

Atajar y resolver ‘situaciones complicadas’: La gestión directiva en una primaria en contextos conflictivos

Tackling and resolving ‘complicated situations’: The management of an elementary school in conflictive contexts

Michelle Soto Aguilar¹

Resumen

Las acciones de un(a) director(a) de escuela pueden ser claves para evitar y contener situaciones de potencial violencia. A partir de un estudio etnográfico que realicé durante un año en el ciclo escolar 2021-2022 que implicó entrevistas, observaciones y visitas presenciales, presento la labor del director de una primaria pública en una zona conflictiva de la Ciudad de México. En este artículo polemizo con posturas que reducen la gestión directiva al trabajo administrativo individual, sin tomar en cuenta los contextos sociales que dan forma a esa labor. Asimismo, discuto con posturas normativistas que, por su generalidad, no complejizan cómo el director y su equipo de trabajo desplegaban acciones que rebasaban la norma para atajar y contener ‘situaciones complicadas’ en contextos de potencial conflicto y violencia. Analizo un suceso clave para mostrar cómo el director, con ayuda de su equipo de trabajo, negociaba, dialogaba y conciliaba con miembros de la comunidad escolar y el contexto y así evitaba enfrentamientos. Concluyo que el efecto de su actuar colectivo fue convertir su escuela en un espacio de protección, en el cual la comunidad escolar se guarecía.

Palabras clave: Gestión directiva; educación básica; conflicto escolar; comunidad escolar.

Abstract

The actions of a school principal can be key to avoid and contain situations of potential violence. Based on an ethnographic study that I conducted during a year in the 2021-2022 school year, which involved interviews, observations and on-site visits, I present the work of the principal of a public elementary school in a conflictive area of Mexico City. In this article I argue with positions that reduce management to individual administrative work, without taking into account the social contexts that shape this work. I also argue with normativist positions that, because of their generality, do not complexify how the principal and his team deployed actions that went beyond the norm to address and contain ‘complicated situations’ in contexts of potential conflict and violence. I analyze a key event to show how the principal, with the help of his staff, negotiated, dialogued and conciliated with members of the school community and the context and thus avoided confrontations. I conclude that the effect of his collective action was to turn his school into a protective space in which the school community took refuge.

Keywords: School management; basic education; school conflict; school community.

Recibido: 13/02/2025

Evaluado: 13/02/2025

Evaluated: 30/09/2025
Approved: 12/11/2025

Introducción

En este artículo presento un análisis de las acciones del director y de su equipo de trabajo de una primaria pública en un barrio popular con fuerte presencia de comercio informal y conflictividad social. La escuela se ubica en una de las colonias del Centro Histórico de la Ciudad de México en la Alcaldía Cuauhtémoc. En el censo elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, se indica que el nivel de pobreza en esta zona es bajo (INEGI, 2022). No obstante, mantiene los índices delictivos más altos en los que preponderan los homicidios dolosos, lesiones por arma de fuego, secuestro, violación, robos y violencia intrafamiliar (INEGI, 2018, p. 344), de la que algunos niños y niñas que asisten a la escuela son víctimas.

Polemizo con planteamientos que asumen el trabajo directivo como exclusivo a la gestión de los planteles y sus capacidades administrativas, y, aún más, asumiendo tales tareas desde visiones individualistas y escondidas de los contextos que contienen y dan forma a su labor (Pozner, 1997; De Lejtman, 1996; Aguilera, 2011). Contrario estas posturas, concuerdo con lo que proponen Ezpeleta (1989) y Pastrana (1997). Las autoras desarrollan que la gestión directiva es una labor de gran complejidad, que, en relación a su contexto, los directivos adecuan y moldean componentes no únicamente administrativos, sino organizacionales, pedagógicos, laborales, normativos y sociales, que adquieren formas reales y concretas en la cotidianidad escolar.

Para entender la complejidad del trabajo directivo es necesario pensar en las condiciones locales en las que se entretienen sus acciones. Jan Nespór (1997) define la escuela como “una intersección en el espacio social, un nudo en una red de prácticas que se extienden en sistemas complejos que comienzan y terminan fuera de la escuela” (p. xiii, traducción propia). Durante el trabajo de campo que realicé en el año escolar 2021-2022, noté que las acciones que desplegaban el director y su equipo para lograr contener o evitar situaciones conflictivas y de violencia transcurrían desde variedad de escenarios y especificidades.

Comparto con Cecilia Fierro (2013) que “del concepto de violencia que se asuma se seguirá una determinada comprensión sobre el papel que juega la propia escuela” (p.3). Las nociones de violencia y las normativas ante escenarios conflictivos propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP 2001, 2010, 2013, 2016, 2020, 2022) no reflejan la heterogeneidad de las realidades escolares. Así, entre la escuela y el barrio, se cuelan situaciones que buscan ser evitadas o resueltas por el director Jorge¹ y su equipo (para salvaguardar el anonimato fueron cambiados los nombres). En una primera entrevista que sostuve con Jorge, él mismo calificaba el contexto de su escuela como uno marcado por ‘situaciones complicadas’ que le tocaba resolver.

En función de la indagación etnográfica que llevé a cabo describo un suceso clave que muestra cómo este director, con una hábil coordinación con su equipo de trabajo, fue capaz de resolver desacuerdos y evitar enfrentamientos entre su personal y las familias. Este artículo aporta al entendimiento de las acciones que los directivos realizan

colectivamente y que abren en la posibilidad de convertir a las escuelas en espacios de contención frente a contextos sociales conflictivos y en ocasiones, violentos.

Pensar la gestión directiva

El trabajo directivo ha sido investigado desde distintos ángulos y perspectivas. Al abordar las cualidades que debe tener un director, algunas autoras como Pilar Pozner (1997), Silvia K. De Lejtman (1996) y Ma. Antonieta Aguilera (2011), proponen que el trabajo directivo básicamente depende del desarrollo de aptitudes como “capacidad”, “liderazgo”, “convicción” y “voluntad”.

Pozner (1997), por ejemplo, propone que la gestión directiva consiste en “tener la capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización” (p.72). En un sentido similar, De Lejtman (1996) aborda la gestión escolar de la siguiente manera: “El ejercicio de la conducción escolar se presenta, así como algo difícil y comprometido, porque impone la necesidad de un proyecto institucional definido y coherente, y de una figura -o equipo directivo- capaz de llevarlo adelante con convicción y capacidad (p.76)”. La investigadora educativa Ma. Antonieta Aguilera (2011), en su publicación sobre la función directiva para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, describe el trabajo directivo como un puesto de liderazgo caracterizado desde el despliegue aptitudes: “Las características [...] en los directivos de escuelas eficaces son liderazgo profesional centrado en lo pedagógico; visión del quehacer institucional que se comparte con los miembros del centro escolar; motivación en las tareas directivas; activa participación en la vida de la escuela; altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos, por lo cual no consideran que el contexto sea determinante para el logro académico” (p. 15).

Si se asume que el fin último de la gestión escolar es la “intervención institucional” (Pozner, 1997) como cualidad intrínseca al trabajo directivo, se desdibujan las sutilezas de lo que realiza un director y de las múltiples acciones que no necesariamente se ajustan de manera estricta a aquello que reconocemos como lo institucional y que en ocasiones transitan tangencialmente las normativas escolares. Al igual que lo que propone De Lejtman (1996), pensar que los directivos son únicamente conductores de procesos “institucionalmente coherentes” y no creadores de otros que son definidos en sus propios términos y necesidades, resta injerencia a sus acciones y a su capacidad de modificar a conveniencia y de manera apropiada, de acuerdo con cada circunstancia en las que hay decisiones complejas e inciertas que regulan la vida cotidiana escolar específica. Desde mi punto de vista, perspectivas como las de Aguilera (2011) (o como las anteriores) desdibujan una serie de dimensiones que son centrales. Entre ellas me refiero a los procesos colectivos del trabajo directivo. A la vez, según lo documentado en mi indagación, aquello que un directivo prioriza tiene mucho que ver con las necesidades que se van suscitando en la escuela. En conjunto, estas reflexiones me conducen a pensar cómo las dimensiones pedagógicas de la gestión directiva oscilan (o son inescindibles) de las administrativas y hasta con las afectivas para crear condiciones adecuadas para su trabajo.

Son planteamientos que responsabilizan en exceso a la figura directiva, individualizan su trabajo y lo reducen a esta serie de competencias, actitudes o disposiciones personales. Pensarlo así, también anula la posibilidad de tener en cuenta las condiciones en que los directivos desarrollan su ejercicio profesional, elimina los referentes pragmáticos de su función y excluye el peso de la influencia de los procesos sociales en la escuela, que, si bien no es determinante, sí definitorio y entrelazado a su labor.

Contrario a esas posturas, autoras como Justa Ezpeleta (1989), plantean que “más allá de la jerarquía formal que se le asigna, el director aparece como una figura clave [...]. Su gestión, mediada por sus criterios, adecúa y redefine la escuela de la normativa para hacerla funcionar en una situación material y social precisa” (p. 166). En un tenor similar al que propone Ezpeleta (1989), Leonor Pastrana (1997) ubica el trabajo directivo en el campo de la gestión escolar e identifica la complejidad que caracteriza el trabajo directivo, pues se constituye por una multiplicidad de características expresadas en el día a día: “Se trata de un concepto sintetizador, pues la gestión involucra simultáneamente, aunque con diferente peso, a las dimensiones organizacional, pedagógica, laboral, administrativa y social en el plano cotidiano para poner en acto la prestación del servicio educativo (p. 3).

Ezpeleta (1989) y Pastrana (1997) reconocen diferentes factores que contienen esta labor educativa y los diversos pesos de cada dimensión. Más importante aún, aparece una simultaneidad y maleabilidad de estas dimensiones, concretizadas en la cotidianidad de la labor directiva. Desde esta perspectiva, abordo el trabajo directivo como uno que, efectivamente, hay que enfrentarse cotidianamente a ‘situaciones complejas’, inesperadas y urgentes, pues son múltiples e interrelacionadas la gama de aspectos en los que se envuelve en el día a día.

Enfoque Metodológico

Las relaciones que transcurren en los espacios escolares son “fenómenos inexplicables salvo dentro del contexto social particular en que se dan” (Rockwell, 2003, p. 61). Desde el enfoque etnográfico por el que opté para realizar la investigación, considero que en toda interacción con el campo se manifiestan los distintos referentes lingüísticos, culturales y sociales tanto del investigador como de los sujetos.

La indagación que sustenta el presente análisis la llevé adelante a través de un enfoque etnográfico y antropológico (Rockwell, 2009). El trabajo de campo lo realicé en una escuela primaria pública de tiempo completo con un horario laboral de ocho horas. Los días que acudía al plantel permanecía la jornada completa. Hice trabajo de campo de manera presencial con un total de treinta y seis visitas durante el ciclo escolar 2021-2022, al regreso a clases después de la pandemia. El plantel donde realicé contaba con nueve grupos en total de entre 29 a 32 niños y niñas y un aproximado total de 290 alumnos.

Hice las entrevistas, como lo plantea Ruth Mercado (2002), “a manera de conversaciones improvisadas rodeadas siempre de las actividades del momento” (p. 27). Las realicé principalmente con el director de la escuela, aunque también a docentes, y personal de

apoyo, con un total de 42 entrevistas que fueron grabadas, transcritas y ordenadas en una matriz de información.

Parte fundamental de lo que se requiere para hacer etnografía es ir y estar en la localidad, en este caso la escuela. Hice visitas constantes en la escuela primaria, acompañé al director, docentes y personal de apoyo durante sus jornadas laborales. Para mí, establecer vínculos con las y los docentes, el personal de apoyo, el director, la subdirectora académica y el subdirector, implicó tiempo y aprender a estar: acompañar a la intendente, por ejemplo, a tirar la basura, ayudarle a barrer la banqueta o poner las mesas para el comedor escolar y platicar con ella. Salir a comprar café para las maestras y maestros, llevar galletas para las reuniones, salir a comer con ellos después de clases. Participar en los juegos de las clases de educación física. Platicar con el director cuando no estaba tan ocupado.

En mi caso, estar en la escuela me implicó ser lo menos disruptiva posible, reconocer cuando hay tiempos para platicar e interrumpir lo menos posible en el trabajo de todos. Aprender a buscar esos pequeños huecos y sensibilizarme con las dinámicas, en mi experiencia, solo se consigue con una presencia constante en la primaria y un genuino interés de querer estar ahí y conocer. El maestro Jorge, director de la escuela, cuenta con 18 años como directivo y diez en el ejercicio de este puesto en la primaria del estudio. Con él, mi relación fue evolucionando, pues me había aceptado, pero solo después de algunos meses me tuvo la confianza de sostener conversaciones de mayor profundidad sobre lo que yo observaba y ante cualquier duda de mi parte, él me compartía su perspectiva.

Finalmente cabe mencionar que dentro de las estrategias metodológicas incluí el trabajo con fuentes documentales. Entre los documentos se destaca el análisis de las minutas y guías usadas para las juntas de maestros y maestras, bitácoras y material de trabajo de las maestras, cuadernos de los alumnos y múltiples fotografías de actividades, reuniones y clases.

Política educativa y normativas para escuelas en contextos conflictivos y de violencia

Durante los años de la primera década del 2000 en México incrementó gravemente la inseguridad y la violencia en el país, derivada de la “guerra contra el narcotráfico” declarada en diciembre de 2006 por Felipe Calderón Hinojosa, expresidente del partido de derecha Acción Nacional (Morales, 2011). La SEP, de manera general, en la política educativa a nivel nacional, en el mismo año, hiper responsabilizó a las escuelas y a quienes ahí trabajan, para identificar y evitar situaciones de conflicto y violencias entre los alumnos y se intensificó la revisión de las mochilas para evitar que los estudiantes ingresaran armas de fuego o punzocortantes a las escuelas² (SEP, 2001).

Asimismo, parte de la retórica de la política educativa, enfatizó los actos de violencia que los infantes cometieran entre ellos (comúnmente llamado “bullying”) al interior de los planteles: “En ocasiones en la escuela existen niñas y niños que abusan de los demás, los molestan y hasta les pegan. Estas conductas provocan en quienes sufren el acoso y la violencia, que la escuela no sea un lugar seguro” (SEP, 2010, p. 30). Otro ejemplo, fue el

Programa Escuela Segura cuyo principal objetivo era: “Contribuir a fortalecer en las escuelas públicas de educación básica la gestión de ambientes de convivencia favorables” (DOF, 2013, p.7). En años recientes, se asumió el siguiente planteamiento, con cierto matiz, congruente con el giro hacia lo socioemocional: “Es primordial que los niños reconozcan que los conflictos son parte de la convivencia y que aprendan a solucionarlos por la vía pacífica” (SEP, 2016, p.17).

En lo que respecta a normativas más específicas para las escuelas del nivel primaria, los Protocolos de Prevención y Atención de las Violencias en la Escuela (SEP, 2020), destacan el diálogo, entendimiento y aspectos generadores de ambientes sanos y pacíficos (p. 4). De acuerdo con los protocolos, además de las disposiciones generales para la gestión de los planteles, a los directivos se les asigna esta serie de acciones a desplegar para evitar las violencias: mantener una estrecha supervisión, realizar visitas periódicas de supervisión a las aulas, construir grupos rotativos para la vigilancia de los espacios, informar sobre la normatividad vigente, dar a conocer a las familias los marcos normativos y medidas de seguridad, atender inmediatamente quejas y solicitudes (SEP, 2020 pp. 9-10). Los lineamientos rebasan más de veinte requisitos que intensifican su trabajo y los mantiene en estado de una vigilancia constante. En el manual Resolución de Conflictos en los Centros Escolares ¿Cómo mejorar la convivencia en su centro escolar? se plantea que, si bien el conflicto es inherente a toda relación humana y reconoce que “puede desencadenar reacciones violentas si no existe disposición de los involucrados para resolverlo” (SEP, 2022, p. 5), destaca como medios infalibles la tendencia a la escucha y la regulación emocional.

Consideradas en conjunto, entiendo que las circulares y normativas recién citadas presentan posturas que generalizan la complejidad de las realidades escolares y el trabajo directivo cotidiano en contextos ‘potencialmente conflictivos’, pues en la concreción esa serie de elementos se hilvanan de múltiples y heterogéneas maneras que no necesariamente se encuentran en lo que la política educativa define (Rockwell, 2009). Tal como veremos, en el caso que traigo aquí, la voz del director y el plantel que lo acompañan, son centrales en la comprensión de los procesos de gestión de conflictos en la escuela. A modo de anticipación, el empleo del director de la escuela en la cual centré el trabajo de campo, acerca de ‘situaciones complicadas’. Los usos y descripciones que emplean las personas transforman o reafirman sus prácticas cotidianas y locales, a la vez que están relacionadas a dimensiones del contexto social y político que las condicionan. De tal forma, el uso por parte del director de ‘situaciones o ambientes complicados’ lo ubico dentro de lo que Elsie Rockwell (2009) denomina “categorías cercanas a la experiencia de las personas” (p. 35):

El ambiente en el que los niños se desenvuelven es un poco complicado, difícil, violento. Generalmente los niños comentan mucho las situaciones que viven en sus casas de violencia, lo que ven en sus vecindades o en la colonia. Que a veces hay muertos, que a veces hay gente que se dedica al robo, a la venta de droga. Que ocurren muertes, que ocurren balaceras, que ocurren muchas situaciones de esa naturaleza que hacen que el ambiente sea muy complicado para ellos. (Entrevista Jorge 10/05/2021)³.

La expresión de “situaciones de esa naturaleza” empleada por el director, alude a las diferentes condiciones que él discernía y que le implicaban dificultades y retos que enfrentaba: del contexto donde laboraba, del exterior, y, en consecuencia, con las

familias, de la relación con los otros miembros que asistían a la escuela, personales y de su puesto. Yo la asumí como una categoría analítica que me permitió distinguir entre toda la actividad cotidiana de la escuela, aquello que impulsaba al director a tomar medidas oportunas frente a algunas situaciones. Destaco que las ‘situaciones complicadas’ no necesariamente apuntaban a situaciones de violencia, aunque no por ello eran inexistentes. La distinción por parte del director de “situaciones de esa naturaleza que hacen el ambiente sea muy complicado” era empleado por él para reconocer que las condiciones en las que laboraba se tejían por variados escenarios, realidades, implicaciones y dificultades que, por la misma generalidad con la que se construye la política educativa, no pueden ser esbozados.

Ser director de una primaria en el corazón de la Ciudad de México

En el caso de México⁴, laboralmente, los docentes de educación básica, que abarca preescolar, primaria y secundaria, tienen la posibilidad de escalar al puesto directivo. Esto difiere de la formación específica que reciben quienes se contratan como directores en países como Canadá, Estados Unidos y algunos europeos (Torres, 2018; Slater, C.; García, J.; Nelson, S., 2011; Eurydice, 1996). En México, a los profesores que busquen ser directivos, como parte de los requisitos, se les exige al menos cuatro años efectivos frente a grupo para aplicar a este cargo como se plantea en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros publicada en el 2019. Este requisito da cuenta de un posible bagaje y experiencias como docentes, pero probablemente poco conocimiento del trabajo directivo en sí al momento de asumir el puesto, situación que en escuelas multigrado intensifica el trabajo docente pues uno de los maestros es simultáneamente el director comisionado⁵ de la escuela.

Para la SEP el trabajo de un director de educación primaria contiene cinco dimensiones: “conoce la escuela y el trabajo en el aula; ejerce una gestión escolar eficaz; asegura un servicio educativo de calidad; asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función; y reconoce el contexto social y cultural de la escuela” (2017, pp. 27-30). A cada dimensión que propone la SEP para definir el trabajo directivo a nivel primaria, se le adjudican una serie de parámetros e indicadores con el fin de especificar a manera de listado la serie de requisitos que conforman su labor. Incluso con las precisiones que se abordan con tono prescriptivo en el documento “Evaluación del desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión”, por mencionar solo uno de los setenta y cuatro indicadores, como “normalidad mínima para la operación escolar” (p. 29) no hay explicitación clara, ni vías sobre cómo lograrlo; sin obviar, en este ejemplo, qué sería para cada escuela el mínimo de normalidad, en qué circunstancias y para quiénes.

Otra manera de abordar qué es ser un director de escuela, es recuperar la experiencia en propia voz de Jorge, director de la escuela en donde llevé a adelante la investigación. Para Jorge: “Ser director es aprender a punta de chingadazos, aprendí a chingadazos porque a mí nadie me enseñó, sí llevas gestión escolar y gestión educativa en la Normal, pero es una pendejada a lo que tienes que aprender a enfrentar ya estando al frente del plantel” (Entrevista Jorge 26/05/2022). Fue lo que me comentó Jorge cuando le pregunté que era para él ser director de esa escuela. A través de más de 18 años como director en diversos planteles de la Ciudad de México, además de una diversa

experiencia educativa previa a este puesto, como docente, administrativo, asesor pedagógico y supervisor, Jorge aprendió la importancia de trabajar en equipo, de reconocer los límites y posibilidades de su puesto, a entablar vías de negociación y comunicación. Experiencias que hablan de un director fogueado y de las que se vale para tomar y fortalecer sus decisiones y acciones colectivas con la comunidad escolar que dirige, a la vez, que son unas permeadas por los “ambientes complicados”.

En el caso que analizo, el director, Jorge, y su equipo de trabajo laboraban en una escuela primaria completa⁵, donde desplegaron una serie de acciones que les permitió hacer del plantel un espacio de contención cuando se requirió. Las y los docentes que trabajaban en esta escuela tenían conocimiento de las situaciones de violencia intrafamiliar que vivían algunos de sus alumnos, las condiciones de inseguridad en el barrio y las dinámicas efervescentes del comercio en las calles de la zona.

Entre esas calles del Centro Histórico, se encuentra la escuela que dirige Jorge, la primaria “Rosario Castellanos”. Es un edificio de tres pisos. Aunque es alto, a la mirada puede pasar desapercibida su presencia; pues las lonas, anuncios y puestos comerciantes la esconden. Está flanqueada de otros edificios que son vecindades y bodegas. Durante el ciclo escolar 2021-2022, laboraban el director, dos subdirectores, cuatro intendentes, una maestra de Educación Especial, dos maestros de Educación Física, un maestro de inglés, una maestra de lectura y nueve maestras de primaria. Se trata de una escuela con una plantilla docente y administrativa amplia para una población estudiantil de 290 alumnos, pues en la capital de México hay escuelas hasta con 700 niños y con una menor cantidad de personal. A lo largo del estudio me fui enterando de múltiples situaciones que mostraban las prioridades y maneras en las que el director y su equipo tomaban decisiones y acciones en conjunto. Se dibujaban en una gama heterogénea, en la que cada situación vale su espacio y que en definitiva no todas se caracterizaban por ser conflictivas.

Entre las acciones que Jorge tomó, destaco que, al pasar el portón de la entrada de la escuela había una reja que mandó a colocar el director en 2013 cuando llegó a esa primaria. En entrevista con el director, me explicó que la reja sirve para mayor seguridad de la escuela, impedir que las familias entren fácilmente y se dirijan a los salones, evitar que los niños se salgan y tener mayor control de quienes acceden al plantel. Considero que, con este tipo de decisiones, Jorge pone en juego el papel de su gestión, pues son acciones que dibujan escenarios que, junto con las pautas administrativas, generan maneras de regulación y de control que regulan las formas de relacionarse y hasta cierto punto frenar las maneras en que el “afuera” atraviesa la escuela.

Sin embargo, durante visitas semanales a lo largo de un año escolar pude observar una gran variedad de eventos, que, desde la porosidad entre el barrio y el plantel, fueron intercambios en concordia para la comunidad escolar. Por ejemplo, el director Jorge ofreció el patio de la escuela a las familias para el festejo de fin de cursos. Él facilitó que la intendente Olga viviera en una habitación en la azotea de la escuela. Las familias, en su mayoría comerciantes, solían dar regalos a los docentes el Día del Maestro, les ofrecían comidas para su almuerzo a mejor precio o los cuidaban para que no fueran asaltados durante sus trayectos para tomar el transporte público. Cuando lo requería alguna madre o padre de familia, podía compartir y ser escuchado por el director o su equipo de trabajo; por ejemplo, esto lo hacían cuando fallecía algún familiar, situación que fue

recurrente durante la pandemia por Covid 19. Es decir, también había acciones que, más allá de las pautas de control, buscaban establecer un diálogo mucho más fluido y poroso con el barrio y quienes ahí viven.

También hay algo central con el trabajo que hace Jorge y eso es colectivizar su trabajo y armar un equipo de trabajo. En esta escuela, el director mantenía una relación amable con la intendente Olga, con quien compartía el café de la mañana y al ser ella habitante de una colonia aledaña, su mejor informante para conocer qué sucedía en el exterior y a quien recurría con mayor frecuencia para delegarle diferentes labores. Su “mano derecha”, como él mismo le decía a Luisa, la subdirectora académica, era para él “un gran apoyo” (Entrevista Jorge. 01/12/2021). Con Luisa consultaba cualquier decisión antes de tomarla. Saúl, el subdirector administrativo, fue maestro frente a grupo varios años, hasta que Jorge, al ver su potencial, pues lo consideraba alguien “movido” como solía recordárselo en diversas ocasiones, le ofreció ese puesto. Los maestros de Educación Especial, suelen permanecer solamente un ciclo escolar. Sin embargo, Mara, tenía al menos 4 años en esta escuela, lo que permitió que el director la integrara como una parte fundamental de su equipo, pues ella tenía alto conocimiento de las situaciones familiares de todos los niños que atendía. Y en ocasiones el director les pedía a los profesores de Educación Física y el maestro del inglés, por ejemplo, que apoyaran con la entrada y salida de clases.

Las situaciones antes descritas, además de escenificar momentos de la vida escolar que observé, me llevan a sostener que hay un trabajo directivo que se gesta en una vinculación que presenta una importante porosidad (Nespor, 1997) entre la escuela y el barrio, a la vez que hay un trabajo directivo que se centra en colectivizar y armar un equipo de trabajo (Ezpeleta, 1989; Pastrana, 1997). Pues la relación entre las dinámicas de las calles que rodean la escuela está estrechamente entrelazadas con las acciones que desplegaban el director y su equipo. Por ejemplo, Jorge negociaba con los tianguistas, pero también reconocía cuando era mejor no hacerlo. El director delegaba a la intendente Olga que se encargara de tirar la basura cuando el servicio de limpia no llegaba a pasar. Son acciones que se desenvolvían entre sutilezas, conocimientos y acuerdos previos, experiencias profesionales y personales que les permitían al director trabajar con su equipo y así, atajar, contener o evitar situaciones conflictivas, como fue el caso con la abuela de una alumna. A continuación, retomo este evento por su relevancia analizadora y condensadora de una serie de dimensiones que se hacen presente en la cotidianidad escolar o bien por ser lo que Rockwell (1987) define como “situaciones síntesis, ricas, comprensibles en función de múltiples informaciones previas (de contexto, momento, sujeto, etc.), que permiten articular una gran cantidad de datos alrededor de ciertas relaciones” (p. 16).

El director y su equipo ponen en común como resolver un posible conflicto con una familia

La maestra de Educación Especial, Mara, exclamó: “La abuela vino a quejarse de que a su nieta le jalaban el pelo. Llega la señora muy enojada, muy prepotente, y no es la palabra, exigiendo que a la niña se le cambiara de grupo” (Observación 23. 25/03/2022). Escuché la discusión sobre este incidente, cuando el director, Mara y la profesora de la alumna, Nadia, lo narraron y recrearon durante una sesión a la que acudí al acompañar a

una junta de un Consejo Técnico Escolar (CTE), las cuales son reuniones mensuales a las que asisten todos los docentes y el alumnado no tiene clases. Durante estas reuniones, se organizan y discuten temas de gestión, pedagógicos y administrativos del plantel.

De acuerdo con lo que narraron las maestras implicadas en el incidente con la abuela, durante la mañana del encuentro llegó una señora, abuela de una alumna, que aparentaba estar muy molesta, y exigía hablar con el director y con la maestra de su nieta. Mientras comenzaba el filtro sanitario y dejaban entrar a los niños, la abuela compartió con otras mamás su sentir. El maestro Jorge, al pie del portón, escuchó frases que la alentaban a enfrentar a la maestra: “¡Habla con ella!”, “¡No es justo!”, “¡Tú dile!”, le decían a la abuela que reclamaba que su nieta no fue defendida por su profesora, Nadia, de una supuesta agresión de otra alumna (Observación 23. 25/03/2022).

Al escuchar los reclamos, se comentaba en la junta de maestros, el director previó que se avecinaba una posible situación complicada con la señora Laura, que él reconoció era abuela de una alumna de 1° B. Incluso con todo el equipo que solía apoyar durante la entrada a clases, la abuela logró colarse a la escuela, esquivó al intendente y aprovechó que el director se ausentó por un momento de la puerta para entrar hasta las escaleras donde encontró a la maestra Nadia.

Cuando la abuela logró entrar y pasar la reja, el equipo directivo supo cómo actuar. La maestra Nadia después me contó el incidente con más detalle. Me dijo que Santiago, el maestro de Educación Física, al notar que la abuela estaba dirigiéndose de forma agresiva con ella, decidió ponerse detrás para acompañarla, a lo que la abuela le dijo: “¡No se meta! ¡Esto es con ella!” (Entrevista Nadia. 28/04/2023). Ese reclamo hacia el profesor hizo reiterar su posición y llamó la atención de la maestra de Educación Especial, Mara y el director Jorge, quienes de manera inmediata decidieron acercarse para apoyar a Nadia.

Como me relató Nadia, la intervención del grupo de maestros les permitió aclarar en conjunto lo que había sucedido. Cada uno desempeñó un rol en esa conversación. Nadia por ser la maestra a cargo de las alumnas con las que sucedió el supuesto enfrentamiento, la maestra Mara por ser la psicóloga y quien solía mediar en este tipo de situaciones y el maestro Santiago por ser el maestro de Educación Física, clase en la que ocurrió la supuesta agresión entre las alumnas. En realidad, fue un malentendido pues las niñas no se golpearon entre ellas, solo quedaron despeinadas por las actividades que había marcado el profesor de deportes, situación de la que posteriormente se encargó Nadia de corroborar con sus alumnas, quienes no se encontraban en el momento del malentendido, pero después le afirmaron que solo estaban jugando y se despeinaron.

Según lo relata la maestra Nadia, en conjunto, el director y su equipo la acompañaron para aclarar el malentendido. Al retomar este evento durante el CTE, el director Jorge mencionó: “Hasta se fue llorando y pidiendo perdón. La señora pensó que así habían pasado las cosas porque eso fue lo que le comentó la mamá y no era posible que se cometieran ese tipo de injusticias, pues se espera que la escuela sea un lugar tranquilo, de apoyo para los niños, siendo que su casa ya es un lugar difícil en el que suelen maltratar a su nieta”, mencionó el director en el CTE (Observación 23. 25/03/2022). Esta afirmación sugiere que, después de una explicación, la abuela fue receptiva para terminar con el conflicto.

En el CTE, el director aprovechó los comentarios sobre este incidente, y les pidió a las maestras que estuvieran atentas con sus estudiantes, pues un simple despeinado podría ocasionar malentendidos que podrían terminar en reclamos y hasta enfrentamientos entre maestras y familias, sobre todo entre aquellas que conocen que viven situaciones de violencia intrafamiliar y abandono. El maestro Jorge les aconsejó a las maestras, en especial a Nadia, que en la medida de lo posible le informaran constantemente a él, a la subdirectora Luisa o al subdirector Saúl, ese tipo de señales entre sus alumnos. Asimismo, se les recordó a las maestras que deben de hacer uso de las bitácoras, pues en ellas deben escribir esos incidentes, como el que algunas niñas terminaron despeinadas después de una clase de educación física. Explicó que esa herramienta puede ser útil como evidencia en casos futuros para ayudarles en este tipo de problemas.

Hay espacios como el CTE en los que se pueden retomar y discutir percances como el de la abuela, que, aunque no estén incluidos en la orden planeada para la junta, por su relevancia el director lo incluye. Es decir, no se aísla o se omite el hecho, se pone en común como una situación que puede sucederle a cualquiera de las maestras y les permite estar preparadas. Asimismo, las acciones que emprenden en colectivo no se limitan a un consejo, como lo mencionó la maestra de Educación Especial, Mara: “En ese momento agarras y te bajas (del salón), se van a un lugar con más personas” (Observación 23. 25/03/2022). También intervienen factores administrativos que las maestras deben cumplir en caso de que eso suceda, como llenar informes y bitácoras de incidencias escolares como se indica en el Manual de Seguridad Escolar, que, si bien son una carga a su trabajo docente, son herramientas con las que se respaldan en caso de que se susciten malos entendidos. Aunque también son mecanismos que intensifican su labor y refuerzan las restricciones al contacto físico entre docentes y alumnos por temor a sanciones y denuncias (SEP, 2012).

Las recomendaciones para saber cómo actuar ante incidentes como el de la abuela dichas durante el CTE fueron dadas por el director, y fortalecidas por las del subdirector y la subdirectora y la maestra de Educación Especial. Si bien la resolución de ese conflicto podría ser bidireccional, es decir, entre la abuela y la maestra, el apoyo por parte del director y su equipo les permitió compartir toda la información que tienen sobre la alumna y su familia para saber qué es lo que realmente sucedió (Ezpeleta, 1989; Pastrana, 1997).

Para que en la sesión del CTE se entendiera la reacción de la abuela, durante la reunión fue necesario para las maestras, el director y su equipo poner en común la historia familiar de la alumna, quien fue abandonada por su madre y quedó al resguardo de su abuela. Asimismo, en una entrevista posterior, la maestra Nadia me relató que ella ya había mantenido diferencias con la mamá, quien, en repetidas ocasiones, antes de que la abuela fuese tutora de su nieta, habría llevado a su hija sin útiles escolares, situación que generó conflictos entre la maestra y la mamá, aunque posiblemente la señora mantenía sus propias opiniones en esta diferencia de perspectivas. De acuerdo con la profesora Nadia, la mamá habría aprovechado que vio a su hija despeinada después de clases para generar el malentendido y hacerle creer a la abuela que estaban maltratando a su nieta en la escuela. Esta declaración causó el enfado de la abuela y la motivó a reclamar. Además, con ese pretexto, la abuela buscó que su nieta fuera cambiada de grupo, para que estuviera en el mismo que su prima y así pudiesen estar juntas y acompañarse en la escuela. Aunque según la versión que me dio Nadia, fue la manera que buscó la mamá

para evitar lidiar con ella después de las rencillas que habían mantenido. Al no ser motivo suficiente según la maestra, la alumna permaneció ese ciclo escolar con ella.

Los maestros saben que en esas situaciones es importante acompañar, apoyar y actuar como un equipo, pues es algo que el director fomenta, y que la maestra Nadia confirmó durante el CTE: “Lo pudimos resolver gracias al apoyo que hemos sentido entre nosotros, entre los compañeros, con la parte de dirección, con la parte de Santiago. Yo creo que eso es muy importante porque nos da sustento como equipo de trabajo y tomamos estrategias. Eso me ayuda a buscarle una solución al conflicto. Eso es bonito de trabajar así, en lugar de ponernos el pie, de sentir ese apoyo y de estar como equipo” (Observación 23. 25/03/2022).

Aunque en esta ocasión la doble reja no contuvo a la abuela en la entrada, el equipo previó lo que puede suceder cuando una mamá o abuela llegan a “reclamar” a la escuela. Esto da cuenta que Jorge tenía capacidad de reconocer cuáles son las posibilidades si no se contiene esa situación complicada, por ejemplo, si le hubiera permitido pasar hasta el salón de Nadia y la encuentre sola, y ser amenazada o agredida físicamente, (lo cual de acuerdo a testimonios de maestros y del directo sucedió años antes). El director conoce a su equipo, seguro de que le auxilian a resolver este tipo de situaciones. Enfrenta los desacuerdos y las diferencias de opinión. Por ejemplo, no ignoró a la abuela, se le explicó y en conjunto resolvieron el malentendido. Este caso muestra cómo el maestro Jorge construía y reforzaba las relaciones de apoyo entre docentes, el director, subdirectores e intendentes y en las que varios participaban con los demás para atajar y contener colectivamente las situaciones complicadas: “Para que esto funcione, es como un reloj, cada quien tiene que estar haciendo lo que toca. Si alguien falla, los descontrolan a todos” (Observación 23. 25/03/2022).

Conclusiones

La afluencia de la calle definía y se relacionaba con las acciones del director y su equipo. Esa convergencia se define por posibilidades, límites y muros sociales que son disputados, creados y recreados por las personas desde las maneras de conducirse en el espacio que habitan (De Certeau, 2000). Por lo tanto, los espacios no son fijos ni inamovibles, sino entendidos como procesos influenciados por las prácticas y relaciones sociales que ahí transcurren (Nespor 1997). Hay áreas de la vida social, como las escuelas, que suavizan, contienen o permiten que las interacciones de las dinámicas urbanas se cuelen, como en el plantel escolar donde realicé trabajo de campo.

Entender la escuela como un espacio de contención me llevó a comprender los malabares cotidianos del director y su equipo, de las negociaciones que entablaban entre ellos y con los otros del espacio urbano. Los límites y las estructuras de interacción son negociadas por las personas en un contexto que mantiene condiciones efervescentes, en ocasiones conflictivas y hasta violentas. Son situaciones que tienen la posibilidad de filtrarse desde la porosidad (Nespor, 1997) de los límites que mantiene el plantel con la exterioridad.

Lograr observar y comprender estos espacios como “lugares practicados” (De Certeau, 2000, p. 129), me requirió pensarlos desde la dinamicidad de las prácticas cotidianas que ocurren ahí. Implicó observar calles, comercios y banquetas que rodean la escuela.

Prestar atención en los límites establecidos como los horarios en los que funcionan y las ciertas permanencias como los puestos callejeros. En esa relación entre la escuela y el barrio, destaqué algunas experiencias escolares que resaltaban por ser potencialmente conflictivas. Esta condición y las maneras en que el director buscaba vías para evitar que se complicaran, más y solucionarlas, como fue en el caso de la abuela, demuestran y develan lo difícil que puede ser el trabajo del director y su equipo, los diferentes recursos a los que recurrían para resolver y su capacidad de forjar, negociar e intervenir ante lo que consideraba ‘situaciones complicadas’.

Recuperar conceptualmente como categoría la expresión de ‘situación complicada’, tuvo sentido, pues a diferencia de preceptos tan generales como los propuestos por la SEP (2001, 2010, 2016), centrados en la violencia escolar, pensarlo desde lo ‘complicado’ me permitió comprender que las dificultades y complicaciones no necesariamente son propias del ‘exterior’, ni únicamente ‘violentas’; tampoco son ajenas a lo que sucedía dentro de la escuela. Las situaciones se entrelazaban con las decisiones que Jorge tomaba desde su puesto, con base a una realidad que se entretejía con la materialidad del plantel, con su lugar de trabajo, con las relaciones que entablaba con las maestras, profesores, intendentes, familias y niños. A partir de este estudio considero el trabajo de la gestión escolar como hilos entretejidos en un sistema escolar, institucionalizado, jerárquico y normado; aunque también se encuentra hilvanado a una cotidianidad, con trayectorias e interrelaciones entre el barrio, la escuela y quienes ahí asistían, haciendo de la labor directiva una colectiva.

Si bien reconozco la potencialidad de los planteamientos institucionales, considero fundamental incluir la importancia de los contextos sociales y lo fortuito de cotidianidad escolar que en ocasiones impiden que la resolución de los conflictos transite desde esas herramientas. Un señalamiento más adecuado partiría de considerar los límites y posibilidades que alberga cada realidad escolar en relación con sus condiciones y con las personas que ahí laboran, pues cuando los medios que plantean este tipo de manuales no son suficientes, directivos y docentes disponen de otros y vale destacar la riqueza de soluciones que buscan y despliegan y que no necesariamente se encuentran prescriptivamente y que su factibilidad radica en el despliegue de múltiples acciones que difícilmente se encuentran descritos o considerados pues la generalidad de los manuales no da lugar a la complejidad.

Si bien la figura del director se ha llegado a asumir desde ideologías individualistas, y de gestión cuasi-empresarial, las acciones que realizaba Jorge se entrelazaban colectivamente con las de su equipo de trabajo. Para el despliegue del trabajo directivo existe un marco organizacional e institucional que delimita las pautas de acción de la vida escolar. Si bien las normativas escolares intentan estructurar el acaecer cotidiano, recae en los directores la necesidad de negociar y adaptar colectivamente estrategias que encuadren, contengan y den soporte a las interacciones que suceden en el espacio escolar en relación con su contexto y la porosidad. Pues las relaciones que se tejen en su círculo de gestión son minuciosas y estratégicas para el desempeño que realizaba desde su puesto: negociar con la intendente, delegar a los subdirectores, platicar con los tianguistas, poner en común necesidades y acuerdos en las juntas. Son decisiones y acciones que representan matices de dificultad y urgencia, pero que también distienden las ‘situaciones complicadas’.

Se trata de acciones que se hilvanan a diferentes dimensiones moldeables y adaptables de acuerdo con el contexto y las necesidades de la comunidad escolar. La capacidad de lograrlo, se relacionaba íntimamente con qué y cómo se enfrentan y solucionan ‘situaciones complicadas’ de ese acontecer cotidiano que permiten que la escuela funcione como un espacio de contención para todos. Sin embargo, el peso que la política educativa les da a las escuelas como espacios que, si bien tienen la posibilidad de forjarse como uno de contención, responsabiliza excesivamente a quienes ahí trabajan para lograr que así sea. Cabe cuestionar hasta qué punto la escuela y el trabajo que puede realizar un director, las maestras y profesores de un plantel, y el personal de apoyo, deben y pueden comprometerse a solucionar problemáticas de responsabilidad social, como lo son las violencias y los conflictos en el entorno.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Acceso en 28 de dic. 2024: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C143.pdf>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana (UIA), 2000.
- De Lejtman, S. (1996). “La conducción de una institución educativa”. En Schlemenson, A. et al. (1996) *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Eurydice (Red Europea de Información en Educación) (1996). *Directores de Centros Docentes en la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea de Educación, Formación y Juventud. Acceso en 28 de dic. 2024: https://www.selpipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1996_eurydice_-_schools_heads_in_the_european_union_sp.pdf
- Ezpeleta, J. (1989) *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Acceso en 28 de dic. 2024: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084204>
- Fierro, C. (2013). “Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar” En *Sinéctica* (núm. 40, enero-julio). Guadalajara: Universidad Jesuita de Guadalajara. Acceso en 28 de dic. 2024: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2018). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*, Ciudad de México: INEGI.
- INEGI, (2022). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*, Ciudad de México: INEGI. Acceso en 3 de ene. 2025: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/699066/09_015_CDMX_Cuauhte_moc.pdf

- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (2019), 30 de septiembre de 2019, Ciudad de México: DOF. Acceso en 28 de dic. 2024: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 2002.
- Morales, O. (2011). “El fracaso de una estrategia: una crítica a la guerra contra el narcotráfico en México, sus justificaciones y efectos”, *Nueva Sociedad* (231) enero-febrero 2011. Acceso en 3 de ene. 2025: <https://nuso.org/articulo/el-fracaso-de-una-estrategia-una-critica-a-la-guerra-contra-el-narcotrafico-en-mexico-sus-justificaciones-y-efectos/>
- Nespor, J. (1997). *Tangled up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pastrana, L. (1997) *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV). Acceso en 28 de dic. 2024: <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/4445>
- Pozner, P. (1997) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires: Aique.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el procero etnográfico (1982-1985)*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas. Acceso en 3 de ene. 2025: <https://www.studocu.com/es-mx/document/universitat-oberta-de-catalunya/mediacio-i-resolucio-de-conflictes/rockwell-el-proceso-etnografico/74684281>
- Rockwell, E. (2003) “Acercamiento a la realidad escolar”. En Rockwell, E. & Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV).
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E.& Mercado, R. (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV).
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2001). *Operativo Mochila Segura*, Ciudad de México: SEP.
- SEP, (2010). *Programa Escuela Segura, Me valoro y aprendo a cuidarme, Guía para alumnos de 3° y 4° de primaria*, Ciudad de México: SEP. Acceso en 28 de dic. 2024: http://www.cpte.gob.mx/desarrollo_educativo/pdf/gestion/PES/GuiasFortalecerlaSeguridadEscolar/Guias%20para%20alumnos/MEVALOROYAPRENDOACUIDARME.PDF
- SEP, (2012). *Manual de Seguridad Escolar. Recomendaciones para protegernos de la inseguridad y la violencia*. Ciudad de México: SEP. Acceso en 3 de ene. 2015: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-aROCd3IpOQ-manualseguridadsep12.pdf>
- SEP, (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, Ciudad de México: SEP. Acceso en 28 de dic. 2024: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>

- SEP, (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión en educación básica*. Ciudad de México: SEP. Acceso en 3 de ene. 2025: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil_para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccio_n_y_de_supervisio_n_EB.pdf
- SEP, (2020). *Protocolos de Prevención y Atención de las Violencias en la Escuela*. Ciudad de México: SEP. Acceso en 3 de ene. 2025: https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/CAJ/archivos-2023/Protocolos_de_Prevencion_y_Atencion_de_las_Violencias_en_la_Escuela.pdf
- SEP, (2022). *Manual Resolución de Conflictos en los Centros Escolares ¿Cómo mejorar la convivencia en su centro escolar?*, Ciudad de México: SEP. Acceso en 3 ene. 2025: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Resolucion-de-conflictos_25_OCT_2022_21_X_27-ALTA.pdf
- Secretaría de Gobernación (SEGOB), (2013). *Acuerdo 705 Reglas de Operación del Programa Escuela Segura*, 28 de diciembre de 2013, Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación (DOF). Acceso en 28 de dic. 2024: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328345&fecha=28/12/2013#gsc.tab=0
- Slater, C. & García, J. & Nelson, S. (2011). *Los problemas de la dirección escolar y la preparación previa para resolverlos: Un estudio de directores nóveles de Estados Unidos y México*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Acceso en 28 de dic. 2024: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0522.pdf
- Torres, A. (2018). *El éxito del modelo educativo en Canadá, donde los profesores no se eligen en oposiciones*. 11 de junio de 2018. El País: Toronto. Acceso en 16 dic. 2023: https://elpais.com/economia/2018/05/28/actualidad/1527526183_441482.html

Notas

¹ Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fui docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y ayudante de investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales. Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas impartida en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente, soy doctorante en el DIE del Cinvestav e investigo el trabajo docente y la gestión directiva en el nivel primaria. Mail: michelle.soto@cinvestav.mx / ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2882-2202>

² Al respecto se puede consultar el operativo de seguridad Mochila Segura (SEP, 2001). Este programa ha funcionado de manera intermitente desde 2001 y ha variado de nombres y protocolos de organización y revisión distintos.

³ Las convenciones para transcribir fragmentos de entrevistas las tomo de Rockwell y Mercado (1980).

⁴ Para la formación académica directiva no hay espacios particulares para la enseñanza y aprendizaje. Existen instituciones públicas y privadas formadoras de docentes donde las mallas curriculares escasamente incluyen aspectos para la gestión educativa.

⁵ El director comisionado es aquel maestro que mantiene clave de docente, pero por circunstancias específicas del servicio y por decisiones de las autoridades locales, como la supervisión, se desempeña también como director. Pedagógica, curricular y administrativamente, se les exige por igual a estas escuelas como si tuviesen su planta completa.

⁶ La organización escolar completa se refiere a que a cada grado corresponde un agrupamiento de niños según su rango de edad, un solo profesor por grado escolar y un director por escuela.