

De maestras a directoras: las vías de acceso a la dirección escolar

Of teachers to principals: access routes to school management

Laura Delia Cervantes González¹

Instituto Superior de Ciencias de la educación del Estado de México, México

cervantes10_05@hotmail.com

La realidad socio histórica del sujeto supone una gran estructura de pensamiento; la construyen muchos colectivos sociales, culturales, de género y, por tanto, esta construcción implica muchas construcciones multidireccionales, temporales, contenidos ideológicos y valorales que suman el pensamiento de los diferentes actores sociales.

Hugo Zemelman

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación con un diseño cualitativo y una perspectiva etnometodológica sobre las maestras egresadas de la generación 1984-1990 de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, Estado de México, que han llegado a ocupar cargos de dirección escolar en el Nivel Medio Superior. Para ello se examinan las condiciones estructurales en las que se han desenvuelto, interpretándolas como la acumulación de capital cultural relacionado con su subjetividad y el consecuente empleo de estrategias específicas, métodos de realizaciones concretas que dan cuenta de una situación biográfica que comprende, interpreta y da significado a las normas, reglas y valores que regulan el espacio social y el campo educativo.

Palabras clave: capital cultural, dirección escolar, espacio social, métodos de realizaciones concretas.

*Este artículo es producto de la tesis doctoral que la autora está desarrollando con el título: *De Maestras a Directoras. Capital Cultural y Etnometodos*, en ciencias de la educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, ISCEEM.

Abstract

This article is part of the development of research that is being conducted with a qualitative design and etnometodological perspective about the 1984-1990 graduates teachers generation Normal School in Toluca, State of Mexico, who have come to occupy school positions leadership in the Middle Superior Level. Specific methods embodiments realize a biographical situation of teachers; structural determinants in which they operate are interpreted in terms of the accumulation of cultural capital related to their accumulation of cultural capital, the expression of their subjectivity concretized in the use of specific strategies methods of achievement are discussed in the way that they understand, interpret, and represent the norms, rules and values that regulate social space, and education.

Keywords: cultural capital, school management, social space, methods of concrete achievements.

Fecha Recepción: Abril 2015

Fecha Aceptación: Septiembre 2015

Introducción

Para poder adentrarnos en el tema de este artículo primero es necesario comprender la estructura de las relaciones de poder en la sociedad mexicana. Las vías de acceso que siguen las maestras para ocupar los cargos de dirección escolar dependen de condiciones estructurales – relaciones de poder– que, si son bien comprendidas e interpretadas, les permite poner en práctica estrategias específicas. En este sentido, Octavio Paz² señala:

² El escritor mexicano Octavio Paz (1914- 1998), reconocido con el Premio Nobel de Literatura en 1990 y el Premio Cervantes en 1981, es considerado una de las figuras más sobresalientes de la literatura mundial contemporánea. En su obra se encuentran los títulos: *El laberinto de la soledad* (1950), *El ogro filantrópico* (1979), *Las peras del olmo* (1957), *Cuadrivitrío* (1965), *El castillo de la pureza* (1968), *Tiempo nublado* (1983), *Hombres en su siglo*, etcétera. Su poesía se ha reunido en: *La libertad bajo palabra* (1958), *Salamandra* (1962); su ensayo *El ogro filantrópico* (1979) fue reeditado por el Fondo de Cultura Económica en 2014.

El Estado mexicano sigue siendo patrimonialista... El jefe de Gobierno, el Príncipe o el Presidente consideran al Estado como su patrimonio personal. Por tal razón, el cuerpo de los funcionarios y empleados gubernamentales, de los ministros a los ujieres y de los magistrados y senadores a los porteros, forman una gran familia política ligada por vínculos de parentesco, amistad, compadrazgo y otros factores de orden personal (*Vuelta*, 1978, p.19).

Paz da una explicación muy clara sobre la manera como se organizan los espacios políticos y de trabajo en la sociedad mexicana: a partir de relaciones patrimonialistas. Esto puede parecer trivial, sin embargo es importante para poder entender el modo en que se organiza administrativa y políticamente la educación, construida a partir de realidades de una sociedad concreta, donde las clases y sus intereses, los grupos sociales y los jefes, las ideas, las historias y las creencias, están sujetos a las relaciones de poder y sus mecanismos.

En las estructuras sociales de poder, los puestos clave: militares, políticos, económicos y religiosos, tradicionalmente han sido ocupados por hombres en todas las culturas y civilizaciones. Dicha construcción social evidencia una división social del trabajo, la cual a su vez se refleja en los cargos directivos. Esta división social del trabajo se manifiesta en algunos casos como una cultura que confina a las mujeres a ocupar puestos laborales de subordinación, de naturaleza próxima al ámbito doméstico, tal como ha ocurrido en el campo de la educación, considerado propicio para la actividad profesional de las mujeres.

Ahora bien, para ilustrar la manera en que operan las limitaciones de orden social —cabe recordar que si estas son bien entendidas e interpretadas por las maestras, les permitirán plantearse la realización de logros concretos en su vida cotidiana—, tomamos como caso de estudio lo que ocurrió con un grupo de maestras normalistas del Estado de México, quienes han llegado a ocupar cargos directivos en el nivel medio superior.

Estructura social y subjetividad.

Este artículo pretende mostrar que es indispensable recuperar al sujeto y sus significaciones en la construcción social de la realidad. Siempre es imprescindible ubicar esta subjetividad dentro de un orden social determinado o, si se desea, dentro de ciertas estructuras sociales expresadas en normas, valores y creencias comprendidas e interpretadas por los sujetos. Para la investigación se empleó el concepto capital cultural con el objeto de aprehender

tales estructuras sociales, mientras que para dar cuenta de la subjetividad se recurrió a la categoría métodos de realizaciones concretas.

El objeto de análisis fue un grupo de maestras de educación básica que llegaron a los cargos de dirección escolar en el nivel medio superior, señalándose así un espacio de construcción social, una situación biográfica. Las maestras son egresadas de la generación 1984-1990 de la Escuela Normal No. 1 en Toluca, de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Dicha normal es una de las cuatro normales que se encuentran ubicadas en la ciudad de Toluca; una normal mixta donde en ese entonces (1984) se impartía la licenciatura en educación primaria en horario matutino dentro del sistema escolarizado. En esta generación egresaron 80 pasantes de licenciatura en educación primaria, de los cuales 50 eran mujeres y 30 hombres, sin embargo, después de 25 años de su egreso solamente 4 mujeres han llegado a ocupar puestos directivos en el nivel medio superior. Esto nos lleva a investigar las conexiones que hay entre el capital cultural que poseen las maestras y los métodos de realizaciones concretas que ellas emplearon para alcanzar dicho logro en el espacio social donde se ubicaban.

Una particularidad de esta generación es que fue una de las dos únicas generaciones que en el lapso de seis años egresó con el grado de licenciatura en educación primaria (LEP), producto del acuerdo del 22 de marzo de 1984, el cual establece que la educación normal obtendrá nivel académico de licenciatura³, situación que ya se estaba contemplando desde 1978 con la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Recordemos que “con este acuerdo se buscó el fortalecimiento de las funciones de docencia, investigación y difusión cultural en las escuelas normales como instituciones de educación superior” (Arnaut, 1998, p. 156). Las generaciones posteriores a esta generación de maestras obtuvieron el grado de licenciatura en 7 años.

Las maestras consideradas para este estudio son mujeres en edades que fluctúan entre los 40 y los 45 años, nacidas entre 1960 y 1970, tituladas en licenciatura y maestría, casadas,

³ Este acuerdo es firmado por el presidente de la República, Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, que en su artículo 1º afirma que la educación normal en su nivel inicial, en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el nivel educativo de licenciatura, considerando que el mejoramiento en la preparación de los futuros docentes y la elevación de la educación normal a nivel profesional constituyó siempre un anhelo del magisterio nacional, tal como se expresó en diversos congresos de educación normal y en reuniones de consulta desde 1944. Las egresadas de esta generación al momento de su egreso eran pasantes de la licenciatura en educación primaria.

con dos hijos en promedio, con 25 años de servicio en el magisterio, egresadas de una escuela normal, con formación normalista y no universitaria, y que llegaron a ocupar cargos directivos antes de cumplir los 40 años.

Las instituciones escolares del campo educativo se caracterizan por el alto índice de profesoras que trabajan en ellas; sin embargo, los datos estadísticos demuestran que el número de directores varones es muy superior comparado con el de las mujeres. Dicha situación ha sido abordada desde distintas perspectivas teóricas.

En el sistema educativo del Estado México, en el ciclo escolar 2012-2013,⁴ los datos estadísticos son indicadores del control público en el subsistema educativo estatal, con un total de docentes de 35 400 hombres y 68 352 mujeres, sumando en total 103 752 docentes, con lo cual podemos interpretar que 65 % de los docentes que trabajan en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta posgrado, son mujeres.

Con respecto al subsistema educativo federalizado público, los indicadores de la matrícula del personal docente por género fue muy similar: 16 723 docentes son hombres y 29 157 docentes son mujeres, sumando en total 45 880 docentes. Al igual que en el subsistema estatal, 65 % de la planta docente está compuesta por maestras. Dicha tendencia, presente en los dos subsistemas públicos que integran el campo educativo en el Estado de México, es más notoria en educación básica, donde también se observa mayor presencia de docentes mujeres.

Los datos estadísticos señalados reflejan lo dicho acerca del número de hombres y mujeres que laboran en el campo educativo, patrón que se repite en el número de directoras que existen en el bachillerato general. De las 400 escuelas preparatorias del Estado de México, solamente 100 tienen directoras. Los demás cargos de dirección escolar los ocupan hombres.

Sin duda, el proceso de feminización del magisterio refiere la desigual distribución de oportunidades entre hombres y mujeres para los cargos de dirección, lo cual habla de cómo

⁴ Portal del gobierno del Estado de México, estadísticas por género [www. Edo.mex.gob.mx/](http://www.Edo.mex.gob.mx/)consultada el 13 de octubre 2012.

está conformado el espacio social de la educación, que sigue reglas específicas de acceso a las posiciones y ciertas creencias e ideas acerca del papel de las mujeres en la educación. Esto a su vez pone en evidencia, para empezar, que el espacio educativo constituye un ámbito de lucha en el acceso a los puestos de dirección, implicando una construcción social en cuanto que supone una actividad concreta de los sujetos. Al mismo tiempo, muestra la existencia de una estructura, un orden social específico en el que se han desenvuelto las maestras egresadas de la generación 1984-1990 de la licenciatura en educación primaria, de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, para llegar a ser directoras.

Los estudios sobre dirección escolar

En México existen muchas instituciones públicas que han realizado estudios de género: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); el Programa de Estudios de Género de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG); la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), etcétera. Los objetivos de estas instituciones han sido consolidar los estudios de género desde una perspectiva multidisciplinaria, así como también fomentar las relaciones de cooperación con otras dependencias e instituciones para trazar directrices en el diseño de políticas y programas públicos.

En estas instituciones se han desarrollado teorías que tratan de explicar la condición de las mujeres, poniendo en evidencia ciertas representaciones sociales que, quiérase o no, se han convertido en parte de la vida cotidiana en la educación, en la medida que elaboran una concepción de lo femenino que atribuye a toda mujer un “instinto”, una “sensibilidad” materna, que requieren los niños durante su paso por la educación básica, o bien esa forma de concebir a la profesión docente lleva a contemplar a la escuela como extensión sustituta de la familia. También existen estudios que indican que las mujeres optan por trabajos que consideran más cercanos a la idea que se tiene de lo que es femenino en busca de una identidad propia, pero con ello solo se trata de explicar por qué las mujeres se incorporan al trabajo. Fundamentalmente se advierten las siguientes tendencias en el estudio del trabajo de las mujeres:

Federico Engels señaló acerca de la división del trabajo entre los sexos en las sociedades primitivas que: “Las mujeres constituían una gran fuerza dentro de los clanes (gens), lo

mismo que en todas partes”. Por otro lado, “la señora civilizada, rodeada de aparentes homenajes, ajena a todo trabajo efectivo, tiene una posición social muy inferior a la de la mujer de la barbarie” (Engels, 1998, p. 29). La condición social de la mujer depende más bien de las condiciones económicas, llevándola paulatinamente a emanciparse de la poligamia y a establecer la unión monogámica. Sin embargo, a partir de esto se reconoce que el lugar asignado a la mujer se ubicaba en el proceso de reproducción social del trabajo: “hay una organización sexual del trabajo que asigna funciones y remuneraciones diferentes a hombres y a mujeres. La incorporación masiva de la población femenina al mercado de trabajo coloca a la mujeres en una estructura de consumo y distribución, que opera a través de una división genérica de capital donde los varones controlan las principales corporaciones y la acumulación de la riqueza está ligada a las relaciones sociales de género, que permiten una acumulación desigual para las mujeres” (Connell, 2003, p. 30).

La dirección de los centros escolares es un área reservada y acotada tradicionalmente para y por los hombres, a pesar de que la función docente es desarrollada por mujeres en un porcentaje más elevado. Algunos trabajos describen diversos aspectos relacionados con la compleja dinámica organizativa del centro escolar desde el mundo de la investigación educativa. Así lo ponen de manifiesto los recientes trabajos publicados por Teresa Carmona Padilla (2009): “Barreras en el acceso a la dirección escolar”; Teresa Rebazas Romero (2009): “Trayectoria profesional de las directoras en el sistema educativo español 1970-2006”, F. J. Murillo, R. Barrio, y M. J. Pérez-Albo (1999): “La dirección escolar. Análisis e investigación”; M. Lorenzo (2000): “La investigación en torno a la dirección de centros y liderazgo”; Teresa Yuren Camarena (2010): “El liderazgo de las mujeres en el campo educativo, una problemática compleja”; C. Gómez y E. Casado (2003): “Las mujeres en los cargos del sistema educativo, organización y gestión educativa”; M. Santos Guerra (2000): “El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar”; María José Carrasco (2004): “La mujer en la dirección de los centros escolares andaluces”; Teresa Carmona (2008): “Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía”. Todos estos trabajos abordan aspectos relacionados con las mujeres en cargos directivos.

Aquí se advierte una necesidad teórica: para comprender e interpretar los modos en que las profesoras de educación básica llegan a cargos de dirección escolar en el campo de la educación, se requiere entender ese campo como un espacio social regulado, comprendido e interpretado por las maestras para desplegar determinadas estrategias de acceso que las lleven a ocupar dichos cargos. Para ello incorporamos las categorías de espacio social: institucionalizado, incorporado y objetivado de Pierre Bourdieu, y los métodos de realizaciones concretas de Harold Garfinkel.

Para poder dar cuenta de la integración de estas categorías, seguimos un planteamiento teórico epistemológico y un proceder metodológico, partiendo de supuestos fenomenológicos que implican que los sujetos de manera cotidiana se circunscriben y construyen su realidad. De acuerdo con ello, metodológicamente se trata de aproximarse a las actividades que realizan y cómo las significan, solo de esa manera se puede documentar lo que hacen y dicen los sujetos, así como también la manera como acceden a la comprensión de su realidad y se circunscriben en ella. Partimos, teóricamente, del concepto de capital cultural ya que consideramos que nos permitirá entender los modos en que los sujetos se apropian o heredan determinados recursos materiales, simbólicos y sociales, a partir de los cuales comprenden y organizan un conjunto de actividades cotidianas que los llevan hacia el logro de sus metas. Para ello se emplea el concepto de métodos de realizaciones concretas. Con ambas categorías, capital cultural y métodos de realizaciones concretas, se procura dar cuenta de las relaciones existentes entre la estructura social y la subjetividad que comprende e interpreta dicha estructura, constituyendo un espacio social específico.

El empleo de la perspectiva metodológica de la etnometodología, mediante la categoría de métodos de realizaciones concretas, nos permitió acercarnos, como el mismo Garfinkel afirma, para ver cómo las actividades concretas, cotidianas y ordinarias que realizan los miembros consisten en métodos para hacer analizables las acciones, las circunstancias prácticas, ordinarias y de sentido común, desde “dentro” del escenario concreto, como continuas realizaciones de esos mismos escenarios (Garfinkel, 2006, p. 1). Esta perspectiva solo nos permitirá sistematizar el modo en que los sujetos de nuestra investigación desarrollan un conjunto de actividades dentro de contextos específicos, expresados en relaciones concretas así como en reglas no escritas para llegar a ser directoras dentro del

ámbito de la educación. Pero ello solo nos deja en el nivel de la manera en que los sujetos se adaptan a ciertos contextos, haciendo uso de las relaciones que establecen y de las reglas no escritas, justamente lo que tratamos de investigar. Con ello se documentan los métodos de realizaciones concretas, así como el tipo de reglas (formales e informales) que se ponen en juego, las cuales son comprendidas, interpretadas y empleadas por las maestras que han llegado a los cargos de dirección escolar.

Justamente estas situaciones son las que llevan a considerar como estrategia de investigación a la encuesta, que junto con su instrumento, la entrevista, permite reconstruir los relatos de las historias de vida de las maestras. Con ello se pretende explicar las relaciones sociales interpersonales que se establecen en la familia, durante los estudios y en el trabajo, las cuales pueden convertirse en un recurso puesto que permiten tener cierto tipo de influencia. Esto es un capital cultural incorporado, que puede entenderse como una construcción social y no como un hecho natural, una construcción social permeada por las relaciones de poder, siempre acotada en tiempos y lugares determinados que llevan a ocupar cargos de dirección.

El espacio social de las maestras

El espacio social forma parte de la propuesta teórica del sociólogo P. Bourdieu. Este espacio social es lo que les permite a las maestras que han llegado a ocupar cargos directivos, pertenecer a una estructura social determinada denominada campo (campo educativo), donde hay una serie de reglas y principios que son internalizados en el espacio social al que pertenecen mediante la interacción de los sujetos.

El espacio social es una categoría que describe cómo en el espacio donde conviven y se desarrollan diferentes grupos sociales y donde se establecen diferencias en cuanto al capital cultural que han acumulado; el espacio social es aquel donde los sujetos desarrollan y adquieren una posición que les permite ocupar un lugar dentro de la sociedad. Bourdieu afirma que las familias invierten en educación escolar, en tiempo de transmisión, en ayuda de todo tipo y algunas veces en dinero, dependiendo de qué tan grande y relativamente rentable sea el peso de su capital cultural en relación con su capital económico (Bourdieu, 1997, p. 109).

En la práctica, este espacio social se organiza como una estructura de posiciones sociales que expresa relaciones de poder, posiciones por las que los sujetos luchan a partir de las formas del capital cultural que acumulan y a las cuales acceden por la comprensión que tienen de las reglas que rigen el espacio social. En tal sentido, constituye un orden social que es apropiado, comprendido e interpretado por los sujetos, mediante el cual pueden alcanzar determinadas realizaciones concretas; es decir, emplear ciertos métodos de realizaciones concretas para satisfacer sus metas e intereses.

En nuestro caso de estudio consideramos como espacio social al ámbito de la educación con sus distintas posiciones, los niveles educativos a los que acceden las maestras. Una de esas posiciones son los cargos de administración escolar, ya sea en la administración central, en las supervisiones escolares o en la dirección escolar, organizadas de manera jerárquica con ámbitos de competencia específica. Esto da lugar a un conjunto de “distinciones sociales” que enfatizan las posiciones superiores (autoridad/jefes) e inferiores (subordinados/empleados), lo cual se puede aprehender a través de los reglamentos escolares y los sistemas de escalafón. Conjuntamente con esta organización formal del espacio social de la educación, rigen también otras reglas no escritas, tácitas, que dan cuenta de la manera en que ese espacio social se constituye en un espacio de poder, que lleva a los sujetos a aprender y a usar esas reglas tácitas que, generalmente, se expresan como el conjunto de relaciones sociales, personales y familiares que se adquieren a lo largo de la vida y que nosotros, en este artículo, hemos capturado en los relatos de historias de vida que cubren la vida académica, personal y profesional de los sujetos.

Para caracterizar como campo a un espacio social, es necesario reconocer las posiciones objetivas ocupadas por los agentes e instituciones; en este caso, las maestras que aspiran a ocupar un cargo de dirección comparten intereses dentro del campo y en su profesión, establecen relaciones, entablan relaciones objetivas con otros grupos que aparecen como responsables de la función gubernamental y realizan diversas prácticas sociales que son producto de la inculcación de principios y esquemas mostrados como “obligatorios” para influir dentro y fuera de este espacio.

El campo educativo en donde se ubican las maestras egresadas de la generación 1984-1990, está integrado por el ejercicio responsable de su actividad ante sus alumnos, los padres de

familia y las autoridades educativas; también está integrado por un cuerpo común de conocimientos, así como de orientaciones en torno a un tipo de prácticas; por último, está integrado por una serie de visiones, concepciones y prácticas que han interiorizado para mantenerse como grupo, lo que les otorga cierto reconocimiento social.

La acumulación de capital cultural dentro de un espacio social se expresa en las conductas, las prácticas y las acciones de las maestras. Esto está relacionado con el sentido que dan a las actividades que realizan en el campo de la educación, saber comunicar ese sentido o mostrarlo como un comportamiento coherente, transmitido entre los componentes de la comunidad educativa, ayudándoles a mantener sus propias convicciones, a hacer converger sus propios propósitos personales. El establecimiento de estas reglas informales y formales, por llamarlas de alguna manera, en la interacción con los demás, tiene una forma muy particular de construir la realidad social, permitiéndoles la práctica de las relaciones sociales denominadas de poder.

Estas relaciones de poder están sujetas a reglas. A este respecto, uno de los teoremas constitutivos de la sociología señala que nuestros actos están regidos por reglas y normas, existiendo una relación entre las normas sociales, nuestra conducta y la construcción del orden social, lo cual logra su estabilidad y cohesión debido a las propiedades inherentes a estas. Durkheim menciona que la concepción sociológica clásica define los hechos sociales como medios de actuar y de pensar, es decir, como observables. “Las normas sociales son externas a nosotros, no las creamos sino hacemos uso de ellas” (Coulon, 1995, p. 186). Las reglas son obligatorias, se imponen a todos y no dependen de los individuos; los actores interiorizan estas normas y valores, constituyendo categorías culturales que utilizan a modo de instrucciones a seguir para cumplir con sus actos de la vida cotidiana. También existe otra concepción de la regla de inspiración fenomenológica-etnometodológica, que ha sido desarrollada por Garfinkel, Zimmerman, Wilson. Para estos autores, tanto la regla como sus instrucciones de uso no pueden ser interiorizadas en tanto que no se han utilizado antes de un modo concreto; “de ahí la imposibilidad de predecir un comportamiento únicamente a partir de la existencia de una regla” (Coulon, 1995, p. 188). Las reglas pueden considerarse como una manifestación lógica de dar cuenta del carácter ordenado de las actividades de la vida cotidiana.

Las reglas formales ubicadas dentro del espacio social para acceder a los cargos de dirección en el Estado de México, son mencionadas únicamente en las disposiciones reglamentarias en materia laboral para los servidores públicos generales del poder ejecutivo del Estado de México.⁵ En estas disposiciones está integrado el “Reglamento de condiciones generales de trabajo de los servidores públicos”, que en su artículo 11 establece: “Los servidores públicos tienen derecho a ascender de puesto por dictamen escalafonario cuando cumpliendo con los requisitos básicos obtengan la mayor puntuación escalafonaria en un concurso dado”. Aquí vemos cómo la única vía formal de acceso para ascender de puesto es la realización de un concurso, este concurso está contemplado en el reglamento de escalafón de los servidores públicos generales del poder ejecutivo del Estado de México.⁶ Vemos entonces que existe una reglamentación específica para regular las promociones o ascensos:

Artículo 6: se entiende por escalafón al sistema organizado para efectuar promociones y ascensos.

Artículo 11: los servidores públicos tienen derecho a ascender de puesto por dictamen escalafonario cuando cumpliendo con los requisitos básicos, obtengan la mayor puntuación escalafonaria en algún concurso dado.

Artículo 20: para la operación control y seguimiento de los procesos escalafonarios de los servidores públicos existirá un órgano colegiado constituido de conformidad al que se le llamara comisión mixta de escalafón, la cual se encargará de supervisar la aplicación del presente reglamento.

Artículo 59: se denomina concurso escalafonario al procedimiento mediante el cual la comisión convoca, valora y dictamina con base en los factores escalafonarios, la asignación de plazas a los servidores públicos que se presentaron para ocupar el puesto.

Los factores del mérito escalafonario que se tomarán en cuenta para la puntuación escalafonaria son: preparación 45, eficacia 35, antigüedad 20, lo cual está normado por los siguientes artículos:

⁵ Estas disposiciones reglamentarias fueron elaboradas en 1999 por el Gobierno del Estado de México y por la Secretaría de Administración de la Dirección General de Desarrollo y Administración de Personal. A quince años de su publicación continúan vigentes.

⁶Publicado el 3 de noviembre de 1998.

Artículo 100: la preparación comprende los conocimientos que el servidor público posee en función de su grado máximo de estudios, acreditando de acuerdo a lo establecido por las leyes vigentes así como las actividades de naturaleza académica que haya realizado.

Artículo 1001: se entiende por eficacia al grado de efectividad en el logro de los resultados esperados en su puesto, empleo de aptitudes, personales y aplicación del esfuerzo demostrado para el servidor público en el desempeño de la responsabilidad del puesto al que tiene asignado.

Artículo 102: se entiende por antigüedad al tiempo de servicio prestado en las dependencias del poder ejecutivo.

Los factores del mérito escalafonario son tomados como parámetros para la participación en los concursos escalafonarios; se entienden como el reconocimiento formal de la acumulación del capital cultural en sus estados: incorporado, objetivado, e institucionalizado, como vía de acceso para los cargos de dirección escolar. Esto nos permite comprender por qué para los sujetos que acceden a las distintas posiciones sociales existentes en el espacio social educativo se ha tornado necesario cumplir con esos requisitos, pero en realidad aluden a formas concretas de diferenciar las posiciones sociales en función del mérito académico, de la antigüedad, la experiencia y la eficacia en el desempeño.

El capital cultural

La categoría del capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan los niños de diferentes clases sociales con respecto al éxito escolar. “Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes de la visión común que considera el fracaso escolar como resultado de aptitudes naturales, como con la teoría del capital humano” (Bourdieu, 1979, p. 5). Ahora bien, para el caso específico que abordamos, el capital cultural se convierte en un elemento que legitima las distintas posiciones sociales dentro del espacio social educativo y, por tanto, contribuye a proveer de justificaciones para que los sujetos signifiquen de determinadas maneras su acceso a las distintas posiciones en el campo educativo.

La acumulación de este capital cultural puede existir en tres formas: “ el capital cultural en estado incorporado, como disposiciones duraderas de la mente que se adquieren en forma inconsciente, y suponen un proceso de inculcación y asimilación; el capital cultural en estado objetivado, es decir, bajo la forma de bienes y objetos culturales como libros, computadoras, obras de arte y, por último, el capital cultural en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación por medio de títulos y certificaciones escolares” (McLaren, 1984, p. 3).

El capital cultural tiene la particularidad de ser un capital, porque se puede acumular a lo largo del tiempo, es un instrumento de poder, a nivel del individuo, en la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales, producidas por el medio familiar y el sistema escolar; en su estado incorporado es algo no material, no se puede transmitir instantáneamente y va ligado a la mente; al ser un capital también supone una inversión de tiempo por parte de la persona que lo adquiere y está ligado a ella; en su estado objetivado, está más relacionado con la cultura y la economía, en este estado es un capital transferible; en su estado material supone una fuente de capital económico y su valor depende de los beneficios que ofrecen; este capital permite a sus titulares compararse con otros, mientras que el capital institucionalizado permite acumular calificaciones (credenciales, títulos) que legitiman un supuesto saber relacionado casi siempre con un proceso institucionalizado producto de un proceso escolarizado.

El concepto de capital en la sociología de Bourdieu está planteado como “todo tipo de recursos que dan poder; es decir, la posibilidad de ser aceptado y legitimado en el campo es el factor eficiente del mismo, dado como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia y, por tanto, existir en un determinado campo” (Bourdieu y L. Wacquant, 1995, p. 65).

Con la noción de capital cultural es posible entonces la comprensión de la estructura, del orden y funcionamiento del mundo social; cuando Bourdieu utiliza el término de capital nunca se refiere al nivel de la teoría económica, de las relaciones de mercado; al contrario, se refiere a una ciencia económica general de las prácticas, las cuales pese a ser objetivas y tener un carácter económico, son consideradas como tales en la vida cotidiana, teniendo en cuenta que este tipo de prácticas sociales producen valor capitalizable, no solo en términos

de bienes simbólicos sino también en capital en sus diferentes especies (capital cultural, capital económico y capital social), que también tienen un mercado en el cual se pueden intercambiar, que es el mercado de los bienes simbólicos.

El capital cultural que han acumulado las maestras para ocupar cargos de dirección les ha permitido colocarse en un mercado a partir de sus conocimientos, de un saber hacer con base en las reglas de las estructuras del mundo social, en el cual organizan sus prácticas como una serie de conductas, comportamientos, actitudes, intereses, relaciones que repiten como reflejo de la existencia de una realidad social, construida en la vida cotidiana; y que a su vez se refleja en su estilos de vida, prácticas, acciones, gustos, preferencias, etcétera. Todo ello solo tiene sentido con relación a las reglas formales que establece el escalafón que regula la promoción y ascenso del magisterio, ya que aunque estas acepten el apoyo recibido por algún familiar o conocido para acceder al cargo, han procurado cumplir con los requisitos que establece el escalafón utilizando los métodos de realizaciones concretas.

Llamamos métodos de realizaciones concretas al conjunto de actividades concretas que se utilizan para alcanzar ciertos propósitos, como es obtener un puesto de dirección. Harold Garfinkel plantea con su propuesta de estudios etnometodológicos que estos estudios “analizan las actividades cotidianas como métodos que sus miembros usan para hacer que las actividades sean racionalmente-visibles-y reportables para todos los efectos prácticos, es decir, ‘explicables’” (Garfinkel, 2006, p. 2).

Con estos métodos de realizaciones concretas, las maestras egresadas expresan una comprensión e interpretación de las normas y reglas que rigen el espacio social en que se desempeñan cotidianamente. De acuerdo con tales referentes, en el siguiente apartado de este artículo se describió el modo en que las maestras expresan dicha comprensión.

De maestras a directoras, las estrategias de acceso

Para analizar el modo en que un grupo de cuatro profesoras⁷ han llegado a ocupar el cargo de dirección escolar en el nivel de educación media superior, a continuación describimos lo

⁷Las entrevistas de los relatos de historia de vida fueron realizados de marzo de 2013 a septiembre de 2013. Este artículo solo recupera algunos fragmentos dado que su análisis es más exhaustivo, el cual se realizará en la tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación.

que ellas relataron de sus acciones. Lo que han hecho lo entendemos desde la categoría de métodos de realizaciones concretas, las cuales están circunscritas a un espacio social y a la acumulación de capital cultural. En estos relatos de vida expresan su comprensión e interpretación de su vida cotidiana.

Así, cuando a una de las maestras entrevistadas se le inquirió sobre los puestos de dirección escolar, comentó dubitativamente:

Los puestos de directivos y los movimientos... manejos de persona sí, observo que la constante, aun cuando no fue mi caso, la constante en la asignación de plazas directivas es a través de los mecanismos de la relación interpersonal que se establece con algún funcionario, con alguna figura sindical o política, definitivamente. Aunque no haya sido mi caso, sí puedo observar y puedo referir que los documentos que me corresponde manejar y revisar, lo que me corresponde diariamente, definitivamente la asignación de plazas es en su mayoría, yo diría 60 %, o mucho más tal vez, y la asignación de plazas directivas obedece a relaciones sociales, a recomendaciones, es más a peticiones de figuras políticas sobre todo (Ágata).

Esto demuestra que la posesión de un capital cultural en estado incorporado está constituido por las relaciones sociales, las cuales permiten colocarse en un mercado. Esto es expresado por otra de las maestras cuando habla sobre la forma en que logró llegar a tener un cargo de dirección.

Se tenía que luchar mucho para lograr los propósitos que se tienen, a los cuales se aspira... yo creo que esos elementos sí, definitivamente marcaron tal vez mi desempeño, y tal vez lo marquen, y tal vez se vean expresados de alguna manera y a partir de esos referentes [que] me inculcaron: que si yo quería lograr algo a nivel profesional, pues había que hacer muchos esfuerzos, había que establecer relaciones, efectivamente con las personas que a la vez conocieran de uno su trabajo, que eso era muy importante para poder buscar ascensos y mejoras salariales y un mejor estatus, entonces, yo digo que sí; que desde ese punto sí ha marcado muchísimo mi desempeño... mi padre en su momento, en aquel momento sí llegó a ser una figura sindical en sus años de desempeño docente, sobre todo los más

significativos, todo a nivel del escalafón se desempeñó... él estaba en el escalafón nacional. (Norma).

Ambas maestras refieren una adquisición de capital cultural en estado incorporado como una vía del establecimiento de relaciones, de acumulación de capital a lo largo de la vida. La segunda maestra menciona a su familia, en particular a su padre, como dirigente sindical, aunque el acceso al cargo de dirección lo conciben –lo racionalizan- como producto de la lucha personal y del reconocimiento del trabajo propio. Sin embargo, ambas profesoras dejaron ver que la adquisición de capital cultural es algo valioso en el espacio social de la educación, pues permite ascender de una posición social de maestra frente a grupo a otra que implica el cargo de directivo escolar.

Pero la valorización de los sujetos mediante la adquisición de capital cultural por la vía académica, también tiene lugar cuando una de las entrevistadas refiere su trayectoria académica en los siguientes términos:

En ese sentido, bueno, decía que las metas que uno se plantea desde el inicio son determinantes para acceder a los puestos de dirección, y bueno, inicié desempeñándome en el nivel de educación primaria, estuve trabajando inicialmente en el municipio de Naucalpan, donde duré 5 años en turno vespertino. Bueno, después me incorporé al Instituto [se refiere al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México] e hice dos especializaciones: la especialización en investigación educativa y la especialización en informática educativa y, posteriormente, la maestría en ciencias de la educación superior como becaria. A partir de este recorrido es como yo puedo solicitar una dirección (Patricia).

En este caso se observa que la maestra procura atender más a la comprensión de las reglas que rigen el escalafón magisterial en términos de la formación académica y la antigüedad; el significado que refiere tiene que ver con el esfuerzo académico que realizó para lograr el ascenso.

Otra maestra añade que las relaciones sociales establecidas y la acumulación de capital cultural institucionalizado, junto con su experiencia, le han permitido ocupar el cargo de dirección.

Creo que lo que me ayudó a llegar al puesto directivo fue el haberme desempeñado en la administración central, entonces tuve todo el apoyo de la directora para yo poderme incorporar en un puesto directivo... entonces creo que el prerrequisito únicamente fue ese: la experiencia que me dio la coordinación de proyectos a nivel estatal, después me permitieron solicitar el puesto directivo y, entonces me fue asignado. El cargo de directora lo puedo atribuir, bueno, en mi caso, a mi desempeño anterior y a que tuve la relación... que sí tuve con mis autoridades directas e inmediatas en el sentido, anclado en el trabajo, en las actividades y, bueno, en las funciones y responsabilidades de trabajo que he desempeñado (Susana).

Aunque la profesora destaca la experiencia, solo constituye una manera de dejar implícita la relación personal puesto que remarca que fue a instancias de la directora general con quien había trabajado. Esto indica que la acumulación de capital cultural favorece el desempeño de cargos en la administración, pero lo significa como reconocimiento a su desempeño en la administración central.

De esta manera, emergen representaciones sociales de las maestras como profesionistas que se realizan de manera personal ocupando cargos de dirección. Con ello se denota algo más: los cargos se conciben como espacios de distinción social, lo cual implícitamente supone una posición social superior, lo que a su vez implica una visión de poder que se produce en la interacción y que se comparte con los demás para lograr los objetivos propios.

En este sentido se constata cómo las maestras que han ocupado cargos de dirección han establecido relaciones sociales que conciben como interdependientes, pero que tratándose de los docentes bajo su dirección exige un conocimiento de los mismos para poder ejercer la relación de autoridad y tratarlos como subalternos. Es más, se podría apuntar que la valoración del capital cultural en estado objetivado proviene de las mismas relaciones de parentesco que se forjan en el espacio social educativo. Una de las maestras señala lo siguiente:

En el espacio escolar son muy pocos los espacios de convivencia social. En mi caso, puedo decir que los espacios de participación social son nulos; tengo 10 años de no participar en los espacios de convivencia social, los cuales se vuelven a circunscribir a espacios de convivencia con otros maestros, que son a nivel familiar. Bueno, mi

esposo, la familia de mi esposo y mis suegros son docentes: ¡todos son docentes! Mis suegros fueron formados en el magisterio, se desempeñan en el magisterio, en la docencia... sus 5 hermanos de él son maestros. Mi único hermano es maestro también y mi cuñada también lo es y, por lo tanto... los temas de conversación siempre se refieren a los espacios de las escuelas, a las actividades de los directivos, a los compromisos que ellos realizan, a todo esto que es inherente al magisterio, a los temas educativos y también políticos (Norma).

Aunque la maestra entiende los espacios de convivencia social en su vida cotidiana como circunscritos a la relación con otros profesores que, además, son familiares, evidencia con ello el modo en que se crea un trasfondo de representaciones sociales compartidas desde las relaciones familiares que, en gran medida, expresa un sentido de la profesión magisterial como gremio, como profesión que se hereda.

Conclusiones

Las maestras que han llegado a ocupar cargos directivos describen la manera como han asumido, comprendido e interpretado las reglas formales (los requisitos que establece el escalafón), así como las reglas informales que rigen el espacio social de la educación, al acumular y utilizar el capital cultural que heredaron o adquirieron. Con ello se muestran las estrategias, los métodos de realizaciones concretas que emplearon las maestras al organizar sus actividades cotidianas en función de la relación con su padre, o mediante la acumulación de relaciones personales, o bien mediante el cumplimiento de los requisitos de las normas que rigen para solicitar la promoción a la plaza de dirección escolar. Se describen las formas como estas maestras se apropian, comprenden e interpretan las reglas que rigen su espacio social. Aunque ellas provienen de posiciones sociales distintas, cuando se propusieron llegar al cargo de dirección comenzaron por ordenar sus actividades cotidianas para lograrlo; además, generaron prácticas específicas y se insertaron en el orden social existente.

Las distintas posiciones que las maestras han ocupado en su espacio social, las hizo poner atención en la adquisición y uso de cierto tipo de capital cultural (métodos de realizaciones concretas) que emplearon para acceder al cargo de dirección escolar. Esto fue posible a partir de su condición familiar, que les permitía tener cierto tipo de relaciones sociales y

personales en su vida cotidiana, o a través de la acumulación de diplomas cumpliendo así con los requisitos formales para ser asignada al cargo, modificando su espacio de vida cotidiana, amoldándose a las estructuras sociales de poder. Estas maestras denotan una comprensión e interpretación específica de las reglas formales e informales que rigen el espacio social de la educación, lo que les permitió poner en juego la acumulación de capital cultural y convertirlo en métodos de realizaciones concretas, que les dieron acceso a los cargos de dirección escolar. Ellas consideran sus logros como una lucha personal, un reconocimiento al mérito académico o a la responsabilidad asumida al desempeñar cargos en la administración central, y no olvidan que las relaciones personales son fundamentales. Al mismo tiempo, expresan que el cargo de dirección supone acceder a un puesto de autoridad en el que se trata a los antiguos compañeros como subordinados.

En dicho sentido, el puesto de directivo escolar es considerado como un puesto que da prestigio social; el mismo escalafón magisterial lo considera como el resultado de una trayectoria que inicia como profesor frente a grupo. Esto significa que más que una carrera académica es una trayectoria burocrática, puesto que son los cargos directivos los que dan poder.

Las maestras egresadas de la generación 84-90 de la licenciatura en educación primaria poseen y emplean el capital cultural, al igual que su conocimiento de las reglas del juego existentes en su campo de trabajo. Con ello se puede describir el modo en que la acumulación de capital cultural incide en la obtención de los cargos de dirección, acumulación que define la manera como se interpretan y usan dichas reglas del juego para llegar a los puestos de dirección, tanto las establecidas formalmente como las informales. Así se pueden observar los métodos de realizaciones concretas empleados para la obtención de logros y beneficios.

Por último, nuevamente citamos a Octavio Paz en su ensayo *El ogro filantrópico* (1979), para entender el espacio social de la educación: “el cuerpo de tecnócratas y administradores, la burocracia profesional, comparte los privilegios de la administración pública con los amigos, los familiares y los favoritos del presidente en turno, y con los amigos, con los familiares y los favoritos de sus ministros, amigos, parientes y favoritos unidos por lazos de orden personal”. Esto es descrito nítidamente por las maestras que han

llegado a ocupar cargos de dirección cuando mencionan que todos sus familiares son profesores, o bien cuando refieren sus relaciones de parentesco o de adhesión al jefe que tuvieron cuando trabajaban en la administración central, etcétera.

Bibliografía

- Alain Coulon (1997). *La Etnometodología*. España: Anthropos.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Algunas propiedades de los campos en sociología y cultura*. México: Conaculta.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus ediciones.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre, (1986). *La escuela como fuerza conservadora, desigualdades escolares y culturales*. En de Leonardo, Patricia. *La nueva sociología de la educación*. SEP, México: El caballito.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Las cosas dichas*. Editorial Paris, Francia: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1979). *Los tres estados del capital cultural*”, en *Sociológica*, núm 5, México: UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, Pierre (1984). *La distinción: una crítica social del juicio del gusto*, Paris, Francia: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1986). "Las formas de la Capital, en Richardson, John G. ed., *Manual de Teoría e Investigación en Sociología de la Educación*, Nueva York: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre Loic Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Connell, Robert (2003). *Masculinidades* (trad. Irene Ma. Artigus). México: PUEG, UNAM.
- García Canclini, Héctor (1984). *Las culturas populares en el capitalismo*. Serie el arte en sociedad. México: Nueva imagen.
- Garfinkel, Harold (2006). *Estudios de Etnometodología*. España: Anthropos.
- MacLaren, Peter (1984) *La escolarización como actuación ritual*. México: Siglo XXI.
- Paz, Octavio (1979). *El ogro filantrópico*. México: Seix Barral.

Secretaría de Educación Pública (2008). Tríptico de la reforma el perfil del director en la educación media superior, líderes y gestores de la reforma integral de la educación media superior. México: Gobierno Federal.

Weber, Max (1969). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Poder Ejecutivo Estatal Portal del Gobierno del Estado de México, consolidación de las estadísticas, inicio de cursos por género 2012-2013 En (www.edomex.gob.mx/edomex/) portal de gobierno acceso 13 octubre 2013.