo y su ingreso a la escuela es clave para que las directoras y los directores que inician tengan un momento de reflexión y planificación de su nuevo rol (Weinstein *et al.*, 2016).

Por otro lado, en México, en los planteles públicos de EMS, incluso dentro del mismo subsistema, las *estructuras ocupacionales* son muy variables y presentan distintos ordenamientos, principalmente definidos por el número de estudiantes que atienden; por ejemplo, en las escuelas de matrículas más pequeñas se tiene una menor o nula cantidad de personal de apoyo. Sin embargo, el funcionamiento de los planteles requiere de la colaboración de distintas personas líderes que, además de conocer los contextos y reconocer esta diversidad, trabajen de manera conjunta para atender los requerimientos administrativos e instruccionales que exigen los distintos servicios de bachillerato (Reyes, 2021).

Otro aspecto que afecta la organización de los equipos de apoyo es el tipo de actividades académicas del plantel, por ejemplo, los módulos profesionales técnicos. En la realidad, los organigramas no siempre se concretan porque dependen, entre otras cosas, de la disponibilidad de plazas laborales para los planteles que pueden verse afectadas por los recursos públicos institucionales.

Es probable que esto limite las posibilidades de las y los directores para destinar más tiempo a acciones enfocadas a la mejora de las prácticas pedagógicas y de los aprendizajes, aunque, por otra parte, esta circunstancia puede impulsar un mayor involucramiento de la comunidad educativa, en especial de familias y estudiantes, en la gestión y resolución de problemas operativos. El porcentaje de planteles en que directoras o directores carecen de una estructura administrativa de apoyo varía entre subsistemas, incluso al interior de ellos (López-Gorosave, 2010; Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020).

Por su parte, la *vinculación con otros actores del sistema*, como los sindicatos y las autoridades educativas, es otro factor que juega un rol crucial en el proceso

de inserción a la función directiva. Este soporte no sólo asegura una transición más fluida y eficaz para las y los directores recién nombrados, sino que también proporciona un marco de referencia crucial y un sistema de apoyo integral. En contraste, la falta de este vínculo puede conducir a un proceso de adaptación lleno de dificultades, en el que las figuras directivas enfrenten retos adicionales que comprometen la eficiencia y eficacia de su liderazgo en el entorno educativo (López-Gorosave, 2010).

Cabe agregar que la vinculación con estos actores implica varios aspectos. En primer lugar, el apoyo externo del sindicato y las autoridades educativas es especialmente relevante cuando se implementan cambios o se toman acciones correctivas con docentes y estudiantes que pueden causar inconformidades. En este sentido, la literatura señala como vital formar una comunidad comprometida y contar con el soporte constante de las autoridades educativas para abordar, de manera integral y efectiva, problemáticas relacionadas con desafiliación escolar, situaciones de índole socioemocional, violencia e inseguridad, y participación de madres y padres de familia (López-Gorosave, 2010; OEI, 2017; Razo *et al.*, 2017).

En segundo lugar, este involucramiento es muy importante para la gestión eficiente de la escuela, pues mejora la comunicación y orienta sobre procedimientos administrativos, lo que a su vez permite a las y los directores cumplir con las responsabilidades y los requisitos de su función, incluyendo la organización para documentar la información solicitada (López-Gorosave, 2010; OEI, 2017). En tercer lugar, resulta fundamental para garantizar la disponibilidad de recursos necesarios, abarcando desde una plantilla docente completa hasta aspectos de infraestructura y servicios básicos.

Entre las experiencias compartidas por las y los informantes de este estudio, se perciben ciertas tareas y procesos impulsados o coordinados por el subsistema que pueden facilitar o no su inserción. Entre ellos, los trámites de contratación y procesos administrativos que se deben realizar al asumir el nuevo puesto; los tiempos de transición; la información y orientación que reciban en este trayecto; la exigencia y los requerimientos de las autoridades educativas.

Algunos informantes señalaron que no recibieron información relacionada con los trámites y procesos administrativos que debían realizar antes de su llegada al plantel, ni sobre los detalles de su nuevo estatus laboral. Para otras personas este fue un periodo de incertidumbre porque no sabían las implicaciones en su antigüedad docente, ni las condiciones laborales que conlleva la dirección escolar. Por este motivo, varios directores se acercaron con otras figuras directivas o con su sindicato para resolver dudas que las direcciones generales de los subsistemas no lograron comunicar.

Con respecto al periodo transcurrido entre la asignación a la función y la llegada física al plantel, las y los informantes señalaron, de manera más frecuente, dos elementos considerados como obstáculos. Por un lado, como se mencionó anteriormente, algunos directivos experimentaron largos tiempos de espera entre los eventos de asignación del proceso de Usicamm, o los nombramientos derivados de otros procesos de acceso, y las tomas de posesión en los planteles. Esto implicó que los planteles se quedaran sin director o directora por un periodo considerable de tiempo, haciendo más compleja la incorporación y la integración del nuevo director al plantel; en especial si éste no contaba con otra figura directiva o si la persona que asumía el cargo no conocía el plantel o no tenía experiencia directiva:

Pero, había escuelas donde había agitación, y lo que permitió ese mes es que hubiera súper agitación, o sea, que se volviera problema lo que no era problema. [...] obviamente, después de un mes, yo llego foráneo a esta comunidad escolar, y ya había un montón de broncas –que se tenían que resolver en dos o tres días– que se habían acumulado en un mes, y que uno no tiene el contexto todavía para resolverlo, porque en esa escuela no había subdirector.

Director, bachilleratos estatales, Veracruz

Por otro lado, otras figuras directivas señalaron la situación opuesta, es decir, tiempos muy cortos entre la asignación a la función y la incorporación al plantel, lo cual dificultó que pudieran planear temas personales –como la mudanza cuando eran asignados a municipios alejados–, investigar con anticipación el contexto del plantel, e incluso asimilar emocionalmente esta asignación: “en mi caso, no fue tan difícil, porque estaba a cuarenta minutos de donde vivo, pero otros compañeros que tenían que tomar plantel en otro municipio, pues la instrucción era al día siguiente presentarse. Entonces, se batalló mucho en ese aspecto” (director, Cobach, Chihuahua).

Un grupo de informantes también dio cuenta de la ejecución poco eficiente de algunas tareas de los subsistemas. Por ejemplo, nombramientos oficiales que llegaron hasta un semestre después de su asignación como directores –lo que dificultó que las figuras directivas asumieran formalmente el cargo y pudieran firmar y representar al plantel–; acceso tardío a las plataformas o al correo electrónico de la dirección; retraso en el pago de sus compensaciones, entre otras:

Sí hay una entrega-recepción que coordina la Contraloría del Estado, ahí sí se hace la cuestión de los documentos, las firmas y todo. Pero la entrega real, de a pie, de estar en el plantel, el tener los documentos, el tener acceso a todo, no la hubo; prácticamente es llegar a un escritorio hasta sin computadora, sin documentos, sin nada. Como vulgarmente se dice, a escarbar de todos lados a ver de dónde puedo conseguir y con los procesos administrativos encima, con

la estructura encima y con los docentes encima, si no se hace en tiempo y forma, [llegamos] sin los sistemas, [...] no tienes accesos a los sistemas, no tienes claves, no tienes nada.

Director, Cobach, Michoacán

Con respecto a los retrasos en los pagos de sueldos y compensaciones, cabe señalar que esto fue particularmente complejo para directoras y directores que debieron realizar un cambio de residencia y mudarse a otro municipio, pues ello resultaba fundamental para recuperar los gastos asociados a mudarse solos o con sus familias.

En otros temas, la *orientación e información que las autoridades educativas puedan proveer* a las recién asignadas figuras directivas es fundamental durante esta etapa, ya que su existencia o ausencia puede facilitar o dificultar la inserción exitosa y expedita de éstas. Por ejemplo, el apoyo y la guía de figuras que trabajan en el subsistema son esenciales para comprender procesos clave como la entrega-recepción y la normatividad:

Algo que sí me funcionó, [es] que todos los problemas los socializo con un jefe de materia, el compañero que está en coordinación, que le da el seguimiento al plantel. Entonces, él es mi primer enlace, “maestro fulanito, tengo esa situación, ¿qué hago? ¿A dónde voy? ¿A quién le digo?”, me dice: “comunícate con jurídico, al área jurídica. Comunícate a la parte de humano. Habla a nóminas. Habla a plantillas”. Esa parte de la comunicación sí me ha ayudado mucho.

Director, Colegio de Bachilleres, Chiapas

En sentido contrario, un obstáculo importante al estado anímico y a la labor de las figuras directivas se percibe cuando en lugar de apoyo hay presión o una exigencia desproporcionada por parte de las autoridades. Algunos participantes señalaron haber experimentado emociones como angustia, temor y una sensación de soledad al tomar el cargo directivo por primera vez, por no contar con el respaldo necesario o con prácticas planeadas de acompañamiento por parte de sus subsistemas. Esto sucedió, principalmente, al enfrentarse a actividades y funciones directivas que no sabían que tenían que realizar, y al desconocimiento de la aplicación de la normatividad que les compete. Sumado a esto, las y los informantes se sintieron presionados por sus autoridades del subsistema, quienes parecían no reconocer que muchas de estas figuras directivas desconocían estos trámites:

Ha sido un año complicado, en mi caso, porque ha sido empezar de cero [...]. No hubo el acompañamiento, todo lo contrario. Yo me sentí muy presionada por parte de SEMS [Subsecretaría de Educación Media Superior], porque me decían: “¿Y por qué no tienes comité?”. “Pues, no sé, no sé por qué no

hay comité y no sé cómo me entregó la persona que dejó el cargo”. “Y, ¿por qué esto?”. Y todo el tiempo como si fuera una situación mía el hecho de no tener comité de padres de familia, de no tener establecidas muchas cosas que la normatividad te marca. Entonces, sí me sentía con más presión, y aparte la novatada.

Directora, CBTIS, Michoacán

Asimismo, algunas palabras de desaliento provenientes del personal del subsistema desmotivaron a las figuras directivas. Esta situación en particular se presentó cuando una persona del subsistema le señaló a una directora entrante que no era buena idea ejercer el puesto si tenía una hija pequeña:

Otra de las cosas que me pasó [es] que me dijeron [alguien del subsistema] que por qué había concursado si tenía una hija, y que primero mi responsabilidad estaba con ella, que un cargo directivo no me permitía ser mamá y ser directora, que eso lo hubiera dejado cuando mi hija ya fuera grande.

Directora, CBTIS, Michoacán

Con menor frecuencia, algunas figuras directivas mencionaron falta de acompañamiento durante el proceso que siguieron para conocer las prioridades del plantel y construir relaciones laborales efectivas con el personal. Asimismo, las directoras y los directores consideraron fundamental contar con el respaldo y acompañamiento del subsistema cuando suceden situaciones extraordinarias como paros del personal, conflictos con el sindicato o pandemias, en especial durante los primeros años en el puesto.

Cabe destacar que, en varias ocasiones, las figuras directivas reconocieron que haber ingresado al puesto durante los años de pandemia pudo afectar las intenciones de las direcciones generales del subsistema de ofrecer formación y acompañamiento a las nuevas figuras directivas. Es importante señalar que se mencionaron esfuerzos de acompañamiento del subsistema, como asignar *tutores* a las nuevas figuras directivas, sin embargo, resalta que estos apoyos no siempre fueron efectivos, pues la tutoría era impartida por colegas con agendas tan saturadas como las de las personas tutoradas:

Que las personas que nos asignan como tutores –porque nos asignaron tutores–, honestamente, son también directivos que andan súper cargados administrativamente, aquí la intención sería bajar tal vez el ritmo administrativo. Yo comprendo que es de vital importancia la documentación, pero si pudiéramos bajarle un poquito a ese ritmo documental, sería excelente.

Director, Cobach, Chiapas

Siempre se dijo que iba a haber un tutor acompañando a los nuevos directivos y nunca apareció ese tutor, no sé de dónde iba a salir o cómo iba a llegar, pero nunca llegó. No sé si los compañeros lo supieron, pero desde que yo me evalué la primera vez y la segunda, dijeron que íbamos a tener los cursos que hemos tenido en COSFAC, yo he tenido varios cursos de COSFAC, y mencionando ahí que nosotros nos estamos formando [...] ya tenemos tutores para nuevos directivos, yo tomé un curso de tutor, y nunca me dijeron [...] “persona [...] tutor, porque es nuevo”, nunca llegó nada.

Director, Cecyte, Michoacán

Sobre esto, algunas figuras directivas reconocieron ciertas acciones que les resultaron de gran utilidad y que vale la pena destacar, tales como, proporcionarles manuales y recursos de consulta; retroalimentación respecto a su trabajo; orientación y formación pertinente tanto del plantel como del propio funcionamiento de distintos procesos de gestión en el subsistema; y facilitarles todos los elementos necesarios para desempeñar su función en tiempo, tales como claves de acceso y equipos de cómputo.

En sentido contrario, otras directoras y otros directores señalaron que los cambios en la administración central o en los procesos administrativos al inicio de los ciclos escolares provocaron incertidumbre y falta de pericia en el desarrollo de algunos procesos:

Luego cuando hay renovación de gobierno, en este caso muchas cuestiones directivas estatales son susceptibles a cambio, eso no es ajeno a Conalep, también pasó. A lo mejor, yo entro en un grado de comprensión donde digo: “Bueno, también van entrando”. Pero hay compañeros con experiencia dentro del plantel que dicen: “Es que, nunca había pasado esto”, “es que, esto”, y es parte de la renovación.

Directora, Conalep, Michoacán

Por otro lado, las directoras y los directores consideraron como una labor compleja y estresante la atención a los múltiples *requerimientos y solicitudes que les hace el subsistema* al inicio de su encargo, lo cual fue considerado como un elemento que obstaculizó su trabajo durante su etapa de inserción. Describieron que es habitual recibir correos o llamadas de sus direcciones generales con numerosas solicitudes que, en su mayoría, deben contestar y resolver a la brevedad. Asimismo, informaron que falta comunicación entre las áreas y organización de algunas oficinas ya que en múltiples ocasiones les solicitan información duplicada o con un margen de respuesta que no es adecuado.

A estas solicitudes se suman las de otras autoridades educativas, como la Secretaría de Educación Pública federal y otras autoridades estatales y municipales. Un informante comentó que, a diferencia de su experiencia previa como director, el nivel de exigencia desde las direcciones generales es más demandante en la actualidad. Estas situaciones les generan sentimientos de frustración, además de que les demandan dedicar un tiempo y esfuerzo considerable para cumplir con dichas solicitudes:

Todo está centralizado ahorita en la función directiva, ahorita todo tiene que pasar por el director; en cierta manera es bueno, pero en cierta manera también es cargarle la mano al director porque, con tanto, de repente nos atoramos, y la parte que realmente nos interesa, que es la parte educativa, creo yo que queda en un segundo término, la parte de indicadores académicos [...] por la demasiada carga administrativa siento que sí los atendemos, pero no de la manera puntual, no de la manera precisa, no de la manera específica.

Director, Cobach, Chiapas

Estas actividades administrativas y solicitudes urgentes impiden que las y los directores nuevos se involucren en aspectos de apoyo a la práctica docente y puedan dar seguimiento adecuado a sus planes de trabajo y a los resultados escolares del plantel. Asimismo, en la práctica cotidiana, esta situación complejiza la organización eficiente de su tiempo y de su equipo de trabajo, generando inconformidades en el personal que también experimenta estas cargas de trabajo adicionales.

Como se mencionó anteriormente, los *sindicatos* son otro de los actores educativos clave que es necesario considerar dentro del ecosistema en el que se desenvuelven las figuras directivas; debe subrayarse que cuando éstos muestran disposición para colaborar con quien recién ingresa a la función, la inserción es considerada más suave que cuando esto no es así. Asimismo, cuando en el plantel coexisten pocos sindicatos, y la figura directiva perteneció a alguno de ellos, la interacción con este agente educativo suele ser más sencilla: “aquí sólo tengo dos sindicatos y la mayoría —el noventa por ciento de los maestros— pertenecen a mi sindicato, lo que me ha facilitado increíblemente las cosas” (directora, bachilleratos estatales, Veracruz).

No obstante, en muchas ocasiones la presencia de los sindicatos en los planteles puede ser abrumadora y desgastante; por tanto, se les considera como un elemento obstaculizador. Las y los informantes narraron experiencias en las que destacaron la importancia de negociar con las o los delegados sindicales para que les permitieran entrar al plantel y ejercer su función. Una directora incluso destacó que, antes de considerar tomar el plantel que le tocaba, se comunicó con el delegado sindical para saber si le iban a permitir tomar el encargo directivo.

También, algunos directores dieron cuenta de experiencias en las que el sindicato no estuvo de acuerdo con la gestión de las nuevas figuras directivas y solicitó su salida, se fueron a paro y se manifestaron para retirarlos del cargo, entre otras prácticas. Otros informantes perciben que, en ocasiones, los sindicatos no están de acuerdo con los procesos de concurso –porque ya tenían asignado el lugar a otra persona–, haciendo más tensa su presencia en el plantel, dejando a las nuevas figuras directivas en situaciones incómodas y conflictivas al inicio de su encargo:

A la llegada al plantel, de antemano vino mi coordinador, me presentaron, se hizo todo el protocolo y en ese momento empecé a platicar con cada uno de manera personal, y aparte por grupo; y bueno, a poner las cosas en claro, las reglas del juego. Me decían: “aquí nosotros mandamos. Aquí somos los docentes quienes ponemos y quitamos a los directivos”. Entonces, los grupos, cada uno traía sus peticiones y las condiciones eran no dejar ingresar a los trabajadores que hasta ese momento no tenían el acceso, ese era el condicionante. “¿Tú te quieres quedar como directora en este plantel? Tienes que hacer lo que hizo el otro. Aquí somos mayoría, nosotros mandamos. Hacemos esto y nadie nos va a venir a mandar”.

Directora, Cobach, Chiapas

Además, se identificaron prácticas y solicitudes del sindicato con las que no estaban de acuerdo, tales como contratar o mantener a personas recomendadas en algunos puestos del plantel, no permitir la entrada de personal de otros sindicatos, e incluso recibir solicitudes para darles lugar a estudiantes que no fueron seleccionados. Finalmente, también mencionaron que algunos conflictos entre el personal sindicalizado y las direcciones generales del subsistema provocan paros en las escuelas:

Realmente, sí fue un primer año difícil para mí, había días en los que quería salir corriendo de la escuela y no regresar, porque había muchas cosas malas en la escuela, había mucha gente que era muy influyente y de plano no iba a trabajar, y le pagaban. Entonces, yo no tenía compromisos con ellos, yo había llegado por un examen. Todo eso en un año me tocó limpiarlo, me costó mucho trabajo, muchas amenazas, un montón de corajes y cosas malas, pero eso también me ayudó a poder avanzar con mi escuela y como profesional de la educación. Son cosas que en casi todas las escuelas se han dado o se siguen dando.

Director, bachilleratos estatales, Veracruz

Por estos motivos, muchos directores y varias directoras señalaron su inconformidad por la imposibilidad de ejercer su liderazgo y tomar las decisiones que consideran más adecuadas. Sin embargo, reconocen que para mantenerse en el puesto directivo y avanzar en sus proyectos es fundamental tener una buena relación

y contar con el apoyo de los sindicatos, para lo que requieren habilidades relevantes que deben desarrollar:

Los trabajadores tenemos un rezago de pago de prestaciones de casi tres años o un poquito más de tres años. Entonces, nuestro sindicato o el sindicato de los trabajadores está en constante lucha. Iniciamos el semestre con pocos maestros, con maestros de confianza o del sindicato minoritario trabajando y apoyando en la cuestión académica, porque el sindicato mayoritario entraba una parte desde el inicio de semestre. Entonces, ése fue el primer obstáculo que siendo uno nuevo en esta parte directiva, sí te enfrentas a algo que dices: “¿ahora cómo se le va a hacer?” o “¿ahora qué se va a hacer para poderle dar el derecho de la educación a los jóvenes?”.

Director, Cobach, Michoacán

Otras circunstancias que se mencionaron como obstáculos a la labor directiva durante la fase de inserción fueron las dificultades asociadas a la *falta de recursos económicos de los subsistemas* y a la *insuficiencia de herramientas* para la toma de decisiones. En primer lugar, reconocen la ausencia de motivación asociada a la reducción de sueldos y prestaciones laborales; a la percepción de que el trabajo es demasiado demandante para la compensación que reciben; y a que, por las carencias del sistema educativo, ellos y ellas deben aportar recursos propios para el funcionamiento del plantel.

Además, respecto a subsistemas federales, los participantes señalaron que suele ser más tardado que lleguen los recursos a las escuelas, por lo que es complicado cubrir necesidades en los tiempos adecuados: “cada semestre es lo mismo, si tenemos necesidades hay que esperar a que México [áreas centrales de Ciudad de México] mande el recurso e intentan que lleguen antes de que iniciemos las clases, pero en esta ocasión, por ejemplo, ya pasamos la primera evaluación parcial y no llegó el recurso” (director, CBTIS, Michoacán). Por tal motivo, perciben importantes inconsistencias entre lo que se les exige a ellos y a los planteles y los recursos y herramientas que les ofrecen sus subsistemas para cumplir con esos resultados.

Asimismo, mencionaron funciones y resolución de problemas, durante la etapa de inserción y en los momentos posteriores, que no saben cómo resolver porque no existen protocolos actualizados ni manuales a los que puedan referirse:

Eso a mí se me hace totalmente injusto, y hasta me limita mucho en mi operación [...] pero en realidad ahora me doy cuenta que cualquier paso que dé en balde me puede meter en problemas serios, y mucho de ello es porque no hay un protocolo bien establecido, bien definido que me diga [...] (ahorita, por ejemplo) acoso sexual —que es lo que está más en boga por todo el número

de denuncias que hay ya actualmente—, ¿qué hago?, ¿cómo trato al trabajador?, ¿cómo trato a los alumnos?

Director, CBTIS, estado de México

Relacionado con los recursos disponibles para los planteles, refirieron también la *vinculación con las autoridades locales y otras instituciones* como un elemento que puede facilitar u obstaculizar la labor directiva. Para solventar carencias de recursos, solicitar permisos, realizar mejoras y recibir donaciones de infraestructura, materiales y equipamiento, las y los directores, en especial en comunidades pequeñas semiurbanas o rurales, se apoyan de los municipios o el ayuntamiento. Cuando las figuras directivas tienen buena relación con las autoridades locales, la gestión de recursos se facilita; por el contrario, sin el apoyo de estas autoridades, la mejora de sus instalaciones y la obtención de alguna otra concesión se les dificulta de manera importante.

4.3.3 Contexto social y económico

Existen factores sistémicos que intervienen durante toda la trayectoria directiva de estas figuras —desde el proceso de selección y la etapa de inserción a la función, hasta la conclusión de su periodo en la dirección—, entre ellos el contexto histórico, político, cultural y organizativo (Chapman, 2005). Las situaciones del contexto de las escuelas, junto con las restricciones de recursos financieros y humanos, merman las buenas intenciones y reducen el tiempo que las figuras directivas pueden dedicar a las funciones que le corresponden (Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020).

Es preciso reconocer que existen distintos elementos del entorno físico y social que condicionan los esfuerzos de las y los directores e impactan en la respuesta que pueden dar al interior de sus comunidades escolares para la mejora de las prácticas pedagógicas y el logro de los aprendizajes (Reyes, 2021). En este sentido, cabe señalar que las directoras y los directores de EMS expresan su preocupación por ser responsables, ante las autoridades y las familias, de lo que ocurra o no en su escuela.

Algunos problemas pueden ser más o menos desafiantes, según el contexto y el entorno de la escuela, tales como afectaciones a la educación por cierres de escuelas (por ejemplo, por parte del personal de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE), conflictos con el magisterio, presencia de bandas delictivas, narcotráfico, y zonas con altos índices de violencia e inseguridad. Esto último implica a las figuras directivas realizar acciones adicionales o atípicas para garantizar la seguridad del plantel, por ejemplo, recibir a las y los estudiantes en la puerta de la escuela; hacer un reconocimiento de las vías de transporte y la zona donde

se ubica el plantel; llevar a cabo recorridos en el inmueble en busca de elementos de seguridad comprometidos; procurar que el estudiantado no se relacione con el crimen organizado o presente conductas de riesgo; solicitar apoyo de instancias especializadas como centros de integración juvenil, agrupaciones de psicólogos y autoridades municipales, entre otras (Razo *et al.*, 2017).

Así, el que las figuras directivas desarrollen ambientes escolares propicios para el aprendizaje depende en gran medida de las competencias de las y los maestros, pero también de las características del contexto escolar y la población estudiantil (OCDE, 2016). Por lo tanto, se requieren distintas habilidades de las y los líderes escolares, con el fin de que respondan y se adapten a las características de las comunidades en las que se insertan los planteles, como el contexto socioeconómico y las costumbres de la comunidad, la ubicación de la escuela y el tipo de servicio educativo (Pont *et al.*, 2009). Esto es importante en toda la trayectoria directiva, aunque en este estudio se profundiza en las experiencias de la etapa de inserción.

De acuerdo con las experiencias compartidas por las directoras y los directores participantes en este estudio, dos circunstancias contextuales inciden particularmente durante las primeras etapas de su función: la ubicación del plantel y las características socioeconómicas de la comunidad circundante. Ambas tienden a ser elementos que dificultan su etapa de inserción.

En primer lugar, se mencionaron algunas circunstancias relacionadas con la ubicación del plantel y la disponibilidad de servicios en la escuela, entre ellas: la lejanía, la presencia de servicios básicos, las opciones de transporte disponibles y los niveles de inseguridad de la zona.

La *lejanía* del plantel con respecto a cabeceras municipales o vías de comunicación suele ser un reto que, si bien permanece a lo largo de la gestión de las figuras directivas, al inicio de ésta se presenta como un desafío mayor, incluso para quienes ya han desempeñado cargos directivos con anterioridad. Así, los participantes del estudio señalan que el involucramiento con madres, padres y tutores está relacionado con la ubicación del plantel ya que, en ocasiones, viven lejos o no es fácil que se trasladen a las escuelas. Asimismo, los planteles lejanos o poco accesibles tienen mayores incidencias de docentes y personal ausente, lo que hace más complejo el trabajo para las y los directores:

Quando llegas a un plantel de una comunidad ajena a uno, conocer ese contexto, las necesidades que tiene un contexto y que tiene el otro. [...] Las situaciones son diversas. En el caso de aquí no tenemos la problemática de la basura, pero tenemos, por ejemplo, una problemática de que no hay rutas de camión, que a lo mejor esa situación de ruta de camión no la tienen los

compañeros que están en esta plática. [...] Es interesante, situaciones que tiene una comunidad, un plantel dentro de la misma ciudad, que no lo tiene otro de los planteles. Es una gran diversidad.

Director, Cobach, Chihuahua

En otros casos, hay directores de planteles en zonas donde no llegan servicios como electricidad o internet, haciendo más retador no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino la misma gestión directiva, sobre todo cuando recién se incorporaron al cargo. Esta situación pone en desventaja a la figura directiva, ya que no puede cumplir en tiempo y forma con las solicitudes de las autoridades educativas debido a que tiene que hacer su gestión en donde pueda conseguir internet:

Lo que a mí se me dificultó, o se me dificultaba, era el cumplimiento de trámites administrativos, que es desde el plantel hacia la dirección general. No en el hacerlos, pues teníamos el personal directivo que conocía todos estos procesos. Sin embargo, me refiero al traslado de la papelería, que era un plantel muy lejano, era un área donde se iba la energía eléctrica por dos o tres días hasta toda la semana completa. Al irse la energía eléctrica no había internet, se iba también la comunicación vía telefónica. Entonces, a veces uno sentía una impotencia, no nos enterábamos; teníamos que bajar a una comunidad cercana que estaba como a dos horas para poder tener alguna señal de vía telefónica.

Director, Cecyte, Chiapas

Así también, un factor decisivo para tomar el cargo, en el caso de muchos participantes, fue la ubicación del plantel asignado. Naturalmente, los planteles preferidos por las figuras directivas fueron los más cercanos a sus domicilios, y los menos seleccionados fueron aquellos más lejanos o con escaso acceso a servicios públicos. A esto se suma que la lejanía puede acrecentar sus sensaciones de soledad y dificultar la reacción ante situaciones adversas:

Aquí la comunidad es muy violenta a veces, y cuando eres de acá ya sabe uno, pero imagínese estar tan lejos de su casa, ¿quién me apoya? [...] Yo acá dentro de la escuela me siento seguro por ustedes, por los alumnos, no creo que me esté portando mal, al contrario. Entonces, sí se siente esa incertidumbre de no conocer, el tratar de ganarse a los vecinos de la escuela, que vayan identificando a uno para que también vaya uno teniendo ese contacto, es bastante difícil. Caminar por las calles buscando alguna carita conocida y no encontrarla, también se siente uno solo.

Director, Cobach, Chiapas

En sentido opuesto, si bien fue poco mencionado, se reconocieron las bondades de trabajar en un plantel con todos los servicios públicos disponibles y en funcionamiento, pues esto facilita el acceso a la escuela para todos los integrantes de la comunidad: estudiantes, familias, docentes y personal que ahí labora. Asimismo, algunos directores reconocieron también la fortuna de trabajar en planteles cerca de sus hogares, lo que les permite reaccionar con mayor rapidez en caso de alguna eventualidad personal o laboral y trasladarse cuando sea necesario.

Con respecto a la asignación de planteles en zonas conflictivas en materia de seguridad, ésta generó preocupación y nerviosismo inicial, aunque en algunos casos, esta percepción cambió con el tiempo al familiarizarse con la comunidad y la realidad del lugar:

Quando dije “Híjole, me voy para Guadalupe”, muchos jugando me decían: “Llévate chaleco antibalas”. Pero, es algo que sí te da nervios, porque no conoces tú. Ahora ya me di cuenta de que no es tanto como lo pintan. Como todo municipio, tiene su problemática social, pero primero sí me daba miedo. Entonces, el carro del plantel lo rotulaba, había muchos retenes militares. Tienes que sobrellevar eso, para mí eso fue lo más difícil. La distancia e ir con ese estigma de que voy a un municipio muy violento y de mucha inseguridad, de que matan a todas horas ahí y que asesinan, ante eso iba, con ese temor, que al paso del tiempo fui descubriendo el otro lado de la moneda.

Director, Colbach, Chihuahua

Otro hallazgo importante fue la influencia de la comunidad y del personal en el manejo de situaciones delicadas que implicaron decisiones disciplinarias y de seguridad:

Entonces por ahí hasta para llamarle la atención a un jovencito o la disciplina, o todo eso, pues, aquí nos apoya un poquito el personal, porque comentan: “maestra, no puede suspenderlo, no puede hacer esto, porque se va a implicar en cuestiones de inseguridad”. Entonces, ahí es donde sí nos ha ayudado mucho la comunidad, porque se conocen en sí todos.

Directora, Cecyte, Chihuahua

Otras diferencias relacionadas con las características geográficas y climatológicas del entorno del plantel, como moverse de un contexto urbano a uno rural, o de un clima frío a uno cálido o viceversa, fueron factores que también afectaron emocionalmente a las nuevas figuras directivas y, por tanto, a su desempeño y gestión directiva.

Finalmente, algunos testimonios sugieren que la experiencia y la adaptación son aspectos claves en el manejo de situaciones complejas relacionadas con la seguridad y

la disciplina en los planteles. Al respecto, resulta importante considerar que la inseguridad agrega capas adicionales de dificultad al manejo de situaciones delicadas dentro del plantel en la etapa de inserción. Así, las y los directores con más experiencia tienden a tomar decisiones más informadas y adecuadas en contextos difíciles:

[El incidente] es un tema muy delicado, que si se abre hacia afuera, donde hay cosas más de fondo, pues no; porque también hay cuestiones de inseguridad en el pueblo, donde si te metes con otros temas, llegas a otros peores. Pero al final de cuentas, sí, la experiencia te da para poder decidir y tomar decisiones mejores. Y creo que la decisión que se tomó en su momento, fue la mejor para estos chavos, y aquí continúan prácticamente todos, y se tranquilizó la situación; pero obviamente sí tuvieron su sanción.

Director, Cecyte, Michoacán

Aunque los desafíos de seguridad son comúnmente percibidos como barreras significativas para la inserción a funciones directivas, también se han identificado casos en los que la seguridad comunitaria se considera un elemento facilitador:

¿Qué se nos facilita? Hay inseguridad. Hay inseguridad, como en todos los lugares, pero dentro de lo que cabe es muy seguro. No he tenido ningún tipo de problemas, yo que vengo de lejos y me quedo aquí una semana, no he tenido ningún tipo de problemas y no he visto cosas que dice uno “ah, caray, ¿qué está pasando?” de muertos y todo eso. No, todo bien.

Director, CBTIS, Chihuahua

4.3.4 Características personales de las figuras directivas

Llegar a un puesto de dirección implica asumir una nueva función de liderazgo a partir de la socialización profesional y del contexto particular de la escuela a la que se incorpora (Pont *et al.*, 2009). Esta socialización se ve influida por la sociedad, los saberes, y las tareas que asumen las figuras directivas para ejercer el rol social que están por desempeñar (Weinstein *et al.*, 2016); así como por aspectos propios de los individuos, como la personalidad, la experiencia y trayectoria, las formas de interacción con distintas personas y grupos, y las motivaciones, expectativas y creencias, que dan sentido a la identidad directiva (Pesqueira, 2011).

En este sentido, existen características propias de las personas que, según la literatura, favorecen el trabajo de la dirección escolar, en particular en contextos y entornos desafiantes, como la apertura a aprender de los demás, la persistencia, la resiliencia y el optimismo (Leithwood *et al.*, 2008). Además, así como lo reconocen las y los directores de EMS, un factor que facilita el trabajo directivo es asumirse

a sí mismos como líderes de la escuela para propiciar el trabajo colaborativo con su comunidad escolar (Reyes, 2021).

En este estudio, se identificaron algunas características personales que, a decir de las directoras y los directores participantes, influyeron positivamente en el inicio de su encargo actual. La experiencia profesional de las figuras directivas fue la circunstancia personal que mostró ser el mayor facilitador en la etapa de inserción a la función directiva, así como las habilidades directivas que ya tenían y su formación previa; en términos de las relaciones personales, mencionaron la cercanía de la figura directiva con el plantel. En sentido opuesto, señalaron como elementos obstaculizadores algunas características como la edad y el sexo. En los párrafos subsecuentes se detallan estos hallazgos.

Aunque la *experiencia profesional* destaca como elemento facilitador de la experiencia docente, pues favorece el desarrollo de tareas en el ámbito pedagógico y en el establecimiento de conexiones significativas para el trabajo con docentes, fue la *experiencia en puestos administrativos* la que obtuvo más menciones, porque facilita la realización de labores relacionadas con los procesos y trámites institucionales, que fueron reconocidas por las figuras directivas como unas de las más difíciles y estresantes al asumir el cargo. “Creo que el haber sido docente y haber estado en varias jefaturas me da un panorama más amplio respecto al cargo. Me siento como funcionaria pública con conocimientos de docente, y conociendo necesidades de docentes, sé qué sí se puede hacer, qué no se puede hacer” (directora, CBTIS, Michoacán).

En términos de trayectorias profesionales, la que mostró haber enfrentado mayores desafíos en la inserción a la función directiva fue pasar directamente de puestos sin funciones directivas a la dirección escolar. En estos casos, se señaló que fue complejo asumir el liderazgo, familiarizarse con las funciones y con los lineamientos que les competen, lo cual generó miedos e inseguridades: “entrar a un puesto de director y no tener experiencia de ello, es lo más difícil, porque no cuentas de inicio con herramientas de conocimiento para poder actuar y saber actuar. Eso es lo más difícil que yo viví. Al inicio yo quería renunciar” (director, Conalep, Veracruz).

Los participantes en el estudio reconocieron que cuando fueron docentes frente a grupo eran muy críticos de la actuación de las y los directores en turno, pero al tomar la dirección por primera vez se dieron cuenta de la complejidad que implicaba dirigir un plantel. Por tal motivo, estas figuras directivas consideraron fundamental contar con la experiencia de haber desempeñado un cargo de subdirección escolar con el fin de reducir la curva de aprendizaje y el *shock* inicial.

Con respecto a la *trayectoria profesional en el plantel*, una característica que incidió de manera importante en la travesía por la inserción a la función fue la *cercanía de la nueva figura directiva con la comunidad educativa*, sea por las expectativas –o prejuicios– de la propia figura novel o por las reservas que pueda tener la comunidad con respecto a la incorporación de alguien extraño al plantel; aunque en ocasiones –las menos– la comunidad educativa agradece una ruptura con la inercia anterior.

Algunas directoras y algunos directores participantes comentaron acerca de otros casos en los que quien resultaba seleccionado para ocupar la dirección de algún plantel desistía del cargo por no conocer a la comunidad escolar con la que trabajaría. La incertidumbre y la información incompleta sobre los planteles y sus comunidades pueden ser un factor que desincentiva la aceptación del puesto y que infunde nerviosismo a quien sí lo toma. Por este motivo, como se comentó anteriormente, los primeros meses en la función son de adaptación, en especial cuando el nuevo plantel está inserto en un contexto muy diferente al que conocen, ya sea en aspectos como el tipo de plantel, las características y prácticas de la comunidad escolar, su ubicación y características del contexto social y cultural, entre otras:

Entonces, el reto también entra en conocer la comunidad. Ahora había que gestionar con un director que no conoces, te inquieta un poco el tema de cómo será la inseguridad aquí. Esta parte de que no sabes cómo van a ser los papás, esos son retos importantes. En ese sentido, también si vas a ser aceptada; y sobre todo la parte de que empiezas desde cero. Para mí fue la parte difícil. [...] Eso como que para mí sí fue un cambio muy drástico, porque ya te tienes que trasladar, ahora vas a conocer una comunidad diferente, alumnos diferentes y sobre todo esa parte de empezar de cero o tener puntos de comparación.

Directora, Cobach, Michoacán

Asimismo, es posible que la llegada de figuras directivas desconocidas genere preocupación y nerviosismo de parte del personal, por el estilo de liderazgo que puedan tener o los cambios que podrían llegar a hacer. Además, por la relación jerárquica entre la dirección y el personal, es más difícil para las y los directores sin trayectoria en el plantel desarrollar relaciones cordiales y amistosas con el personal, por lo tanto, se incrementan aún más las sensaciones de soledad durante la incorporación e integración al puesto:

El primer día que llegué, o los primeros días, pues, era un completo desconocido, yo era el desconocido a un plantel completamente nuevo y sí fue un proceso muy, muy complejo, en lo que se adapta uno y en lo que los compañeros se adaptan al ritmo, alrededor de seis meses en ese proceso de aprendizaje, tanto de un servidor como de los propios compañeros.

Director, Cecyte, Chihuahua

La comunidad estaba expectante, no sabía qué esperar. Estaban preocupados. Yo soy el primer director que llega a la escuela de fuera de la comunidad. Esto es una nota muy interesante. Hasta antes de mí, todos los demás directores habían llegado formando parte de la comunidad. Yo era el primer fuereño, forastero. Eso sí genera un tipo de expectativas diferentes.

Director, bachilleratos estatales, Veracruz

En el sentido opuesto, si bien la mayoría de las figuras directivas reconoció los beneficios de conocer el plantel y la comunidad escolar en la que se insertan, hubo quien señaló que también puede ser un factor que obstaculiza la inserción. Esto porque, cuando ya se conocen o se han escuchado las problemáticas del plantel, de su contexto o de la comunidad, se pueden sentir emociones aflitivas como preocupación, ansiedad y estrés por el reto por asumir.

Asimismo, se mencionó ocasionalmente que la experiencia previa en la docencia en la misma escuela fue un elemento obstaculizador de la inserción a la función directiva, pues dificultó que se asumiera una posición de liderazgo frente a sus pares. En ocasiones, se señaló que esto se relaciona con el hecho de que algunas personas esperaban recibir un trato preferencial por su amistad o cercanía con la figura directiva designada o con que el personal no reconocía su nuevo nivel jerárquico y no apoyaba las decisiones que tomaba:

El director saliente me presentó, de hecho, ya me conocían, yo soy de aquí del mismo plantel, no había cosa que no me conocieran [...]. Al ser conocido, al estar trabajando con los mismos compañeros, cuando toca apretar las tuercas es problemático, porque muchos no separan la amistad del trabajo.

Director, Cecyte, Chihuahua

Con menor frecuencia, aquellas personas que tuvieron un puesto directivo previo, como una subdirección en el mismo plantel, una dirección en otro centro escolar o una posición en la dirección estatal, también expresaron haber enfrentado dificultades durante el proceso de inserción a la función. Así, cuando desempeñaron esos puestos en la misma comunidad en la que asumieron el cargo, en ocasiones se dificultó el proceso de inserción debido a que la comunidad escolar tardó en reconocerles en su nueva función, o porque la misma figura directiva postergó el desprendimiento de sus responsabilidades anteriores, ya sea porque se hizo cargo de capacitar a la nueva persona en el puesto, porque el plantel no contaba con una figura de reemplazo o simplemente porque había asumido una fuerte identidad profesional en el cargo anterior. Esto puede causar confusión en la comunidad escolar y generar un incremento de la carga de trabajo de la nueva figura directiva:

A veces lo más complicado es uno dejar ese papel de subdirector y de querer hacer todo y controlar todo lo académico, y dar el espacio al subdirector en turno para poder desarrollar esa actividad; creo que para mí fue lo que más me costó trabajo, que yo estaba acostumbrada a yo hacer todo, y de repente decir: “Espérenme, eso le toca al subdirector, dale confianza, dale lineamientos y que presente proyectos o que presente avance o que presente propuesta”. Eso fue lo más complicado creo que para mí, para mí misma, personalmente, desprenderme de ese puesto anterior y decir: “Espérame, ya no soy subdirectora, tengo que dedicarme, que abocarme a otras cosas”.

Directora, Cobach, Chihuahua

Cabe señalar que la *experiencia fuera del ámbito educativo* resultó beneficiosa para algunas personas. Por ejemplo, la experiencia de la nueva figura directiva en el sector productivo —especialmente la relacionada con las carreras que se ofrecen en su institución—, puede facilitar que ejerza la función de vincular al plantel y al estudiantado con el sector.

Con relación a las *características físicas y personales* de las y los directores entrantes, destaca que, para el caso de los hombres, la edad fue un factor que obstaculizó su incorporación e integración a las funciones directivas, ya que el ser jóvenes o lucir muy jóvenes no parecía ser bien recibido por el personal docente del plantel asignado: “mi apariencia física de niño, a diferencia de ellos, no me ayudaba mucho. Estaba extremadamente delgado, porque iba todos los días al estadio a correr. Entonces, estaba muy delgado y acababa de cumplir veintisiete años” (director, bachilleratos estatales, Veracruz). Los directores jóvenes tuvieron mayor dificultad para ganarse el respeto y reconocimiento de la comunidad escolar cuando ocuparon el cargo en edades cercanas a los treinta años o menos, porque sus colegas con más trayectoria les perciben poco experimentados. Mencionaron que al llegar al plantel se encontraron con personal con más de veinte o treinta años de experiencia en el sector educativo que cuestionaba su falta de trayectoria:

Claro, uno de mis principales desafíos ha sido mi edad. El recibir a docentes de veinticinco o veintiocho años de experiencia y de servicio en el subsistema, que de repente se encuentren a un director de treinta y tres años, pero de edad, no de servicio. Es así como “¿este chamaquito qué me va a venir a enseñar?”. Siempre es un desafío el tener que cambiar esa forma de pensar.

Director, Cecyte, Chiapas

Por otra parte, no obstante que las directoras también experimentaron resistencias y barreras por llegar jóvenes al puesto directivo, el factor que más obstaculizó su proceso de inserción a la función fue su género. Ellas mencionaron que es más retador para las mujeres de cualquier edad que las comunidades escolares e incluso

las autoridades locales las legitimen como directoras del plantel. De acuerdo con sus testimonios, enfrentaron mayores resistencias por parte del personal de la escuela al momento de tomar el cargo y señalaron que no percibieron el respaldo de su comunidad escolar sin antes haber demostrado sus capacidades.

En lo concerniente a las comunidades indígenas, señalaron que la mayoría de los asistentes a sus asambleas son hombres y no es habitual que haya directoras mujeres en el tipo medio superior, a diferencia de la educación inicial y primaria. Es decir, los integrantes de las comunidades no están acostumbrados a tratar y negociar con mujeres en este tipo educativo:

En comunidades indígenas es totalmente todo un caso. Mi primera experiencia directiva fue en el municipio de Zinacantán, Chiapas. Todo, en las comunidades, se maneja y se lidera por hombres; a las reuniones no asisten mujeres, a las asambleas no asisten mujeres. Entonces, cuando tú llegas como directora de un plantel a hablar, por ejemplo, con las autoridades municipales, a hacer un trato de gestión, es bien complejo, porque de entrada tú llegas a las oficinas y se te quedan viendo como bicho raro, de “¿por qué está aquí una mujer?”. Pero, en la anterior experiencia laboral, en Zinacantán, ya el tiempo y el trabajo me hicieron abrirme las puertas.

Directora, Cobach, Chiapas

Finalmente, menos mencionados, pero igualmente relevantes, fueron los obstáculos relacionados con las situaciones familiares, en particular de las directoras mujeres. Quienes tienen hijos, en especial las madres solteras, reflexionan más acerca de su decisión de aceptar un cargo directivo, por las implicaciones que un trabajo tan exigente pueda tener en sus dinámicas familiares. Además, cuando toman el cargo, experimentan mayores dificultades para atender a la vez el trabajo directivo y a sus familias; esto repercute en la percepción de sus autoridades sobre el compromiso y tiempo que pueden tener para ejercer la función directiva:

Sientes un grado de responsabilidad más grande cuando se trata de adolescentes; donde no tengo un horario, [porque en mi anterior trabajo] yo podía cuidar a mi hija desde casa, donde quizá podía quedarse con mi mamá o alguna otra persona de mi confianza [...]. Creo que es una limitante que tenemos las mujeres en la situación en la que yo estoy, que soy madre soltera, que no hay nadie que te ayude, no hay nadie que pueda asumir la responsabilidad y compartir.

Directora, Conalep, Michoacán

4.3.5 Formación en la inserción a la dirección

La literatura señala que la llegada al puesto directivo suele ser abrumadora por la responsabilidad y la cantidad de asuntos novedosos que atender para los que las nuevas figuras no se consideran preparadas pues participan en capacitaciones que perciben poco pertinentes (Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020). Es así como situaciones de interacción con la comunidad que les demanda habilidades interpersonales, la administración y gestión del plantel que incluye tareas como la contabilidad de la escuela, el manejo de inventarios, pagos, asuntos normativos y tareas para guiar a las figuras docentes en los procesos de enseñanza (Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020; OEI, 2017; Pont *et al.*, 2009), además de la comunicación efectiva, la generación de compromisos compartidos, la interacción con otras personas y las habilidades para convencer a otros, se han identificado como prácticas y habilidades directivas fundamentales para lograr resultados positivos (Villela-Treviño y Torres-Arcadia, 2015).

Asimismo, las trayectorias profesionales y formativas de las y los directores, así como las problemáticas de la escuela y la zona escolar, plantean desafíos específicos que no siempre son considerados en la formación de figuras directivas nuevas y en servicio (López-Gorosave, 2010). Por otra parte, las oportunidades de formación de figuras directivas varían según el entorno, siendo las escuelas en zonas más remotas y marginadas las que suelen recibir menor atención a desafíos muy complejos (Pont *et al.*, 2009).

Mejoredu reconoce que la formación continua abarca la etapa de inserción a nuevas funciones educativas y se entiende como un “proceso institucional, intencional, sistemático y permanente [...] que contribuye al desarrollo profesional [de personal docente y directivo]” (Mejoredu, 2022a: 3). Otros estudios reconocen que las y los directores que ingresan al cargo carecen de una preparación específica previa para desempeñar las funciones de la dirección escolar, por ello, se requieren esfuerzos de formación tanto en temas relacionados con la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, como en las propias rutinas del plantel (Veleda, citado en Mejoredu, 2023b).

Con estas nociones, se analizaron distintos aspectos relacionados con la formación de las figuras directivas en su etapa de inserción a la dirección del plantel. En este apartado se presentan las experiencias compartidas por autoridades educativas y figuras directivas participantes que dan cuenta, en primer lugar, de los conocimientos, habilidades y saberes considerados indispensables para la función directiva. En segundo lugar, se describen los procesos o acciones formativas durante las dos fases de la inserción a la dirección que se distinguen en este estudio.

Las y los directores identificaron *habilidades* que jugaron un rol muy positivo en su proceso de inserción a la función directiva. Con menor frecuencia, se mencionaron la toma de decisiones, la habilidad de delegar y el liderazgo como algunas habilidades directivas que son más difíciles de desarrollar al inicio de la función directiva: “fue lo más difícil [...] posicionarme yo en ese puesto, al principio, y soltar lo que no me correspondía a mí; soltar sin soltarlo, el dejar que alguien lo hiciera, obviamente, eso fue lo más complicado” (directora, Cobach, Chihuahua). Asimismo, algunas de las prácticas que las directoras y los directores reconocieron como fundamentales fueron observar las dinámicas de trabajo establecidas, identificar las áreas que pueden mejorar y elaborar y comunicar un plan de trabajo.

También mencionaron aquellas relacionadas con la productividad y el clima laboral. Mantener el equilibrio entre los distintos grupos al interior de los planteles resulta fundamental para prevenir conflictos y resistencia. Adicionalmente, la capacidad de las figuras directivas para identificar las fortalezas y oportunidades de desarrollo en su personal es crucial, particularmente en el manejo de quienes muestran falta de motivación:

Cuando los resultados no son los idóneos, ahí los invito a platicar de manera escrita. Nada grave, gracias a Dios, todo bien manejado de tal forma que el compañero no se sienta agredido, porque tampoco es mi intención el nada más estar presionando la yugular. Aquí es al contrario, buscar la forma. “A lo mejor aquí no me serviste, te adapto en otra área. Tómalo como una nueva experiencia, y va a funcionar”. Eso sí, los cambios los tengo que hacer muy pausados, porque como todos estaban acostumbrados a un mismo puesto, se aferraban a: “yo soy de aquí, no me muevas”. Entonces, vi que las capacidades de ellos estaban, a lo mejor, mal enfocadas y las fui moviendo.

Director, CBTIS, Veracruz

Si bien estas habilidades les facilitaron formar, motivar y reasignar funciones, las directoras y los directores señalaron que algunas personas no están dispuestas a cambiar su forma de trabajar. Estas situaciones son particularmente relevantes al inicio del encargo directivo puesto que, a la par de los desafíos propios de la inserción, manejar el descontento obliga a las nuevas figuras directivas a utilizar tiempo, esfuerzo y habilidades de liderazgo, que no siempre tienen fortalecidas al inicio de la gestión:

Desafortunadamente, me atrevo a decir que en la mayoría de los planteles hay ciertos vicios, ciertas sinergias que ya los compañeros lo ven como normal cuando no es normal, el no hacer lo que se tiene que hacer; entonces, cuando llega uno a presionarlos, sí tuve muchos conflictos con la base,

todavía aun hoy en día sigo teniendo conflictos con la base porque me tildan de que soy estricto.

Director, Cecyte, Michoacán

Con respecto a la interacción con las y los estudiantes, indicaron que la identificación y el reconocimiento de la diversidad implica para las figuras directivas una labor adicional. Por ejemplo, estudiantes con expresiones socioculturales y de género distintas a la concepción tradicional que se tenía de la juventud hacen que, además de contar con un perfil directivo de gestión, sea necesario que cuenten con una serie de conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan comprender los cambios generacionales y adaptar sus propias creencias a nuevas realidades; lo que, al menos al inicio de la función, puede ser un aspecto complejo de abordar.

Con relación a los elementos formativos clave para un óptimo proceso de inserción a la función directiva, las y los participantes identificaron que el no contar con *formación inicial* en la docencia puede hacer un poco más complejo el proceso. Sin embargo, quienes mencionaron este obstáculo, reconocen que otros tipos de formación también pueden ser muy útiles en el ejercicio directivo:

Entonces, sí, en algunas cosas tenemos que en el día a día ir aprendiendo; tecnológicamente, en las cuestiones de la implementación, en este caso la terminología de la Nueva Escuela Mexicana, didáctica, pedagogía. Precisamente, yo no tengo una formación normalista, soy ingeniero agrónomo, y en ese sentido siempre me siento que entiendo, cuando me lo dicen, les digo: “yo también lo práctico, sólo no sabía cómo se llamaba, que tenía nombre la técnica”. Entonces, por ese lado, en la terminología sí nos sentimos novatos cuando nos sale un maestro, que es de carrera de la normal, y nos da una cátedra de todo eso, de la filosofía de las escuelas.

Director, Cobach, Chiapas

En este estudio, *la falta de formación*⁴³ específica para puestos directivos fue reconocida de forma recurrente como un obstáculo, al ser mencionada por directoras y directores de casi todos los subsistemas y entidades. Si bien este obstáculo se presenta en todos los momentos de la trayectoria profesional en puestos directivos, es más recurrente al inicio de la función, ya que, durante los momentos de incorporación e integración, las nuevas figuras directivas se enfrentan a situaciones, procesos y actividades desconocidas, las cuales deben resolver con la práctica, el ensayo y el error:

⁴³ Formación es el “conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas que imparten educación básica y media superior y las instituciones de educación superior, para proporcionar las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación” (Mejoredu, 2020b: 7).

Cuando llegamos acá, empezamos a ver que falta mucha preparación para ser director. Hay muchas actividades que se tienen que realizar y no estamos preparados para realizarlas. No nos dieron capacitación. Por ejemplo, ahorita yo me estoy enfrentando a la rendición de cuentas. Dice uno: “¿y eso qué?, ¿cómo se hace?, ¿cómo se realiza?”.

Director, CBTIS, Chihuahua

Me costó mucho trabajo [el inicio de la función], porque las decisiones se tienen que tomar en el momento, o si tú te sales de un aspecto normativo por desconocimiento del mismo, no te va a eximir de tu responsabilidad. Debes de poner en juego todo tu conocimiento empírico, nato y profesional para tomar decisiones cuando no estás capacitado previamente por tu mismo subsistema. Varía y creo que en eso coincidimos. Mi subsistema tiene algunos mecanismos para el desempeño de sus funciones, al igual que los demás subsistemas. Entonces, si cada uno de nuestros subsistemas nos diera esa oportunidad [de formación], este proceso sería menos traumático, perdón por la expresión.

Director, Cecyte, estado de México

Al llegar a la dirección escolar por primera vez descubren los obstáculos para el ejercicio de su función y, de manera recurrente, las y los directores señalaron que la preparación y la formación que llegan a recibir es insuficiente y poco pertinente. Las y los informantes describieron que durante su inserción recibieron capacitaciones abrumadoras, de poca duración, con grandes cantidades de información, pocas oportunidades prácticas y sin un seguimiento a los aprendizajes. Sin embargo, reconocieron que alguna intervención formativa que recibieron sí fue útil, es decir, fue altamente apreciada por las directoras y los directores porque, de acuerdo con sus experiencias, una oferta formativa pertinente en contenidos y tiempos facilita el tránsito por la etapa de inserción.

Asimismo, las figuras directivas participantes señalaron que un claro facilitador de su labor es *la formación en servicio específica*, pues está acorde a los desafíos que enfrentan en su día a día, en particular cuando se relaciona con las demandas y los retos que encuentran en los planteles. Por ejemplo, un director de un Cecyte, en Chiapas, reportó ser maestro de derechos humanos: “especialista público en justicia, soy conciliador; eso me ha facilitado a que a través del diálogo podamos implementar” (director, Cecyte, Chiapas).

Así también, otro directivo indicó que su carrera en Derecho y Maestría en Gestión Directiva le han permitido interpretar la ley en términos de derechos, que es un tema que preocupa mucho a la mayoría de los informantes: “me ha ayudado en la parte personal mi formación en Licenciatura en Derecho, [y] mi Maestría en Gestión Directiva. [Ambas] me han permitido combinar esta parte, porque hoy en día La Ley de los Niños, las Niñas y los Adolescentes (*sic*) es un tema de verdad

importante del conocimiento directivo, el tema de los derechos humanos” (director, Conalep, estado de México).

También reconocieron la necesidad de una formación continua a fin de mantener actualizados sus conocimientos sobre trámites y procesos pero, sobre todo, para perfeccionar sus habilidades de liderazgo y gestión, así como para acercarles a temas novedosos que sean de relevancia para su comunidad educativa. Esto, sin embargo, no sólo se espera que sea llevado a cabo a través de cursos o acciones de formación, también se reconoce la valía de posgrados especializados:

Una vez que estamos aquí, debemos de tener una capacitación continua, si no nos la da nuestro subsistema, están los cursos de la COSFAC [Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico], y si no lo encontramos, buscar por iniciativa propia. [Por ejemplo], la maestra se preparó por maestría, creo que es la misma que yo estudié también, y terminó el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Director, Cecyte, Michoacán

[El puesto directivo] me permitió un crecimiento profesional, efectivamente, esto me orilló a hacer una Maestría en Gestión Directiva, cuando mi perfil no era el más idóneo. Me permitió y me dio la oportunidad de hacer una maestría en este tenor, y que hoy procuro aplicarlo, ponerlo en marcha, a efecto de que la institución pueda [contar con] resultados favorables para nuestro estudiantado, que es lo más importante que tenemos.

Director, Conalep, estado de México

Las necesidades de formación más recurrentes en la etapa de inserción a la función directiva están relacionadas con temas de gestión escolar como rendición de cuentas, comprobación de gastos, inventarios y conocimiento de la norma; el desarrollo de habilidades directivas como liderazgo, relaciones interpersonales, toma de decisiones y resolución de conflictos, así como atención al adolescente, en particular con relación a problemáticas como el uso de sustancias, el acoso y el abandono escolar.

Además de que en 2021 la Comisión puso a disposición de autoridades educativas y público en general el *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior* (Mejoredu, 2021f) y un conjunto de intervenciones formativas enmarcadas en él,⁴⁴ en la exploración con las autoridades educativas participantes no se identificó un diseño especializado y sistemático de programas y estrategias de formación dirigido específicamente a la inserción

⁴⁴ Estos documentos se pueden consultar en <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/insercion-directivosems.pdf>>.

de las figuras directivas e implementado por los subsistemas. En este sentido, la responsabilidad de la inducción suele recaer en los propios planteles, mediante el apoyo de la subdirección, las jefaturas de departamento, las coordinaciones o los líderes de las academias:

Los subdirectores [de plantel] apoyan en esa inserción del nuevo director con docentes y padres de familia; tratamos de hacer una buena dualidad entre el director y el subdirector [...] se le da un seguimiento más de inserción en la comunidad, más que una cuestión de capacitación. Porque de nada sirve mucha capacitación o conocimiento si te cierran la puerta [...], entonces vamos con ellos.

Autoridad educativa, Cecyte, estado de México

Para algunos informantes de los distintos subsistemas, los meses iniciales en la función directiva son la primera prueba de liderazgo de quienes asumen el cargo de dirección. Desde su perspectiva, refieren que no hay procesos internos de formación sobre la función porque “nadie te va a decir qué vas a hacer. Es su responsabilidad asumir el liderazgo y ‘empaparse’ de la normativa” (autoridad educativa, Cecyte, Michoacán). En ese mismo sentido, autoridades de algunos de los subsistemas esperan que las y los directores sepan qué hacer a partir de la normativa en la que se definen sus funciones y responsabilidades. Por ejemplo, autoridades educativas del Cecyte en el estado de México refieren los perfiles de Usicamm, el Manual General de Organización del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México, de 2017, y el reglamento del plantel.

Otra perspectiva de la orientación ofrecida por las autoridades es *a petición de parte*. Es decir, la autoridad refiere su completa y permanente disposición para atender dudas y preguntas específicas que surjan de las figuras directivas que recién se incorporan al cargo. Así, aunque señalan que no hay un diseño sistemático y formal de orientación y apoyo a la función de dirección durante ese periodo, sí procuran sostener canales permanentes y variados de comunicación. Por ejemplo, la autoridad educativa de la Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI) en Michoacán señaló que están en comunicación con las figuras directivas ya sea vía correo electrónico, llamada telefónica o videollamada, en el momento que lo requieran, además, tienen la opción de comunicarse con los diferentes responsables de área para resolver dudas o recibir más información.

En los Colegios de Bachilleres (Cobach) y el Conalep se identifican particularidades a favor de figuras directivas noveles. Por ejemplo, informantes clave del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México (Colbach) señalaron que su responsabilidad, en términos de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) es proporcionar opciones formativas a quienes acceden a los cargos

en los planteles, por lo tanto, expresaron que “tenemos que capacitar tanto a directivos como a docentes”. En ese sentido, refieren la implementación de cursos –de veinticinco a treinta horas de duración–, cuyo objetivo es apoyar la función de las figuras directivas de nuevo ingreso al abordar aspectos de índole administrativa, normativa y jurídica. Cabe enfatizar que, en estos cursos se hace una diferenciación entre los contenidos dirigidos a docentes y los que se orientan especialmente a las figuras directivas de plantel o de subdirección que son de nuevo ingreso.

Las autoridades educativas de este subsistema en Ciudad de México mencionaron que se consideraba implementar, eventualmente, un curso de inducción para figuras directivas y de subdirección que incorporara temas de liderazgo y gestión escolar, política educativa y, sobre todo, aspectos de corte transversal, por ejemplo, derechos humanos, cultura de la paz, educación socioemocional, entre otros.

Asimismo, algunas figuras directivas reportaron haber recibido formación de la COSFAC para el ejercicio de su función durante los primeros meses en el cargo. En ella participaron directoras y directores en general, no específicamente quienes comenzaban su trayectoria en la función:

Tuve la suerte de que, desde los tres meses posteriores a lo que fue aceptar mi cargo directivo, nos mandaron a la profesionalización directiva. En ese tiempo, la COSFAC nos llamó a todos, incluyendo a los que ya tenían años de ser directores y a los nuevos, y nos pasaron a dar esa profesionalización directiva durante dos semanas. Me sirvió muchísimo, me sirvió bastante. Ahí fue donde yo encuadré lo que hasta hoy para mí es la función directiva. Entendí la forma de llevar y de crear documentos como los planes de mejora continua, que es lo que hoy día me fortalece.

Director, Cobach, Chiapas

En el caso del Conalep, en Veracruz, las autoridades educativas refirieron un conjunto de instrumentos y mecanismos dirigidos a las figuras directivas noveles, como la entrega de un manual con información del subsistema y las responsabilidades y tareas de la dirección, cursos de inducción al subsistema, curso de habilidades directivas, cronograma de capacitaciones basadas en las fortalezas y debilidades de la figura directiva novel, entre otras. En Michoacán, por su parte, quienes asumen el cargo directivo reciben inducción sobre el perfil y las funciones generales y específicas que deben llevar a cabo, así como información sobre “lo que es el Conalep Michoacán”, sus ámbitos de competencia y su relación con el municipio. Igualmente, se les entrega un Manual de bienvenida –en el cual se explica la misión, la visión, los valores y el logotipo del Colegio–, el Manual sobre las prestaciones y condiciones generales del trabajo, la información sobre la Norma ISO, el reglamento interior y el programa estratégico nacional.

De manera específica, según refirieron las directoras y los directores, en el subsistema Conalep, en Michoacán, se les da acompañamiento sistemático cada semana. Como parte de éste se realiza una valoración del avance de las metas previstas, así como de la planeación de las actividades propuestas para la semana siguiente; es decir, un balance de lo que se hizo, en contraste con lo planeado y una proyección de lo que se llevará a cabo en la semana siguiente. Estos espacios de orientación y seguimiento también son aprovechados para resolver dudas: “damos un acompañamiento prácticamente cada ocho días, cada ocho días estamos haciendo una evaluación de los resultados que tenemos en una semana inmediata anterior y una planeación de lo que tenemos también en actividades inmediatas a realizarse” (autoridad educativa, Conalep, Michoacán).

Como lo denotan los testimonios anteriores, destaca que las y los directivos de Conalep perciben que, desde su ingreso, son introducidos a esta etapa de inserción a la función directiva en un esquema de formación y acompañamiento de su subsistema, en el que les explican el funcionamiento de la institución, sus funciones y los conocimientos necesarios para llevarlas a cabo, además de que les dan retroalimentación. Asimismo, los informantes señalan que esos esfuerzos formativos son constantes:

Siempre nos han tenido con cursos constantes que nos han brindado.

Director, Conalep, Veracruz

En contraste, la mayoría de las directoras y los directores participantes refirió haber recibido pocos recursos de acompañamiento y apoyo. Señalaron con mayor precisión haber recibido los materiales del subsistema y haber participado en algunas reuniones periódicas convocadas por las autoridades. En general, describieron este primer momento de incorporación como muy solitario e identificaron que su comunidad educativa ha sido su principal apoyo para iniciar su función en el plantel.

A través de la cédula de información autoaplicada por los participantes en este estudio se recuperaron valoraciones asociadas a la satisfacción que sintieron los informantes en el periodo de acompañamiento que recibieron durante los dos primeros meses. En términos generales, las respuestas de esta sección fueron favorables; el recibimiento de la comunidad escolar y el acompañamiento por parte del personal del plantel fueron los temas mejor calificados.

Sin embargo, en línea con los testimonios antes referidos, destaca que la disposición de información previa de las prioridades del plantel fue uno de los aspectos señalados con menor grado de satisfacción. El proceso más ausente (No hubo / No aplica) es el de inducción del subsistema, seguido por el de acompañamiento (u orientación) del subsistema en la labor directiva (tabla 4.2).

Tabla 4.2 Satisfacción en torno a acciones formativas durante los primeros dos meses de la toma del cargo

	Satisfecho		No hubo / No aplica		Insatisfecho		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Proceso de inducción del subsistema	57	54.8	27	26.0	20	19.2	104	100
Disposición de información previa de las prioridades del plantel	77	74.0	3	2.9	24	23.1	104	100
Recibimiento por la comunidad escolar	93	89.4	3	2.9	8	7.7	104	100
Acompañamiento por parte del personal del plantel	83	79.8	6	5.8	15	14.4	104	100
Acompañamiento del subsistema en la labor directiva	69	66.3	14	13.5	21	20.2	104	100
Opciones de formación directiva en funciones	77	74.0	9	8.7	18	17.3	104	100

Fuente: elaboración propia con datos de la cédula de información.

Es preciso agregar que la ausencia de una oferta formativa y de acompañamiento en los primeros meses de ejercicio de la función directiva también prevalece a lo largo del primer año del encargo en la dirección del plantel. Así, en la mayoría de los subsistemas no existe evidencia de una oferta sistemática y especializada para esta etapa del desarrollo profesional de las figuras directivas.

Por otra parte, aun cuando las figuras directivas acceden a una oferta formativa mayor una vez que se encuentran en el desempeño de sus funciones, ésta no necesariamente se enfoca en los desafíos específicos de la etapa de inserción y del momento de integración (salvo en contadas excepciones). Por el contrario, ésta suele ser una oferta homogénea para todas las figuras directivas o docentes, lo que en ocasiones es percibido por las figuras noveles como poco pertinente para su situación específica. Además, no se distingue un seguimiento o acompañamiento distinto de la autoridad educativa a sus directoras y directores novatos, quienes suelen referir las mismas reuniones de trabajo, plataformas y herramientas que les hacen llegar al resto de las figuras directivas.

Las autoridades educativas responsables de los subsistemas identifican las opciones de formación ofertadas por la COSFAC para el personal directivo, por ejemplo, un Diplomado de Gestión Directiva, que refiere DGETI en Michoacán. También reconocen colaboraciones con universidades e instituciones estatales para el desarrollo de diplomados y cursos, algunos dirigidos a toda la comunidad educativa y otros con contenidos específicos para la función directiva, como el acuerdo con la Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA) en Michoacán y una colaboración para ofrecer a las figuras directivas un diplomado sobre el modelo educativo que utiliza Conalep.

A partir de la entrevista realizada con personal de la COSFAC, se identifica que la oferta formativa para todo el personal con funciones directivas en los planteles de EMS consta de dos diplomados: uno sobre gestión directiva y otro relativo a la gestión académica. Asimismo, esta instancia hizo hincapié en los esfuerzos que están realizando actualmente para diseñar un curso sobre la administración de recursos públicos, el cual se sumaría a las opciones que ya ofrece para estas figuras. Cabe destacar que ninguna de las opciones formativas de la COSFAC es obligatoria ni se enfoca específicamente en el periodo de inserción; no obstante, esta institución ha distribuido materiales para la inducción, cuyo uso es responsabilidad de cada subsistema, los cuales abordan temas como el trabajo colaborativo, las estrategias para resolver problemas, y la gestión de recursos, entre otros.

De nueva cuenta, el Conalep y el Cobach refieren evidencia distinta sobre la oferta formativa orientada a las figuras directivas. Por ejemplo, el Conalep Veracruz establece en su manual de inducción la responsabilidad de las y los directores de cumplir con una formación directiva permanente, participando en actividades de formación impulsadas por Conalep y la COSFAC. Desde el inicio de sus funciones, la normatividad de Conalep Veracruz solicita a las figuras directivas que completen ochenta horas anuales de capacitación y cumplan con los programas de formación diseñados por el área de Recursos Humanos a partir de las valoraciones anuales que ésta realiza:

Las capacitaciones han sido constantes, hemos tenido cursos de liderazgo, gestión directiva, certificaciones en gestión de la productividad, y en el servicio público. Lo dije en un inicio en las anteriores intervenciones, yo creo que Conalep me ha formado y me he sentido con esa fortaleza, porque la administración y dirección general no nos ha dejado de la mano.

Director, Conalep, Veracruz

Por otro lado, la autoridad educativa de Cobach mencionó que cada año se hacen adecuaciones al tipo de formación que se ofrece, de tal forma que cubra las necesidades de las figuras directivas en sus distintas etapas de consolidación:

Cada año se van haciendo modificaciones y eso depende del tipo de necesidades del personal directivo, depende de las necesidades que las figuras directivas les expresen. Y también de acuerdo con las propias necesidades institucionales que [se] identifican en el personal directivo para su formación. Cada año se realiza una encuesta de necesidades de formación, ahí expresan su opinión los directivos. Sí, cada año buscan instancias que puedan apoyarnos en la formación de directivos. Se vinculan con diferentes instituciones de educación superior.

Autoridad educativa, Cobach, Ciudad de México

4.4 Expectativas de las figuras directivas después de la inserción

La legislación actual considera que la función directiva en educación media superior (EMS) es un momento dentro de la carrera docente, a diferencia de la percepción que se tiene sobre esta figura en educación básica. Así, si bien en el artículo 60 de la LGSCMM se establece que las autoridades de EMS y los organismos descentralizados tienen la facultad de precisar el tiempo de duración de los nombramientos para puestos de dirección o supervisión, considerando un periodo mínimo de cuatro años, se añade que, al término del nombramiento, la persona que fungió como director o directora deberá volver a la función docente, preferentemente en el plantel en que hubiera estado asignado.

El artículo 61 de la misma ley abre la posibilidad de extender la función directiva hasta por un periodo adicional, al indicar que los nombramientos podrán ser renovados con base en los resultados de la valoración de la práctica educativa, así como en los requisitos y criterios que las autoridades de EMS o los organismos descentralizados señalen. Pero en el esquema actual de la LGSCMM no se han llevado cabo estos procesos de valoración y extensión del tiempo en la función directiva.

Sin embargo, muchas veces las expectativas y percepciones que tienen las directoras y los directores sobre su desarrollo profesional difieren del trayecto establecido por la legislación. En este estudio emergieron dos temas relacionados con las expectativas profesionales, la duración del encargo y el paso siguiente tras concluirlo. En ambos, se identificaron opiniones diversas.

Hubo un conjunto importante de informantes, especialmente aquellos de los subsistemas CBTIS y Cecyte, que dio por sentado que la duración del encargo era de cuatro años.⁴⁵ Esto generó opiniones diversas, mientras que algunas figuras directivas refirieron que este tiempo era suficiente pues permitía dar seguimiento a una generación completa de estudiantes en EMS, la mayoría de las y los participantes consideró que era un periodo insuficiente, pues en ese tiempo no se lograban consolidar los liderazgos en las comunidades educativas.

En este último grupo no hubo consenso sobre cuál debería ser la duración ideal en el cargo. Al respecto, algunos informantes señalaron que un periodo adicional de renovación en él, es decir, ocho años en la función, podría ser favorable para lograr resultados en el plantel, pues es posible que después de ese tiempo se generen malas prácticas:

Yo creo que con dos ocasiones que estuviéramos en el mismo plantel, lograríamos muy buenas cosas, mejores que solamente cuatro ¿no? Cuando se da un cambio a los cuatro años dices “¿qué habrá pasado?”. Después de ocho años, ¡híjole!, a veces me atrevería a decir que se generan vicios, también, y no es sano para una institución.

Directora, Cecyte, estado de México

De acuerdo con los informantes, sería conveniente establecer mecanismos para regular la duración en el cargo, de tal forma que un tiempo demasiado prolongado en el puesto no vaya en detrimento del buen funcionamiento de los planteles. En estas opiniones se hizo referencia a la época en la que una persona podía permanecer indefinidamente en el encargo, situación que dejaba poco espacio para la innovación y podía llevar al estancamiento del plantel.

En un sentido similar, resaltando la necesidad de dar seguimiento y valorar el desempeño de las figuras directivas, se expresaron opiniones que referían a que cuatro años podía ser mucho tiempo si la persona en la función directiva no estaba teniendo un desempeño satisfactorio o cuando la comunidad escolar estuviera en desacuerdo con la forma en que ejercía el liderazgo en el plantel.

⁴⁵ Cabe aclarar que esta temporalidad fijada en cuatro años surge de una interpretación del artículo 60 de la LGSCMM, que establece un periodo mínimo (no máximo) para ejercer el encargo: “en la educación media superior, la promoción a un puesto con funciones de dirección o supervisión dará lugar a un nombramiento por tiempo fijo por un periodo mínimo de cuatro años, las autoridades de educación media superior y los organismos descentralizados determinarán la duración de los nombramientos conforme a las disposiciones aplicables. Al término del nombramiento de quien hubiera ejercido las funciones de dirección o de supervisión volverá a la función docente, preferentemente en el plantel en que hubiera estado asignado” (Cámara de Diputados, 2019).

Por su parte, los directivos que ingresaron a la función directiva por invitación externaron la incertidumbre que representa no saber cuánto tiempo van a estar en este cargo. Así, por ejemplo, un directivo explicó que, en Conalep, el tiempo que duran en la función es muy variable:

Yo comentaba, el Conalep es suigéneris en el tema de cómo llega a ser uno director, sin embargo, en lo particular, estamos sujetos a [...] como bien lo comenta, que algo sucede y mañana mismo te pueden decir “¿sabes qué? Ya no eres director”. Hay directores que llevan más de quince años, por ejemplo, hay directores que duran un año y regresan a su función anterior.

Director, Conalep, estado de México

Por esta razón, algunos participantes señalaron que les gustaría tener la posibilidad de permanecer en el cargo o volver a desempeñar la función directiva mediante un proceso de selección externo como el que emerge de la LGSCMM. Sin embargo, muchas de estas figuras directivas no podrían concursar por este medio, ya que las características del subsistema al que se adscribe son distintas, principalmente para quienes provienen de ámbitos externos al plantel o de planteles estatales.

Estas reflexiones en torno a la duración en el cargo trajeron aparejadas otras ideas relevantes sobre el futuro profesional de quienes están ejerciendo la labor directiva. Entre las figuras directivas participantes en este estudio se identificó cierta diversidad respecto a sus expectativas tras concluir su encargo, es decir, aunque la mayoría se vislumbra dándole continuidad a la función directiva en el mismo o en otro plantel, un grupo quisiera explorar otras opciones dentro y fuera del sistema educativo; incluso, alguien asumió el cargo como opción terminal de su trayectoria profesional y está próximo al retiro.

Aquellas figuras directivas que ingresaron bajo el esquema de la LGSCMM refieren con cierta seguridad el regreso, al menos temporal, a la docencia: “en mi caso, me lo he pensado, y yo creo que regresaría, a lo mejor, un año, que es lo que nos dicen, ‘regresar un año a tu puesto original y luego volverte a postular’, pero si las reglas cambian, me vuelvo a postular” (director, Cecyte, Chihuahua). No obstante que, en general, ésta era una ruta normalizada para muchos participantes, otros más la asumían con una connotación negativa: “yo obtuve la dirección [y] tuve, no sé si la fortuna o la mala fortuna, [de sustituir a] un directivo que lo regresaron a ser docente, yo creo que fue una experiencia no muy grata para la persona que llevó ese proceso” (directora, Cecyte, Chihuahua).

No obstante, a la fecha de elaboración de este informe, no se cuenta con lineamientos específicos para el desarrollo de un proceso de promoción horizontal que permita la renovación del cargo directivo por un periodo adicional en EMS. Al respecto, se

identificó descontento en otro conjunto de participantes, en tanto que el concurso más reciente consideró únicamente la promoción vertical y quienes en ese momento estaban interesados en dar continuidad a la labor que habían desempeñado en los últimos años no pudieron concursar.

Esta ausencia de mecanismos para dar continuidad al cargo directivo también generó incertidumbre con respecto al futuro laboral de algunas figuras: “a futuro podría decir que continuaré con la carrera directiva, pero estamos sujetos a todas estas cuestiones de las reformas de Usicamm, procesos de convocatoria y demás” (directora, CBTIS, Veracruz).

Las razones más referidas por las que les gustaría continuar en un puesto directivo tienen que ver con que les gusta la función; tienen un compromiso con ella, con la educación y con los estudiantes; siempre hay algo nuevo que aprender y retos por afrontar; es posible aprovechar la experiencia acumulada en su función y continuar con el proyecto implementado en el plantel o iniciar uno nuevo en otro plantel.

Por ejemplo, un grupo de directoras y directores externó que le gustaría continuar desempeñando la función directiva en el mismo plantel, con el fin de dar continuidad al proyecto educativo iniciado: “retomar la dirección en este mismo plantel para ver resultados y ver mis propios errores para mejorar” (director, CBTIS, Veracruz):

A corto y mediano plazos me veo terminando esto que me encomendaron [...] de cumplir, de dejar huella, [de] seguir formando profesionales técnicos. [...] pueden pasar otros cuatro años más y seguimos teniendo retos nuevos, seguiremos diciendo “¿qué hago?”. Me gustaría verme en un futuro siendo el director de Conalep plantel Vega, ¿por qué?, porque a nosotros nos están haciendo un edificio nuevo, que yo creo que en un par de semanas nos entregan. Me gustaría seguir disfrutándolo más. Me gustaría seguir formando profesionales, me gustaría dejar huella, lo vuelvo a repetir, para que el plantel sea el mejor de toda la zona en media superior. Así me veo en el futuro.

Director, Conalep, Veracruz

Otros directivos mencionaron que les gustaría aprovechar la experiencia acumulada en la función directiva para seguir aportando al sector educativo, en algunos casos, en planteles diferentes:

Yo, en mi caso, igual, el contrato es por cuatro años. Yo espero, la verdad, que Usicamm, Servicio Profesional Docente, o todo lo que llevamos de avance en este sentido, continúe, a mí sí me interesa volver a participar, volver a participar en un puesto directivo; creo que sería un desperdicio de experiencia, de

conocimiento, de resultados, el decir “nos quedamos en nada” [...] podemos dar mucho en cualquier área donde estemos.

Directora, Cobach, Chihuahua

Yo creo que sí me voy, otra vez, a participar y espero quedarme, a lo mejor no en el mismo plantel, porque yo creo que también es saludable renovarse, ya aquí, a lo mejor, ya voy a estar viciada, porque ya voy a conocer a la gente, etcétera, pero cambiándome a otro plantel, a lo mejor ya llego con una visión diferente de cómo podemos implementar cosas nuevas. Entonces, a lo mejor yo participaría, pero no para quedarme sobre el mismo plantel, sino cambiar.

Directora, Cecyte, Chihuahua

En suma, la mayoría de las y los informantes le apuestan a la continuidad en el ámbito educativo: permanecer en cargos directivos, regresar a la docencia o a su puesto de origen dentro del subsistema y, en menor medida, ingresar a otro puesto de la mesoestructura o de dirección del subsistema, realizar investigación educativa, ingresar a un posgrado, o como apoyo de otras figuras directivas.

En el caso de las y los directores que están próximos al retiro, expresaron que terminar su carrera en funciones directivas representa la conclusión ideal para su trayectoria profesional en el sector. Esta percepción se basa no sólo en la satisfacción personal, sino también en el impacto significativo que han tenido en sus respectivas instituciones:

Me gusta, me encanta dar clases, treinta y cinco años dando clases no son nada fácil, ¿verdad? Y cuarenta horas, está bien. Yo digo que, terminando, terminamos. Cerramos con broche de oro. Venimos a este plantel, yo les comenté: “yo vine aquí a jubilarme, por lo que vengo a dar lo mejor de mí. Lo último, pero lo mejor”. Esperemos que así se logre.

Director, CBTIS, Chihuahua

La principal [motivación] es que yo me jubilo, si todo sale bien, en tres años, y la última de mis funciones dentro del sistema de educación media es precisamente la función directiva. Si lo hago bien, como es mi meta, y ahora sí superarme en todos mis proyectos que tengo, voy a cerrar con broche de oro mi carrera en la educación.

Directora, estatales, Veracruz

Pocas figuras directivas señalaron que asumieron el cargo en los últimos años de su trayectoria buscando un mejor ingreso para su retiro:

Y yo creo que lo más seguro, si no es que ocurre algo que pueda facilitarme el permanecer cuando menos otro periodo más en la dirección es que pueda jubilarme, voy a buscar también la forma de jubilarme antes. Ya la cuestión de la pensión, si me regreso a mi base, me bajaría a la mitad de mi sueldo y no me conviene, entonces sí preferiría, si hay oportunidad de seguir en la parte directiva, dos años más y ya me jubilo.

Director, Cecyte, Michoacán

En cambio, otros informantes se visualizan fuera del subsistema y del sector educativo: en algún puesto de la función pública; en cargos de gobierno –como alcaldes o presidentes municipales–; en ámbitos del sector privado, principalmente como emprendedores o integrantes de un negocio familiar; o en el sector social, constituyendo una organización no gubernamental (ONG) o una asociación civil o formando parte de ella.

Algunas personas participantes en este estudio compartieron otras experiencias de sus comunidades educativas relacionadas con la trayectoria profesional de las figuras directivas anteriores. En particular, se refirieron a quienes, tras estar al frente de un plantel durante un periodo, optaron por seguir una carrera política. Esta situación no fue vista de manera positiva por la mayoría de las y los informantes, aunque hubo quien sí consideró la alternativa como una opción de crecimiento profesional:

Todo mundo piensa que este espacio es una plataforma política, y este espacio es una plataforma académica, no es una plataforma política, ¡es una plataforma académica! [...], reconozco a mi presidente [municipal] como mi autoridad primera; para nada ni mucho menos, no somos competencia, nada que ver, ¿no? Entonces, he caminado muy despacio por esto, porque realmente me dejaron una [...] barrera muy grande entre Ayuntamiento y la preparatoria, entonces, hemos ido limando esas asperezas poniéndome a las órdenes, a la disposición de mis autoridades, como debe de ser, vivir en disciplina y bajo autoridad.

Directora, bachilleratos estatales, Veracruz

4.5 Algunas experiencias internacionales sobre la inserción a la función de figuras directivas

La inserción a la función directiva en EMS es un concepto definido en este estudio como una etapa en la trayectoria de quien asume la dirección de un plantel, que inicia desde que una persona asume el cargo hasta los primeros dos años en esta función. A pesar de que la identificación de esta etapa y su estudio se justifican por su particularidad, el término *inserción a la función directiva* no es un estándar en la

literatura; tampoco suele ser reconocido por otros sistemas educativos, por lo que en la mayoría de los países se distinguen pocos recursos y esfuerzos dirigidos específicamente a esta etapa.

No obstante, a partir del análisis de tres sistemas educativos seleccionados en este informe (Chile, Singapur e Inglaterra), se identifican algunas experiencias que coinciden con la etapa de inserción. En este apartado se hace hincapié en los recursos formativos y de orientación a las figuras directivas, pues se distinguen como los esfuerzos más evidentes del sistema por apoyar a las figuras directivas en su labor y en su etapa de inserción a la función.

Una vez analizados los diferentes procesos involucrados específicamente en la inserción a la función directiva en EMS en nuestro país, este apartado se incluye con la intención de tener algunos referentes que permitan ampliar la visión del problema y la valoración de experiencias que puedan retroalimentar las acciones y propuestas para fortalecerlos.

Chile

En el caso de Chile, se encuentra escasa evidencia de estrategias y procesos específicos para la inserción al puesto (Muñoz, 2018), salvo algunas menciones en el Plan de Inducción de Directores Escolares. Sin embargo, esta etapa está profundamente influenciada por una política nacional de formación que abarca tanto la formación continua como prácticas específicas para integrar a los directivos, por ejemplo, el convenio de desempeño que más adelante se describe.

En el documento oficial de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar se señala que en 2017 comenzó la implementación del Plan de Inducción de Directores Escolares⁴⁶ (Mineduc y DEG, 2021a). Este plan está dirigido a directores que hayan sido elegidos por el Sistema de Alta Dirección Pública (SADP) y que ejercen el cargo por primera vez; aunque también pueden tomarlo quienes comienzan a desempeñar la función en un nuevo centro escolar.

El Plan consta de una intervención formativa de seis módulos implementados por una universidad acreditada. Dura aproximadamente diez meses y se basa, principalmente, en el empleo de mentorías, en las que un profesional experimentado en liderazgo educativo acompaña y apoya a un director o directora novel en su escuela

⁴⁶ Para esta revisión únicamente se identificó información publicada en el portal del Mineduc en formato de comunicados de prensa, mas no documentos oficiales que describan a profundidad esta estrategia.

cada quince días, durante cuatro horas por sesión. Con la información disponible no se identifican los criterios de selección para poder participar en esta iniciativa, ya que no es universal, únicamente acceden al plan quienes son elegidos por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) en conjunto con el Servicio Civil.

Por otro lado, el análisis documental revela que Chile ha implementado estrategias eficaces para la *formación continua especializada* de directivos escolares, aunque dirigidas a todos los actores escolares con roles de liderazgo, no únicamente a aquellos que recién asumen la dirección escolar (Muñoz *et al.*, 2019; Muñoz, 2018; OEI, 2017; Donoso *et al.*, 2012; Pont *et al.*, 2009). Estos líderes se clasifican en tres segmentos: equipos directivos de establecimientos escolares, docentes con cargos de liderazgo, y sostenedores profesionales de apoyo. Cabe agregar que la política vigente considera cuatro componentes esenciales para el fortalecimiento de las capacidades de estos actores educativos, los cuales se detallan en la tabla 4.3.

Tabla 4.3 Componentes de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar en Chile

Componente	Propósito
Trayectoria directiva	Busca contribuir al desarrollo de un sistema de trayectoria profesional directiva, a través de: definición de las funciones, responsabilidades y atribuciones que competen a los cargos directivos, el ingreso al sistema escolar, los procesos de evaluación de directivos escolares que aseguren contar con las y los mejores candidatos, las necesidades de formación para el desempeño efectivo y las remuneraciones e incentivos que sea pertinente implementar.
Desarrollo de capacidades de liderazgo directivo ¹	Busca contribuir al fortalecimiento de las capacidades de liderazgo, mediante el desarrollo y disposición de una serie de herramientas, materiales y orientaciones que, complementadas con iniciativas presenciales para su apropiación, buscan apoyar el aprendizaje profesional y la experiencia práctica de quienes se desempeñan en funciones de liderazgo.
Centros de liderazgo escolar ²	Se trata de conglomerados de instituciones que realizan investigación de excelencia sobre liderazgo, innovación en modelos de apoyo y formación escalables, desarrollo de aplicaciones tecnológicas de gestión escolar, organización de espacios amplios de debate y difusión sobre liderazgo educativo.
Dispositivos de gestión de la mejora educativa	Los equipos directivos pueden acceder a una herramienta de gestión para la planificación, implementación y evaluación de los procesos de mejora escolar en formato digital –implementado desde 2019–. La política plantea el desarrollo continuo de este tipo de instrumentos.

¹ En el marco de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar, la página web del Mineduc ofrece una amplia gama de herramientas y recursos para que las diferentes figuras con funciones de liderazgo las puedan aplicar con el fin de sistematizar y facilitar sus actividades. Así, por ejemplo, se puede disponer de recursos digitales para: a) poner en práctica las dimensiones del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE); b) desarrollar los recursos personales; c) elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo, entre otros.

² Desde 2015, el Mineduc establece vínculos de colaboración con instituciones educativas certificadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), las cuales son contratadas para el desarrollo y provisión de opciones formativas para figuras escolares, entre ellas, las y los directores.

Fuente: elaboración propia con base en Mineduc y DEG, 2021a: 34.

En el marco de esta política se ubica el Plan de Formación de Directores (PFD), implementado en 2011 por el Mineduc por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el cual ofrece cursos de gestión y liderazgo directivo, tanto para directores en ejercicio como para aspirantes con experiencia. Desde que se puso en marcha, y hasta 2021, había beneficiado a más de cinco mil profesionales (Mineduc y CPEIP, 2021).

Para el desarrollo de este plan, el Mineduc invita a instituciones acreditadas a presentar propuestas formativas, seleccionando las más adecuadas mediante una comisión especializada. El Decreto 44 regula este proceso, incluyendo ofertas de magíster en liderazgo y gestión educativa y otros programas de corta duración, distribuidos estratégicamente en las cinco macrozonas del país (CPEIP, s/f).

Por otra parte, en 2015, se creó el Centro de Liderazgo Escolar para reforzar la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. Este centro colabora con instituciones de educación superior certificadas, tanto nacionales como extranjeras, para desarrollar investigación en liderazgo escolar, innovaciones escalables, herramientas tecnológicas y espacios de debate sobre prácticas directivas.

En 2020, se estableció el último de los tres centros existentes, el Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED), enfocado en los profesionales de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) (Mineduc y DEG, 2021b). Este centro, compuesto por instituciones líderes en formación e innovación, ofrece una variedad de diplomados y programas gratuitos, financiados por el Mineduc, incluyendo actividades de investigación y desarrollo de herramientas de certificación de competencias (CILED, s/f).

Además de la formación continua, el sistema educativo chileno implementa una práctica destacada en relación con la inserción de las figuras directivas, conocida como el *convenio de desempeño*. Este convenio, regulado por el artículo 33° del Estatuto Docente, requiere que, dentro de los treinta días siguientes a su nombramiento, el nuevo director o directora elabore y entregue un documento en el que detalle las metas estratégicas anuales y los objetivos de resultados que se propone alcanzar a lo largo de un periodo de cinco años. Este documento debe incluir indicadores específicos, medios de verificación y los supuestos fundamentales para el logro de estas metas, así como las posibles consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento. Con todo, el convenio de desempeño es una herramienta clave para la evaluación y el seguimiento del desempeño directivo (Mineduc, 1997).⁴⁷

⁴⁷ De acuerdo con la información consultada, no se identifican otro tipo de valoraciones para el desempeño de los directivos en el país. Los sostenedores se encargan de esta tarea.

Singapur

En Singapur, la función directiva forma parte de una trayectoria profesional que empieza con la docencia, por lo que el ascenso hacia la dirección es un camino estructurado que comienza cuando quienes aspiran a insertarse a la función directiva completan el Programa de Gestión y Liderazgo en las Escuelas (MLS, por sus siglas en inglés) y el Programa Líderes en Educación (LEP, por sus siglas en inglés), ambos esenciales.

El MLS se implementa desde 2007, tiene una duración de diecisiete semanas, y está integrado principalmente por tres componentes: 1) un curso básico llamado Fundamentos del liderazgo y la gestión; 2) el desarrollo de un proyecto curricular; y 3) la visita a un país de la región asiática (NIE, 2013). Por su parte, el LEP tiene como objetivo desarrollar habilidades directivas de figuras de subdirección basadas en valores, innovación y visión del futuro, enfocándose en la gestión estratégica del personal, el currículo y otros recursos escolares (NTU, s/f). Durante estos programas, se promueve activamente la camaradería y colaboración entre los participantes. Esta red de apoyo es crucial cuando comienzan sus funciones directivas, pues ayudan a aliviar la sensación de aislamiento que frecuentemente experimentan los directores novatos (Jayapragas, 2016).

Por otro lado, también disponen de los recursos complementarios que ofrece la Academia de Directores de Singapur (APS, por sus siglas en inglés), entre otros, el servicio de mentoría –con directores experimentados– por un periodo de al menos dos años. Además, reciben la mentoría que les otorga la figura del superintendente de grupo.⁴⁸

Asimismo, el Ministerio de Educación (MOE, por sus siglas en inglés) apoya a las y los directores noveles organizando reuniones para que puedan compartir experiencias, seminarios para elaborar el plan de trabajo anual, sesiones de diálogo con líderes de otros sectores y organizaciones, así como otro tipo de eventos que se llevan a cabo de manera regular con el propósito de favorecer la participación y el apoyo entre pares (Boon, 2018).

⁴⁸ La principal función de un superintendente es organizar a un grupo de entre diez y quince directores escolares que se encuentran en su zona de trabajo para proporcionarles asesoramiento y mentoría. Se reúnen una vez al mes para compartir experiencias y reflexionar sobre los desafíos que enfrentan cotidianamente. Al estar en contacto directo con los directores de su zona, tienen la encomienda de identificar tempranamente y remover, en caso de que sea necesario, a aquellos que no logren el desempeño esperado. En una trayectoria de liderazgo, el cargo de superintendente de grupo es el primero que se considera como un puesto de gobierno dentro del MOE, para llegar a ocuparlo se debe contar con varios años de experiencia como director escolar (APS, s/f).

Finalmente, los directores escolares de Singapur suelen retirarse después de cumplir los sesenta años de edad. Sin embargo, con la finalidad de no perder su conocimiento y experiencia construidos a lo largo de su trayectoria, el MOE ofrece, para aquellos que la desean, la posibilidad de continuar dentro del sistema compartiendo lo que conocen a través de reuniones sociales, conferencias y seminarios en los que se promueve el aprendizaje compartido entre veteranos y novatos (Boon, 2018).

Inglaterra

En Inglaterra se identificaron algunos procesos similares a los de México cuando se inicia en la función directiva, aunque, por la configuración del sistema educativo inglés, participan actores distintos. Además, cabe destacar que, de las tres experiencias analizadas, Inglaterra es la que parece tener más recursos especializados para la inserción.

Con respecto a los procesos de inicio o arranque de la función, una vez que se ha elegido y contratado a una persona para el puesto de director escolar, el presidente del consejo de administración de la escuela debe conducir un proceso de entrega-recepción del puesto que sea oportuno y formal. Esto se considera como parte de la inducción y es fundamental para lograr que la nueva figura directiva se sienta bienvenida, apoyada y con la confianza de asumir dicho rol.

Además, el presidente del consejo o, en su caso, del patronato, debe mantener una estrecha comunicación con el director entrante y programar en conjunto un marco para la evaluación del desempeño de este último, así como acordar reuniones constantes con el propósito de revisar sus avances y resolver cualquier duda que surja sobre sus funciones. Este apoyo inicial debe estar acompañado de estrategias que promuevan opciones de mentoría para fortalecer el desarrollo profesional del director que recién llega.

Dentro de las opciones de formación para directivos que recién comienzan sus funciones, el National Professional Qualification for Headship (NPQH) se destaca como un programa emblemático. Aunque no es obligatorio, está orientado a aquellos que buscan convertirse en directores o directoras de escuela, así como a quienes ya ejercen esta función. La provisión de esta formación recae en proveedores privados y escuelas normales, quienes la organizan y adaptan a los contextos y necesidades de las y los participantes. Los programas de estudio del NPQH varían en duración, de doce a dieciocho meses.

No obstante que el programa es responsabilidad de las instituciones mencionadas, el Departamento de Educación (Department for Education, DfE, por sus siglas en

inglés) desempeña un papel clave en la garantía de la calidad de los servicios ofrecidos (Hernández, 2020). En este sentido, para mantener un estándar elevado, el DfE ha implementado un marco normativo que establece directrices claras para los proveedores de formación, el cual está compuesto por cuatro elementos fundamentales: las áreas de contenido, los comportamientos de liderazgo, los criterios de evaluación y las tareas a evaluar (DfE, 2019). Estos criterios se encuentran en consonancia con los Estándares para Directores 2020 y abarcan sus respectivos dominios, asegurando una formación integral y actualizada para los futuros y actuales directores escolares.

Es importante destacar que, para los nuevos directores escolares, el NPQH incluye apoyo estructurado y oportunidades de trabajo en red. Este apoyo está disponible para quienes cumplan con las siguientes condiciones: estar en los primeros cinco años en el puesto, ser empleado de una escuela financiada por el Estado, tener o estar cursando el NPQH, y no haber abandonado otro programa de formación previamente.

Si bien el contenido exacto de este paquete de apoyo es diseñado por cada proveedor, existen aspectos que deben tener en cuenta, por ejemplo, las mentorías grupales, los debates y el desarrollo de redes de pares. De esta forma, el NPQH contiene un componente que se orienta específicamente al proceso de inducción de las nuevas figuras que se están incorporando a la función directiva, y éste se suma a las acciones específicas que realicen las autoridades locales, los consejos de administración o los patronatos, según corresponda.

En términos de acompañamiento durante la trayectoria directiva y, en particular, durante la inserción a la función, Inglaterra también destaca por la puesta en práctica de mentorías como metodología para transferir conocimientos a partir de la experiencia, basándose en la ayuda o apoyo que un director experimentado puede darle a otro con menos tiempo en el cargo. La ayuda se proporciona por un periodo que va de uno a tres años y, cuando ya no es requerida, es asignada a otra escuela que requiere mejoras. Este programa se llama Líderes Nacionales de Educación (National Leaders of Education [NLE]), y nace en el marco del Consejo Nacional de Liderazgo Escolar (National College for School Leadership [NCSL]); además de aprovechar la experiencia y los conocimientos de los directores más destacados para mejorar el desempeño de escuelas que presentan dificultades, se trata de una opción terminal dentro de la trayectoria profesional de los directores. Algunas de las actividades que se espera realicen los NLE en las escuelas que apoyan son:

- analizar datos de la escuela que es apoyada para identificar a los estudiantes que tienen dificultades en su aprendizaje y averiguar las razones.
- impulsar visitas recíprocas de los equipos de liderazgo de ambas escuelas para el intercambio de experiencias; y

- observar clases y retroalimentar respecto a la calidad de la enseñanza del personal docente.

Con el fin de no descuidar a su propia escuela, el líder nacional se apoya, a su vez, de su equipo de líderes de mandos medio y superior. Los incentivos que se tienen para participar en esta estrategia consisten en que las escuelas de los NLE reciben recursos económicos adicionales por parte del DfE, además de que dicha escuela y sus líderes son reconocidos dentro del sistema por la labor que realizan.

Por otra parte, en Inglaterra no hay un periodo de tiempo establecido para desempeñar la función directiva. Esta flexibilidad puede ser un factor clave para retener a directores con un desempeño efectivo, permitiendo así acumular una experiencia valiosa que no sólo beneficia a los directores en ejercicio, sino que también se convierte en un recurso importante para la formación inicial y continua de los directores nuevos o de aquellos que enfrentan retos en el mejoramiento de sus escuelas. Sin embargo, en algunos documentos orientadores emitidos por el DfE se sugiere a los empleadores considerar la duración de estos nombramientos en función de la planificación financiera de la escuela, esto significa pensar en un periodo que va de los tres a los cinco años⁴⁹ (DfE, 2018; 2021).

En la trayectoria profesional de aquellas personas que se desempeñan como directores escolares existen dos posibles caminos posteriores a ocupar el puesto,⁵⁰ ya sea convertirse en NLE que, como se mencionó anteriormente, consiste en ejercer un rol de apoyo para aquellas escuelas cuyo desempeño es considerado susceptible de mejora, o en inspectores de la Oficina para los Estándares Educativos, Servicios y Habilidades para Niños (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [Ofsted]).⁵¹

A su vez, siendo inspectores, las personas tienen un par de alternativas más para avanzar en su trayectoria, aspirar a ser inspectores sénior o directores regionales de esta oficina. Algunas de las actividades que llevan a cabo como inspectores tienen que ver

⁴⁹ De acuerdo con cifras oficiales, se observa que sesenta y tres por ciento de los directores de escuelas secundarias permanece en el cargo después de haber cumplido cinco años desempeñando la función (School Workforce Census, citado en DfE, 2022: 60).

⁵⁰ Una tercera opción podría ser ejercer como director de otro tipo de escuela, diferente a la que actualmente se encuentra adscrito. Por ejemplo, podría pasar de ser director de una escuela financiada por una autoridad escolar a serlo de una académica, o viceversa. Esto implicaría enfrentarse a nuevos retos profesionales, en contextos diversos, pero también puede significar encontrar mejores condiciones laborales, como un sueldo más alto, o simplemente cambiar de entorno mientras continúa con funciones de liderazgo.

⁵¹ Esta oficina inspecciona los servicios que brindan educación y habilidades para estudiantes de todas las edades. También supervisa y regula los servicios de atención a niños y jóvenes.

con observar y calificar la enseñanza y el liderazgo de las escuelas que visitan, a partir de los estándares nacionales correspondientes; y proporcionar retroalimentación a los proveedores de los servicios educativos y a los directores escolares, a partir de la elaboración de informes escritos.

4.6 Cierre del capítulo

La inserción a la función directiva en un plantel de EMS es un momento clave, tanto para quien la vive como para la comunidad educativa en la que se desenvuelve; por un lado, coloca a las personas en un contexto nuevo de actuación, frente a exigencias profesionales y personales distintas; y, por otro, implica una transición a un puesto fundamental en el funcionamiento de los centros escolares.

Mejoredu (2021d) reconoce cuatro situaciones que colocarían a una persona en una etapa de inserción a la función directiva, a saber: 1) cambio de función tras participar en los procesos de promoción; 2) adquisición de funciones directivas por primera vez, por encargo y comisión de la autoridad educativa, por al menos un año; 3) asumir la función por segunda ocasión, tras una pausa de cinco o más años; y, 4) cambio de adscripción a otro servicio educativo.

Las figuras directivas noveles experimentan sorpresa, incertidumbre y falta de orientación cuando comienzan su travesía por la dirección escolar; las autoridades educativas y los propios planteles les exigen un desempeño equivalente a que ya estuvieran consolidadas en la función, aunque carezcan de sistemas de apoyo que les brinden soporte. Cabe señalar que esta situación converge con oficinas locales saturadas de tareas y con insuficiencia de recursos propios.

La inserción es una etapa que tiene momentos y desafíos particulares. En este estudio se identifican cinco grandes categorías de elementos que influyen, de alguna u otra forma, con la labor directiva en la etapa de inserción, aunque muchos de ellos se mantienen a lo largo de la travesía por la dirección: la comunidad escolar, el sistema educativo, el contexto socioeconómico, las características personales de quienes asumen la dirección, y su formación. Estas categorías coinciden con lo señalado en la literatura y otros estudios, por lo que en esta investigación se presentan las particularidades de la EMS en México.

Entre los elementos relativos a la *comunidad escolar* que, de acuerdo con las directoras y los directores participantes, obstaculizan la inserción a la función directiva destacan: los desafíos para lograr la cooperación y conciliación con el personal escolar; la insuficiencia y pertinencia de los recursos escolares (humanos, económicos y de infraestructura); la falta de involucramiento de madres, padres y tutores; la ausencia

de trabajo en equipo entre familias y escuelas; así como los retos en la relación con el estudiantado. En sentido opuesto, la buena disposición y las relaciones armoniosas –de colaboración y respeto con el personal escolar– resaltan como el factor clave para una inserción a la función más suave y expedita, así como la disponibilidad de personal suficiente para atender todas las responsabilidades involucradas en el funcionamiento de los planteles, y que éste cuente con los recursos indispensables para garantizar la operación con seguridad y comodidad.

Cabe resaltar que ganarse el respeto y la confianza tanto del personal docente, como de las familias de la comunidad escolar, es un desafío aún mayor para las mujeres que llegan a la dirección de un plantel. Especialmente, cuando son las primeras mujeres en asumir un cargo así en la escuela. Esto porque suelen ser cuestionadas a partir de prejuicios sobre su desempeño laboral y porque algunos hombres no reconocen el liderazgo y autoridad de una mujer.

En cuanto a los elementos del *sistema educativo* que influyen en la facilidad (cuando se presentan) o dificultad (cuando no están o son insuficientes) de la inserción se encuentran la existencia de procesos establecidos de sucesión directiva; el conocimiento y la claridad sobre los trámites y procesos que las figuras directivas entrantes deben llevar a cabo; los procesos de inducción, acompañamiento y formación específica para la inserción a la función directiva; y las buenas relaciones que puedan construir con los sindicatos. Asimismo, las numerosas tareas que el subsistema les exige desarrollar a estas figuras se consideran obstaculizadoras; entre ellas están los requerimientos de información y otras labores similares que las distraen de sus actividades de gestión en el plantel.

Con relación al *contexto*, se encuentra que, si bien los desafíos en este ámbito generalmente se mantienen durante toda la trayectoria directiva, es a la llegada a la función cuando estas problemáticas se perciben de manera más intensa. Es así como, aunque las figuras directivas difícilmente tienen injerencia directa en temas de seguridad, acceso a servicios públicos, características sociodemográficas de la comunidad, etcétera, cuando el plantel se encuentra en localidades con servicios públicos suficientes, red de transporte y seguridad, las y los directores identifican estos aspectos como facilitadores durante su inserción a la función directiva.

Respecto a los *elementos personales* de las y los directores, se encuentran concordancias importantes con la literatura, pues existen trayectorias laborales e incluso características como la personalidad, el género y los aspectos relacionados con la edad y la apariencia física que pueden jugar como facilitadores u obstaculizadores a la llegada al plantel. Por ejemplo, haber desempeñado puestos directivos o administrativos con anterioridad, tener conocimiento de la docencia y ser cercano a la

comunidad educativa, son valorados como facilitadores. En ocasiones, la juventud y ser mujer puede dificultar la aceptación de la nueva figura directiva en la comunidad. Asimismo, el apoyo familiar (sobre todo para el cuidado de hijos e hijas) fue un elemento que, en particular, las directoras reconocieron como indispensable para poder desempeñarse en sus funciones directivas al comenzar en un nuevo puesto.

A lo anterior, se suma que las opciones de formación dirigidas a las y los aspirantes a la función son escasas, aunque la preparación previa a asumir el cargo podría allanar, de manera importante, la transición hacia un nuevo puesto o nuevas funciones. De igual forma, se destacó que en los subsistemas participantes aún no se implementan opciones formativas diferenciadas, de acuerdo con los momentos de la inserción a la función directiva y con la trayectoria de las directoras y los directores, pues son las mismas para aquellos con experiencia en la función y para los noveles. Sin embargo, Mejoredu ya ha desarrollado programas e intervenciones formativas para estos efectos.

Con respecto a las expectativas laborales de estas figuras a mediano y largo plazos, destaca que la mayoría de ellas se vislumbra desempeñando la función directiva a futuro o, al menos, trabajando dentro del sector educativo, ya sea regresando a la labor docente o asumiendo otros puestos al interior de su subsistema. En el primer escenario, las y los participantes de este estudio enfocaron sus reflexiones en la conceptualización del cargo directivo como una etapa que debería permitir construir una trayectoria consistentemente ascendente en la estructura del sistema educativo. Consideran que el diseño institucional previsto para la inserción, la promoción y el movimiento lateral de las figuras directivas debería ser parte de una política pública que se mantenga –de forma consistente y fortalecida– a lo largo del tiempo.

En este sentido, cabría repensar la perspectiva de trayectoria para figuras directivas, que se asume a partir de los requerimientos de cada subsistema, y hacerla explícita, de manera que todos los actores del sistema tuvieran claridad en ello. Por ejemplo, en el balance de ambas perspectivas, las y los informantes señalaron como ventajas de la carrera directiva la posibilidad de especializarse en una función; encontrar una arista del trabajo en planteles, distinto a la docencia, que les permitiera seguir en el sector educativo, aunque fuera de las aulas y aprovechando su experiencia; lograr la consolidación de la función y orientar la incorporación de nuevas figuras directivas, entre otras.

Asimismo, como ventajas de la función directiva entendida, sólo como una etapa de formación y crecimiento dentro de la carrera docente, que implica destinar algunos años al desempeño de la función de dirección y, una vez concluida, regresar más fortalecido al desarrollo de la función docente en las aulas, se reconocen:

la posibilidad de cambiar de funciones en un cierto tiempo, lo que refresca a quienes se desempeñan en esos roles; así como evitar los vicios que se crean tras permanecer durante mucho tiempo en idéntico puesto en la misma dirección.

Finalmente, en las experiencias internacionales analizadas se distinguen tres modelos distintos de acompañamiento institucional durante la inserción. Por un lado, en Chile, de manera similar a México, se ofrecen pocos recursos formativos específicos para esta etapa, sin embargo, son reconocibles los importantes esfuerzos que realizan para fortalecer la función directiva mediante la formación en servicio. Por otro lado, en la experiencia de Singapur se distinguen los esfuerzos formativos previos a la función, que preparan a las y los aspirantes para un puesto directivo y les permiten construir redes de apoyo a las que puedan recurrir una vez que asuman el cargo. La experiencia de Inglaterra, por su parte, ofrece desde procesos establecidos y normados de entrega-recepción del puesto a los directores entrantes, hasta formación específica para la preparación previa a la función y durante los primeros momentos en el puesto.

De las experiencias de Singapur e Inglaterra destacan las opciones de orientación a figuras noveles, aprovechando la experiencia y los aprendizajes de las figuras directivas consolidadas o jubiladas. Asimismo, resaltan de estos dos sistemas educativos las opciones de desarrollo profesional que ofrecen a directoras y directores, ya sea para consolidarse en la función hasta su retiro, o bien, para continuar hacia otros puestos de liderazgo, investigación o docencia.

5

Consideraciones finales y recomendaciones para fortalecer la función directiva desde la inserción

La importancia de la función directiva, en particular la de la dirección de plantel, es reconocida por los diversos participantes del sistema educativo y por la literatura especializada en el tema, pues resulta evidente que las escuelas deben contar con directoras y directores que impulsen el buen funcionamiento de las instituciones escolares y la mejora educativa.

Sin embargo, quienes ocupan la dirección de plantel en educación media superior (EMS) enfrentan diversos desafíos, tanto en el desarrollo de sus funciones y en la atención de las necesidades propias de sus escuelas, como en términos de estabilidad laboral y opciones de desarrollo profesional. Quienes se inician en la función pueden experimentar estos retos más intensamente, debido a que enfrentan un proceso de transición desde su función anterior (en la docencia, la gestión educativa o fuera del sistema) hacia una labor desafiante como es la dirección de plantel de EMS. Es por eso que los hallazgos del presente estudio apuntan hacia varios ámbitos de reflexión⁵² y acción⁵³ para mejorar los procesos de inserción a la función directiva de los planteles de educación media superior.

Un primer ámbito alude al *reconocimiento de la etapa de inserción a la función directiva, en específico, a la dirección escolar*, con sus características y desafíos particulares, y su carácter distintivo. Esto refiere, en primer lugar, a que las instituciones y autoridades educativas reconozcan la etapa de inserción, lo que implicaría “generar condiciones orientadas a una recepción intencionada en el plantel de adscripción y acompañarlos en su integración progresiva a la cultura de la organización escolar y la mejora de la práctica pedagógica” (Mejoredu, 2021f: 4-5); mejorar desde los procesos de acceso al cargo, hasta la orientación frecuente y encauzada durante los primeros momentos de las directoras y los directores noveles frente a su plantel. Asimismo, alude a la toma de conciencia de quien experimentará esta etapa en su desarrollo profesional, con respecto a las implicaciones en términos de tiempo, esfuerzo y recursos; lo que conllevaría a una planeación de su trayectoria profesional, su vida personal y su formación.

⁵² De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2023), reflexionar implica “pensar atenta y detenidamente sobre algo”.

⁵³ La acción alude al “ejercicio de la posibilidad de hacer” (RAE, 2023).

El segundo ámbito de reflexión y mejora gira en torno al *fortalecimiento de la función y de la dirección* que, comúnmente, se asocia con la formación y el acompañamiento de estas figuras, así como con el desarrollo profesional de otros líderes escolares mediante esfuerzos sistemáticos enmarcados en una política educativa. También se relaciona con el desarrollo profesional de quienes ocupan, o aspiran a ocupar, cargos directivos (Egido, 2013).

El tercer ámbito de reflexión y acción surge de la relación de las autoridades educativas y figuras directivas con *las capacidades del sistema y de las instituciones*, que implica la discusión respecto a la coordinación de recursos y esfuerzos, y al aprovechamiento de la capacidad de otras instancias educativas.

En torno a estos diferentes ámbitos se proponen las siguientes recomendaciones para orientar decisiones de mejora continua de los procesos de inserción a la función directiva.

5.1 Afirmar el reconocimiento de la inserción a la función directiva

Con el reconocimiento y análisis de la inserción a la función directiva, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) espera contribuir a que esta etapa se identifique como fundamental en el desarrollo profesional de quienes asumen la dirección de los planteles (Mejoredu, 2021f). Las experiencias vividas durante los primeros años en el cargo tienen una influencia primordial en el desarrollo de la propia identidad, en las expectativas de desarrollo profesional de directoras y directores, en el funcionamiento y los resultados educativos de los planteles, y en el establecimiento de futuras dinámicas de trabajo. Como se ha mencionado en publicaciones anteriores de la Comisión: “en este encuentro con la realidad de su nueva práctica, las y los directivos construyen y reconstruyen su identidad con el fin de comprender mejor el significado de su función, valorar la importancia de su responsabilidad institucional y social, así como delinear el rumbo de su desarrollo profesional” (Mejoredu, 2021f: 4).

Hacer frente exitosamente a los retos de la inserción a la función depende de la conjunción adecuada de circunstancias personales, institucionales, contextuales y de la comunidad escolar. No obstante que las autoridades educativas (en sus distintos niveles) no tienen injerencia directa e inmediata sobre todas ellas, sí se distinguen ciertos ámbitos de acción que allanarían el tránsito por esta importante etapa de las directoras y los directores de plantel.

En atención a lo anterior se formulan las siguientes recomendaciones:

- *Avanzar en una mejor definición de características deseables e identificación de aspirantes a la dirección de plantel.* Aun cuando las características deseables para quienes se desempeñan en puestos de dirección de plantel están formalmente establecidas en la normatividad, tanto a nivel federal, como en las regulaciones de varios subsistemas, es necesario resolver algunas tensiones entre la formalidad y la práctica cotidiana, pues, en su labor diaria, las directoras y los directores atienden una variedad amplia de actividades que, en muchas ocasiones, empuja su actuación más allá de sus atribuciones formales y les requiere de habilidades, aptitudes y conocimientos que no necesariamente les fueron anticipados en su ingreso.
- *Reconocer las necesidades de cada subsistema.* Es necesario impulsar acciones para que cada subsistema de las diferentes entidades federativas identifique y establezca las características particulares que se requieren de quienes dirigen sus planteles, y aprovechen sus márgenes de maniobra para incorporar esos requisitos a sus procesos de selección.
- *Promover mecanismos de identificación de aspirantes a puestos de dirección de plantel.* Actualmente, en México no existen mecanismos institucionalizados para detectar o perfilar personas desde antes de participar en los procesos de selección. Si bien se difunden las convocatorias de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm) para la promoción vertical, tanto autoridades como directoras y directores reconocen que se podría impulsar más a aquellas personas que tienen interés en las funciones directivas.
- *Valorar las implicaciones de los diversos mecanismos de postulación y selección.* Para los puestos de dirección de plantel, es necesario poner especial atención en las características de las personas que quedan excluidas de los procesos o que no los culminan de forma satisfactoria. Esto con la finalidad de identificar posibles sesgos que pudieran estar dejando fuera a aspirantes con buen potencial directivo que, por sus contextos o trayectoria profesional, no logran concluir los procesos de selección.
- *Mejorar la orientación y el acompañamiento durante el proceso de postulación al cargo.* Si bien Usicamm ofrece algunos recursos en línea para clarificar procesos y resolver dudas, no todas las personas interesadas logran acceder a ellos. La atención vía telefónica y por correo electrónico siguen siendo alternativas comúnmente utilizadas (y solicitadas) por quienes participan en los procesos, aunque en ellas se identifica insuficiencia en la atención, por lo que se recomienda fortalecer estos mecanismos. Asimismo, se sugiere afinar la programación de las plataformas en las que se cargan los documentos, con la finalidad de que las personas usuarias tengan la certeza de que se recibieron de forma correcta y sepan qué pasos deben seguir.

5.2 Fortalecer los procesos de ingreso e incorporación a la función directiva

- *Dar mayor claridad y transparencia a los procesos, sobre todo cuando se presentan situaciones atípicas.* Resulta indispensable fortalecer los momentos previos a la etapa de inserción como parte de los procesos de acceso a la dirección del plantel. En este sentido, aunque la mayor parte de los subsistemas desarrolla sus procesos a través de la convocatoria de Usicamm, las y los directores subrayaron la necesidad de considerar situaciones atípicas, como las derivadas del confinamiento por la pandemia de covid-19 u otras asociadas a los contextos y contingencias de cada localidad o región donde se ubican los planteles escolares.
- *Garantizar que los tiempos de los procesos y trámites administrativos empaten con los ciclos de funcionamiento de los planteles.* Para quienes resultan elegidos, el periodo que transcurre entre el anuncio de su selección al cargo y la entrada al plantel también resulta clave, en tanto que tendría que permitir su preparación personal para asumir sus funciones, sin dejar vacía la dirección del plantel por mucho tiempo, por lo que tendrían que acomodarse los tiempos del proceso para ello.
- *Actualizar los protocolos para la llegada y los primeros momentos en el plantel.* Resulta clave que se establezcan e implementen ciertos protocolos que faciliten, tanto para las personas como para los planteles, la llegada de una nueva figura directiva. Esta necesidad se identifica en varios momentos:
 - *La inmersión previa al subsistema y al plantel.* Este momento sucede unos días antes de la llegada de la nueva figura directiva a su puesto y consiste en hacerle llegar de forma ágil información sobre el subsistema –sus valores, filosofía y estructura–, así como respecto al plantel que le corresponde dirigir –indicadores de resultados y otros datos–. Para ello suelen usar videos, manuales y otros recursos disponibles en una plataforma.
 - *La presentación formal del director o directora con su comunidad educativa.* Es un acto simbólico que, en la mayoría de las ocasiones, resultó en una entrada menos áspera al plantel, pues quien llega siente el respaldo de su institución y las facilidades que le dan para relacionarse con el personal docente y escolar. Cabe señalar que, cuando se vive una confrontación explícita entre las autoridades educativas y los sindicatos o el plantel, esta presentación puede resultar tensa, por tanto, la certidumbre sobre la designación de quien ocupará la dirección deja menos espacio a los malentendidos.
 - *La entrega-recepción de la documentación relativa a la situación del plantel,* que suele ser caótica, generar estrés y desgaste, no sólo por la responsabilidad que las nuevas figuras directivas asumen al recibir los bienes de los

planteles, sino por la falta de conocimiento del proceso, el tiempo limitado para la revisión documental, la información incompleta y, en ocasiones, el deslinde de la documentación de la figura saliente.

- *La transición de administraciones en el plantel.* La sucesión directiva requiere de una planeación que, en la medida de lo posible, se anticipe y prepare las condiciones mínimas necesarias para una óptima inserción a la función y para dar continuidad al adecuado funcionamiento del plantel.

5.3 Fortalecer la formación en las distintas etapas de la trayectoria profesional de las figuras directivas

La complejidad de la gestión y la dirección de las instituciones de educación media superior en México requieren un conjunto de cualidades que deseablemente deben tener quienes ocupan puestos directivos en los planteles. Estas características no son únicamente rasgos que las personas tienen desde que aspiran a un cargo directivo, también son conocimientos, saberes y habilidades que desarrollan y fortalecen durante la función directiva, por lo que resulta imprescindible dedicar esfuerzos a apoyar y fortalecer la labor de las figuras directivas.

En este sentido, cabría pensar en el fortalecimiento de la función directiva por medio de varias dimensiones interrelacionadas: la formación antes y durante el proceso de inserción a la dirección de plantel; el desarrollo profesional de quienes aspiran o acceden a puestos de dirección; y el desarrollo –identificación, fortalecimiento y formación– de otras figuras directivas. Para esto se recomienda lo que se expone a continuación.

- *Fomentar procesos de formación previa, estructurada y sistemática que acerque a las personas interesadas a las funciones directivas y al propio sistema.* La función directiva requiere oportunidades de formación pertinentes a su práctica. Esta formación suele ser responsabilidad de las autoridades educativas, de instituciones de educación superior o incluso de instituciones públicas especialmente creadas para la formación de directoras y directores escolares. Cabe destacar que la Nueva Escuela Mexicana y el sistema de educación media superior en México (SEP-SEMS, 2019; Arroyo, 2019) ya reconocen, como parte de la revalorización de maestras y maestros, la exigencia de hacer extensiva la formación inicial a docentes de este tipo educativo y modificar los programas de formación con el propósito de que sean adecuados para cumplir este objetivo. Sin embargo, es necesario garantizar que en todos los subsistemas exista una oferta sistemática y especializada de carácter estatal para las figuras directivas.

- *Consolidar la formación en la etapa de inserción.* Actualmente, las opciones de formación dirigidas a personas de reciente ingreso a la dirección son muy escasas, sin embargo, son cruciales para preparar y fortalecer a cuadros comprometidos y con alto potencial para integrarse a la función con mayores y mejores elementos para desempeñarla. Al respecto, se sugiere fortalecer la formación de directoras y directores en tres grandes categorías: las particularidades del funcionamiento de sus planteles y sus subsistemas, por ejemplo, lo relacionado con procesos y trámites específicos, aplicación de la normatividad, implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana y el nuevo marco curricular; habilidades interpersonales y socioemocionales para la construcción de equipos de trabajo (comunicación, negociación, retroalimentación); y habilidades directivas generales, como planeación, coordinación, liderazgo y vinculación con otros actores.

Un ejemplo de este tipo de intervenciones formativas es el *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior*, de Mejoredu, el cual es un “instrumento de planeación que define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo para la mejora de la etapa formativa de inserción a la función directiva en EMS, establece el enfoque y sentido para mejorar la práctica directiva, y expresa la situación deseable que se aspira lograr mediante intervenciones formativas progresivas formuladas conforme a las singularidades de los directivos y las características de los contextos educativos” (Mejoredu, 2021f: 6). Este programa emite intervenciones formativas dirigidas a dos grandes segmentos de la EMS, el primero está constituido por el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep); el segundo abarca la educación media superior a distancia (EMSAD), el bachillerato intercultural y el telebachillerato comunitario. Asimismo, el programa está diseñado en fases progresivas que atienden a distintas figuras directivas durante sus dos primeros años en la función con una ruta de avance específica de carácter anual.

En este sentido, la intervención formativa emitida para el primer segmento tiene el propósito –en la primera fase del programa (primer año de servicio)–, de que las figuras directivas obtengan “el conocimiento de la normatividad institucional y el alcance de sus funciones y responsabilidades que le permitan el fortalecimiento de su identidad y la construcción de relaciones colaborativas para el logro de propósitos comunes, mediante la reflexión compartida de saberes, conocimientos y experiencias” (Mejoredu, 2021d: 11). La segunda fase se denomina *El liderazgo que tiene por norte el aprendizaje*, y “ahonda en aspectos como el fortalecimiento de la identidad profesional” (Mejoredu, 2023e: 6).

En cuanto al grupo de subsistemas conformados por EMSAD, telebachilleratos comunitarios y bachilleratos interculturales, la primera fase de la intervención, llamada *Bases para la colaboración docente: el director como actor clave*, tiene el propósito de “que los directores de nuevo ingreso a los servicios mencionados construyan un liderazgo que impulse la colaboración del colectivo docente, una visión compartida y el desarrollo de proyectos educativos y comunitarios capaces de incidir en los aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar” (Mejoredu, 2023b: 6). Por su parte, la segunda fase da continuidad a la anterior “con el propósito de atender otro problema de la práctica que enfrentan estos directores: el arribo al desarrollo de una gestión escolar participativa [basada en] una visión común del plantel, y [en] la toma de decisiones informadas y reflexivas (Mejoredu, 2023c: 7).

- *Mejorar el acompañamiento a la función directiva.* Este acompañamiento de parte de las autoridades educativas a sus planteles tendría que suceder de manera sistemática. No sólo para la resolución de problemas prácticos durante la labor cotidiana, sino porque también es una fuente contextualizada de reflexión sobre la práctica pues las funciones de docencia, dirección y acompañamiento son distintas entre sí. Esta última debería estar orientada a ayudar a reflexionar acerca de su práctica, a analizar los contextos institucionales, políticos y culturales sobre los que transcurre la enseñanza, y a contribuir en la transformación de los aspectos que se identifican como mejorables.

La asesoría técnica es una estrategia de apoyo a las direcciones escolares reconocida por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (Cámara de Diputados, 2019: artículo 83). De acuerdo con la ley, en educación media superior serán las autoridades correspondientes quienes organicen y operen el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (Cámara de Diputados, 2019: artículo 89).

Mejoredu reconoce la asesoría, el apoyo y el acompañamiento como elementos esenciales de la formación, en tanto que, con estas acciones, se fortalece la reflexión, la indagación, el diálogo y el apoyo a figuras directivas en su práctica; se comparten y comentan posibles soluciones; y se pueden anticipar algunos obstáculos y dificultades (Mejoredu, 2021b).

- *Promover la formación entre pares.* Será necesario disponer de espacios de diálogo y trabajo con otras figuras directivas que estuviesen en funciones actualmente a efecto de tener un espacio de interacción para compartir experiencias comunes. De igual forma, las redes entre figuras directivas de distintas escuelas funcionan como comunidades de aprendizaje profesional (Mejoredu

y OEI, 2021) que permiten el intercambio de experiencias y el apoyo entre pares, las cuales han sido altamente valoradas por directores noveles como un mecanismo clave para su desempeño.

- *Generar espacios de diálogo entre figuras directivas consolidadas (en funciones o retiradas) y sus pares noveles con el propósito de desarrollar talleres, cursos y mentorías para estos últimos.* La experiencia de estas figuras puede ser especialmente relevante pues les permite comentar los retos reales en los que deben tomar decisiones difíciles y estar en contacto con personas que enfrentaron desafíos similares a los que ahora viven, con el fin de que les apoyen y ejemplifiquen buenas prácticas. Las mentorías, por su parte, son “un proceso colaborativo que involucra interacciones, conversaciones y análisis reflexivos en busca de cambios en la manera de ser y de producir saberes [...] en la práctica” (Mejoredu y OEI, 2021: 76).
- *Promover opciones formativas abiertas permanentemente.* Contar con un abanico de posibilidades en tiempos que se adapten a sus labores favorecería que las personas en funciones directivas elijan la alternativa que más se relacione con las necesidades o los desafíos que experimentan, y generen una agenda de formación específica para su situación personal y contextual. Hay que recordar que Mejoredu promueve un enfoque situado en la formación docente [y directiva], que “reconoce y sostiene el carácter situacional de la práctica [...] en el que convergen los siguientes elementos: sujetos, saberes y conocimientos, territorios y participación” (Mejoredu, 2022a: 3).
- *Impulsar el desarrollo profesional de las figuras directivas.* Existen varios elementos puntuales de los puestos de dirección escolar que, independientemente de la trayectoria directiva que se proponga, cabría afinar con miras a fortalecer la función, y con el fin de hacer de la dirección escolar una alternativa atractiva para profesionistas con características y aptitudes que impulsen la mejora de los planteles. En el desarrollo profesional de las figuras directivas se tendrían que considerar las peculiaridades de los subsistemas y las necesidades específicas de algunos planteles que son particularmente complejos de atender y que pueden resultar poco atractivos para la mayoría de las y los aspirantes a puestos de dirección. Algunos elementos específicos para tener en cuenta son:
 - *La duración del encargo.* Las diferentes posturas con relación al tiempo necesario para la consolidación de las figuras en el cargo de dirección contrastan con la decisión predominante en los subsistemas y entidades de fijar los periodos de la función directiva en un máximo de cuatro años. Lo que hace evidente una tensión, pues la ley refiere que los cuatro años son un piso mínimo en la duración del cargo, pero los subsistemas en las entidades lo administran

como un *techo* máximo en la permanencia de la función directiva con opción a concursar por un segundo periodo. Esta disparidad no es un tema menor, por lo que será necesario tener claridad, certeza y transparencia en torno a los procesos de acceso y los requisitos para la permanencia en el cargo; lo que implica reglas del juego estables, coherentes y claras, no sólo en beneficio de las personas aspirantes a ocupar cargos de función directiva, sino también para la estabilidad de las comunidades educativas en los planteles.

- *Los esquemas de permanencia y reconocimientos.* Vinculados a la duración del encargo están los esquemas de permanencia, reconocimientos y promociones; referidos principalmente a los criterios que permiten que una persona mantenga o renueve su puesto —usualmente mediante valoraciones sobre su trabajo y resultados—, o que vislumbre aquellos caminos que le permitirían obtener alguna compensación por su buen desempeño o cambiarse de plaza con el mismo puesto directivo. Al respecto, se requiere mayor claridad acerca de qué pasos deben seguir las y los directores para permanecer en el cargo por más de un periodo, y plantear rutas para consolidar una trayectoria profesional. Asimismo, es necesario precisar cuáles son los elementos, criterios, mecanismos y figuras responsables para ofrecer mayor certeza sobre los resultados de las y los directivos.
- *Los esquemas de compensación salarial.* Algunas directoras y directores consideran que su nivel de ingresos no fue un incentivo claro para buscar acceder a un puesto de dirección escolar. Esto porque la diferencia con respecto a su ingreso como docente de tiempo completo no era significativa para ellos, pues no compensaba el incremento considerable de la responsabilidad y la carga de trabajo, o bien, porque mantenían su plaza actual con una compensación mínima adicional. En cambio, otro grupo de directoras y directores sí se interesó en el puesto directivo por el incremento salarial que significa. Al respecto, sería necesario tener mayor claridad en cuanto a los incentivos a los que pueden acceder estas figuras (disminución de horas de docencia obligatoria, reconocimientos, y otro tipo de estímulos) con la finalidad de atraer y retener a los mejores candidatos y candidatas para desempeñar el cargo.
- *Las opciones de salida de la función.* Es necesario prestar atención a las opciones de salida de la función, es decir, los pasos que se siguen tras haber ocupado un puesto directivo. Se requiere definir criterios y mecanismos que posibiliten recuperar a figuras directivas con experiencia en la función que tuvieron buenos resultados, quienes pueden fungir como personas guías, mentoras o supervisoras de directoras y directores que recién se incorporan al puesto. Esto permitiría aprovechar la valiosa experiencia

adquirida por estas personas durante su función, para acompañar a las y los directores que recién ingresan en su periodo de inserción. Igualmente, estas acciones desahogarían algunas tareas del subsistema y facilitarían el acompañamiento a directoras y directores en función.

- *Promover el desarrollo profesional de otras figuras escolares para el fortalecimiento de la función directiva.* La función directiva en EMS es desempeñada por más de una persona, es decir, se incorporan bajo esa denominación aquellos que asumen la dirección de plantel, puestos de subdirección, jefaturas de departamento, coordinaciones y, en general, quienes ejercen funciones de planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación para el funcionamiento del plantel. Existe una conformación heterogénea de equipos directivos en los planteles, desde aquellos en donde únicamente existe la figura de la dirección escolar sin otro personal de apoyo, hasta planteles que disponen de una plantilla que permite la división de labores directivas con mayor holgura. En los primeros, la función directiva es particularmente desafiante, pues las figuras de apoyo son un soporte importante para esta labor, por lo que es fundamental revisar el empate entre las estructuras ocupacionales existentes y los requerimientos de cada plantel para su óptimo funcionamiento. Además, de acuerdo con la LGSCMM, el sistema de EMS debe proveer los mecanismos que permitan al personal educativo “desarrollarse profesionalmente según sus intereses, capacidades o en atención de las necesidades del sistema educativo, conforme lo determine la Secretaría” (Cámara de Diputados, 2019: artículo 71).

5.4 Afianzar las capacidades del sistema y de las instituciones

El gran tamaño del sistema educativo mexicano resulta siempre un desafío para las capacidades y posibilidades de las instituciones que en él participan, en particular, para las autoridades educativas responsables de la atención a planteles y de la asignación de recursos.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, se identificaron áreas de oportunidad, sobre todo respecto a los procesos y trámites para convocar y seleccionar a personas aspirantes a los puestos directivos; al acompañamiento durante la inserción y en la función en general; y a la formación para figuras directivas. Frente a ellos, es necesario reconocer y fortalecer las posibilidades reales de operación de las autoridades educativas, tanto del orden federal como local, con la finalidad de afianzar la operación a nivel sistema al seleccionar las que resulten más efectivas para el cumplimiento de los objetivos deseados. En esta perspectiva se formulan las recomendaciones que se enlistan como sigue.

- *Mejorar el entramado institucional y la coordinación de esfuerzos.* Un primer paso para avanzar en estas tareas sería la redistribución de responsabilidades, que implica analizar la relación entre las atribuciones que le corresponde a cada ámbito de gobierno y las posibilidades de ejecución que tienen las instancias responsables, con el fin de encontrar una asignación eficaz de actividades. En particular, resulta necesario fortalecer los canales de comunicación tanto en los procesos de contratación como en los de asignación temporal de personas para el desarrollo de esa tarea, no sin antes definir a quién le corresponde asumir los diferentes espacios de responsabilidad, con el fin de evitar zonas grises al identificar las tareas clave.

- *Articular las instancias y los mecanismos de formación continua de directivos escolares.* Es indispensable la coordinación entre las distintas instituciones que tienen responsabilidades de formación⁵⁴ (en diferentes momentos de la trayectoria directiva). Esto es especialmente relevante en vista de las posibilidades limitadas de las organizaciones responsables y las múltiples áreas en las que la formación es requerida y deseada. Convendría dejar en la federación los temas y habilidades más generales, aplicables a distintos contextos y situaciones, de forma tal que las oficinas estatales enfoquen sus esfuerzos en el desarrollo de opciones formativas específicas para el funcionamiento de sus planteles y para sus contextos particulares. Al respecto, hay que subrayar que, los proyectos pedagógicos y de desarrollo profesional deberán regirse por los criterios que emita Mejoredu (SEP, 2019: artículo 13).

- *Promover alianzas con universidades para el diseño o la ejecución de los programas de formación, de manera complementaria a la formación situada.*⁵⁵ Esto sería una estrategia para alcanzar mayor cobertura aprovechando las capacidades instaladas y la experiencia de las instituciones de educación superior. De esta forma, se podrían distribuir los costos asociados a la formación entre las autoridades nacional y estatales, así como delegar la implementación de estos programas a instituciones expertas que se encuentran a lo largo de todo el país. Es fundamental asegurar que se sigan los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la

⁵⁴ El artículo 12 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece el derecho de las personas con funciones directivas a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, además, mandata la coordinación de las autoridades de EMS, de los estados y de los organismos descentralizados, de conformidad con los criterios que emita Mejoredu (SEP, 2019).

⁵⁵ La formación situada que propone Mejoredu va más allá de la formación *in situ*, pues se configura a partir de la reconstrucción de la práctica frente a otros; la recuperación de saberes, conocimientos y experiencias profesionales; el contexto en el que se desarrollan la práctica y la participación; el trabajo colaborativo y la construcción de profesionales de práctica (Mejoredu, 2024).

valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (Mejoredu, 2022a), y las evaluaciones diagnósticas correspondientes, pues orientan la formulación de los programas y opciones formativas.

- *Impulsar acciones institucionales complementarias para apoyar la mejora continua de la función directiva.* Existe otro conjunto de actividades que podrían fortalecer la función directiva escolar pero, actualmente, se desarrollan en esfuerzos desvinculados, por ejemplo, la investigación en materia de liderazgo escolar, y el desarrollo de herramientas (modelos de gestión, estrategias de toma de decisiones, dinámicas para gestionar conflictos), conocimientos y aplicaciones de *software* que ayuden a hacer más efectivas las prácticas directivas. Esto abriría la posibilidad de construcción de capacidades y saberes entre los líderes escolares, mediante, entre otros recursos, el desarrollo de estudios, investigaciones, conferencias y seminarios sobre la materia.

Referencias

- APS. Academy of Principals Singapore (s/f). *Overview*. <https://www.aps.sg/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=73>.
- Arroyo, J. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública.
- Barber, M., Whelan, F. y Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium. How the World's top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future*. McKinsey&Company. <<https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/capturing%20the%20leadership%20premium/capturing%20the%20leadership%20premium.pdf>>.
- Boon, Z. (2018). *Singapore School Principals: Leadership Stories*. World Scientific. <<https://www.worldscientific.com/worldscibooks/10.1142/10430#t=aboutBook>>.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). La educación media superior: situación actual y reforma educativa. En M. Á. Martínez (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública; Fondo de Cultura Económica.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf>.
- (2024, 7 de junio). Ley General de Educación. <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Cea, M. A. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis. <https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/metodologia_cuantitativa__estrategias_y_tecnicas_de_investigacion_social__cea_d_ancona.pdf>.
- Chapman, J. (2005). *Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores escolares*. Academia Internacional de la Educación; Instituto Internacional para la Planeación de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C320.pdf>>.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del talento humano*. McGraw Hill. <<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/411a2cf692b9cf71fcd1e983948aa0de.pdf>>.
- CILED. Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (s/f). Página web oficial del Centro de Innovación en Liderazgo Educativo. <<https://ciled.udd.cl/>>.
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Teseo.
- Conalep. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (s/f). *Regulaciones internas*. <<https://www.conalep.edu.mx/regulaciones-internas>>.

- CPEIP. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (s/f). *Orientaciones para la certificación de acciones formativas*. <<https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/07/Orientaciones-para-la-Certificaci%C3%B3n-de-Acciones-Formativas.pdf>>.
- Cunningham, W. y Villaseñor, P. (2016). Employer Voices, Employer Demands, and Implications for Public Skills Development Policy Connecting the Labor and Education Sectors. *The World Bank Research Observer*, 31(1): 102-134. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27700/wbro_31_1_102.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Damián, J. (2014). Identidad profesional, reconocimiento social e inserción laboral del universitario con formación híbrida. *Propósitos y Representaciones*, 2(2): 9-76. <<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n2.60>>.
- Dander, M. A. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directores*, 3(9): 26-43.
- Day, C., Sammons, P. y Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Education Development Trust. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614324.pdf>>.
- DefE. Department for Education (2018). *School Workforce Planning. Guidance for Schools*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/32119/1/Workforce_planning_guidance_August_2018.pdf>.
- (2019). *National Professional Qualification (NPQ). Content and Assessment Framework*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/34284/1/National_Professional_Qualification__NPQ__Content_and_Assessment_Framework.pdf>.
- (2020a, 13 de octubre). *Headteachers' Standards 2020*. <<https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020>>.
- (2020b). *National Leaders of Education (NLE) Standards. With Research Commentary*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/867646/National_Leaders_of_Education__NLE__Standards_with_research_commentary.pdf>.
- (2021). *Staffing and Employment Advice for Schools. Departmental Advice for School Leaders, Governing Bodies, Academy Trusts and Local Authorities*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1026591/Staff_Advice_Handbook_Update_-_October_2021.pdf>.
- (2022a). *School Leadership in England 2010 to 2020: Characteristics and Trends*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1071794/School_leadership_in_England_2010_to_2020_characteristics_and_trends_-_report.pdf>.
- DGPPYEE. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (s/f). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. <<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>>.

- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49): 223-240. <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Wws-gkPTfnS7yKGqGBKY7nnH/?format=pdf&lang=es>>.
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des Professions*. Armand Colin.
- Duque, H. y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25): 1-24. <<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/2956/2771>>.
- Egido, I. (2013). La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. *Participación Educativa*, 2(2): 21-28.
- El Colegio de México (2019). *Diccionario del Español de México*. <<http://dem.colmex.mx>>.
- ETUCE. European Trade Union Committee for Education (2012). *School Leadership in Europe: Issues, Challenges and Opportunities*. <<https://www.csee-etu.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf>>.
- Gairín, J. y Castro, D. (coordinadores) (2011). *Competencias para el desarrollo de la dirección de instituciones educativas: reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santillana del Pacífico; Red AGE.
- García, J. M., Slater, C. y López, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3): 30-50. <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.pdf>>.
- Gobierno del Reino Unido (s/f). Página web oficial del gobierno del Reino Unido. <www.gov.uk>.
- Greatbatch, D. y Tate, S. (2018). *Evidence on School Leadership in an International Context. Research Report*. Department for Education. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/732719/School_Leadership_Review.pdf>.
- Hernández, D., Fernández, M., Molerés, E. y Herrera, L. N. (2020, 9 de noviembre). ¿Qué ha pasado con la cobertura de la educación media superior en México? Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey. <<https://ieec.mx/publicaciones/que-ha-pasado-con-la-cobertura-de-la-educacion-media-superior-en-mexico>>.
- Hernández, D., Herrera, L. N. y Fernández, M. (2020). *Sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes de educación media superior*. Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey. <<https://ieec.mx/publicaciones/sobre-el-perfil-socioeconomico-de-los-estudiantes-de-educacion-media-superior>>.
- Hernández, J. (2020). *El desarrollo del liderazgo escolar en Inglaterra y México: lecciones y hallazgos*. British Council México. <https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/03-lessons_and_insights-esp-digital_bc_mar12.20.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- Herrera-Meza, S. y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102): 164-194.
- Ho, J. y Koh, S. (2018). Historical Development of Educational Leadership in Singapore. En S. Koh y D. Hung (eds.), *Leadership for Change: The Singapore Schools' Experience*. Singapore: World Scientific (29-83). <<https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/dd0e5e31-e794-4151-a441-8d6c58d73e3e/content>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la Educación Media Superior*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P2A334.pdf>>.
- (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pdf>>.
- Ingham, A. y Nogueira, M. C. (2015) *The Development of School Leadership in England. Possible Options for Brazil*. British Council. <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final_schoolleadership_eng_v3-fg.pdf>.
- Jayapragas, P. (2016). Leaders in Education Program: The Singapore Model for Developing Effective Principal-ship Capability. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1): 92-108. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128409.pdf>>.
- Jensen, B., Downing, P. y Clark, A. (2017). *Preparing to Lead: Singapore. Management & Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program*. National Center on Education and the Economy. <<https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/09/PreparingtoLeadSingapore092617.pdf>>.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership y Management*, 28(1): 27-42. <<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>>.
- López-Báez, I., López-Ramírez, E., Martínez, J. E. y Tobón, S. (2018). Gestión directiva: aproximaciones a un modelo para su organización institucional en la educación media superior en México. *Revista Espacios*, 39(29): 22.
- López-Gorosave, G. (2010). *Prácticas de dirección en los primeros años en el puesto. Estudio sobre las acciones para resolver los problemas en las escuelas primarias públicas* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Baja California].
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/experiencias-ems.pdf>>.
- (2020b). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior*. <www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacio_n_de_lineamientos_y_criterios-fdpd.pdf>.

- (2021a). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda_politica.pdf>.
- (2021b) *Convirtiéndome en el nuevo capitán de este barco. Orientaciones para la implementación del encuentro entre directivos de nuevo ingreso*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/orientaciones-directivosems.pdf>>.
- (2021c). *El inicio de mi viaje como director. Orientaciones para implementar la intervención formativa*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directoreseb/orientaciones-directoreseb.pdf>>.
- (2021d). *Inserción de directivos en su primer año de servicio*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/intervencion-directivosems.pdf>>.
- (2021e). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf>.
- (2021f). *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/insercion-directivosems.pdf>>.
- (2022a, 27 de mayo). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021)*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- (2022b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>>.
- (2022c). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- (2022d). *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación media superior*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/programa-directivos-servicio-ems.pdf>>.
- (2023a). *Bases para la colaboración docente. Cuaderno para el director*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/fase_II/Bases_colab_docente_Cuad.pdf>.
- (2023b). *Bases para la colaboración docente: el director como actor clave. Intervención formativa*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/fase_II/IF_Bases_colab_docente.pdf>.
- (2023c). *Bases para la mejora de la práctica del director. Intervención formativa*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/fase_II/IF_practica_director.pdf>.

- (2023d). *El liderazgo que tiene por norte el aprendizaje. Cuaderno para la reflexión*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivo-sems/fase_II/Liderazgo_norte_apd._Cuad.pdf>.
- (2023e). *El liderazgo que tiene por norte el aprendizaje. Intervención formativa*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivo-sems/fase_II/IF._Liderazgo_norte_apd.pdf>.
- (2024). *Diálogos desde Mejoredu. El horizonte de mejora continua de la educación. Transformación curricular y formación docente*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/memoria_el_horizonte_de_mejora.pdf>.
- Mejoredu y OEI. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>>.
- Mineduc. Ministerio de Educación de Chile (s/f). Página web oficial del Ministerio de Educación de Chile. <<https://subeduc.mineduc.cl/ministro-de-educacion/>>.
- (1997). Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=60439&f=2020-05-20>>.
- (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBD-LE_2015.pdf>.
- Mineduc-UCE. Ministerio de Educación de Chile-Unidad de Currículum y Evaluación (2021). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten educación media técnico-profesional y sus sostenedores*. <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17527>>.
- Mineduc y CILED. Ministerio de Educación de Chile y Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (2021). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar en la educación media técnico profesional*. <<https://www.ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2022/02/MarcoBuenaDireccio%CC%81nLiderazoEscolarEMTP.pdf>>.
- Mineduc y CPEIP. Ministerio de Educación de Chile y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Manual de preguntas frecuentes. Plan de Formación de Directores (PFD) 2021*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2021/08/Manual-de-Preguntas-Frecuentes-2021_Becarios.pdf>.
- Mineduc y DEG. Ministerio de Educación de Chile y División de Educación General (2019). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Liderazgo escolar: reconociendo los tipos de liderazgo*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14511/HERRAMIEN-TA2_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- (2021a). *Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar*. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021.pdf>.
- (2021b). *Políticas de liderazgo para la mejora educativa*. <<https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/politica-fortalecimiento-del-liderazgo-escolar-2/>>.
- Miranda, F. (2014). Desescolarizados y desafiados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(11): 8-21.
- MOE. Ministry of Education (2024). *Our Organisation Structure*. <<https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure>>.
- Montecinos, C. (2020). *Liderando comunidades escolares afectadas por el trauma que ha generado la pandemia*. Líderes Educativos; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/06/LIDERANDO-COMUNIDADES-ESCOLARES-AFECTADAS-POR-EL-TRAUMA.pdf>>.
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada. Informe final*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf>.
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2): 43-65. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55166902003>>.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4): 11-24. <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>>.
- National Careers Service (s/f) Página web oficial de National Careers Service. <<https://nationalcareers.service.gov.uk/>>.
- NCSL. National College for School Leadership (s/f). Leadership Development Framework. En A. Gold, P. Earley y J. Evans. *Leadership for Transforming Learning: NCSL's ten Propositions and Emergent Leaders*. University of London. <<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5096/2/D5096New.pdf>>.
- Ng, D. (2015). *Gateways to Leading Learning. Instructional Leadership Practices in Singapore*. APCLC-HKPI Monograph Series. <https://www.researchgate.net/publication/282854441_Instructional_Practices_in_Singapore>.
- NGA. National Governance Association (2020). *Executive Leader Recruitment Toolkit. Guidance for Governing Boards*. <<https://www.nga.org.uk/media/cwjp5lut/nga-headteacher-recruitment-toolkit-october-2020.pdf>>.
- NIE. National Institute of Education (2013). *Developing School Leaders for the Nation. Leadership Programmes*. Office of Graduate Studies & Professional Learning. <<https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/c3f1bd64-492d-4940-b3bf-6da9b5045887/content>>.

- NISL. National Institute for School Leadership (2019). *Singapore's Career Ladder System*. National Center for Education and the Economy. <<https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf>>.
- NTU. Nanyang Technological University Singapore (s/f). *National Institute of Education* (NIE). <<https://www.ntu.edu.sg/nie>>.
- O'Brien, J. (2011). School Leadership in the United Kingdom: A Policy Perspective. En T. Townsend y J. MacBeath (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (319-333). Springer International Handbooks of Education 25. <https://www.moodle.is.ed.ac.uk/pluginfile.php/730/mod_page/content/2/O'Brien_LeadershipinUK.pdf>.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2011). Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. En *Strong Performers and Successful Reformers in Educación. Lesson from PISA for the United States* (159-176). <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264096660-en.pdf?expires=1720108300&id=id&accname=guest&checksum=8EA0C008FDC74FDA6A6EF0AAE230013E>>.
- (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. <<https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>>.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. <<https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa>>.
- (2019). *Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*. <<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>>.
- Panaia, M. (2008) *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Organización de las Naciones Unidas. <<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/73560a97-d1a0-4526-9a39-414f322857d0/content>>.
- Pesqueira, N. G. (2011, 7 al 11 de noviembre). *Formación de la identidad directiva. Estudio de casos con directores de educación primaria de Sonora* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0768.pdf>.
- Piñón, D. A. (2021, 28 de septiembre). Evaluación docente en México: la propuesta de la USICAMM. *Faro Educativo. Apunte de Política*, (33): 1-6. <<https://faroeducativo.iberomx/wp-content/uploads/2021/09/Apuntes-de-politica-33-c.pdf>>.

- Plasencia, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. Un problema por atender en México. *RIESED. Revista Internacional de Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(10): 449-464. <<http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125>>.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. OECD Publishing.
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. Centro de Investigación y Docencia Económicas; Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas; Secretaría de Educación Pública.
- Razo, A., De la Cruz, I., Cabrero, I. y González, E. (2017). *El día a día de las figuras directivas en la Educación Media Superior en México*. Centro de Investigación y Docencia Económicas; Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas; Secretaría de Educación Pública. <https://www.academia.edu/79527469/El_d%C3%ADa_a_d%C3%ADa_de_las_figuras_directivas_en_la_Educaci%C3%B3n_Media_Superior_en_M%C3%A9xico>.
- RAE. Real Academia Española (2023). *Diccionario de la Lengua Española* (edición del tricentenario). <<https://www.rae.es/>>.
- Reyes, S. (2021). *Investigación sobre características y trayectorias profesionales de directoras, directores y líderes de academia en la Educación Media Superior pública de México* [documento interno]. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Saccone, M. (2020). La asistencia a clases de los estudiantes en la educación media superior. Aportes desde una investigación etnográfica en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2): 55-88.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Sandoval-Estupiñán, L. Y., Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, M. del R. y Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: Formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1): 115-124. <<https://doi.org/10.5209/rced.61919>>.
- Secretaría de Educación (2017, 8 de septiembre). Manual General de Organización del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México. Periódico Oficial. Gaceta del Gobierno del Estado Libre y Soberano de México. <<https://CECyTEm.edomex.gob.mx/sites/CECyTEm.edomex.gob.mx/files/files/3%20MANUAL%20GENERAL%20DE%20ORGANIZACION%20DEL%20CECyTEM.pdf>>.
- Secretary of State for Children, Schools and Families (2009, 2 de noviembre). The School Staffing (England) Regulations 2009. <<https://www.legislation.gov.uk/ukSI/2009/2680/made>>.
- SEMS-COSFAC. Subsecretaría de Educación Media Superior y Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (s/f). Página web oficial de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico. <<https://cosfac.sems.gob.mx/>>.

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2008, 2 de diciembre). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c-3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a449.pdf>>.
- (2011, 4 de agosto) Decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.conalep.edu.mx/sites/default/files/2021-10/01-%20Decreto%20de%20Creaci%C3%B2n.pdf>>.
- (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para la promoción a cargos con funciones de dirección en la educación media superior*. <https://www.sev.gob.mx/servicio-profesional-docente/files/2017/02/PPI_PROMOCION_DIRECCION_EMS_2017.pdf>.
- (2019, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0>.
- (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf>.
- (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf>.
- SEP-SEMS. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (2018). *Políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la educación media superior*.
- (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>>.
- SEP-Usicamm. Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2020). *Criterios excepcionales para la asignación de cargos con funciones de dirección y de supervisión en Educación Media Superior. Ciclo Escolar 2020-2021*. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2020-2021/compilacion/CRITERIOS_EXCEPCIONALES_ASIGNACION_CARGOS_DIRECCION-SUPERVISION_EMS_2020-2021.pdf>.
- (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EMS/Marco_EMS.pdf>.
- (2022a). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a cargos con función directiva o de supervisión en educación media superior*. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EMS/Acuerdo_PromocionVertical_EMS.pdf>.

- (2022b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EMS/Marco_excelencia_perfiles_profesionales_EMS.pdf>.
- (2023). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a cargos con función directiva o de supervisión en educación media superior. Ciclo escolar 2023-2024*. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EMS/Acuerdo_PromocionVertical_EMS.pdf>.
- Slater, C. L., García, J. M. y Nelson, S. (2011, 7 al 11 de noviembre). *Los problemas de la dirección escolar y la preparación previa para resolverlos: un estudio de directores noveles de Estados Unidos y México* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0522.pdf>.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, 40(159): 66-89.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2): 143-150. <https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership>.
- Torres-Arcadia, C., Nava-Lara, S., Rodríguez-Urbe, C. y Glasserman-Morales, L. D. (2022). What we Know About Successful Principals in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 60(1): 86-100. <<https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0100>>.
- Tuirán, R. y Villaseñor, P. (2016, 24 de septiembre). El desarrollo de habilidades socioemocionales: una apuesta educativa rentable. *Este País*. <<https://estepais.com/impreso/el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-una-apuesta-educativa-rentable/>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030. The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>>.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. En *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, (18): 169-198. <https://ojs.ehu.es/index.php/Lan_Harremanak/article/view/2812/2428>.
- Vaillant, D. (2019). *Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos*. Corporación Andina de Fomento; Banco de Desarrollo de América Latina. <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1524/Experiencias_innovadoras_en_el_desarrollo_profesional_de_directivos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- (2021). Encuentro 2. Formación continua de docentes. En Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (coords.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas* (53-57). <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>>.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (22): 3-12. <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9899>>.
- (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (coords.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas* (84-94). <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>>.
- Villa, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles Educativos*, 34(spe): 170-175. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500017>.
- Villela-Treviño, R. y Torres-Arcadia, C. C. (2015). Modelo de Competencias como Instrumento de Evaluación de la Dirección Escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2): 41-56. <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/2872/3088>>.
- Wang, C. (2021). *The Role of School Heads and Why they Matter During the COVID Pandemic*. OECD Education and Skills Today. <<https://oecdeditoday.com/role-school-principals-heads-covid/>>.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, (44): 12-45. <<https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>>.
- Werther, W. y Davis, K. (2000). *Administración de personal y recursos humanos*. McGraw-Hill.
- Wojnar, D. M. y Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: An Exploration. *Journal of Holistic Nursing*, 25(3): 172-180. <<https://doi.org/10.1177/0898010106295172>>.

Anexo

Estrategias metodológicas

Acercamiento con autoridades educativas

El acercamiento con autoridades educativas se realizó entre el 13 de junio y el 21 de julio de 2022, a través de una serie de entrevistas con informantes clave de instancias federales y estatales que intervienen en el proceso de inserción a la función directiva. El objetivo fue el entendimiento –desde el punto de vista de la autoridad educativa– tanto de los procesos de acceso a la función directiva, como de los conceptos y momentos clave de la inserción a la función. Para estos fines, se identificaron informantes clave dentro de cada subsistema participante, cuya función se encuentra involucrada directamente con los procesos que intervienen y acompañan a la figura directiva en el trayecto de inserción.

De esa manera, se incorporó, en la muestra analítica, a las y los actores de las instancias referidas en la tabla A1. En total participaron sesenta y cinco informantes de veintisiete instituciones distintas.

Tabla A.1 Actores de nivel federal que conforman la muestra analítica del estudio

Institución / subsistema	Área / función
Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS federal)	Coordinación Sectorial de Planeación y Administración Dirección de Profesionalización Docente de la SEMS ante Usicamm Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC)
Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm)	Coordinación general
Secretarías o institutos de educación media superior en los estados seleccionados	Formación / desarrollo profesional Recursos humanos Vinculación con subsistemas
Subsistemas de educación media superior (bachilleratos estatales, Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos, Colegio de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, y Dirección General de Educación Técnica Industrial)	Dirección o coordinación general (federal o nacional) Responsables estatales de: - Formación / desarrollo profesional - Recursos humanos - Vinculación con planteles (control escolar, secretaría académica, etcétera)

Fuente: elaboración propia.

Se desarrollaron cuatro instrumentos de entrevista semiestructurada de acuerdo con las características de las y los informantes: 1) para autoridades educativas estatales, 2) para autoridades federales, 3) para funcionarias y funcionarios de Usicamm, y 4) para funcionarias y funcionarios de la SEMS. En el acercamiento cualitativo con autoridades educativas, las dimensiones de indagación fueron los procesos de formación de cuadros directivos, los mecanismos y procesos de acceso e inserción a la función directiva, y las opciones formativas que se ofrecen para el ingreso e inserción a estas funciones para dar cuenta de: a) los perfiles o características deseables del personal que realiza funciones directivas, b) funciones / responsabilidades y tipos de plazas destinadas a la función directiva, c) requisitos y procesos de acceso a la función directiva, y d) oferta formativa para el ingreso / acceso e inserción a la función a nivel federal y estatal por subsistema en educación media superior (EMS).

El análisis de la exploración de los contextos normativos e institucionales en EMS buscó describir y reconocer los procesos que delinear las experiencias de inserción de quienes empiezan en puestos de función directiva. Éste se enfocó en cuatro grandes dimensiones:

1. perfiles y características deseables de las directoras y los directores de plantel;
2. requisitos del puesto y mecanismos de acceso al cargo;
3. opciones formativas disponibles antes de tomar el puesto y durante sus funciones, así como las opciones de desarrollo profesional de directoras y directores; y
4. mecanismos de vinculación y acompañamiento que tienen los subsistemas con directoras o directores y planteles.

Acercamiento con directoras y directores

Como se mencionó anteriormente, una de las fuentes principales de información para este estudio son las personas que viven la inserción de primera mano, pues a partir de su experiencia se pueden identificar elementos que facilitan o dificultan la trayectoria profesional de la función directiva. Además, por medio de los testimonios de directoras y directores se aproxima la configuración de la identidad directiva y se distinguen particularidades del desarrollo profesional de estas figuras en EMS. Todo ello permitirá comprender distintas aristas de la función directiva.

El principal método de producción de información con estas figuras estuvo constituido por los grupos de enfoque, que son conversaciones colectivas orientadas en las que participan personas de distintos subsistemas. También se planeó identificar

elementos coincidentes que permitan la caracterización de significados comunes en torno a la función directiva, además del ingreso y la inserción a la dirección de plantel, para lo cual se consideró la incorporación de directoras y directores que hayan ingresado a su puesto actual entre 2017 y 2021⁵⁵ pues, al momento del trabajo de campo, son quienes se encontraban en su etapa de inserción o recién habían transitado por ella.

En este método de producción de información se reconoce que la propia configuración y dinámica de cada grupo podría derivar en ciertos énfasis o intereses distintos; sin embargo, el diseño del estudio se sustenta en la exploración de temas o dimensiones específicas. Por tanto, el instrumento para este levantamiento fue una guía que orientó la conversación y permitió recolectar información de una forma más estructurada. La tabla A.2 sintetiza las dimensiones de indagación, las preguntas que orientaron la conversación y lo que se esperaba recoger en los grupos de enfoque.

Tabla A.2 Dimensiones de indagación, preguntas orientadoras e información esperada de la guía para grupo de enfoque

Dimensiones de indagación	Ejemplos de preguntas	Información esperada
Motivaciones para asumir la función directiva	<p>¿Cuánto tiempo llevan como directoras o directores del plantel en el que se encuentran y qué les motivó a convertirse en figura directiva?</p> <p>¿En algún momento dudaron en entrar a la función?, ¿había algo que los desmotivaba?</p>	<p>Motivaciones para asumir funciones directivas, barreras percibidas.</p> <p><i>Adicional:</i> planeación de su trayectoria profesional (preparación y proyección que tienen las figuras sobre su formación y avance en distintos puestos), rol de los incentivos económicos (papel que jugaron elementos como el salario y otras compensaciones económicas como motivadores en las decisiones de las figuras directivas sobre su trayectoria profesional).</p>
Procesos de acceso	<p>¿Cómo fue la experiencia en sus procesos de acceso al puesto?</p> <p>¿Qué se les dificultó más, qué se les facilitó más?</p> <p>En su opinión y experiencia, ¿qué ventajas y qué desventajas tiene el proceso de acceso por el que ingresaron?</p>	<p>Factores involucrados en el acceso, percepción de los procesos a nivel personal e institucional.</p> <p><i>Adicional:</i> socialización de vacantes, información disponible sobre los puestos, selección o asignación de planteles.</p>

⁵⁵ Cabe destacar que existe una variabilidad considerable entre cada entidad y subsistema, por lo que en algunos casos se considera una ampliación del periodo establecido (por la falta de figuras que ingresaron en esos años) o una selección de participantes más estricta con el fin de conformar grupos de enfoque con al menos una persona de cada subsistema.

Dimensiones de indagación	Ejemplos de preguntas	Información esperada
Preparación e inducción	<p>¿Cuánto tiempo transcurrió entre que les comunicaron que fueron seleccionadas o seleccionados para un puesto de dirección y su llegada física o primer día en el plantel?</p> <p>¿Qué sucedió en ese periodo?</p> <p>¿Cómo fue su llegada al plantel (en su rol de directoras o directores)?</p> <p>Para quienes han sido directores anteriormente, ¿qué diferencias hubo entre esta última experiencia y la primera vez que tomaron un puesto de dirección?</p>	<p>Recibimiento de la comunidad educativa, acompañamiento, preparación personal e institucional, retos de la llegada al plantel y a los primeros días de la función.</p> <p><i>Adicional:</i> diferencia entre inserción a la función (en el mismo plantel) e inserción al plantel (a un nuevo plantel distinto al de origen).</p>
Inserción a la función y factores involucrados	<p>Considerando las experiencias que han tenido, ¿qué caracteriza al primer año en la dirección de un plantel de EMS?</p> <p>¿Cuándo dejaron ustedes de sentirse nuevos, nuevas o novatos en la dirección del plantel? Mirando en retrospectiva, ¿qué les hizo la vida más fácil y qué se las hizo más difícil como directoras o directores esos primeros años?</p>	<p>Factores institucionales, contextuales, del plantel y personales que influyen en la inserción. Elementos clave de la inserción y de la consolidación en la función.</p> <p><i>Adicional:</i> emociones y retos de los primeros años.</p>
Reflexiones y sugerencias sobre la trayectoria profesional	<p>Pensando en su vida profesional, ¿qué planes tiene para después de su periodo actual como directora o director?</p> <p>¿Qué le gustaría sugerir al subsistema o a otras autoridades educativas (Secretaría de Educación Pública federal, Usicamm, COSFAC, etcétera) para que las nuevas generaciones de directores de plantel tengan una inserción a la función directiva más sencilla?</p> <p>¿Qué consejos y recomendaciones les daría a aquellas personas interesadas en convertirse en directoras o directores de plantel?</p>	<p>Expectativas de desarrollo profesional, opiniones sobre la estructura de los puestos directivos.</p> <p><i>Adicional:</i> recursos, herramientas relevantes, habilidades y conocimientos requeridos para la función.</p>

Fuente: elaboración propia.

En línea con el diseño general del estudio, el plan de análisis de la información se sustenta en la fenomenología interpretativa que busca comprender los significados que, quienes viven o experimentan de alguna forma la inserción a la función directiva, le otorgan a su experiencia, y cómo el contexto da estructura e influye en ello (Wojnar y Swanson, 2007). Así, en el centro del análisis se encuentran los testimonios de quienes han transitado por la inserción a la función directiva, que son enmarcados en un contexto social, personal e institucional específico (Johnson y Christensen, 2014). Esto se logra a partir del reconocimiento de las y

los informantes como personas expertas en la materia, así como a través de las descripciones detalladas de sus experiencias particulares, y de la forma en la que cada persona las entiende (Duque y Aristizábal, 2019).

Para el análisis de las experiencias de las personas que han transitado por la etapa de inserción a la función directiva se videograbaron y transcribieron las entrevistas colectivas realizadas. El contenido de las transcripciones fue analizado con un sistema de codificación axial que permitió identificar categorías y subcategorías, así como explorar sus dimensiones y la forma en la que se relacionan (Saldaña, 2013) con el fin de reconocer los factores que fungen como obstaculizadores o facilitadores de la inserción a la función directiva. Se buscaron similitudes que permitieron aproximar la experiencia de la inserción a la función en EMS, pero también se reconocieron las particularidades que imprimen significados específicos a los factores en torno a la inserción. Para ello se utilizó el *software* Atlas.ti y un análisis de co-ocurrencias.

Adicionalmente, a las figuras directivas se les pidió que llenaran una cédula en la que se preguntaba la información desglosada en la tabla A.3.

Tabla A.3 Contenido de las cédulas de información para figuras directivas

Sección	Datos solicitados
Datos personales	Nombre Edad Género Situación familiar Cercanía con la comunidad escolar Inicio de labores directivas en el plantel actual
Datos del plantel	Entidad Subsistema Clave del Centro de Trabajo Turno Total de estudiantes Especialidades técnicas ofrecidas Figuras de apoyo a la dirección Opinión sobre las condiciones físicas del plantel
Escolaridad	Último grado de estudios Tipo de bachillerato en el que estudió Área de estudios en licenciatura Área de estudios es posgrado Áreas en las que ha recibido formación de más de seis horas
Trayectoria laboral	Experiencia docente (tipo de bachillerato, tiempo) Experiencia en educación media superior fuera del plantel que dirige (puestos ocupados al menos seis meses, tiempo total) Experiencia en el plantel que ahora dirige (puestos anteriores a la dirección, tiempo total) Experiencia fuera del sector educativo (años en puestos directivos, años en el sector en el que se especializa el plantel)

Sección	Datos solicitados
Acceso e inserción a la función directiva	Mecanismo de acceso a la función Motivaciones principales Satisfacción con procesos de acceso Satisfacción con procesos de inducción, acompañamiento, recibimiento, entrega de puesto y formación durante los primeros dos meses en el cargo Facilitadores y obstaculizadores durante los primeros dos meses
Formación	Áreas o aspectos que considera prioritarias para la formación como directora o director
Comentarios adicionales	Abierta

Análisis de experiencias internacionales

La revisión de literatura comenzó con la búsqueda en línea –vía Google y Google Académico– de estudios publicados en los idiomas inglés y español entre 2005 y 2022 con las siguientes palabras clave: inserción / ingreso a la función directiva escolar; trayectoria y carrera de directores escolares; desarrollo profesional de directores escolares; formación para directores de escuela; y liderazgo escolar. Con base en la búsqueda inicial se observó un abundante número de publicaciones provenientes de gran variedad de fuentes.

Con la intención de delimitar la revisión de literatura, la indagación exploratoria se realizó bajo tres ejes: contar con sistemas de carrera para la función directiva, contar con políticas de formación de cuadros directivos, y que tuvieran definidos criterios y procesos de inserción para ocupar los puestos de dirección. Asimismo, se decidió discriminar los estudios enfocados en tipos educativos distintos a los de secundaria superior o media superior, es decir, los estudios que en específico referían a primaria, secundaria baja y educación superior no fueron considerados.

Particularmente, se buscó información disponible en las páginas gubernamentales oficiales, para una mejor comprensión de las políticas, así como la que estuviera presente en otro tipo de reportes de investigación relevantes. Las fuentes revisadas fueron: páginas de internet gubernamentales, legislación nacional, diferentes documentos de política (marcos, acuerdos, manuales y otras herramientas), artículos académicos, investigaciones y otras fuentes confiables.

Inserción a la función directiva en educación media superior.

*Análisis desde las experiencias de directoras
y directores de planteles escolares*

es una publicación de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.

Septiembre 2024

ISBN: 978-607-8985-33-3



9 786078 985333



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN