

DIRECTORES... CADA QUIÉN ATIENDE SU JUEGO
(DESDE LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU)

Por María Claudia Sús

CURZA - Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

El presente trabajo surge del Proyecto de Investigación " El supervisor: entre las Políticas Públicas y las Prácticas Educativas" realizado desde un enfoque teórico metodológico de carácter comprensivo que posibilitó el abordaje interpretativo de situaciones que resultan significativas en relación al desarrollo de la práctica cotidiana del director y a la interpelación de la relación que establecen con los supervisores de las distintas zonas. En su desarrollo se pretende dar cuenta de cómo el director al formar parte del campo educativo utiliza distintas estrategias que atienden a un doble interés. Por un lado, a acumular capital específico y lograr mejor posición en el campo educativo, y por otro, a lograr mayor posición en el campo para poder intentar una estrategia de reconversión que le permiten ingresar al campo supervisivo, en el que se juega otro juego, con otras estrategias y que implica un posicionamiento mejor en el campo global. El análisis se realiza desde las categorías teóricas enunciadas por Pierre Bourdieu a efectos de significar "el juego" que da cuerpo a la tarea directiva y su relación con otros agentes de la práctica educativa.

Palabras clave: Rol directivo; Campo educativo; Capital; Interés; Estrategias; Posición.

THE DIRECTORS... EVERY WHO ATTENDS TO HIS GAME
(FROM THE PERSPECTIVE OF PIERRE BOURDIEU)

ABSTRACT

This paper spouted of the investigation project (I.P) called "The Scholastic Supervisor: between publics' policy and educative practices". This I.P has been realized since a comprehensive theorist and methodologist approach, it rendered possible the interpretation of some significant situations relatives to the daily director and supervisor's practice. The paper development pretends expose how in the educative field, the director uses different strategies originated in a double interest. On the one hand accumulate specific capital and procure a better position on the educative field; and on the other get a better position on the field to try a reconverting strategy to enter in supervisor's field. In this field the director play another game, with other strategies and in a better position in the global field. The analysis is realized from Pierre Bourdieu's theorist category by the objective of provide significances to "the game" that gives shape to the directive works ant its relationships with others educative agents.

Key Words: Directive's performance; Educative field; Capital; Interest; Strategies; Position.

El presente trabajo surge del Proyecto de Investigación "El supervisor: entre las Políticas Públicas y las Prácticas Educativas" desarrollado durante los años 2004-2005. Desde un enfoque teórico metodológico de carácter comprensivo se posibilitó el abordaje interpretativo de situaciones que resultan significativas en relación con el desarrollo de la práctica cotidiana del director y la interpelación de la relación que establecen con los supervisores de las distintas zonas.

Si bien la investigación estuvo focalizada en la práctica de los supervisores (unidad de anclaje), se trabajó con las prácticas directivas como unidades de análisis de menor nivel considerando la relación directa entre ambas y, a partir de ello. Se pudo construir un marco explicativo sobre el juego al que atiende.

Los directores son portadores de capital y en virtud de la dotación de ese capital (volumen y estructura), propenden a orientarse activamente, ya sea para la conservación de la distribución de capital o para la subversión frente a dicha distribución. P. Bourdieu (1988) sostiene que los campos son como "universos sociales relativamente autónomos", por lo tanto existen campos específicos y están estructurados conforme a los conflictos característicos en los que se enfrentan diversas visiones de los agentes involucrados que luchan por imponerse.

Los agentes se distribuyen en el espacio social global según el volumen de capital (de diferentes especies) y según la estructura o peso relativo de esas diversas especies en el volumen total de su capital. En el campo se estructuran posiciones ligadas con la distribución desigual del capital en juego, a la vez que se presentan como un sistema de relaciones entre posiciones a la que están asociados intereses diferentes y por los cuales se lucha.

Al momento de la caracterización de las condiciones objetivas del campo del director, es importante señalar que salvo dos de los directores entrevistados que fueron seleccionados por nuestro equipo en una de las siete zonas supervisivas, los directores del resto de la provincia (siete en total), fueron elegidos por el Supervisor de la zona de pertenencia, acorde a criterios propios que posiblemente aludan a cierto reconocimiento o como mencionaremos más adelante, el reconocimiento en ellos de cierto capital simbólico al que denominamos 'Autoridad Directiva'.

Se tendrá en cuenta para caracterizarlo sincrónicamente (es decir de acuerdo con su estado en un momento determinado), el volumen y estructura del capital acumulado cuya posesión se disputa en términos del poder o la autoridad específica que caracteriza ese campo.¹

Las condiciones objetivas del agente para el ingreso al cargo de director están dadas por la portación de título docente y antigüedad en el cargo de docente de una escuela media. En el año 2001 se estableció el acceso al cargo por concurso de oposición según lo previsto reglamentariamente, situación que cambió el panorama en las distintas regionales ya que muchos directores fueron reubicados, otros debieron volver al aula y aparecieron nuevos directivos en las Plantas Orgánico Funcionales, perdiéndose de vista en algunos casos las trayectorias personales.

Eso marcó un cambio en tanto el acceso al cargo no depende ya sólo del capital cultural institucionalizado, sino también del capital cultural incorporado². El acceso es desde entonces por concurso de antecedentes y oposición de los aspirantes en lo que se juega la posesión de ambas formas de capital, ingresando quien posea mayor capital cultural institucionalizado evidenciado a través de títulos, cursos realizados, antigüedad reconocida etc., pero conjugado con la posibilidad de poner de manifiesto mayor o mejor capital incorporado, acorde al juicio de los evaluadores de los concursos.

Si consideramos el Capital Cultural Incorporado, un conjunto de indicadores dan cuenta de la trayectoria de estos agentes que:

- Fueron pasando por distintos cargos de la carrera docente donde muchos de ellos ocuparon interinamente cargos directivos;
- Acreditan el concurso para cargos directivos, donde todos accedieron a un cargo titular (ya sea de director o vice).

¹ Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Bs.As. Gedisa. 1988

² Según Bourdieu, el capital cultural puede existir bajo tres formas: 1.- en estado incorporado: como disposiciones duraderas relacionadas con determinados tipos de conocimientos, ideas, valores etc.; 2.- en estado objetivado: bajo la forma de bienes culturales tales como libros, cuadros, entre otros; 3.- en estado institucionalizado: sustanciados en títulos, certificados, etc.

- Cuentan con un puntaje de concepto profesional como directores de 40 puntos, equivalente a sobresaliente

- Presentan en algunos casos publicaciones. Uno de ellos, desde el Consejo Provincial de Educación (CPE), presenta un trabajo solicitado por ese organismo, en tanto otro lo hace en una revista de actualidad psicopedagógica, y en otro de los casos se trata de libros sobre experiencias didácticas.

Desde la perspectiva bourdiana, las prácticas del director están condicionadas por estructuras objetivas externas e incorporadas y ello definiría de algún modo al 'director genérico'. Algunos de los determinantes de su práctica son las condiciones materiales de trabajo y la normativa que lo regula. Respecto a las primeras, surge que:

- 1.- El edificio escolar: en casi todos los casos es compartido por dos y hasta tres escuelas (una en cada uno de los tres turnos), salvo uno que no es compartido y se desdobra en dos turnos.

- 2.- La planta funcional: dos de las nueve escuelas cuentan con dos vicedirectores (por tener más de 20 divisiones, una de ellas 27) y más personal de secretaría (al menos tres), jefe de preceptores y más de 100 docentes. Las otras escuelas cuentan con un vicedirector, tres personas en secretaría, entre 15 y 19 divisiones, una de ellas es Cabecera circuito de Becas nacionales (tiene 400 alumnos). En la localidad más pequeña, con alrededor de 200 alumnos, sólo hay director y secretario.

Respecto de las normativas, los directores sostienen que, en función de ellas, las tareas básicas que les competen son:

- 1.- Desarrollar conjuntamente con su equipo directivo y docente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular Institucional (PCI)

- 2.- Tomar conocimiento sobre las prácticas educativas que tienen lugar en su institución a los efectos de controlar el desempeño docente, ya que luego deberá evaluar a los mismos.

- 3.- Debe evaluar e informar sobre el desarrollo del PEI, la estadística de alumnos, docentes y el patrimonio material de la escuela de la que es responsable.

- 4.- Dar cumplimiento a las normas que configuran las distintas actuaciones administrativas (licencias, boletines de los alumnos, etc.)

- 5.- Participar con el ETAP y docentes, para articular con otros niveles del sistema la integración de alumnos especiales en las aulas de nivel medio y /o el plan de adecuación curricular necesarios en cada caso, o frente a situaciones de conflicto.

Una vez logrado el cargo, podría considerarse que el juego básicamente les propone acumular autoridad para organizar y conducir la institución educativa a su cargo, tratando de lograr el mayor consenso posible. Para ello deben coordinar las acciones necesarias para la elaboración del Proyecto Institucional y Curricular e intervenir en el desarrollo del mismo a partir del acompañamiento-asesoramiento de los docentes, lo que implica un importante rol en lo pedagógico didáctico.

Mirá, nosotros este año todavía no hicimos la elevación del PEI, estamos en situación de reclamo por parte de la supervisión. Somos de las escuelas lentas, morosas, pero sacando la situación particular de este año, el tránsito normal del PEI es que la escuela lo trabaja, lo eleva, si la supervisión detecta una cuestión que no le queda clara, te llama, vos haces una explicación sobre el papel en el escritorio, si ella lo puede resolver así no te pide que lo corrijas. Cuando vos empezás a desagregar para dar respuesta a esa problemática que detectaste, y la querés encuadrar dentro de ese marco general... y ahí se te cae. Y entonces cuando vos devolvés el informe de algún docente o su planificación, te quedas trabajando más esa cuestión cotidiana que a terminar de cerrar ese bendito PEI para elevarlo. Como cuando empieza a transformarse en un elemento de cumplimiento, lo dejás, lo dejás de revisar y te quedas con lo cotidiano, lo tenés como quien dice acá (señala la cabeza) ahí en ese borrador, pero como herramienta de consulta no lo tenés. (Directora con ocho años de antigüedad)

Esta tarea es dejada de lado en muchos casos por cumplir una gran cantidad de tareas administrativas y de gestión de recursos para el mantenimiento y preservación del patrimonio escolar, ya que es él quién debe presentar las demandas al supervisor en el primer caso y a la delegación que le corresponda en el segundo.

También está esta cosa de que a vos es muy raro que te hagan un sumario pedagógico, por eso tenés que cuidarte mucho del administrativo. Porque en lo administrativo cualquiera tiene una omisión, en las funciones que trabajamos es muy posible que mandes algo un día después, te olvidaste del numero de nota, es muy posible que te pase en una instancia que no hiciste el acta, mil cosas, donde te pongas siempre va a haber algo de lo administrativo que no cumpliste, entonces se ponen muchas fantasía en que no te equivoques en eso. Y eso hace que te vayas mas para el otro lado y descuides lo que me aparece a mí es la razón de ser del cargo directivo, más que nada sos un coordinador pedagógico. (Directora con ocho años de antigüedad). [...] todo lo que es administrativo, académico, docente va por supervisión, todo lo que tiene que ver con lo edilicio mantenimiento va por la delegada regional y se acabó, no hay más por donde ir. [...] Me refiero a las conexiones que tengo que realizar como Directora”. (Director con nueve años de antigüedad)

Por otro lado, es nexos entre la escuela y la comunidad educativa, sea en relación directa a las familias de los alumnos matriculados, como a las relaciones que deba mantener con otras instituciones del medio.

Se trabaja mucho con las instituciones, con la municipalidad, el jardín, con la primaria, con salud, entonces como que se trabaja de otra manera/.../ convengamos que en los lugares chicos la escuela sigue siendo esa institución de relevancia.” (Directora con seis años de antigüedad)

Feria local de Ciencia que yo soy el coordinador local y ahí tenés una relación con las autoridades, con la gente de la CECIT, con la coordinadora provincial, [...] bueno pero es medio así cuando sucede algo. (Director con nueve años de antigüedad)

De un primer acercamiento empírico, surge que desde la representación de su propia tarea, la función del director, es visualizada como amplia, compleja y burocrática, cobrando visos distintos según las estrategias que cada director pueda implementar, determinada en muchos casos por el capital que porta y los intereses en juego y también por las posibilidades que la estructura del juego le brinda.

Surge como representativo que más allá de las tareas propiamente profesionales o por el cúmulo de todas ellas y el atravesamiento de la crisis social actual, el rol se tiñe en todas las facetas de un importante contenido social. El director es un poco de todo, más allá de ser director. La metáfora de director-bombero o de arquero suele ser utilizada fuera de las entrevistas en diálogos informales.

Donde hay un problema ahí vas, si es problema del alumno, si es problema con el profesor, y todo lo que tiene que ver con lo administrativo, lo social que te lleva tres cuartas partes del tiempo. Lo social por ejemplo acá es terrible/.../ hoy por hoy creo que en toda argentina, que no tienen zapatillas, que van a trabajar, citas continuas de padres que vienen a pedir por algo. Por eso pasa más la actividad nuestra que por la actividad pedagógica (Director con ocho años antigüedad)

Resulta evidente que su práctica está configurada por elementos específicamente pedagógicos, como así también eminentemente burocráticos, tensión que da identidad a sus prácticas y por una impronta psico-social importante que se agrega a las tareas tradicionales, como en el caso de proyectos especiales para ser subvencionados por nación o el de becas escolares en las que participan un alto porcentaje de escuelas en la provincia.

[..] hay una Fundación Cimientos, es una Fundación Argentina con recursos que ponen la empresas grandes, tipo Arcor, Sancor Coca Cola, y hace dos años aparecieron por acá ofreciendo becas, pero no tengo ninguna oficial digamos. Me han quedado unos diez. Parece que funciona, pero lo que es becas a nivel Nacional o Provincial yo nunca las ligo. (Director Bariloche, con nueve años de antigüedad)

[..] al ser escuela cabecera de becas, todos los años tenemos que presentar el PEI de retención, que es lo que hace que permanezcamos en el circuito de becas, y a su vez que podamos recibir las becas para los chicos. Entonces el PIR, proyecto institucional de retención está dentro del PEI, el PIR es una estrategia focalizada, son distintas estrategias focalizadas, vos armas un proyectito que al mismo tiempo forma parte de esa gran planificación institucional. (Directora con ocho años , antigüedad)

Si analizamos otras condiciones objetivas: salario, personal a su cargo, recursos materiales, capacitaciones, formas y periodicidad en que realiza informes, tipos de informes, decisiones tomadas, reuniones, posicionamiento, evaluaciones recibidas, para dar cuenta con mayor precisión de los grados de autonomía de que disponen y de la sobredeterminación de la práctica, podemos observar que:

Los niveles de autonomía son relativos y son “utilizados por los directores en menor y mayor medida según la trayectoria y portación de capitales individuales”, pero la mayoría sostiene que existen muchos intersticios en las normas que les permiten tomar decisiones o realizar excepciones, aunque en general se trate de tener el consenso con el supervisor. Desde una u otra manera la relación de obediencia o rebeldía frente a la norma es una estrategia que utiliza el agente acorde a sus intereses.³

a) El cúmulo de información administrativa que se le requiere impide una mayor dedicación a lo pedagógico didáctico

b) La falta de recursos materiales no pareciera ser un obstáculo determinante, aunque se cuestiona (para explicitar con mayor precisión de los grados de autonomía de que disponen y de la sobredeterminación de la práctica) al Consejo por la forma en que enfrenta el tema.

El campo, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas es el lugar o el espacio de juego de una lucha competitiva entre sus agentes que tiene por desafío el monopolio de la “autoridad directiva”, definida como capacidad técnica y como poder. En otras palabras, se trata de la competencia socialmente reconocida de dar cuenta e intervenir de manera legítima en materia de funcionamiento de la institución educativa y de desarrollo de la política curricular.

Esa autoridad podría ser entendida en un triple sentido: como legitimación y reconocimiento de una práctica, como producto de la acumulación de capital cultural y social que le confiere al agente el prestigio y como producto de ambas a la vez, capital simbólico, capital cultural y capital social actuando conjuntamente. En cualquier caso le da la valoración imprescindible para que sus estrategias de imposición simbólica sean eficientes.

Por otro lado, puede ser reconocida doblemente: por la ‘comunidad educativa’ en la que está inmerso (docentes, alumnos, padres) y por su superior inmediato (el supervisor). Ello determina el cúmulo de estrategias que cada director pone en juego a los efectos de sostener y lograr mejor posicionamiento dentro del campo.

Si observamos los datos respecto del Capital Social de los agentes, la afiliación en el gremio docente provincial (Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro - UNTER) es uno de los indicadores que se manifiesta constante, aunque con distintos niveles de participación por parte de los mismos: la mayoría de los entrevistados son afiliados no militantes, otros militan y un solo agente no está afiliado. Por otra parte los agentes no participan, ni están afiliados a partidos políticos. Dos directores manifiestan que están ocupando cargos en comisiones comunitarias. Uno de

³ “Estos treinta los puse yo, los cursos tienen como veinticinco. Yo pienso, mis aulas son para cincuenta pibes si vos ponés un banco más, entran cincuenta, ya lo probé, pero yo me niego porque veinticinco ya es exceso, bueno, como no hay escuelas, somos pobres, esta bien pongamos cinco más, de bancos hasta ahí. La escuela de la mañana tiene cien chicos más que yo porque tiene treinta y cinco por aula, y para mí eso es una falla institucional, yo llegué hasta acá y bueno no hay más.” (Director de Bariloche con nueve años de antigüedad) La cita pone de manifiesto un o de tantos actos de rebeldía frente a las normas institucionalizadas en la provincia. Imponer la propia visión da al director en ciertos casos mayor rédito a la consolidación de “autoridad directiva”. Seguir la norma por el contrario es evaluado como una falla institucional.

ellos en la comisión directiva de la Mutual de Magisterio y otro, en una asociación científica relacionada con su título específico.

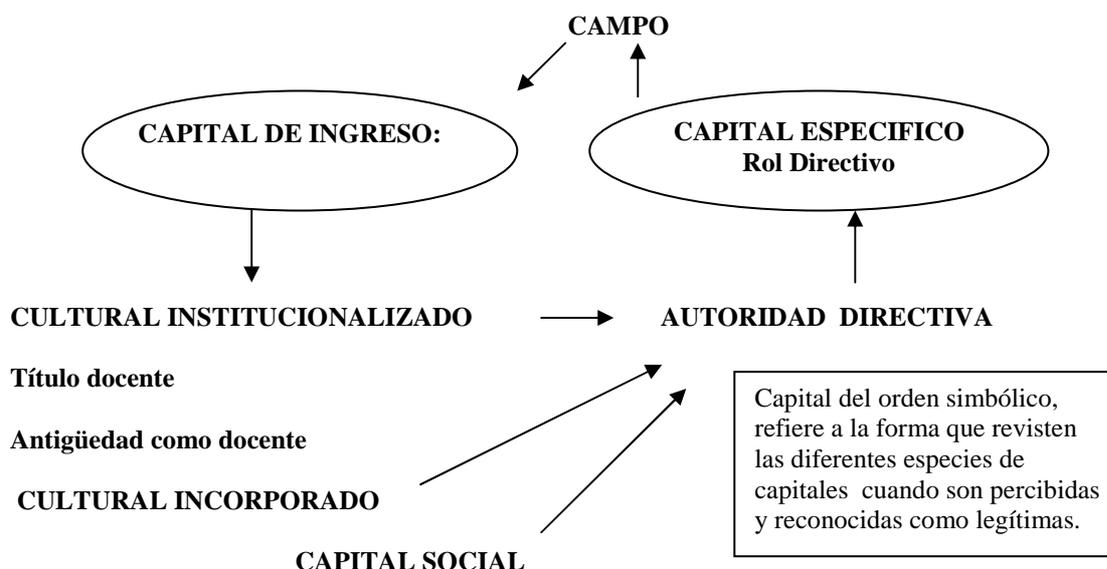
También se evidencia la posesión de este capital a través de las distintas relaciones que puede movilizar un agente en un determinado momento, a los que puede recurrir o solicitar, si lo necesita. En el caso de los directores que se han desempeñado en cargos de mayor nivel jerárquico que el cargo directivo (Supervisor, Secretario Técnico, Adscripto; Secretario Académico) esas funciones pudieron dar lugar a la acumulación de cierto capital social. También se puede suponer que facilita esa acumulación el hecho de ser director en las escuelas de Viedma, por su proximidad espacial con la Sede Central, o construir ciertos canales de comunicación más personales, o alianzas con los supervisores de la zona.

Desde esta mirada, la “autoridad” para el director es una especie particular de capital que puede ser acumulado, transmitido y reconvertido en otras especies de capital (político, por ejemplo), especialmente si están dadas ciertas condiciones objetivas para continuar luego su carrera docente hacia el rol supervisorio, que en general sostienen es apetecible porque implica adquirir nuevos capitales. El cambio de un cargo a otro podría considerarse una estrategia por parte del agente en su interés de acumular capital y mejorar la posición en el campo.

Respecto del capital, pareciera darse un proceso complejo a lo largo de la trayectoria en el campo, ya que el capital básico en juego implica una transformación, una reconversión de capital, en términos de Bourdieu, de aquel que permitió el ingreso al mismo.

Para ingresar se requiere cierto capital cultural institucionalizado e incorporado, pero luego -el capital que por su distribución marca las diferentes posiciones de los directores- es de tipo simbólico: “autoridad directiva”. En algún sentido es un reconocimiento al capital cultural (institucionalizado e incorporado) y a la gestión desempeñada a partir de esos recursos, que en la mayoría de los agentes es atribuida a cada persona en particular.

Esquemáticamente se puede explicar la reconversión del capital de ingreso, al específico para el ejercicio de su rol del siguiente modo:



En lo que respecta a la 'autoridad directiva', en tanto perteneciente al orden del capital simbólico, comprendería la valoración y reconocimiento de:

- Capital cultural incorporado: se refiere a la trayectoria de cada agente dentro y fuera del sistema educativo.
- Capacidad de convocatoria: hace alusión a la posibilidad de encontrar en los agentes de la comunidad educativa el apoyo y respaldo necesario para desarrollar un proyecto educativo consensuado.
- Capacidad de negociación: alude a posibilidad del agente de articular e integrar puntos de vista divergentes o posicionamientos encontrados en aras de un proyecto colectivo.
- Capacidad interpretativa: significa la posibilidad de investigar-diagnosticar, describir, comprender, captar, las problemáticas que hacen a los dispositivos didácticos-pedagógicos, a la vida cotidiana del espacio escolar y sus atravesamientos, descubriendo recovecos y reconociendo la singularidad de los acontecimientos sin perder de vista el todo. Permite reforzar las miradas y las escuchas, favorece todos los encuentros posibles y ofrece un espacio para detectar 'indicios'. Es una búsqueda de saberes imprevisibles

Lo que para alguien puede ser una "simple nota", puede convertirse en un "objeto informador", en un texto, en una narrativa a descifrar, o bien ser la puerta de entrada a un problema inesperado. Leerlo en clave pedagógica, clarificar su identidad es una respuesta a ese interrogante que probablemente esté pidiendo ser descubierto. Encontrar el hilo afectivo que une lo viejo con lo nuevo, lo conocido con lo desconocido. (Ardiles, Barsce y Paulin: 1999)

- Caudal informativo: indica la posibilidad del agente de manejar con claridad la información necesaria o conocer las fuentes posibles de consulta, para encuadrar su tarea y evacuar las dudas frente a las consultas. Básicamente respecto a la normativa pedagógico-didáctica y orgánico-administrativa.
- Toma de posición y solidez teórica: alude a los aspectos ideológicos, a los fundamentos que sostienen y definen un proyecto, a la posibilidad que le permiten al agente defender su propuesta educativa.
- Capacidad resolutoria: posibilita tomar decisiones propias bajo el encuadre de la norma o en los intersticios que ella misma construye.
- Capacidad de compromiso: implica la actitud de responsabilizarse seriamente con la tarea, actuar con profesionalidad.
- Capacidad de escucha: indica la posibilidad que tiene el agente, de sostener espacios que permitan considerar la voz de los actores, de darle espacio real de expresión, aún en la divergencia.
- Capacidad estratégica: entendida como la alternativa de coordinar su intervención con todos los agentes involucrados en la tarea educativa de su escuela: alumnos, profesores, preceptores, etc., posibilitando la creación de redes de comunicación, revisando las prácticas rituales de aislamiento corporativo, favoreciendo el trabajo integrado en aras de un proyecto institucional. Podría sintetizarse en la capacidad de significar las múltiples dimensiones que atraviesan el espacio simbólico de la escuela para la configuración de un proyecto democrático. Quién tiene capacidad estratégica hace de lo imprevisto, lo complejo y lo simultáneo, el significado de la producción colectiva, con retrocesos y avances, pero a partir de una propuesta educativa que luce por el trabajo de todos bajo la orientación de su director. Tiene la autoridad para saber quién y cuándo debe actuar, maneja el todo y, por ello, los resultados son más que la suma de las partes.

El capital Cultural institucionalizado permitiría el ingreso legitimado al campo a través de:

- Títulos: son las acreditaciones institucionales que lo habitan para el desarrollo del rol.
- Cursos de capacitación: se refieren a las certificaciones que avalan el perfeccionamiento o actualización, básicamente a los que tienden a la profesionalización del papel directivo.

- Participación en eventos educativos y sociales externos: es la acreditación institucional o social para integrarse activamente en acontecimientos que, en forma directa o indirecta, representen una tarea socioeducativa de calidad y compromiso.

El Capital Social que porta el director contribuiría a la adquisición del capital simbólico, es decir, “autoridad directiva”:

- Movilización de recursos: es la posibilidad del agente para recurrir en instancias particulares a apoyos intra o interinstitucionales y/o personales que le permitan lograr avales, subsidios, donaciones, reconocimientos, etc. que redundan en beneficio de la institución y sus miembros.

- Pertenencia gremial: la participación en el gremio provincial (UNTER) es considerada mayoritariamente como un factor importante de reconocimiento ya que en el imaginario de los agentes “garantizaría” independencia con el poder central y posibilidad de actuar en consecuencia.

- Relación con supervisores: la alternativa de sostener una “buena relación” con los supervisores permite al agente posicionarse mejor por cuanto su gestión será apoyada y avalada. No obstante está supeditada al reconocimiento que tenga el supervisor.

- Relación con autoridades: la posibilidad del agente de contar con relaciones de influencia, sean en el campo educativo o en otros campos, posiciona mejor al director, pero también debe ser selectiva porque pueden actuar en contra de su propia imagen.

Al ser el capital específico del director del orden de lo simbólico le garantiza, también, poder simbólico. Es decir, lo dota de un capital agregado en tanto capacidad para ejercer violencia simbólica, esto es violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo con su complicidad: “se trata de una violencia eufemizada, y por ello socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio” (Gutiérrez, A.1997:40). Según esta autora, la estructura de un campo es un estado - en el sentido de momento histórico- de la distribución en un momento dado del tiempo, del capital específico que allí está en juego (en este caso autoridad directiva). Se trata de un capital que ha sido adquirido en el curso de luchas anteriores y que orienta las estrategias de los agentes que están comprometidos en el campo.

Dado que la autoridad pertenece al orden de lo simbólico, según quién “otorgue” ese reconocimiento, los directores se situarán de una u otra manera en la lucha. Si la autoridad es reconocida sólo por el conjunto de docentes y comunidad de su escuela se posicionan de una forma distinta frente al supervisor ganando cierta fuerza para conseguir excepciones o avales. Si la autoridad es reconocida también por el supervisor las estrategias que pueden implementar cobran mayor fuerza posicionándose distinto frente a las autoridades centrales. Así existen regiones cuyo peso en las decisiones *gubernamentales* es importante.⁴

Lo expuesto da cuenta del campo, en tanto espacio de luchas, acumulación de capital y relaciones de fuerzas, en su aspecto dinámico e histórico. Por ello es necesario tener en cuenta que en el campo educativo también se producen constantes definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerzas entre los agentes y las instituciones que están en él.

Como se venía sosteniendo, el campo en el que juegan los directores está definido por lo que en él está en juego, pero también por intereses “illusio [...], ligados a un juego específico que son presupuestos y producidos por el funcionamiento de campos delimitados históricamente”. (Gutiérrez, A. 1997:43). En este sentido, podríamos hablar de un interés genérico compartido por todos los directores y que implicaría un acuerdo acerca de lo que merece ser objeto de lucha, las apuestas e inversiones que valen la pena, por ejemplo la realización de cursos de capacitación específicos a la tarea directiva, la participación en encuentros extraescolares que tengan relación con la comunidad, entre otros. También existe un interés específico objetivo “ese interés que está implicado en la participación en el juego -reconocimiento tácito del valor de lo que está en juego-, se deferenca según la posición ocupada en el juego y también según la trayectoria que conduce a cada participante a esa posición.” (Gutiérrez, A. Op. Cit. 45). En el caso de los directores el interés

⁴ La provincia está dividida en siete Regiones Supervisivas (Alto Valle Oeste-Alto Valle Este-Valle Medio-Andina-Sur-Atlántica-Viedma-) La Región Andina y las de Alto Valle Este (AVE) y Oeste (AVO) son las regiones que mayor peso han tenido en las decisiones, sea por su trayectoria en los procesos de reforma educativa (Andina) y/o su pertenencia y lucha gremial (AVO-AVE)

objetivo, podría ser la de mantener y acumular el capital que lo identifica: “autoridad directiva” mediante la cual se asegura mantener y o mejorar la posición dentro el campo.

Esta conceptualización permite desmitificar las prácticas de carácter educativo consideradas como neutras y también comenzar a comprender que las estrategias de los agentes no son desinteresadas como se pretendía desde una visión ‘sacralizada o vocacional’ de las prácticas educativas. Como en otros campos culturales o de producción de sentido, puede que no se persiga únicamente un beneficio económico, pero eso no descarta que las apuestas estén dirigidas a otro tipo de beneficios: reconocimiento, recursos, contactos, salida del aula, etc. Cabe aclarar que todos estos mecanismos pueden ser desconocidos para los agentes, que no necesariamente son conscientes o responden, con sus prácticas y sus discursos, a un cálculo estratégico explícito.

Como ya se dijo, el campo posee barreras que frenan o permiten el ingreso de los agentes. En este caso, tiene la particularidad de que requiere cierto capital, básicamente cultural (institucionalizado e incorporado) para su ingreso (sería una especie de ‘derecho de entrada al campo’), pero que luego debe ser convertido en capital simbólico -“autoridad directiva” para ocupar mejores posiciones dentro del mismo-. Pareciera que el capital de ingreso es del orden del capital cultural institucionalizado, pero luego para mantener o mejorar la posición es necesario un capital del orden de lo simbólico y en relación directa con el capital cultural incorporado: ‘autoridad directiva’.

La necesidad de mantener o mejorar su posición dentro del campo (acumular autoridad), los sumerge en una lucha en la cual deben comprometerse para imponer el valor de sus “productos” (buen funcionamiento de la institución) y de su propia autoridad como productor legítimo. En ello se juega también el desafío de imponer la definición de escuela, (la delimitación de los problemas que le competen, la metodología didáctica pedagógica que la caracterice, el perfil de formación, es decir la identidad propia) y la forma de resolver las tensiones entre los distintos campos a los que debe responder, más convenientemente para sus intereses específicos. Es decir, la más adecuada para ocupar con legitimidad la posición dominante dentro de los dominados.

Para mantenerse en el juego, los agentes hacen inversiones y, según Bourdieu, esas inversiones dependen (en un estado determinado del campo) de su importancia (tiempo y dinero), de su naturaleza (riesgo que implica) y de la importancia del capital actual y potencial de reconocimiento, y de su posición actual y potencial dentro del campo.

Si Bourdieu considera que las inversiones que realiza el agente se organizan según una anticipación medida por el *habitus*, por las posibilidades promedio de beneficio y en función de los capitales que se detentan, cabe señalar que los directores no invierten demasiado tiempo en la resolución de problemas educativos crónicos. Tampoco lo hacen para desarrollar proyectos de innovación tendientes a cambiar la realidad escolar a mediano o largo plazo (salvo excepciones). La inversión de tiempo se utiliza para implementar estrategias que permitan mantener en “orden” su escuela, tratando de que los conflictos no emerjan, o en concretar eventos con conexión a la comunidad que les permitan incorporar capital social o mayor visibilidad de su tarea en lo social, siempre como una estrategia a corto plazo y de alto impacto, aunque sea momentáneo.

Si consideramos las inversiones que realizan en torno a la capacitación, vemos que la mayoría ha ampliado su capital realizando cursos que responden directamente a la función directiva y que son organizados por el propio Consejo de Educación. En menor medida acuden a otras instituciones tales como Universidades, Centros de actualización, entre otros.

Es notable también que en la capacitación, se pierda de vista (salvo excepciones) el área o disciplina de origen profesional. Ya no se realizan cursos acorde con las especializaciones de su título, situación que permite hipotetizar que las inversiones que realiza el agente respecto del capital cultural institucionalizado ya no responden al de origen para acceder al cargo, sino que tiende a reforzar el capital simbólico: “autoridad directiva”, que es la que pareciera ser la ordenadora del juego en el campo. Una hipótesis complementaria permitiría sostener que conscientes o impulsados por el sentido objetivo de su posición, los directores asumen la reconversión de su capital y generan estrategias destinadas a acumular esta nueva especie que les asegura su permanencia en el campo y los habilita para mejorar su posición dentro del mismo.

De esta manera puede entenderse que el director forma parte del campo educativo y las estrategias que utilizan atienden a un doble interés:

- 1.- Acumular capital específico y lograr mejor posición en el campo educativo.

2.- Lograr mayor posición en el campo para poder intentar una estrategia de reconversión que le permita ingresar al campo supervivivo, -“constituido como un campo de enlace entre el campo político y el educativo” (Sús; 2005)-, en el que aunque relacionado, se juega otro juego que implicaría un mejor posicionamiento en el campo global.

OBRAS CITADA

Ardiles, M. et al. "De la queja a la creatividad. Aportes de la intervención profesional a la institución educativa" en *Instituciones Educativas. Proyectos e intervenciones. Ensayos y experiencias*. Ediciones Novedades Educativas. 1999

Bourdieu, Pierre: "Las estrategias de conversión". TEXTO 17. En: Enguita, Mariano *Sociología de la educación* Editorial Ariel, S.A. Barcelona 1º edición, enero 1999.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. 1990

Bourdieu, P. "El campo científico" en *Revistas Redes N°2 volumen 1*, 1994.
Cosas Dichas Bs.As. Gedisa. 1988

"Algunas propiedades de los campos" en *Sociología y Cultura*. México Grijalbo.1990.

Gutiérrez, Alicia. *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales*. U.N.M.-UNC. Edición Universitaria. Posadas.1997

Proyecto de Investigación "“El supervisor: entre las políticas públicas y las prácticas educativas”
Universidad Nacional del Comahue. CURZA.2003

Sús, Claudia. "Los supervisores, ¿Un campo de Enlace"? En *La perspectiva de Pierre Bourdieu. Estudio de casos en la Patagonia*. Gutiérrez Alicia comp. REUN: Educo Neuquén 2005 pp.135-145.