



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

El Sujeto Institucional ante la Exigibilidad de sus Derechos:
Lucha de Fuerzas entre los Capitales y el Miedo.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A :
SONIA HAIDÉ VARGAS PÉREZ

DIRECTOR DE TESIS:
PABLO ZAPATA PERUSQUÍA

PACHUCA DE SOTO, HGO.

JUNIO 2012

Agradecimientos

En primera instancia quiero agradecer a quien al recibir mi proyecto de tesis lo aceptó respetando mis inquietudes sobre el tema, dando aportaciones y sugerencias que lo llevaron a aterrizar en este trabajo de investigación. Además respetó mi forma y tiempo de aprendizaje y no limitó mi formación con creencias inflexibles, sino que tuvo disposición de escuchar para construir en comunidad compartiendo enseñanzas en ambos sentidos. Gracias al Dr. Pablo Zapata Perusquía, quien como tutor guió mi formación en esta etapa de mi trayectoria académica, por compartir su conocimiento y propiciar que el aprendizaje sea una experiencia que, en realidad, provoque transformación.

Debo reconocer el aliciente que significó la intervención de aquellos profesores que en algún momento tocaron mi trabajo dudando de él, de su importancia y de su quehacer en la práctica educativa, pues con sus interrogantes presentes durante el proceso de construcción de mi objeto de estudio logré concretarlo escuchando sus observaciones sin hacer a un lado mis intereses.

Agradezco a aquellos asesores que comprendieron las diferencias de cada uno de sus alumnos y supieron compartir su saber, en quienes además encontré apoyo; y a las amistades cultivadas en este intenso proceso dentro de la UPNH.

Durante esta etapa cuya trascendencia más que académica fue personal hubo amigos que se mantuvieron cerca a pesar de la distancia que el ritmo de la MECPE exige, gracias.

Gracias a mis padres, pieza fundamental en todas y cada una de las etapas de formación de las que hoy la MECPE es parte, quienes contribuyeron con apoyo incondicional a las inquietudes personales, cimiento de mi implicación en este trabajo, pues éstas fueron comprendidas y apoyadas a pesar de no ser siempre compartidas. Los amo.

EL SUJETO INSTITUCIONAL ANTE LA EXIGIBILIDAD DE SUS DERECHOS:

LUCHA DE FUERZAS ENTRE LOS CAPITALES Y EL MIEDO.

Introducción

Metodología.....9

CAPÍTULO I

EL SUJETO Y LOS GRUPOS EN LA INSTITUCIÓN.....	23
I. Antecedentes históricos del nivel de Educación Especial.....	25
II. Descripción de la USAER T.....	27
III. Estructura organizacional.....	35
IV. Descripción de las prácticas de control y liderazgo.....	36
V. Identificación de los sujetos.....	45
VI. Definición de los grupos en una institución.....	48
VII. Identificación de los grupos en la USAER T.....	62
VIII. Descripción de los grupos.....	62
a. El grupo (CC+,CE+): la lucha por el poder.....	63
b. El grupo CC (-), CE (-)	65
IX. Resumen de capítulo.....	66

CAPÍTULO II

<i>LOS CAPITALES DEL SUJETO Y LA EXIGIBILIDAD DE DERECHOS</i>	67
I- Las formas del capital.....	68
II- Concepto de Exigibilidad	71
III Lógica de construcción y asignación de valores.....	73
IV- Descripción del sujeto y sus capitales.....	75
V- Descripción y análisis de capitales individuales.....	69
a) Perfil individual de los sujetos que pertenecen al grupo de poder.....	69
b) Perfil individual de los sujetos que conforman el segundo grupo.....	75
VI- Índice de Exigibilidad de Derechos.....	92
VI- Conclusiones del capítulo.....	95
VII- El Poder del Capital Heredado.....	85

CAPÍTULO III

EL SUJETO FRENTE A LA EXIGIBILIDAD EN MEDIO DEL CONFLICTO

I. El estado de guerra en la institución: el débil vs el fuerte.....	100
II. OBSESIÓN.....	102
III. JUSTICIA.....	107
IV. REBELDE.....	112
V. <i>El miedo en los conflictos institucionales</i>	103
VI. La emergencia de la exigibilidad.....	117
VII. Resumen del capítulo.....	119
VIII. Conclusiones.....	122
IX. Bibliografía.....	120
X. ANEXOS	
Anexo I.....	130
Anexo 2.....	131
Anexo 3.....	132

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

CAPÍTULO I

Cuadro I: Perfil del personal de la USAER T.....	41
Cuadro II: Cambios de personal.....	45
Cuadro III: Los sujetos y sus funciones dentro de la institución. (SEP, 2006)....	47
Cuadro IV: ESPACIO SOCIAL, ESPACIO SIMBÓLICO.....	51
Cuadro V: Cuestionario.....	55

CAPÍTULO II

Tabla I: Valores de cada sujeto por categoría.....	76
Gráfico I: Valor individual por categoría, panorama institucional.....	77
Gráfico II: Personal que pertenece al programa de Carrera Magisterial.....	78
Gráfico III: Antigüedad en el servicio.....	78
Gráfico V: Obsesión.....	81
Gráfico VI: Bety.....	85
Gráfico VII: Elena.....	86
Gráfico VIII: Rosalba.....	88
Gráfico IX: Ariadna.....	89
Gráfico X: Justicia.....	90
Cuadro VI: Escala para medir el índice de Exigibilidad.....	92
Gráfico XI: Índice de Exigibilidad de derechos.....	93
Cuadro VII: El comportamiento del capital heredado.....	95

Introducción

La estructura de esta investigación se desarrolla a partir de la siguiente interrogante: **¿qué disposiciones intervienen en los docentes para ser capaces de defender o no sus derechos?**

El trabajo se delimita en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de la zona número dos de Pachuca, la cual pertenece al nivel de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH).

La temática se dirigió de manera inicial a los Derechos Humanos, cobra importancia porque es una trama poco tratada, la investigación antecesora refiere a los derechos de los alumnos y con menor frecuencia a los derechos sindicales, pero no se enfoca en la exigibilidad de los mismos, por ello centro la atención en el sujeto que pertenece a una institución educativa.

Tras revisar el trabajo existente en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en su publicación *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, cuyo tercer tomo refiere específicamente a la *Comunicación, Cultura y Pedagogía Emergentes Educación, Valores y Derechos Humanos*, se encontraron 10 trabajos de los cuales únicamente existen dos referentes a los Derechos Humanos (DH), por un lado hay un recuento de la investigación que existe al respecto y por otro, la documentación de cómo se enseñan los DH en la educación escolarizada; de manera más distante, se trabajan los valores, la formación cívica y la formación de la moral.

En este material se explica cómo en la última década de indagación en este campo “*La investigación sigue centrada en el carácter “escolar” y del aula y no se examinan la lucha y las prácticas sociales, que se desarrollan fuera de la escuela en defensa de los derechos humanos*”. (Maggi Yañez Rolando, 2003:398)

Por lo que este trabajo puede ubicarse en este vacío señalado por el COMIE, pues aunque se ubica en un ambiente magisterial no se refiere precisamente al carácter escolar, por lo que se enfoca más a estas prácticas sociales que se sugiere abordar.

Respecto a los dos trabajos que abordan la temática de DH y educación, retomo el balance de la investigación de una década (de Guadalupe Teresinha Bertussi) el cual apunta señalamientos hacia los vacíos de investigación, en donde encuentro la importancia de la temática de mi trabajo:

“Las investigaciones analizadas circunscriben su interés por la enseñanza de los derechos humanos a la transmisión de un contenido dirigido únicamente a alumnos en situación de clase y a través de prácticas educativas características del salón de clases. En este sentido la educación todavía es sinónimo de escolar; la dimensión pedagógica y todo el mundo constituido por los recursos de las prácticas políticas fuera de la escuela y presentes en las diferentes luchas y prácticas sociales por la exigencia y defensa de derechos humanos, aun no asoman como espacios y procesos de interés para ser investigados”. (Guadalupe, 2003-1051)

Este precedente marca como un vacío las prácticas sociales por la exigencia y defensa de los derechos humanos, espacio donde ubico este trabajo de investigación.

Quiero también mencionar que la propuesta de este proyecto de investigación en un inicio fue vista como un tema ajeno a las prácticas educativas, sin embargo, enfatizo en la importancia del docente como sujeto que perpetua la cultura dominantes y responsable de las prácticas áulicas, quienes enseñan con el ejemplo, por ello me parece de vital importancia enfocarme en ellos, como sujetos producto de esta misma educación de masas de la que hoy forman parte y dentro de la cual ahora tienen responsabilidad como enseñantes.

Para acercarme a mi objeto de estudio cabe destacar que en la cultura magisterial se encuentran sentidos compartidos en lo que refiere a los derechos, pero estas ideas varían de manera contrastante cuando se contempla desde la exigibilidad de los mismos, pues desde el sentido común los derechos del docente parecieran tener menos importancia.

En el ámbito educativo-sindical no se puede alejar la mirada de ciertas prácticas de violación de muchos derechos, de las cuales como personal adscrito a la SEPH se forma parte, pero me parece que la exigibilidad de derechos en una institución educativa es de vital importancia pues veo en el sujeto que comparte esta cultura magisterial la responsabilidad de formar al otro, por lo que estar inmerso en una

cultura de no exigibilidad puede tener consecuencias de mayor impacto para la comunidad educativa.

En este contexto tomo en cuenta que la situación actual de un sujeto institucional conlleva beneficios, específicamente en el ámbito que rodea al docente existen oportunidades de desarrollo profesional que no limitan la posibilidad de cumplir metas personales. En contraparte, pertenecer a una institución implica estar sujeto a normas, algunas prácticas están instituidas en reglamentos y otras únicamente se reconocen en el hacer cotidiano.

Exponer la trayectoria profesional de un informante evidencia que el sujeto es partícipe de la de estructura institucional, lo cual implica aprender las reglas del juego que la SEPH propone y mediante el dominio de éstas un individuo podría permanecer en ella y hacerlo con éxito. En dicho juego, es inevitable la existencia de conflictos, los cuales me propongo narrar dando voz a mis informantes.

Estoy consciente de que el conflicto tendrá un particular significado para cada individuo, de él dependerá el modo en que lo viva, quizá lo enfrentará poniendo en riesgo ciertos beneficios, o lo hará en busca de obtener otros, pero también existe la posibilidad de hacerse a un lado dejándolo pasar aún cuando esto signifique dejar violentar algún tipo de derecho.

En la cotidianidad institucional será común que los sujetos permitan violentar ciertas garantías, pues es prioridad para la mayoría mantener un trabajo que le permita alguna estabilidad, sin embargo, hay quienes a pesar de poner en riesgo esta estabilidad, o al menos la tranquilidad, exigen lo que para ellos es justo sin tener necesariamente el conocimiento de sus derechos, no permiten lo que a su juicio es una violación y ante cualquier amenaza de ésta reaccionan a la defensiva, estos últimos son los sujetos que me ayudarán a realizar la presente investigación.

Como instrumentos, técnicas y métodos de investigación utilicé la entrevista a profundidad y el diario de campo, mediante los cuales se obtienen los datos empíricos a partir de los que se buscan sentidos que permitan interpretar la voz de los informantes en relación con la exigibilidad de derechos.

En un inicio esta investigación buscó analizar el conocimiento de las normas internas de la SEPH, pero más tarde me interesó enfocarme en el comportamiento de los sujetos, como individuos institucionalizados dentro de un ambiente laboral, específicamente la SEPH, para ello planteo algunas propósitos específicos de investigación:

1. Comprender qué hacen o no los sujetos para defender sus derechos.
2. Indagar qué acciones se convierten en determinantes ante tal exigibilidad.

En un principio planteé los términos de *obligación* y *derechos* de los docentes como punto de partida para problematizar mi objeto, de este modo con la orientación de mi tutor establecí y profundicé en estos conceptos, entendiéndolos entonces *derechos*, como Derechos Humanos (DH) y *obligaciones*, situándolas en un ambiente institucional, como Estado de Derecho (ED).

El título de éste reporte de investigación fue variando en torno a los requisitos planteados por el curriculum de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) de la que formo parte y a los recortes hechos en el proceso.

Aunque la pregunta de investigación no cambió, fue difícil encontrar el modo de llegar a la respuesta y durante los coloquios de investigación que fueron parte del programa de la MECPE se fueron presentando avances.

Se inició bajo el título: *Análisis del conocimiento de las normas internas de la SEPH que conforman el Estado de Derecho y de los derechos humanos de los trabajadores de la educación.*

Por *entrevistas cualitativas en profundidad* entiendo "Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas". (Taylor, 1992:101)

Los hallazgos encontrados fueron reubicando el estudio para después trabajarlo como: Los Capitales y la exigibilidad de los derechos de los trabajadores de la educación del nivel de Educación Especial en Pachuca.

Y Finalmente se concreta como **El sujeto institucional ante la exigibilidad de sus derechos: lucha de fuerzas entre miedo y los capitales.**

Este trabajo contiene los siguientes apartados:

- Capítulo I: **El sujeto y los grupos en la institución**
- Capítulo II: **Los capitales del sujeto y la exigibilidad de derechos**
- Capítulo III: **El sujeto frente a la exigibilidad en medio del conflicto**

En el Capítulo I me acerco a la institución para conocer el contexto histórico, social y cultural del centro de trabajo en cuestión y su función, la de cada uno de los sujetos que son parte de ella y finalmente identifiqué los grupos. Para dicha identificación el referente teórico lo da Bourdieu, con su modelo teórico *Espacio Social y Espacio Simbólico*, que trabaja en el texto *La Distinción* (Bourdieu, 2005), mediante el cual se consigue ubicar a los sujetos en un espacio para poder identificar los grupos que mediante sus prácticas, posiciones, disposiciones, capitales y *habitus* conforman.

En el segundo capítulo se trabaja a partir de la identificación de los grupos, se realiza un perfil de los informantes que pertenecen a la USAER, basado en el capital económico y cultural de cada uno y se hace un análisis personal de sus fortalezas y debilidades para lo cual se crea una escala de valores propia.

Una vez obtenido el perfil individual se consigue hacer una comparación entre los sujetos, tomándolos como parte de un grupo institucional. Por último se hace un análisis de cada capital, así como del sujeto y su comportamiento ante la exigibilidad de los derechos, pretendiendo ver si ésta es directamente influenciada por la disposición que imponen los capitales de cada sujeto.

² Cuando hablo de *disposición* (o *disposiciones*) emana el sentido que da Bourdieu al término que refiere a esa estrategia útil para “Rescatar el rol creador del agente, pero enfatizando que el agente no es nunca

En el capítulo III se toman tres casos para su estudio particular, a partir de ellos se narran los conflictos de cada uno de los informantes buscando las semejanzas y diferencias en cuanto a la exigibilidad de derechos. Para su interpretación Michel Foucault en *Defender la Sociedad* (2002:85-100) y Norbert Elías en su libro *El proceso de la Civilización* (1989/2011:535-631) brindan el soporte teórico mediante el cual es posible analizar los factores encontrados y su relación con la exigibilidad de los derechos. Además es posible interpretar la reacción de cada sujeto ante el conflicto y sugerir algunas razones que las expliquen.

En las conclusiones se consigue plantear en perspectiva lo encontrado en el transcurso del estudio: la predisposición del sujeto a partir de sus capitales ante la exigibilidad de los derechos (capítulo II) y el miedo como un factor que permite o no esta exigibilidad (capítulo III) . Posteriormente será posible relacionar lo trabajado en ambos capítulos viendo cómo los capitales influyen en la reacción ante el miedo que se enfrenta al vivir un conflicto.

El desarrollo de este trabajo me permite plantear a los capitales como un factor indispensable que determina el grado de la exigibilidad; sin embargo, se muestra que sin importar los capitales un sujeto puede enfrentar al miedo, el cual le impide exigir, pero la manera de desafiarlo es influenciada por esos capitales.

En un principio creí que un sujeto debía conocer sus derechos para ser capaz de exigir, sin embargo, encontré que aunque un docente tenga dicho saber puede decidir no enfrentar el miedo que produce exigir un derecho ante una autoridad; pero también existe quien a pesar de tener todo en contra y mostrar escasos capitales logra exigir. Por ello, encuentro a los capitales y al miedo como aquellos elementos que permiten o no la exigibilidad; sin embargo, estos factores en cada caso afectan la decisión de un sujeto de distinta manera por lo que mi tesis defiende que:

sujeto de sus prácticas en un modo completo. Las disposiciones y la creencia que fundan la inmersión en el juego, presuponen la interiorización de los presupuestos fundantes del campo". (Ferrante, 2008:15)

La **exigibilidad** de los derechos del sujeto esta predeterminada **por los capitales** de cada individuo y su posicionamiento ante el **miedo**. El cúmulo de capitales facilitan pero no determinan el enfrentamiento al miedo, éste limita las posibilidades de exigibilidad; sin embargo, los capitales escasos no imposibilitan esta exigibilidad, es posible enfrentar el miedo cuando el sujeto encuentra un factor detonante que permita engrandecer su papel de debilidad ante el fuerte, entonces será posible actuar para exigir los derechos.

Para cerrar esta parte introductoria, me interesa exponer que considero a la docencia como una profesión de importante historicidad, asimismo las instituciones que rodean el ámbito tienen ya una sólida historia, como es el caso de las escuelas formadoras de docentes, el sindicato y por supuesto la SEP misma. Esta historia solidifica prácticas que se perpetúan como herencia cultural dentro del magisterio, muestra de ellos es la normatividad existente.

Me resulta significativo mencionar que mi primera experiencia docente no fue dentro de la SEPH y al ingresar a ella no lo hice con funciones frente a grupo por lo que empecé a conocer el sistema educativo desde dentro pero con una perspectiva ajena a la docente. Sin embargo, más tarde, cuando me integré a la planilla de maestros mi perspectiva era también distinta a la compartida en esta cultura magisterial de la cual ahora soy parte. De inmediato encontré prácticas viciadas que afectaban las condiciones de trabajo en general y no me parecían normales.

Las prácticas referentes al modo de trabajo siempre llamaron mi atención, es un tema ante el cual me mostré sensible desde mi ingreso a la SEPH como docente, sin embargo; atribuí esto a mi nuevo ingreso, mi falta de información y poco entendimiento sobre prestaciones, funciones del cargo y sobretodo la relación de un docente, como trabajador, entre la SEPH y el sindicato.

Considero que esta sensibilidad ante el tema representa mi implicación, pues la implicación es un fenómeno que se padece en el sentido Psicológico, que va a designar aquello a lo que estamos asidos, sujetados, agarrados o algo, a lo cual no queremos renunciar (Ardoino, 1997).

A partir de mi curiosidad por estas prácticas que poco me agradaban el tema retuvo mi atención, pero este interés se incrementó debido a que más adelante tuve la necesidad de consultar los lineamientos institucionales, encontré poca accesibilidad a ellos y un importante desconocimiento al respecto; incluso me topé con creencias que aseguran que la institución educativa, por estar cobijada por la SEPH y el mismo SNTE tiene reglamentos independientes y ajenos a la normativa ciudadana que, en teoría, ampara el Estado de Derecho. Esto me hizo aterrizar mi perspectiva al respecto en una propuesta de trabajo que se concreta en esta investigación.

METODOLOGÍA

*Las historias son contadas y no vividas;
la vida es vivida y no contada.*

(Ricoeur, 2009:192)

Narrar la historia de otros me permite estructurar este análisis, mi interpretación de ellas se convierte en una ficción que configura la sucesión de hechos significativos para mi objeto de estudio. Al repetir sus historias busco dar eco a las voces prestadas para esta investigación.

Mediada por la teoría y el mismo dato empírico que obtengo mediante entrevistas, busco interpretar el discurso de personal adscrito al nivel de Educación Especial, específicamente al servicio de USAER de la Zona 2 de Pachuca. Así pretendo encontrar **cuáles son los factores que intervienen en la exigibilidad de los derechos de los sujetos.**

La delimitación del objeto de estudio fue un proceso largo, que mediante los avatares de investigación se fue concretando. Para realizar este reporte de investigación se realizaron 12 entrevistas, con una duración , en promedio, de 60 minutos, las cuales fueron grabadas en audio para su registro.

El dato empírico se obtuvo en dos distintos momentos, primero mediante entrevistas a profundidad planteé 3 objetivos: a) conocer la trayectoria personal; b) la trayectoria profesional y c) conocer algún conflicto institucional, con este fin realicé 7 entrevistas a tres informantes. En un primer momento la elección de informantes giró entorno al conocimiento de un conflicto.

Para conocer estos conflictos fue necesario escuchar la perspectiva de cada informante desde sus aflicciones, la forma en la que narraban sus anécdotas muestran cómo vivieron su conflicto, la cual busco sólo transmitir mediante mi propio modo de contarla, entendiendo que:

“La vida tiene que ver con la narración es algo que ha sido sabido y dicho siempre; hablamos de la historia de una vida para caracterizar lo que está entre el nacimiento y la muerte. Y sin embargo, esta asimilación de la vida a una historia no se da así como así; es incluso una idea una idea banal que hay que someter primero a una duda crítica” (Ricoeur, 2009: 192)

Uno de mis principales alicientes es escuchar las historias³ de los otros, por esta razón en un principio decidí tener pocos informantes y buscar entrevistas a profundidad para lo cual preciso retomar a Taylor cuando explica que hay tres tipos de Entrevistas a profundidad; (Taylor,1992:102), de las cuales elegí *“El segundo tipo de entrevistas en profundidad, se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra”*.

Al repetir una historia mediante la razón estará siempre en juego la interpretación del autor que es mediada también por simbolismos, el modo en el que se cuenta una vida, en un espacio y un tiempo determinados, a través de la narrativa puede someterse al análisis. Así lo enuncia Ricoeur:

Antes de ser sometidos a la interpretación, los símbolos son interpretantes internos de la acción. De esta manera, el simbolismo confiere a la acción una primera legibilidad. Hace de la acción un casi texto para el cual los símbolos proporcionan las reglas de significación en función de las cuales tal conducta puede ser interpretada. (Ricoeur, 2009: 201)

“Una vida sólo es un fenómeno biológico en la medida en que no ha sido interpretada”. (Ricoeur, 2009:200) Quizá por eso el entrevistado ansia trascender más allá de lo biológico y se muestra dispuesto a contar su historia cuando encuentra una ventana a la escucha, la cual atiende por desahogo o como modo de cuidar de sí y entenderse a través de su misma narrativa.

³ *“La historia no es ni una novedad constante ni una repetición perpetua, sino el movimiento único que crea formas estables y las rompe”*. (Ferrante, 2008:10)

El acercamiento a un informante con la petición de introducirse en su vida y escuchar su verdad en aras de construir un objeto de estudio parece hacerle sentir importante y se permite prestar su historia para interpretarla.

Desde un punto de vista hermenéutico⁴, es decir desde el punto de vista de la interpretación de la experiencia literaria, un texto tiene una significación completamente distinta que aquella que el análisis estructural tomado en préstamo a la lingüística le reconoce; es una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre el hombre y él mismo; mediación entre el hombre y el mundo... (Ricoeur, 2009: 199)

El entrevistador tiene un papel difícil, pero moldeable, esto le permite complejizar el objeto de estudio, su arma: la entrevista, potencializará el tiempo que presta un informante para recolectar el dato empírico que configura el cuerpo de una investigación interpretativa, por lo que las preguntas enunciadas son de vital importancia en la obtención de los datos, sin embargo, el modo en el que se realiza una entrevista no debe pasarse por alto.

Establecer el rapport⁵ en la estancia en el campo de estudio es primordial para generar un ambiente adecuado para la entrevista, aunque tenía conocimiento previo de la mayoría de mis informantes, en uno de los casos, el más delicado debido a que es en conflicto más reciente, y el informante se mostró muy sensible al respeto, existe información íntima, personal. Por lo que especialmente con este informante, busqué ser muy prudente, afortunadamente creo que la entrevista se realizó en un momento en el que a *Rebelde*, mi informante, le hizo bien hablar, y

⁴ *Hermenéutica*: este enfoque debe basarse, en lo posible, en una elucidación de las maneras en que las formas simbólicas son interpretadas y comprendidas por los individuos que las producen y las reciben en el curso de sus vidas diarias... Por medio de entrevistas, de observación participante y de otros tipos de investigación etnográfica, podemos reconstruir las maneras en que se interpretan y comprenden las formas simbólicas en los distintos contextos de la vida social. Por supuesto, semejante reconstrucción constituye en sí un proceso interpretativo; es una interpretación de las doxas, una interpretación de las creencias y juicios que sostienen y comparten individuos que conforman el mundo social. (Thompson, 1998:406)

⁵ El de *rapport* no es un concepto que pueda definirse fácilmente. Significa muchas cosas: Comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera; penetrar a través de las “defensas contra el extraño” de la gente (Argyus 1952); lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas.; ser visto como una persona inobjetable; irrumpir a través de las fachadas (Goffman, 1959) que las personas imponen en la vida cotidiana; compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas. (Bifdan, 1992)

solo necesité una pregunta generadora para escuchar su historia personal en una primera entrevista. Cuando hice la primera pregunta obtuve una respuesta que superó mis expectativas:

“Lo que pasa es que... es que tengo que empezar de mi historia, lo que pasa es que me casé a los 18 años...” (E5:44).

Lo real abarca asimismo – aun cuando entren en contradicción prácticas, valores y normas formales- lo que la gente hace, lo que dice que hace y lo que se supone que debe hacer. Tanto la norma escruta como su puesta en práctica, incluso desde el distanciamiento o la transgresión directa, son parte de lo real, y por lo tanto son abordados en la investigación de campo (Guberr: 84).

Los resultados de las primeras entrevistas sirvieron para hacer mi recorte, me permitieron limitar el objeto de estudio de la siguiente manera: al principio la prioridad fue conocer las historias de los sujetos, para que su interpretación me permita identificar factores que influyen en la resolución o no, del conflicto, principalmente quiero saber qué tiene que haber o faltar, una vez que son violentados los derechos de un trabajador de la educación, para que éste haga valerlos, suponiendo que con el conocimiento de ciertos reglamentos o derechos no es suficiente.

En un inicio yo tenía la idea de que la exigibilidad dependía de que un individuo conociera sus derechos, sin embargo, no pasó mucho tiempo para que a través del discurso de mis informantes me diera cuenta que no era así pues hay quienes desconocían los reglamentos institucionales y aún así pudieron exigir.

Es importante tener presente que el campo de investigación es un recorte de lo real que “queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes”. (Rockwell, 1986:17) Pero este recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes. El campo es una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores es contenedor de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación. (Guberr, 2004:83)

Aquí quiero hacer un paréntesis para aclarar el sentido que le doy al término *derechos*, es importante mencionar que en un principio trabajé con dos conceptos básicos de los cuales partí, me interesaban los *derechos* del personal de la SEPH, y empecé a trabajarlos como Derechos Humanos (DH) y por otro lado me interesaron las *obligaciones* del personal, para el cual con ayuda de mi asesor se planteó el concepto de Estado de Derecho (ED).

A pesar de que en un principio *derechos* refería precisamente a DH, connotaba algo muy específico y en momentos no incluía el significado que me interesaba, pero en distintas etapas el sentido del término iba variando, contemplé los derechos laborales; aunque no era mi objetivo centrarme en ellos; sin embargo, los informantes no dudaban en decir, “tengo derecho a”, esto me hizo pensar entonces en derechos sindicales, aunque realmente nunca lo trabajé como tal. Finalmente, creo que el pertenecer a una institución, como lo es la SEPH, ampara al sujeto en muchos aspectos, se consideran derechos sindicales, laborales, por supuesto DH... por ello la institución cuenta con diversos reglamentos, desde la *Ley de Educación* hasta los *Lineamientos Generales para Trabajadores de Estado*, por esta razón al nombrar *derechos* me refiero a todos aquellos que como sujeto institucional amparan al personal que a ella pertenece.

Sin embargo me parece necesario retomar el concepto de DH lo que me sirvió para entender la base de las leyes y los reglamentos del ámbito educativo, para lo que me auxilió de varios autores.

La idea general que priva sobre los derechos humanos hace referencia a derechos de suma importancia que le corresponden a todas las personas por el sólo hecho de serlo. En palabras de Vittorio Mathieu, derechos humanos se refiere a “*Ciertos derechos que pertenecen al hombre en cuanto tal sea cuales fueren las particularidades accidentales de su posición en sociedad*”. (Alvarez, 1995: 326)

En el mismo sentido, Fernando Gil (2011: 26) menciona que estos derechos se dan por el hecho de ser personas, por lo cual, se nace con ellos: *“Los derechos humanos son el conjunto de facultades y libertades que en cada **momento histórico** protegen las exigencias de la dignidad humana. Por lo que deben ser reconocidos por las leyes nacionales e internacionales”* con la finalidad de que todas las personas cuenten con los recursos legales necesarios para hacerlos efectivos.

El concepto de DH puede polarizarse en torno a dos grandes posiciones. Para unos (**iusnaturalismo**), “Los derechos humanos son derechos naturales, derechos que el ser humano tiene por su propia naturaleza y dignidad. Estos derechos son universales e invariables, derechos propios de todos los seres humanos, independientemente de circunstancias de tiempo y lugar. No dependen de las leyes o las costumbres de cada pueblo. No son derechos que las leyes «otorguen» a los hombres y mujeres, sino que se deben «reconocer» en ellos. El que no estén recogidos legalmente, no significa que no sean derechos que deberían respetarse”. De acuerdo con esta corriente son, o deberían ser, el fundamento del orden jurídico.

Para otros (**positivismo jurídico**), “los derechos humanos son derechos positivos. No son derechos que se «reconocen» en el ser humano, sino que se le «otorgan». Los seres humanos no tienen más derechos que aquellos que se les conceden”. **Su carácter de derechos humanos es haber sido determinados en cierto momento histórico como tales y haber quedado plasmados en leyes.** (Gil Fernando)

Creo que los derechos humanos no tienen pretexto para ser polémicos y que son derechos, aunque no hayan sido reconocidos por la ley, y debiera ser indiscutible su reconocimiento sin importar diferencias humanas de ningún tipo, pero al carecer de una ley que proteja su respeto su existencia se vuelve ilusión, dejan de ser tangibles, por eso coincido con los autores que hablan de la importancia de la historicidad porque creo que a través del tiempo se ha ganado terreno, producto de la unión de los pueblos, por ello considero también que es imprescindible la difusión de los mismos, así como de estos hechos históricos que nos han hecho más humanos como raza, conocimiento que tiene que llegar a las nuevas generaciones, y me parece que en una importante medida, esta labor, es tarea de los docentes.

Cano (1998) hace mención de la transformación que del concepto de DH, esta evolución se presenta en la historia de la humanidad en momentos clave que se caracterizan por la toma de conciencia, la lucha social y el reconocimiento de ciertas condiciones respecto a la dignidad humana. A estos momentos clave se ha llamado generaciones de derechos humanos. Hasta ahora se identifican tres generaciones claramente definidas, aunque ya se habla de una cuarta generación. (ANEXO Generaciones de los derechos humanos)

Dejo la referencia teórica de los DH para retomar el manejo de la información mediante el dato empírico. Al realizar la matriz de categoría, tras el análisis de las entrevistas, y como parte de la línea de investigación en el tercer semestre del posgrado, sistematicé la información en 4 distintas categorías: 1) En cualquier parte hay reglamentos; 2) Como maestro hay que hacer valer los derechos/ Los maestros siempre estamos discriminando; 3) Tenía mucho miedo; 4) Se quedaron Callados/ Me ven mal cuando cuestiono y debato.

Las dos primeras categorías pertenecían a los reglamentos y su interpretación, pero como ya lo mencioné se decidió hacer otro recorte para evitar perder el objetivo, así se tomaron la categoría 3 y la 4, las cuales ahora describo:

Se quedaron Callados/ Me ven mal cuando cuestiono y debato: en esta categoría se exponen dos sentidos, uno refleja la mirada del sujeto que narra, cómo ve a los sujetos que le rodean cuando se encuentra en conflicto y por otro lado cómo ellos mira a quien decide exigir. Aquí se destaca cómo es que los compañeros de trabajo se observan pasivos ante los conflictos de los informantes.

Se habla también de que la no exigibilidad es una práctica muy común en la SEPH, los informantes se señalan como testigos de ciertas injusticias que recaen sobre compañeros quienes la mayoría de las veces deciden no exigir.

Tenía mucho miedo: en esta categoría los entrevistados hablan de sus conflictos y cómo éstos se resuelven, sin embargo, se destaca cómo es que ellos buscan hacer valer sus derechos, qué medios utilizan y a qué contratiempos se enfrentan, así como los alcances que tienen en la defensa de estos derechos. De este modo

se refleja cuáles son los obstáculos que encuentran, no sólo en lo institucional, sino en lo social, siendo reprimidos, señalados por los compañeros; y las trabas personales que tuvieron que enfrentar, entre las cuales se habla del miedo que les provocó enfrentar la responsabilidad que implica exigir sus derechos.

Conforme se fue avanzando en la línea de investigación durante los cuatro semestres de la maestría enfocados, cada uno a trabajar en un objetivo, fue necesario hacer más recortes, así en el cuarto semestre con la línea histórico social se trabajaron los problemas educativos en la institución, como parte la estructura de esta línea que aporta material para la construcción del objeto de estudio, fue necesario hacer el recorte más específico a una USAER, tomando en cuenta que hasta este momento se tenía espacio delimitado la zona 2 de Educación Especial.

En este momento retomo el concepto de la *reflexividad*, que en uno de sus sentidos, según Roxana Guber, “son las decisiones que toman en el encuentro, en la situación del trabajo de campo. Por una parte, el investigador adopta ciertas actitudes, selecciona determinados individuos que se transforman en informantes, se presenta con un elaborado discurso” (2004:87), lo que me permite entender cómo es que la interacción con mis informantes permite que mi objeto de estudio se transforme.

Dicho recorte se realizó a pesar de que representaba cierta complejidad por las características de trabajo de una USAER, pues aunque depende de Educación Especial, se trabaja dentro de escuelas regulares, lo que implica que no existe físicamente una USAER, más bien está conformada por un salón de Educación Especial, dentro de la escuela regular que además trabaja con alumnos integrados a escuelas primarias regulares y al mismo tiempo dados de alta en Educación Especial. Por otra parte, el personal de USAER forma un grupo multiprofesional que atiende a maestros, alumnos de escuela regular y padres de familia de, en promedio, 5 escuelas diferentes.

De acuerdo con el reglamento que establece las funciones de este servicio el equipo multiprofesional debe de ser itinerante y atender al mismo tiempo 2, 3, 4 o

5 escuelas lo que depende de las necesidades del servicio, esto implica que los informantes no se encuentran trabajando ni en el mismo lugar ni al mismo tiempo, situación que complica la obtención de datos. Sin embargo, mediante tutoría se decidió que el hecho de tomar a un centro de trabajo específico correspondía únicamente a razones prácticas, con la idea de que podría ser representativa de lo que pasa en otras Unidades. Así se acordó hacer este último recorte y analizar entonces a lo que a partir de este momento denominaré **USAER T**.

Tras esta decisión y con la orientación planteada por la línea histórico social en el último semestre, empecé a trabajar el establecimiento de la USAER T pero debido a lo antes dicho, en este momento la investigación demandaba más información respecto al centro de trabajo en cuestión. Por lo que fue necesario una segunda etapa de entrevistas, esta vez encaminada a conocer su historia y a los sujetos que la conforman, así como a identificar los grupos formados en su interior. Aquí fue importante entrevistar a un docente, quien juega un papel destacado en la conformación del servicio de USAER en Hidalgo, que permite conocer la historicidad del mismo, se entrevistó a 5 sujetos más de un total de 8 individuos que al momento formaban parte de la plantilla del centro de trabajo.

Para identificar los grupos institucionales utilicé la herramienta que usa Pierre Bourdieu al estudiar a la sociedad francesa de los años sesentas, publicada en su libro *La Distinción*, lo que denomina *Espacio social y simbólico*, el cual quise adaptar como base para la identificación de los grupos, tomando en cuenta que el estudio de Bourdieu es muy detallado, describe y profundiza en las prácticas de cada clase social, sin embargo, lo que pretendí fue retomar su método únicamente para tratar de ubicar a cada individuo en un espacio y así identificar los grupos.

De esta manera fue posible ubicar a los sujetos, para ello fue realicé entrevistas encaminadas a las prácticas de cada uno y y así elaborar un perfil individual con base en sus capitales. A partir de este perfil analicé por separado el capital económico y el capital cultural para comparar los capitales de un sujeto con su capacidad de exigibilidad, lo cual trabajo en el segundo capítulo de este estudio.

Se realizaron entrevistas a profundidad a partir de preguntas generadoras de donde se rescataron datos para ser sistematizados en este momento en un cuestionario que facilitara el manejo de la información, en donde es posible establecer los pasatiempos favoritos, la trayectoria académica y la herencia cultural como criterios para definir indicadores dentro de la categoría Capital Cultural (CC) y en el caso de Capital Económico (CE) se preguntó respecto a su trabajo: antigüedad, tipo o número de plazas; contratos dentro y fuera del sistema para definir su percepción económica.

Una vez que tuve las entrevistas y las pude sistematizar en el cuestionario (anexo 2⁶) hice una tabla de valores que me permitió ubicarlos en los campos. Ya con los datos ordenados en los cuestionarios pude estimar cuáles eran las respuestas con valores más altos, es decir, aquellos con mayor capital cultural. Fue posible identificar a los de mayor y menor capital, pero esquematizarlo en los campos evidencia muchos otros detalles sobre cada uno de los elementos del grupo y ayuda a entender actitudes individuales y grupales.

Explicaré detenidamente. En esta escala di valores de mayor a menor, asigné el 10 para señalar a los mayores capitales y 1 para el caso contrario, tomando como referencia la respuesta que mostrara un capital superior al del resto de los informantes para darle el mayor valor, o al menos uno cercano a 10 (Anexo 1, escala de criterios). Así podía ubicarlos en un espacio simbólico a modo de coordenadas, graficándolos como capital cultural (4), capital económico (6) (CC4,CE6); sin embargo, al tener ubicados a todos los informantes éstos quedaban en un sólo cuadrante así que se decidió cambiar los valores incluyendo números positivos y negativos como lo muestra la escala de criterios, entonces lo dividí dando los primeros cinco valores a números negativos, los que correspondían del 1 al 5 y a partir del 6 conté como positivos, para tener una

⁶ El cuestionario que se muestra en el anexo no fue aplicado como tal, sino que se construye después de realizar las entrevistas, a partir del dato empírico, simplemente es una herramienta que ayuda a sistematizar la información para facilitar el siguiente paso que es la ubicación de cada sujeto en un campo.

escala de 5 valores positivos a la derecha y 5 negativos a la izquierda. Así en lugar de marcar (CC 4, CE 6) los valores se convierten en (CC -1, CE 1).

A partir de los 10 valores que se asignan para evaluar a cada uno de los rubros que representan en 4 categorías lo que son los capitales culturales y económicos de cada sujeto de estudio para hacer un perfil institucional. Dichos valores representan una escala de 5 valores positivos (indican un mayor cúmulo de capitales) y 5 negativos (que representan escases de valores).

En el rubro de Capital Heredado (como un estado del capital cultural) se ilustra la escolaridad de los padres, con la intención de tener un parámetro que relate la escolaridad que los padres heredan al sujeto de investigación. La escala se representa de la siguiente manera: el menor valor (escasos capitales) indica que los padres tienen primaria incompleta y el mayor indica que los padres cuentan con un posgrado.

En el segundo rubro se representa el uso que el sujeto da a su tiempo libre considerando que incrementar el capital cultural requiere de una importante inversión de tiempo, por ello, el valor más bajo indica que se usa el tiempo libre para actividades de ocio y recreación; y de manera gradual los rubros aumentan su valor de acuerdo a las respuestas que dan los informantes, por lo que se decide dejar algunos valores como (-5), tomando en cuenta las respuestas obtenidas, así, el valor más alto indica la práctica de una actividad cultural, como alguna disciplina artística. En este rubro consideré que para ser una investigación acerca del habitus docente, podría existir una inclinación predispuesta al incremento del capital cultural con una importante inversión de tiempo por ser profesionales de la educación, aunque finalmente las entrevistas no mostraron este interés que yo suponía.

La categoría de Academia, describe la trayectoria académica de los informantes, en ella el valor más bajo indica un bachiller trunco y el más alto Doctorado.

Finalmente, el comportamiento del capital económico se mira en el rubro de percepción económica, cuyo menor valor indica que está adscrito al sistema

educativo mediante un contrato (sin prestaciones) y el valor más alto se le da al docente que tiene dos plazas salariales participando en carrera magisterial.

Ahora explicaré cómo recogí el dato empírico en este momento de la investigación. Entrevisté a 5 integrantes más del personal: el director, las psicólogas y 2 maestras de apoyo, debo señalar que esta investigación se da justo cuando se registra un nivel masivo de jubilaciones en el Estado por lo que la plantilla laboral estaba incompleta y hubo constantes cambios de personal durante todo el proceso.

Mediante entrevistas identifiqué diferencias entre las prácticas de cada sujeto, así tengo la posibilidad de **distinguir**, quién es quién en la institución, para comprender cómo actúan y por qué, también así es posible entender por qué los grupos se forman como lo hacen.

Esta idea de diferencia, fundamenta la noción misma de espacio, “*conjunto de posiciones distintas y coexistentes, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad o no y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre*” (Bourdieu,1997:16-18).

De acuerdo con Bourdieu el **espacio social** se constituye de tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas son sin duda los más eficientes el capital económico y el capital cultural (1997:18).

En *La Distinción*, los agentes están distribuidos según el volumen global del capital que poseen bajo sus diferentes especies, en la primera dimensión; la más importante, poseedores de un volumen de capital considerable. (marcada por la línea amarilla en el cuadro IV, pag. 51) y en la segunda dimensión según la estructura de su capital, es decir, según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico cultural, en el volumen total de su capital (1997:18).

El modelo realizado por Bordieu (1997:14) en *La Distinción* analiza las prácticas de los grupos sociales como si fuera una relación mecánica directa. Con base en las diferencias sociales que él marca en el *Espacio social y simbólico*.

Entrevisté a personal adscrito al servicio de USAER, en este momento fueron 5 entrevistas que me permitieron sistematizar la información en un cuestionario que tiene 3 preguntas encaminadas a ubicar a los entrevistados en un espacio cultural y 3 en un espacio económico. (Anexo 2)

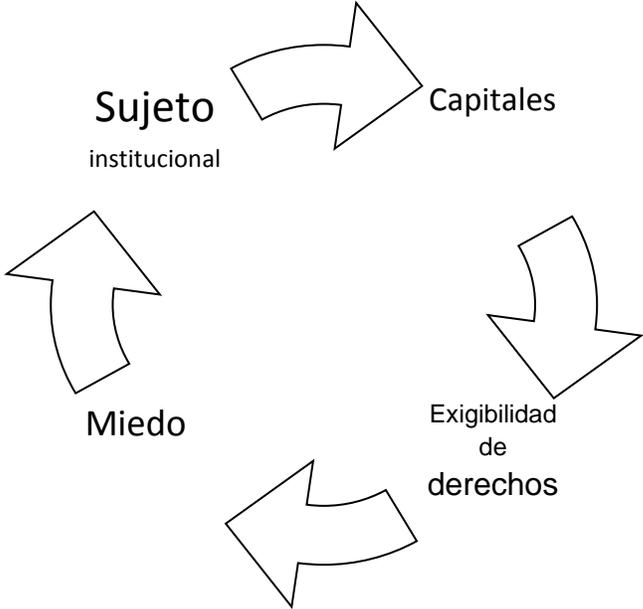
En todas las historias contadas por los informantes se menciona el miedo, teniendo este dato presente al sistematizar la información desarrollo el capítulo III a partir de tres distintas historias. De este modo fue posible ver cómo cada uno de los sujetos se enfrenta al miedo dándole mayor peso a este factor, viendo, en cada caso, cómo se actúa frente a él.

Cabe destacar que para realizar este perfil de capitales presentado en el segundo capítulo utilicé gráficos y cuadros comparativos. Las gráficas me permiten ilustrar clara y visualmente las fortalezas y debilidades de cada informante en cuanto a capitales se refiere. Sin embargo, el uso de los gráficos no pretende hacer un estudio meramente cuantitativo, se pretende analizar cada dato respecto al objeto de estudio, es una herramienta que me ayuda explicar el comportamiento de los sujetos en lo referente a la exigibilidad de los derechos.

En el tercer capítulo trabajo el factor miedo y analizo cómo éste afecta la exigibilidad, para lo cual fue imprescindible partir del análisis hecho en el capítulo anterior por lo que el perfil de capitales de cada sujeto se vuelve la base para trabajar el último apartado.

En este capítulo retomo a tres informantes buscando estudiar cada caso, dichos informantes exponen sus conflictos, sus soluciones y los medios que utilizaron para llegar a ellas. Finalmente, hago un enlace entre el perfil individual basado en los capitales y la forma en que éste influye al enfrentar el miedo y ejercer los derechos.

De manera general durante esta investigación pretendo encontrar las relaciones entre los siguientes elementos: El sujeto institucional frente a la exigibilidad de los derechos.



Por lo que titulo a mi investigación: El sujeto institucional ante la exigibilidad de sus derechos: lucha de fuerzas entre los capitales y el miedo.

Capítulo I.

El sujeto y los grupos en la institución

En este capítulo los objetivos buscan reunir datos históricos del nivel de Educación Especial para conocer cómo ésta es creada y así entender su realidad actual, además de dar un panorama detallado de la institución en la que se delimita mi objeto de estudio.

Al situar la mirada en la institución se identifican los grupos que la conforman, se detalla de manera individual en los sujetos quienes los integran, para lo cual me apoyo de la herramienta que Bourdieu propone en su *texto Espacio Social, Espacio Simbólico* (1997); éste es sólo el primer apartado que busca aclarar la respuesta que deje en claro cuáles son los factores que intervienen en la exigibilidad de los derechos de los trabajadores de la educación, pertenecientes específicamente a la USAER T. En este capítulo centro la atención en los grupos institucionales y sus miembros para ver a cada uno como un sujeto institucional y entender ciertos comportamientos individuales y grupales, pero sobretodo para comprender su actuar frente a la exigibilidad de derechos o la falta de ella.

Para estudiar la institución partiré de referentes teóricos como es Bleger (1996:86-83) que me permitan ver a la USAER como tal y comprender el modo en que este Centro de Trabajo norma sus funciones y cómo es que los docentes al formar grupos cumplen con la finalidad institucional, de la cual se hace una descripción detallada que contempla el documento que norma las funciones, tanto específicas como generales, y su situación actual, evidenciando una crisis institucional.

Para contextualizar este trabajo he de situar la institución dentro de Educación Especial, la zona número dos de Pachuca, concretamente USAER, particularmente la denominada USAER T, que atiende en el horario vespertino, a 5 escuelas de Pachuca, 2 de ellas situadas en el centro de la ciudad y las otras alrededor de la misma SEPH, esto en un periodo aproximado que comprende los años 2010 y 2011.

El servicio de USAER, a pesar de pertenecer a Educación Especial, tiene su centro de atención al interior de las escuelas regulares, por lo que cada USAER, de las 42 que existen en el Estado de Hidalgo, se encuentran insertadas en escuelas primarias regulares.

Las USAER, son precisamente una unidad de apoyo que está conformada por un equipo multiprofesional que cuenta con un trabajador social, psicólogos, maestros de apoyo y un docente de comunicación y lenguaje, y se complementa con un director; la función de este personal, cabe destacar, es itinerante, o por lo menos pretende serlo con cada uno de sus elementos. Sin embargo, en esta USAER los maestros de apoyo se encuentran de manera estable en una escuela de educación regular, en donde se cuenta con un salón específico para su uso, el cual en algunos casos es propio, en otros pertenece al turno matutino y alguno más es un salón prestado, que se utiliza para dar clases a un grupo regular también en el turno matutino.

Después de dar un panorama general del establecimiento escolar acerca del cual gira esta investigación, describo el funcionamiento del servicio así como de su personal, las funciones que desempeñan y algunos detalles de su trayecto profesional, para explicar en alguna medida la situación actual del centro de trabajo.

Al utilizar como herramienta metodológica *El Espacio Social y Simbólico*, propuestos por Bourdieu, fue posible distinguir a los sujetos en institución en un espacio simbólico y así identificar a los grupos para poder comprenderlos. De este modo fue posible ubicar el grupo de poder del resto de los elementos que conforman la institución, objeto de estudio.

Para agilizar la lectura de este documento hago mención de que por cuestiones prácticas se considera Escuela Regular, a las distintas escuelas primarias con las que trabaja la USAER, utilizando también el término, escuela integradora; por otro lado, también se refiere a USAER T, los términos centro de trabajo, Establecimiento escolar, Servicio o Unidad.

I. **Antecedentes Históricos del Nivel de Educación Especial.**

A finales de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 2006:7).

Durante la década de los ochenta, los servicios de Educación Especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los de carácter indispensable -Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial- funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaba comprendidos los grupos integrados *B* para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. (Sep: 2006:7)

Los servicios **complementarios**- Centros Psicopedagógicos y los grupos Integrados- atendían a alumnas y alumnos inscritos en la Educación Básica General, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

A partir de 1993 -como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica- la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los artículos 39 y 41- se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa (Sep:2006:7).

La reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial tuvo dos propósitos: combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la Educación Básica General; la

atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico y, en ocasiones, atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo, como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Por otro lado, se buscó acercar los servicios de Educación Especial a los alumnos de Educación Básica que lo requerían.

Entre la reorganización de los servicios de Educación Especial retomo el de las *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial*: (SEP:2006) , como punto de interés de este trabajo.

Los **servicios complementarios** se transformaron en **USAER** con el propósito de promover la integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a las aulas y escuelas de Educación Inicial y Básica regular.

II. **D**escripción de la USAER T

Para proceder a hablar de la institución como tal requiero establecer algunos referentes teóricos que nos permitan ver a la USAER de este modo.

“Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual”. (Fernández, 1994)

En este sentido es pertinente señalar que por su parte, Bleger apunta que “*Una institución es un conjunto de normas, pautas y actividades agrupadas alrededor de valores y funciones sociales*”. (1996: 78). El funcionamiento de la USAER está normado en lo establecido por las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial además de aquellos lineamientos que le atañen de manera general como lo es la Ley de Educación, por lo que cumple con las características de una institución.

El motor de este servicio es precisamente un grupo de docentes que forman un equipo multiprofesional en donde se busca regular, a partir de este trabajo colectivo, funciones individuales específicas establecidas de acuerdo con el objetivo de la USAER.

Kaës (1996:19) dice que “*Las ciencias del hombre nacen del cuestionamiento de esta idea terrible, de que el hombre no es la medida de todas las cosas, sino que es atravesado y manipulado por fuerzas de una envergadura mayor; la economía, el lenguaje, el inconsciente, la institución*”. Entonces debemos de tener en cuenta que para comprender a los sujetos, en su individualidad, es indispensable contemplar que la institución atraviesa a todos y cada uno de ellos. Sin embargo, no hablo solamente de la institución en la cual trabajan, sino de otras que han hecho cuerpo en cada individuo desde sus orígenes, en donde es posible encontrar algunas en común, como es la vida escolarizada dentro de un sistema educativo y la institución formativa, en este caso la escuela normal es un común denominador para la mayoría de los integrantes de este equipo multiprofesional.

Kaës (1996:22), en coincidencia con Lidia Fernández, hace mención de que *“La institución es, antes que nada, una formación de la sociedad y de la cultura, cuya lógica propia sigue. Instituida por la divinidad y por los hombres, la institución se opone a lo establecido por la naturaleza”*.

Entonces, la visión de Kaës no se aleja mucho de la de Bleguer o Lidia Fernández pues él menciona que *“La institución es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia”* (1996:22).

La USAER es encargada de apoyar el proceso de integración educativa de los alumnos con NEE, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad, en las escuelas de educación regular. De este modo las funciones de los docentes que forman parte de ella están diferenciadas de los maestros de escuela regular o bien de otros servicios de Educación Especial, preciso hacer mención de que la finalidad del servicio establecida en su inicio ha permanecido desde su creación por aquellos sujetos presentes y llevada a cabo del mismo modo por los sujetos presentes en su historia, personal que, cambiante, retomo más adelante para su análisis.

“El individuo lleva efectivamente una doble existencia, en cuanto es en sí mismo su propio fin y en cuanto es miembro de una cadena a la que está sometido, si no en contra de su voluntad, por lo menos sin la participación de ésta” Freud muestra que “ambas condiciones se comunican; el narcisismo primario se apoya sobre el narcisismo de la cadena familiar, intergeneracional, institucional (narcisismo de las pequeñas diferencias). Es aquí central la cuestión del apuntalamiento, del doble apuntalamiento de la realidad psíquica en sus dos bordes, corporal e institucional”. (Kaës 1996:27).

En este momento es importante retomar las características de la USAER como institución, sin embargo, un objetivo de este capítulo es identificar los grupos dentro de la institución así como los sujetos que los forman, por lo que preciso tener en cuenta esta doble existencia del individuo, dependiente de la institución, con objetivos propios y compartidos como parte de un grupo, pues de acuerdo con Freud dichas condiciones se enlazan de modo que esto debe producir ciertos efectos en la finalidad institucional.

La institución es el espacio extrayectado de una parte de la psique: es a la vez afuera y adentro, en la doble condición psíquica de lo incorporado y del depósito; es el trasfondo del proceso, pero no podría ser indiferente al proceso mismo. Por estos dos procedimientos es como el sujeto es sujeto de la institución y la institución consiste en una doble función psíquica: de estructuración y de receptáculo de lo indiferenciado. (Kaës,1996:28)

Para adentrarnos a lo que es el funcionamiento del centro de trabajo hay que hacer mención de las escuelas que atiende esta USAER son la escuela Cuitlahuac, de San Antonio el Desmonte; la escuela Benito Torres Oropeza, de la colonia del ISSSTE; la escuela Leonardo Domínguez Pérez, de la colonia el Palmar; la Escuela Primaria Ignacio Altamirano y la escuela Leona Vicario, estas dos últimas ubicadas en el centro de la ciudad de Pachuca, todas son escuelas urbanas.

La Unidad cuenta con 5 maestros de apoyo, 2 psicólogas, 1 maestra de comunicación y 1 director. De este modo los maestros de apoyo se encuentran ubicados en su aula dentro de cada una de las escuelas; tanto la trabajadora social como la maestra de comunicación y lenguaje deben visitar todas las escuelas cada semana, también hay dos psicólogas que atienden dos o tres escuelas, respectivamente.

El apoyo que brinda este servicio está dirigido principalmente a los maestros de escuela regular que integra alumnos con NEE a sus grupos y a la familia; sin embargo, el resto de los alumnos, familias y maestros de la escuela resultan también beneficiados de manera indirecta pues el equipo de Educación Especial realiza actividades de integración, artísticas y recreativas para el grupo integrador⁷ que así lo demanda. (SEP, 2006:41)

Este servicio está enfocado a atender en primer lugar a los padres de familia y a los docentes que trabajan con niños con necesidades educativas especiales, aunque también se atiende a los alumnos, no son la prioridad, pues en realidad se trabaja con ellos para evaluar su situación y entonces, a partir de esto, dar

⁷ Al mencionar grupo o escuela integradora me refiero a aquellas primarias regulares que integran a alumnos que cursan con NEE, la cual puede depender o no de una discapacidad, estos alumnos toman clases en un grupo regular pero pertenecen al nivel de Educación Especial.

sugerencias de trabajo, las cuales se hacen de manera integral por todo el equipo multiprofesional.

Como el servicio en cuestión atiende, a 5 o 6 escuelas de educación primaria, no está de manera estable en un solo sitio, a pesar de que tienen una oficina pequeña ubicada en las instalaciones estatales de la SEPH, en Pachuca, ubicada en el boulevard Felipe Ángeles sin número, anexa a la supervisión de la zona, donde solamente se encuentra la secretaria de la Unidad y prácticamente se utiliza como bodega para expedientes.

Las escuelas más antiguas de la USAER se encuentran en el mismo rumbo, cerca de las instalaciones de la SEPH, a una distancia de 5 a 15 minutos de ésta; las escuelas nuevas se encuentran más retiradas, en el centro de la ciudad de Pachuca. En tres de los planteles se cuenta con un aula propia para el servicio, que no está acondicionado de la mejor manera, pues por momentos todo el personal trabaja en el mismo horario, con diferentes alumnos, en distintas actividades en el mismo espacio físico, a veces compartiendo mesa también.

Para entender la situación actual de este establecimiento escolar retomaré los antecedentes históricos del mismo servicio. Ahora explico cómo contrasté la realidad actual con el dato empírico. Para exponer el discurso de mi primer informante aclaro que este sujeto (a quien nombraré profesor Luis) es parte de la creación e instalación de las USAER como servicio en el estado de Hidalgo, en su función como subdirector de Educación Especial lo que me permite contrastar la información obtenida mediante la observación con los inicios de este servicio.

El profesor Luis explica los antecedentes de este servicio de Educación Especial, ubicándonos en el *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*, en 1992, más tarde, uno de los proyectos que descienden de este acuerdo es la Integración Educativa, con la Maestra Adriana X, al frente de la Dirección de Educación Especial.

”Ella había detenido un poco el proceso y hasta el 98 fue como empezamos a construir este programa, y en este contexto del Programa Estatal de Integración Educativa fue que se le dio la reorientación de los grupos integrados que yo coordinaba y de los centros psicopedagógicos”. (E10:129)

Es decir, estos **Grupos Integrados y los Centros Psicopedagógicos (CPP)** son un antecedente de USAER, estos dos se convierten, con el programa de Integración Educativa, en un primer momento en **Aulas de Apoyo (1994-1995)** y después en **Unidades de Servicio a la Educación Regular**, que eran dependientes de Educación Especial pero trabajaban físicamente como escuelas de educación regular, al darse este cambio impuesto por la Integración Educativa, los docentes de los grupos integrados y los CPP se integran a las escuelas regulares, lo que según el profesor Luis, provoca resistencia, manifiesta en su actividad durante todo un año en que los docentes no sabían, qué, cómo o dónde trabajar. (E10:130)

En Hidalgo, las aulas de apoyo se crean porque veíamos que los grupos integrados ya no daban respuesta, que tuvo que ver con ese proceso del 93 de la Modernización Educativa porque la Dirección General de Educación Especial, que era la rectora a nivel nacional, empezó a dejar que los estados decidieran las cosas, ya no definía su política educativa y entonces aquí en Hidalgo con las supervisoras, los directores de grupos integrados y tu servidor, generamos un esquema que tenía que ver con esta perspectiva de la atención a los niños en su propio grupo y a través de una serie de recursos de apoyo ya no solo al alumno sino también al docente y a los padres de familia, o sea, el antecedente de la USAER fueron las aulas de apoyo que nosotros empezamos a trabajar”. (E10:130)

En esta entrevista, el profesor Luis explica con detalle cómo es que se trabajaba en el servicio cuando se convirtió en USAER, haciendo hincapié en lo que es la evaluación de los alumnos canalizados al área.

...”Ellos (se refiere al grupo multidisciplinario) habían vivido en sus nichos, en la tranquilidad, en su cubículo. La sala de diagnóstico... sí, como en esta idea de... nadie les podía interrumpir cuando estaban haciendo diagnóstico psicopedagógico, estaban en la sala de diagnóstico... todo silencio. Todo cerrado, nadie podía interrumpir, nadie podía salirse, era un acto casi ritual. Canónico. No sé, era así... en su espacio, con café y galletitas, no sé... de acuerdo a cómo se organizaban... y un pizarrón que llenaban y se discutía el diagnóstico diferencial y se hacían análisis seguramente muy interesantes para un caso, los viernes”. (E10: 141).

Esto lo menciona cuando describe cómo era el servicio antes de convertirse en USAER y cómo se fue dando la transformación, explica las prácticas actuales del servicio, cuando eran escuelas de Educación Especial y se *integran* a las escuelas regulares, teniendo que adaptarse a las circunstancias que la primaria dictaba.

En contraste, una característica actual de todos los salones en los que trabaja la USAER es que se encuentran aislados del resto de la escuela, son los más alejados, escondidos y con las peores condiciones, es un salón que no ha sido creado para el servicio sino simplemente condicionado. En el peor de los casos hay escuelas en las cuales se usa un salón que está desocupado en el turno vespertino y que tiene material y mobiliario de la escuela de la mañana, por lo que no se cuenta con ningún material propio ni lugar para guardarlo, en un sólo espacio trabajan todos los servicios al mismo tiempo (psicología, comunicación, aprendizaje y trabajo social) con distintos alumnos. Este relego físico de las aulas de Educación Especial insertadas en las escuelas primarias regulares es una clara analogía de la realidad del nivel frente a los planteles regulares pues es ignorado al tomar decisiones y los alumnos suelen ser también discriminados.

La integración de la Educación Especial a las escuelas regulares logró que se perdiera territorio ya ganado por esta disciplina pues tenían espacios físicos propios y reconocimiento como especialistas en el área; sin embargo, se integran a los planteles regulares, se van a las escuelas, no con la misma jerarquía de la escuela regular, no a la par sino a un lado, o detrás; no se les da su lugar. Los espacios, incluso físicos tienen que gestionarse y su conquista depende del personal instalado en la misma escuela, no de las autoridades, ni de los acuerdos entre niveles.

Así lo percibe el personal de la USAER, como es el caso de Elena, una de las informantes con experiencia en escuela regular y en CAM (servicio también dependiente de Educación Especial):

“Este es mi primer año de experiencia en USAER, yo había trabajado en primaria regular y CAM. Me parece que el desempeño del maestro de USAER es un papel muy triste porque no somos reconocidos por los maestros de grupo regular como alguien competente y capaz, creen que no fuimos a la escuela, que no sabemos qué es trabajar con la escuela, que no sabemos qué es planear, que no sabemos qué es trabajar con los chavos...y nos minimizan. Tampoco es muy bueno que nos pongan en la posición de decirle qué es lo que tienen que hacer... si eso ya lo saben, se lo dicen los libros, se lo dice el directivo; pero no lo hacen, porque ya eso es pedirle a la palmera que nos de naranjas; sin embargo, esa es la función de los maestros de USAER”.(E12:162)

Conocer la perspectiva del maestro brinda un panorama real donde se materializan las dificultades y los límites de la función del docente de apoyo y escuchar cómo es que sus compañeros, pertenecientes al nivel regular apenas valoran su trabajo permite entender el sentimiento de menosprecio que los maestros de USAER pueden compartir.

Al pertenecer a la SEPH, la Unidad es un servicio burocrático⁸, donde se requiere participación y aprobación de todas las partes para realizar actividades cotidianas, desde el ingreso de un alumno al servicio, el cual se realiza por escrito para canalizar al alumno y expone sus demandas hacia la USAER, así se arman los expedientes y el llenado de documentos de aquellos maestros que participan en Carrera Magisterial integrando a su aula a algún alumno que curse con NEE.

La Dirección de Educación Especial es dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEPH, para su funcionamiento esta la dirección general cuenta a su vez con una dirección Administrativa y una técnica, de esta última depende el personal que funge como especialistas, cuya función es asesorar a los maestros frente a grupo con base a necesidades particulares en

⁸ La *burocracia* se basa en rutinas y procedimientos, como medio de garantizar que las personas hagan exactamente aquello que de ellas se espera. Como la burocracia eficaz exige devoción estricta a las normas y reglamentos, esa devoción a las reglas y reglamentos conduce a su transformación en cosas absolutas: las reglas y rutinas son consideradas sólo como relativas a un conjunto de objetos, pero pasan a ser absolutas. (Chiavenato, 1990)

La *burocracia* se sustenta en una rígida jerarquización de la autoridad. Por lo tanto, quien toma decisiones en cualquier situación será aquél que posea la más elevada categoría jerárquica, independientemente de su conocimiento sobre el asunto. (Chiavenato, 1990)

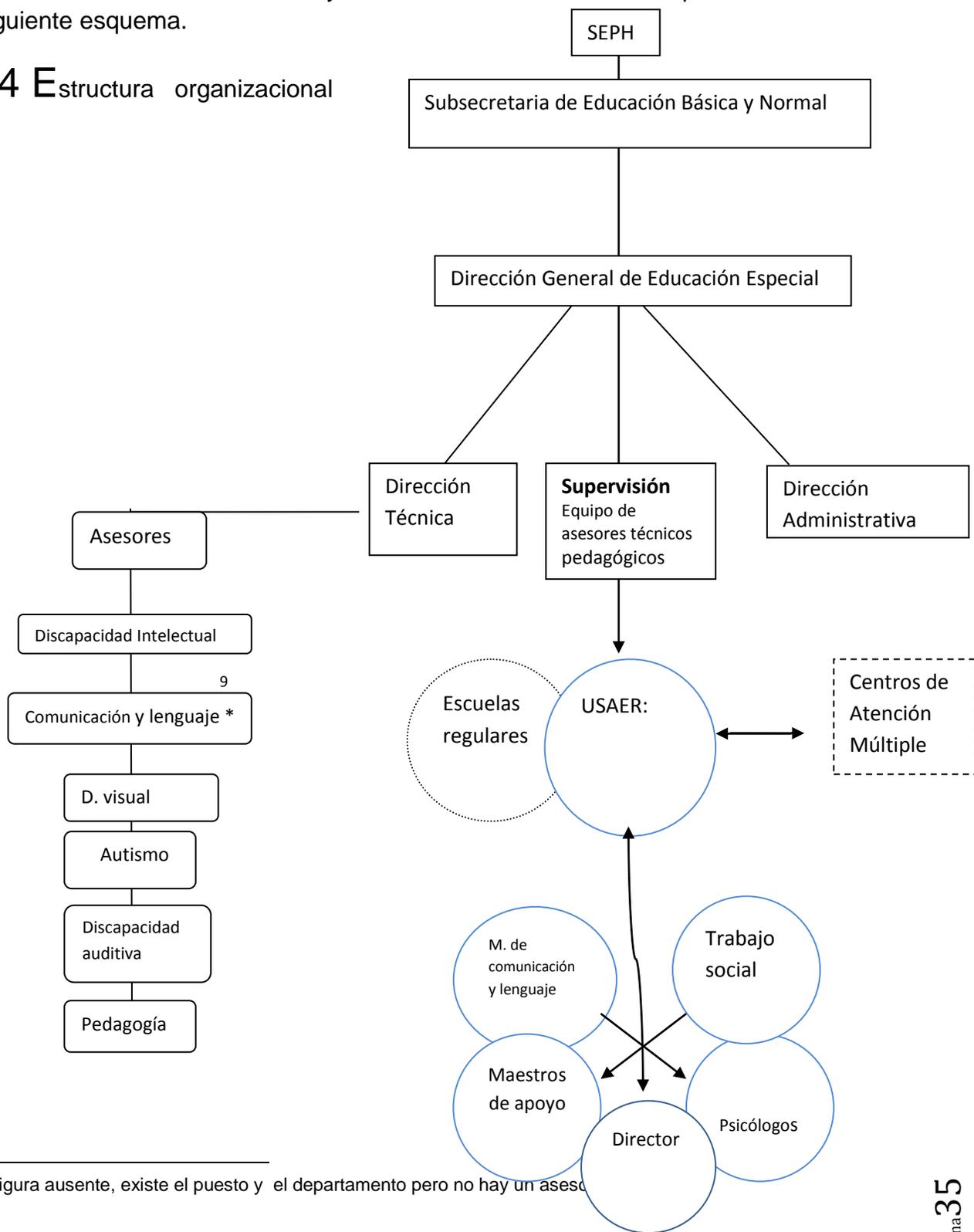
La *burocracia* es una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, esto es la adecuación de los medios a los objetivos (fines) pretendidos, con el fin de garantizar la máxima eficiencia posible en la búsqueda de esos objetivos. (Chiavenato, 1990)

cada una de las distintas áreas: discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual; autismo y referente a las aptitudes sobresalientes. Dichos asesores atienden al personal de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y a los de USAER.

El servicio de USAER, está inserto en las escuelas de educación regular y su misión es apoyarlas con el servicio que los alumnos de Educación Especial requieren al integrarse a la educación regular, cursando con una NEE, y para esta labor debe contar con personal que cumpla con 5 funciones formando un grupo multidisciplinario, dependiendo de las necesidades de la USAER podrá tener a más de una persona para cubrir la misma función.

Para evidenciar cómo la función institucional estructura el entramado de relaciones y establece la comunicación y la interrelación entre cada parte muestro el siguiente esquema.

I.4 Estructura organizacional



⁹ *figura ausente, existe el puesto y el departamento pero no hay un asesor

VI. Descripción de las prácticas de control y liderazgo

Para hacer un acercamiento a las prácticas de control y liderazgo en el centro de trabajo es importante detenerme en la figura del director, aunque en diferentes momentos de este escrito retomo citas de los entrevistados refiriéndose a él a continuación lo analizaré de manera particular.

Para profundizar en la figura del director retomaré lo que Ball en su texto *La dirección: oposición y control* (1987:130) en el cual trabaja como uno de los conceptos de participación, la seudoparticipación, ésta brinda una ilusión de control, desempeña un papel en los complejos proceso de dominio e integración, el dilema del calentamiento y enfriamiento del control político. Las formas de participación difieren según los diferentes estilos de liderazgo, estas formas se representan de acuerdo con este autor en cuatro distintos estilos de liderazgo: Autoritario, Administrativo, Interpersonal, Antagónico.

La agenda de Armando, el directivo de la Usae T, tiene como prioridad los asuntos administrativos con la supervisión y la dirección general del nivel y normalmente cuando los docentes le piden agendar algún curso, visita a escuela o capacitación para maestros; como respuesta a la oposición, busca canalizar y aplazar, pues su reacción es evadir cuando el personal demanda respuestas y soluciones a sus necesidades. Como estrategias de control en las pocas reuniones técnicas que se han llevado a cabo en el periodo de investigación él entrega, en ocasiones por escrito, la orden del día, para hacer saber en qué asunto se trabajará, aunque no se lleve del todo esta estructura de la junta. Lo que de acuerdo con la clasificación de Ball lo hace un directivo de estilo administrativo.

Por otro lado, tomando en cuenta de que, de acuerdo con el mismo autor, no existe un estilo puro de dirección, sino más bien existen datos que muestran que el director organiza convivios con múltiples pretextos, para resolver un conflicto con algún miembro del grupo se inclina por el diálogo buscando una solución y si hay algún conflicto entre compañeros busca hablarlo por separado. Por ejemplo,

hay situaciones en las cuales, ante la oposición también busca la fragmentación del equipo y utiliza las actuaciones privadas de la persuasión como estrategia de control.

Finalmente, al tomar las decisiones que afectan a todo el personal, suprime la expresión pública. Cuando se toma una decisión no se comenta su pertinencia por lo que busca suprimir la conversación como medio de respuesta a la oposición y suspende las reuniones técnicas cuando existe algún tema de inconformidad, por lo que las decisiones que afectan ya sea a una persona, un área o al grupo en general se aíslan y se ocultan, esto se hace como otra manera de controlar, lo que indica de su parte también tiende a un estilo autoritario. (Ball, 1987:130)

En este centro de trabajo existe una dirección autocrática, las decisiones importantes, que afectan a todo el equipo de trabajo, se toman de forma externa, por supervisión, que da la orden al director del centro de trabajo y no se comunica al personal, esto quiere decir que la comunicación es únicamente vertical descendiente; sólo llega la información de boca en boca, pocas veces mediante documentos, ya sea para dar importancia u oficialidad al comunicado o también como amenaza, otro modo de ejercer control, pues el director cuando tiene alguna diferencia con un miembro del equipo levanta un oficio, ya sea por inasistencia o argumentando que el docente en servicio no tiene el perfil requerido para el área y no es útil a la USAER, como pasó en diciembre del 2010 donde se impide que un recurso que se encontraba cubriendo una licencia pueda renovar su contrato, argumentando también que su trato con los docentes y padres de familia no es cordial.

Al crearse la figura de supervisor dentro de la dirección de Educación Especial (1982-1983) ésta empieza a ganar terreno frente a otra figura de poder, poder sustentado en el saber, los asesores académicos. La historia contada por el profesor Luis deja ver cómo va creciendo el poder de la supervisión y explica la realidad actual de este centro de trabajo, que seguramente no está muy alejada del resto de las USAER.

Aquí haré un acercamiento a la figura del supervisor, con ayuda del discurso de mi informante (exsubdirector de Educación Especial):

“Éramos el grupo que sustentaba académicamente, la Orientación, el proyecto de Educación Especial. Después desafortunadamente, diría yo, se crearon las figuras del supervisor y empezamos a funcionar igual que en Educación Básica con esta figura tan perversa que son los *supervisores* escolares, con los cuales frecuentemente teníamos diferencias. Ellos... con su necesidad de control de darle dirección, y orden, también desde lo administrativo y la gestión; y los asesores jaloneando para que no se perdiera de base lo académico...” (E10:8)

De acuerdo con Etzioni (1993), en la clasificación que hace de los medios de control, en este caso se rige mediante un **medio de control utilitario**¹⁰, ya que en algunos casos se sanciona a la persona, objeto del oficio, con un descuento salarial o la cancelación misma del contrato.

El hecho de que las órdenes que afectan a toda la unidad vengan de fuera del centro del trabajo disminuye el poder del director, aquí vale la pena hacer hincapié en que el personal percibe que el director es altamente influenciado tanto por agentes externos (supervisora) como por internos, pues académicamente considera a Obsesión, elemento relativamente nuevo en este servicio pero que cuenta con dos plazas y en el turno de la mañana es directora de otra USAER, en la cual atiende a 9 escuelas y cuenta con más personal que la USAER T; y en cuestión de decisiones y control considera a una maestra de apoyo, que funge como representante sindical pero es también sobrina de la supervisora, con la que, además, se dice que existe una relación de pareja (director-maestra de apoyo) argumento que maneja el personal de la USAER cuando busca explicar por qué el director es altamente influenciado por esta persona.

¹⁰ Etzioni (Racionalidad y Felicidad, 1993) explica que el uso de los medios materiales con fines de control constituye el poder utilitario”, esto se refiere a las recompensas materiales o a la concesión de símbolos como el dinero.

Aquí detallaré más las dos figuras, desde su aparición hasta el modo en el que controlan los centros de trabajo, desde afuera, de poder que aparecen en este centro de trabajo, por un lado la Supervisión y por otro las asesoras académicas. Detallaré las dos figuras.

...Pues era las supervisoras al poder y tenían las oportunidades de dirigir de acuerdo a los mecanismos de dirección. Y pues era... ¡las supervisoras al poder!, habían elegido a una supervisora para ser la nueva jefa y pues tenían la oportunidad de dirigir, de acuerdo a sus mecanismos de dirección y de control a la Educación Especial y nosotros resistiéndonos pero no pues... fueron haciendo huecos y pues no... terminamos mal. (E10:151)

Esto explica cómo es que desde el surgimiento de la figura del supervisor se gana la batalla frente a los asesores académicos quienes ostentaban el poder hasta entonces, el hecho de que la directora general actual del nivel de Educación Especial haya sido supervisora le da poder a la figura de la supervisión, lo que explica cómo es que las decisiones que afectan el trabajo diario y las relaciones de poder dentro del centro de trabajo en cuestión logren afectar la realidad actual.

No...primero existieron los asesores, antes de los supervisores. Sí, porque desde la Dirección General, con la directora general, con la doctora Gómez Palacio, ella decía que teníamos... muy influida por el constructivismo, ella fue alumna de Piaget y por un fundamento epistemológico sobre cómo se da el conocimiento ella tiene mucha claridad al plantear que para atender a los niños con..., en ese tiempo, requerimientos especiales y con problemas específicos, que así se les denominaba, tenía que haber gente preparada con un fundamento, entonces lo prioritario en Educación Especial era que tuviéramos todo un referente teórico, sustento para intervenir con los niños, entonces, la capacitación con Educación Especial era el alimento de todos los días, siempre había materiales, cursos, seminarios, encuentros, necesitaba entonces, las primeras figuras que con la maestra Silvia Cruz empezó a trabajar después de los directores, claro, directores de Educación Especial, entonces la primera figura que se creó, antes de los supervisores eran los asesores. (E10:136)

Actualmente parece que las relaciones entre estos dos elementos de autoridad (asesores académicos y supervisión) no existieran en el centro de trabajo, a las visitas que se realizan a la USAER no asisten los dos al mismo tiempo, es decir, o se presenta la supervisora con un asesor técnico pedagógico (ATP), o se presentan los asesores académicos para capacitar al personal, aunque los dos tienen autoridad pareciera que no existe enlace entre ellos, aunque son los ATP quienes acompañan a los académicos en las visitas de seguimiento a los alumnos y a dar asesorías, el ATP es el enlace entre unos y otros.

Me parece que el modo en el que se conduce el nivel, a partir de la dirección general, referente a formación del personal es un cambio importante en la historia de las USAER, pues con la Directora anterior la academia era importante, las acciones estaban dirigidas a su capacitación y las decisiones tomadas con base en ello; sin embargo, hoy en día el perfil de muy pocos elementos coincide con su función, muestra de ello es la realidad de la USAER T.

Cuadro: Perfil del personal de la USAER T¹¹

Función	Preparación	Años de servicio EE	Tipo de plaza
Trabajador Social (TS)	No se cuenta con TS	-----	-----
1.-psicóloga ¹²	Licenciado en Psicología general -Titulada	14 años	docente
2.-Maestro de comunicación	Lic. en Ciencias de la comunicación -Titulada Posgrado en curso	2 años	docente
Docentes de apoyo (3-7) 3.- Cuitlahuac	Lic. en Historia	14 años	docente
4.-Benito Torres	Normalista Lic. en educación medio superior con especialidad Físico – química -Titulada	6 años	docente
5.Leonardo Domínguez	Normal superior Profesor en la especialidad de español -Titulada	16	docente
6.-Manuel Altamirano	Lic. Educación básica con especialidad en audición y lenguaje -Titulada	9 años	Docente
7.-Leona Vicario	Lic. en Edu especial, en el área de problemas de aprendizaje -Titulado	7 años	Docente
8.-Directivo	Licenciado en psicología -Maestría en ciencias de la educación -Titulado	29	Directiva

¹¹Fuente: Parte de la evaluación semestral presentada a la supervisión en el ciclo escolar 2009 - 2010, el cual tuvo vigencia sólo por seis meses pues se hicieron cambios en el área de comunicación, en psicología y en la escuela Leonardo Domínguez, además de que en el ciclo 2010-2011 se abrió una nueva escuela en el servicio y se integró un nuevo elemento.

¹² La USAER debe contar con dos psicólogos, sin embargo, en este momento el directivo, cumple con una doble función, lo que implica la falta real de un psicólogo.

Con el objetivo de identificar los medios de control utilizados dentro de esta institución escolar me detendré para detallar cómo funciona este servicio tanto en la práctica como en lo administrativo.

Como la USAER, no tiene una oficina específica sino que simplemente asiste a otras escuelas regulares donde se ocupa un salón que en ocasiones es simplemente prestado, ya que en otro turno (en el matutino) tiene alguna otra función; todo el personal firma entradas y salidas en las libretas que controla la escuela regular, de la cual no depende administrativamente la USAER, por lo que no representa un medio de control pues muchos elementos no firman en ninguna de las escuelas donde prestan servicio. Así que los expedientes no tienen control interno, y tampoco las entradas, asistencias o salidas.

Las faltas normalmente son negociaciones internas con el director en turno, se cambia un día de trabajo por uno de asueto, me explico: el equipo de trabajo se rige por dos calendarios escolares, uno el de la escuela regular, (recordando que son 5 y que en cada una de ellas llegan a variar las actividades) y el de Educación Especial. Así que si un trabajador tiene que asistir a la escuela regular, pero el calendario de Educación Especial marca algún curso o suspensión por algún asunto sindical, en teoría debería de ir a la escuela regular porque ahí hay alumnos; sin embargo, al depender de Educación Especial tiene marcada una suspensión; de este modo se puede jugar con las fechas y cambiar días, lo que hace que normalmente los permisos no sean registrados con una hoja de permiso, no hay constancia administrativa ni de la asistencia ni del permiso, por lo que ésta es otra área cuyo control es ambiguo.

El equipo multiprofesional tienen reuniones técnicas, que tampoco están normadas, pues no están establecidas, simplemente se hacen cuando hay algún tema que tratar como evaluación semestral, pero en teoría se deben hacer reuniones para realizar las evaluaciones psicopedagógicas que realiza el servicio, de acuerdo con la norma se deben hacer en conjunto para discutir y complementar los criterios de evaluación, la valoración y plan de trabajo de cada una de las áreas las cuales se solían hacer cada viernes; sin embargo, éstas no se realizan

en su totalidad en ningún ciclo escolar. A partir de la toma de posesión del director en función estas reuniones se suspenden también cuando el director evita al personal, para no consultar ni informar cambios o decisiones, de este modo el personal se entera de manera tardía de información importante como son apertura de nuevas escuelas en el servicio, es el caso del ciclo escolar 2009-2010 en el que se abrieron dos escuelas nuevas o durante el mes de febrero del 2011 donde se hace la negociación (supervisor-director) para abrir una sexta escuela en la colonia Palmitas y se incrementaron elementos nuevos al servicio, de este modo el personal no puede opinar sobre la prudencia de aperturar nuevas escuelas ni analizar las circunstancias en las que se hace y las condiciones con las que se contará en este nuevo establecimiento escolar.

El profesor Luis explica cómo es que se establecen las reuniones técnicas en las USAER, pues éstas se llevan a cabo, desde entonces, los días viernes y son para trabajar en conjunto con el equipo multiprofesional, en evaluaciones, propuestas curriculares adaptadas y compartir algunos experiencias¹³ profesionales.

Sí, era el día del diagnóstico diferencial, a veces hacían dos diagnósticos, en aquel tiempo la discusión en cuanto al diagnóstico o la evaluación empezaba, que son de las cosas positivas de la integración, o sea, abandonar la idea de la anamnesis, o el diagnóstico clínico, por una evaluación contextualizada, más cualitativa, más desde lo que le pasa al niño a la escuela con los contenidos, ¿no? como una evaluación más cualitativa, ¿no?, desde luego con la influencia de la sociología, la antropología. (E10: 140)

Al hablar de estas negociaciones internas es importante mencionar que desde que este directivo toma el cargo, él es legitimado mediante la recolección de firmas por todo el equipo de trabajo y al ser anteriormente parte de este mismo equipo conoce a todo el personal, de este modo el trato que tiene con ellos le permite negociar situaciones como permisos y ausencias, esperando poder cobrar favores cuando así lo requiera, más específicamente el control se da buscando comprar el silencio de los compañeros a cambio de favores; me explico, con frecuencia se desconoce el lugar de trabajo de cada uno de los elementos, debido a que es un

¹³ La experiencia permite repensar lo que pone en marcha el proceso de pensamiento, volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, la insatisfacción de nuestro anterior pensar. Justo, lo que hace la experiencia sea tal, es esto: volver a pensar (Contreras, 2010:21).

servicio itinerante, por lo que no se sabe en qué escuela se encuentra el director, y normalmente nadie pregunta o dice dónde está, el equipo no exige la presencia del director en sus escuelas, pero cuando algún miembro requiere algún permiso busca al director, me parece que de esta manera, solapando la irresponsabilidad de todos los miembros se tiene cierto control pues al participar todos de esta dinámica, nadie exige de los demás pues nadie da, normalmente el directivo no niega permisos, está siempre abierto a negociaciones, pero advierte o hace saber que sí se da alguna supervisión el no ratificará el permiso, pues nada se hace por escrito y no hay modo de comprobarlo, pero si esto no pasa... es un favor más que se enlista y puede llegar a cobrarse tan sólo con silencio, pues prefieren no exigir nada a su director, solapan su ausencia y falta de liderazgo que afecta la eficiencia del Servicio.

El poder se evidencia desde el establecimiento de acuerdos, donde se busca poner sobre la mesa las necesidades de cada centro de trabajo, desde que se decide abrir una nueva escuela, integrándola al servicio de USAER, ya sea por necesidad de la escuela regular, caso en el que el directivo hace la petición a Educación Especial, o bien, como es el caso últimas escuelas integradas a este Centro de trabajo, pues son acuerdos entre supervisores de zona (Regular-Especial).

Respecto al control y el poder, los acuerdos entre ambas instancias están en una figura ya discutida como poseedora del poder: el supervisor.

V. Identificación de los sujetos

Quedó clara la función del centro de trabajo y cómo es que éste se conforma, ahora haré una descripción de las personas implicadas en la labor de este servicio de manera personal más que profesional, busco algunas razones que expliquen su comportamiento al ser parte de un grupo, pero también para entender su actuar frente a la exigibilidad de los derechos.

Voy a comenzar con algunos antecedentes que explican la situación actual de la Unidad.

Con la ola de jubilaciones presentada en el ciclo escolar 2009-2010, se ha propiciado una situación crítica dentro de la institución, la cual más adelante será detallada.

Cuadro I: Cambios de personal

Función	Escuela	Razón de su salida
Docente de apoyo	Escuela Juan de Dios Rodríguez	Jubilación
Docente de apoyo	Escuela Leonardo Domínguez	Jubilación
Trabajadora social	Atiende a todo el servicio	Jubilación
Directora	Todo el servicio	Cambio de centro de trabajo por compactación de horas
Psicólogo	Cuitlahuac Leonardo Domínguez	Queda como director provisional y psicólogo de dos escuelas

Estos cambios implican que dos de las escuelas queden sin psicólogo pues uno de los acuerdos internos fue que un psicólogo (que atiende a dos escuelas) cubriría la función de director además de atender sus escuelas como especialista. De este modo, deja de visitar las escuelas que tenía a su cargo en el área de psicología.

Al poco tiempo de jubilación del profesor Enrique, quien fungía como profesor de apoyo en la escuela Juan C. Doria, enlace directo entre la escuela regular y la USAER, el personal que seguía asistiendo a la escuela solo la visitaba una vez a la semana por lo que se complicaron las relaciones entre padres de familia-USAER y escuela. Así se tomó la decisión de cerrar este servicio en el ciclo escolar 2008-2009 en la escuela Juan C. Doria, pues la supervisora de la zona de Educación Especial no pudo consensar acuerdos y decidió cerrar el servicio en esta escuela. La USAER se queda sólo atendiendo a 3 escuelas, por lo que a mediados del ciclo escolar 2009 -2010 se expandió el servicio a dos escuelas más para atender un total de 5.

Para dar más detalles de estas relaciones explicaré las funciones de cada elemento del equipo multiprofesional basada en el libro de *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los servicios de Educación Especial*. Hago mención de que en algunos casos no existe el elemento sin embargo está la vacante, y no hay quien haga sus funciones, las cuales el servicio sigue necesitando.

Cuadro II: Los sujetos y sus funciones dentro de la institución.

Puesto, número de personal en el puesto	Escuelas que cubre	Funciones según orientaciones
Maestros de apoyo (5)	1 por escuela	Brinda sugerencias pedagógicas a maestros de grupo y padres de familia para los niños con NEE, además de una atención personalizada, sólo en casos específicos.
Psicólogo (2)	De 2 a 3	Evalúa a los alumnos con NEE para detectar sus capacidades, habilidades y su personalidad, estableciendo así, de manera conjunta con el maestro de grupo, el equipo multiprofesional y padres de familia, estrategias psicopedagógicas que benefician el rendimiento escolar del alumno.
Trabajador social (No hay quien cubra este puesto)	5	Promueve el apoyo externo de otras instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, médicos o de otro tipo, necesarios y complementarios para el proceso de integración educativa de los alumnos.
Maestro de comunicación y lenguaje (1)	5	Orienta en actividades de lenguaje y comunicación al maestro de grupo, padres de familia y de manera individual al alumno , si esta así lo requiere
Director (1)	5	Convoca conjuntamente con el trabajador social y/o psicólogo, a la familia o tutor de los alumnos para la realización de la evaluación psicopedagógica. En caso de ser necesario, entrevista a la familia o tutor del alumno para obtener información en aspectos específicos del alumno.

VI.-Definición de los grupos en una institución

Para comprender la dinámica grupal, con el fin de enfocarnos más adelante al comportamiento de cada individuo dentro de un grupo es necesario tener referentes teóricos como antecedente a la identificación de los grupos dentro de la institución.

De acuerdo con José Bleger “Un grupo es un conjunto de individuos que interactúan entre sí compartiendo ciertas normas en una tarea” (Bleger, 1996: 68).

En la USAER, aunque cada elemento tiene una función específica y diferenciada del resto de los compañeros todos comparten una finalidad institucional, lo que los obliga a interactuar entorno de esta función delimitada por el centro de trabajo y se rigen por los mismos lineamientos.

“En todo grupo, hay un tipo de relación que es, paradójicamente, una no-relación en el sentido de una no-individuación, que se impone como matriz o como estructura básica de todo grupo y que persiste de manera variable durante toda la vida del mismo, es decir la sociabilidad sincrética”. (Bleger, 1996:68)

Entonces, a un docente, antes de ser individuo, lo antepone la personalidad grupal, las interacciones que se dan en un equipo de trabajo como en la USAER se da de manera establecida en donde al ejecutar las tareas propias de cada uno se mezclan caracteres cuyos rasgos personales suelen. Esta interacción se complica aún más cuando la planilla de docentes que cambia continuamente, donde se registran por lo menos dos cambios cada seis meses en un periodo aproximado de dos años.

“Un grupo es un conjunto de personas que entran en interrelación entre sí, pero además, y fundamentalmente, el grupo es una sociabilidad establecida sobre un trasfondo de indiferenciación o de sincretismo, en el cual los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un transitivismo permanente”. (Bleger, 1996: 70)

Bleger (1996: 73) expone el concepto de sociabilidad sincrética explicando que cada uno de aquellos que suponemos son personas aisladas, se hallan en un estado de fusión o de indiscriminación, que argumenta, sin él hay una perturbación muy seria en el grupo y en el desarrollo de la personalidad de uno.

Cuando decimos en estos casos que el grupo reacciona con miedo a una experiencia nueva, a lo indeterminado o a lo desconocido, estamos diciendo una verdad mucho más amplia de la que nosotros mismos reconocemos y que, por lo tanto, tampoco el grupo puede reconocer sino sólo los aspectos superficiales de esta afirmación. No es lo nuevo solamente lo que produce miedo, sino lo desconocido que hay dentro de lo conocido. *“El miedo a lo desconocido o a la situación nueva, estamos realmente diciendo o señalando que el miedo se produce frente a lo desconocido que cada persona trae consigo en forma de no-persona y en forma de no-identidad”*. (Bleger, 1996)

La identidad grupal tiene dos niveles en todos los grupos: uno es el de aquella identidad que está dada por un trabajo en común y que llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo; esta identidad está dada por la tendencia de la integración e interacción de los individuos o las personales. Pero otra identidad existente en todos los grupos, y que a veces es la única existente (o la única que se alcanza en un grupo), es una identidad muy particular que podemos llamar identidad grupal sincrética, que está dada no sobre una integración, y pautas de niveles evolucionados, sino sobre una socialización en que dichos límites no existen y cada uno de los que nosotros vemos desde el punto de vista naturalista como sujetos o individuos o personas no tienen identidad en tanto tales, sino que su identidad reside en su pertinencia al grupo. (Bleger, 1996: 76)

Me parece que el caso de la USAER no está precisamente integrado ni siquiera para las tareas compartidas, por lo que incluso las individuales resultan ser independientes pues los elementos no logran integrar su trabajo, simplemente se logra una socialización que permite llevar un trato cordial cuando el equipo se reúne donde las características individuales de cada elemento no sobresalen sino más bien son personalidades más o menos similares.

“El ser humano antes que ser persona es siempre un grupo, pero no en el sentido de que pertenece a un grupo, sino en el de que su personalidad es el grupo” (Bleger, 1996: 81).

El grupo es siempre una institución muy compleja, mejor dicho, es siempre un conjunto de instituciones, pero al mismo tiempo tiende a estabilizarse como una organización, con pautas fijas y propias. La importancia reside en que cuanto más el grupo tiende a estabilizarse como organización, (es decir, con una marcada disposición jerárquica de funciones que se realizan en un área específica), tanto más el grupo tiende al objetivo de existir por sí mismo, marginando o supeditando a este último objetivo. (Bleger, 1996: 78)

Así se entiende que la disolución de una organización o la tentativa de cambio de la misma puede ser directamente una separación de la personalidad; y no por proyección, no porque directamente el grupo y la organización son la personalidad de sus integrantes.

Después de hablar de manera general sobre la concepción de un grupo explico cómo es que identifico a los grupos. Mediante la herramienta propuesta por Bourdieu, Espacio Social y Espacio Simbólico fue posible ubicar a cada docente en un espacio.

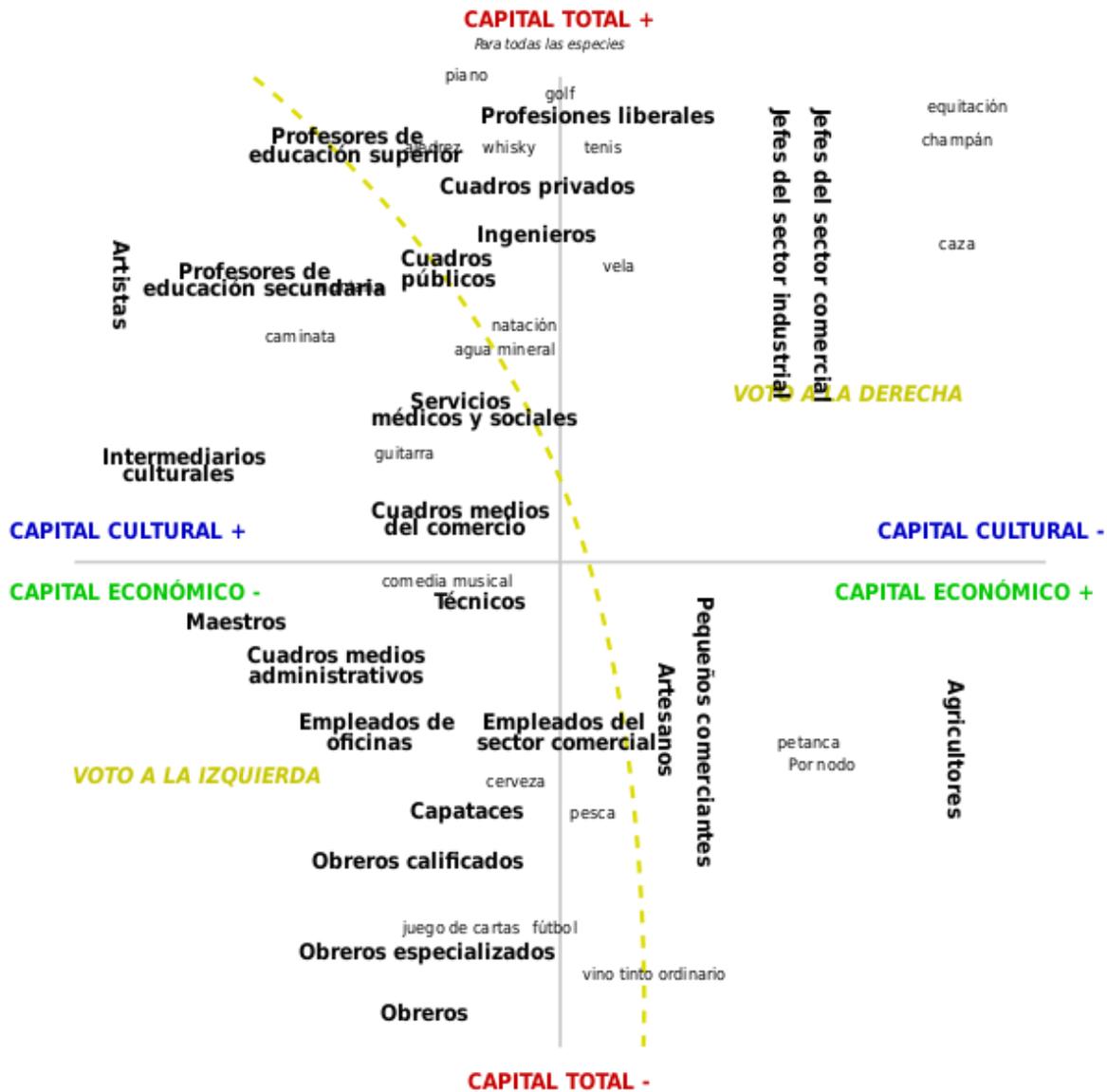
“La idea central consiste en que existir en un espacio, ser un punto, un individuo en un espacio, significa diferir, ser diferente” (Bourdieu, 1997:21)

Así busco ubicar a cada docente en *el espacio social y el espacio simbólico* que Bourdieu (1997:19) establece, utilizando una herramienta que me ayudará a identificar los sujetos y comprender su lugar en la institución, estableciendo los grupos al interior.

De esta manera a través de la noción de habitus Bourdieu restituirá al agente el poder poder creador y clasificador, recordando que la capacidad de crear la realidad social no corresponde a un sujeto trascendente sino a un “cuerpo socializado” (Ibid:181), *que aplica en la práctica principios de organización construidos y adquiridos en el devenir de una experiencia social situada y fechada*. (Ferrante, 2008:15)

Para ello es necesario ubicar el Espacio de las posiciones sociales y espacio de los estilos de vida:

Cuadro IV: ESPACIO SOCIAL, ESPACIO SIMBÒLICO



De acuerdo con Bourdieu (1997:19) a “Cada clase de posición corresponde una clase de *habitus*¹⁴ (o de aficiones) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo”.

Es posible entonces, pensar que al ubicar a cada sujeto de la institución en un campo, su posición será acreedora a ciertas prácticas que compartirá con aquellos cuya posición es cercana y que lo dispondrá a ciertas acciones, dichas prácticas distinguen a cada sujeto de los otros, aquellos que se alejan de esta posición y entre más distante será más diferente.

“Como las posiciones de las que son producto, los habitus se diferencian; pero asimismo son diferenciantes” (Bourdieu,1997:19). Así busco representar a cada uno de los entrevistados en este campo propuesto por Bourdieu para ubicar a los informantes en un espacio simbólico que corresponda a sus capitales (cultural y económico).

“Todo mi propósito científico parte en efecto de la convicción de que sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como “caso particular de lo posible”, en palabras de Gaston Bachelard, es decir como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles. Lo que concretamente significa que un análisis del espacio social de las mismas características que el que propongo basándose en el caso de la Francia de la década de los setenta es como historia comparada aplicada al presente o como antropología comparativa referida a un área cultural particular, fijándose como objetivo captar lo invariante, la estructura, en la variante examinada. (Bourdieu, 1997:14)

¹⁴ *Habitus* es ese generador y unificador que retraduce las características e intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es un conjunto unitario de elección de personas de bienes y de prácticas. Los habitus son principios generadores de prácticas y distintivas. (Bourdieu P. , Espacio social y espacio simbólico, 1997)

El *habitus* es una necesidad devenida virtud (ya que es el principio no elegido de toda acción) que crea estrategias que resultan “objetivamente ajustadas a la situación sin ser fruto de un cálculo consciente de objetivos evaluados a partir del conocimiento de las condiciones objetivas, ni de una sobredeterminación mecánica de la estructura. (Ferrante, 2008)

Mediante esta herramienta busco identificar los *habitus* de los sujetos de investigación para entender su papel dentro la institución, para así comprender la realidad del centro de trabajo en cuestión, como la crisis por la que está pasando y cómo el personal las está enfrentando.

Esta formula, que puede parecer abstracta y oscura, enuncia la primera condición de una lectura adecuada del análisis de la relación entre las posiciones sociales (concepto relacional), las disposiciones (o los *habitus*) y las normas de posición, las elecciones que los agentes sociales llevan a cabo en los ámbitos más diferentes de la práctica, cocina o deporte, música política, etc. La comparación sólo es posible de sistema a sistema y que la investigación de las equivalencias directas entre rasgos tomados en estado aislado, tanto si a primera vista son diferentes pero “funcional” o técnicamente equivalentes o nominalmente idénticos, puede conducir a identificar indebidamente propiedades estructuralmente diferentes o a distinguir equivocadamente propiedades estructuralmente idénticas. (Bourdieu,1997:16).

Define distinción como una calidad determinada, casi siempre considerada como innata (Bourdieu,1997:16), se habla de distinción natural, del porte y de los modales, de hecho no es más que diferencia, desviación, rasgo distintivo, en pocas palabras, propiedad relacional que tan sólo existe en y a través de la relación con otras propiedades.

Esta idea de diferencia, fundamenta la noción misma de espacio conjunto de posiciones distintas y coexistentes, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad o no y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre. (Bourdieu,1997:16-18)

El **espacio social** se constituye de tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas son sin duda los más eficientes el capital económico y el capital cultural. (1997:18)

En *La distinción*, los agentes están distribuidos según el volumen global del capital que poseen bajo sus diferentes especies, en la primera dimensión; la más importante, poseedores de un volumen de capital considerable. (marcada en el cuadro IV, pag. 51 con por la línea amarilla) y en la segunda dimensión según la

estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico cultural, en el volumen total de su capital (1997:18).

En su modelo, Bourdieu (1997:14) analiza las prácticas de los grupos sociales como si fuera una relación mecánica directa. Con base en las diferencias sociales que Bourdieu marca en el *espacio social y simbólico*.

Al entrevistar a profundidad al personal de la Usaer, fue posible sistematizar la información en un cuestionario que tiene 3 preguntas encaminadas a ubicar a los entrevistados en un espacio cultural y 3 en un espacio económico. (Anexo 2)

En dichas entrevistas, utilizando preguntas generadoras, busqué conocer los pasatiempos de los entrevistados, haciendo hincapié en qué te gustaría hacer y de eso qué es lo que haces, así pude identificar algunos referentes por ejemplo hay quienes mencionan la música, y además la especifican como, “me gusta la música, cuando trabajo escucho música clásica”. Así tengo la posibilidad de “distinguir”, mediante los habitus quién es quién en la institución, para comprender cómo actúan, y por qué.

“Y de este modo puede señalar las diferencias reales que separan tanto las estructuras como las disposiciones (los habitus) y cuyo principio no hay que indagar en las singularidades de la naturaleza –o de las “almas”, sino en las particularidades de historias colectivas diferentes”.(Bourdieu)

Para dar soporte teórico al modo en que sistematicé los datos encontrados a través de las entrevistas a profundidad mediante dicho cuestionario, retomo al mismo Bourdieu, con la finalidad de dejar en claro el concepto de Capital Cultural.

“La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. (Bourdieu, 1979, págs. 11-17)”

El concepto de capital cultural refiere no solo al tiempo y dinero es estimado como inversión si no también es una inversión educativa en términos de transmisión del Capital Cultural.

“La “aptitud o el “don” es también el producto de una inversión en tiempo y capital cultural. Y se entiende entonces, que al evaluar los beneficios de la inversión escolar, sólo se pueden interrogar sobre la rentabilidad de los gastos educativos para la sociedad en su conjunto, o sobre la contribución de la educación a la “productividad nacional “(Bourdieu, 1979)

De acuerdo con Bordieu el capital cultural puede existir bajo tres formas:

a) En el **estado incorporado**: *en el cual se toma en cuenta que la mayor parte de las propiedades del capital cultural puede deducirse del hecho de que en su estado fundamental se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación. La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser personalmente por el inversionista. Es un trabajo del sujeto sobre sí mismo (cultivarse);* b) el **estado objetivado**: *bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías o de problemáticas etc.;*c) y finalmente en el **estado institucionalizado**: *como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, depende del capital social también heredado, y que puede ponerse a su servicio. (Bourdieu, 1979)*

Las medidas más exactas del capital cultural son las medidas de referencia de tiempo de adquisición, aunque no precisamente queda reducirlo al tiempo de escolarización y de tomar en cuenta la prima de educación familiar, a veces se redobla el tiempo utilizado porque hay que desaprender algunas cosas para volver a adquirir, en modo de mejora, cierto aprendizaje.

Bien, en este sentido es que me interesa conocer y ubicar el capital cultural de los sujetos de investigación, para ello las entrevistas realizadas a profundidad fueron sistematizadas en un cuestionario cuyas preguntas están encaminadas a conocer

tanto el capital económico como el cultural. Las preguntas que forman el cuestionario se establecieron tomando en cuenta la teoría recién explicada.

Cuestionario

PREGUNTA	ARGUMENTO	Ubicación topológica
1.- ¿Cómo empleas tu tiempo libre?	El capital cultural (CC) depende del tiempo para INCORPORARLO.	Topología social de Tiempo Libre
2.- Puntualiza tu trayectoria académica	El CC es acumulativo, por lo que se considera, desde su inicio, desde el origen del individuo.	Topología social de Academia
2.- ¿Tus padres son docentes? 2.1 ¿Son profesionistas?	El CC se adquiere también por transmisión familiar.	Topología social de de Herencia

Por otra parte, en el cuestionario hay otro apartado que refiere al capital económico. Recordemos que puede presentarse de tres maneras fundamentales. La forma concreta en que se manifiesta dependerá de cuál sea el campo¹⁵ de aplicación correspondiente, así como la mayor o menor cuantía de los costes de transformación, que constituyen una condición previa para su aparición efectiva.

¹⁵ *Campo* en el sentido que le da Bourdieu, como la representación de un grupo de personas que tienen posiciones, disposiciones y prácticas.

En la [sociología](#) de [Pierre Bourdieu](#), un **campo** es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de [capital](#), propia del campo en cuestión. Cada campo es —en mayor o menor medida— autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social. (P.)

1. Un campo es un sector determinado de la actividad social (estructuras simbólicas); ejemplos específicos de campos analizados por Bourdieu o sus discípulos han sido el [arte](#), el [sistema educativo](#), los [medios de comunicación de masas](#) o el mercado de la vivienda. P., B. (s.f.).

Pierre. Raisons pratiques. 2012, de Wikipedia [http://es.wikipedia.org/wiki/Campo_\(sociolog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Campo_(sociolog%C3%ADa))

Así, el capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derecho de propiedad, el capital cultural puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; el capital social, que es un capital de obligaciones y relaciones sociales. (Las formas del capital, 1979:135)

El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimientos y reconocimientos mutuos (Las formas del capital, 1979:148)

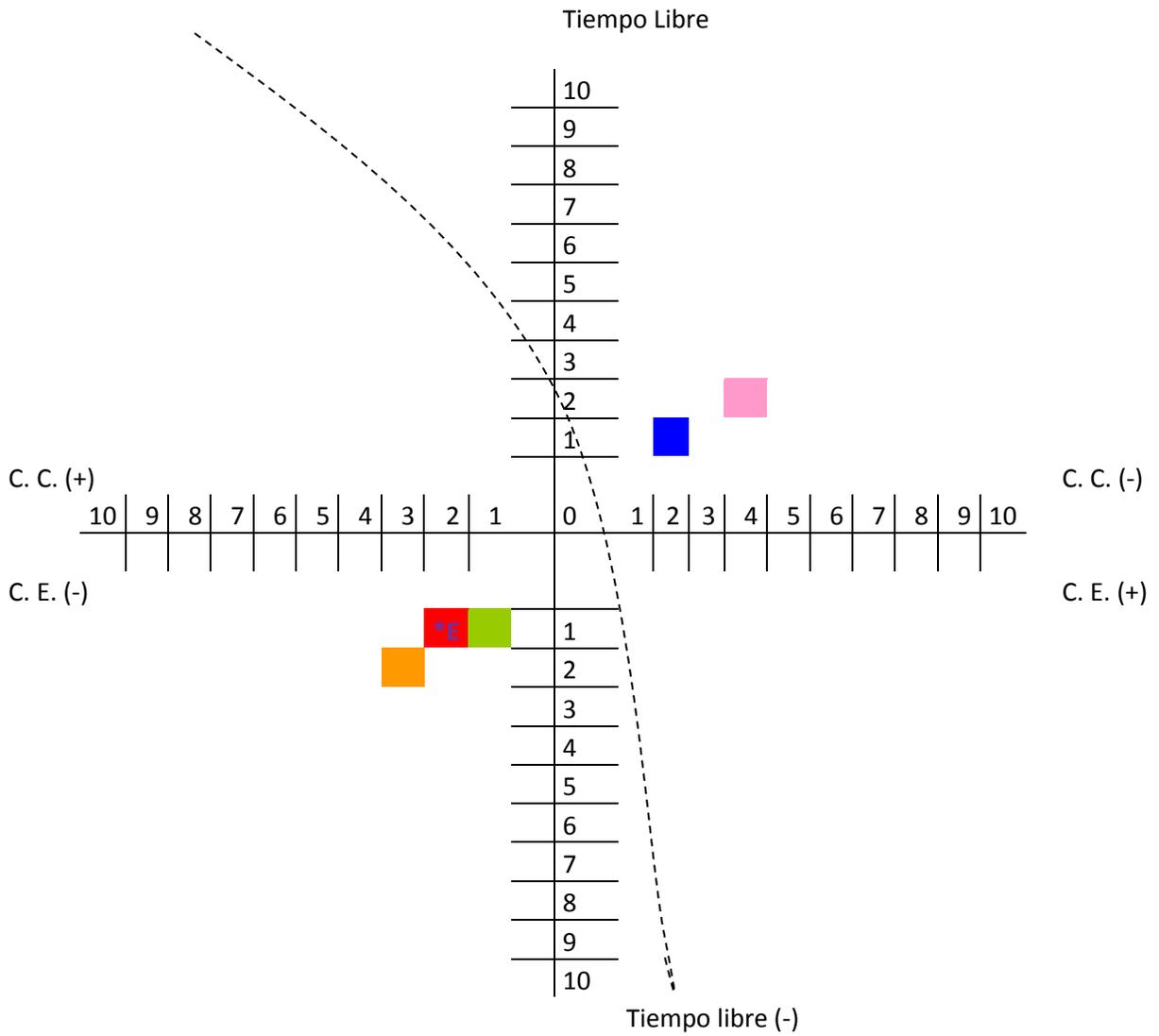
Al explicar la herramienta que presenta Bourdieu ahora debo precisar que a través del *Espacio social y simbólico* me fue posible dar una posición a cada individuo, y observar sus prácticas cotidianas, las cuales los sitúan en una posición social que explica comportamientos dentro del grupo al que pertenecen y que del mismo modo se enfrentan en las prácticas institucionales.

El modelo realizado por Bourdieu en La Distinción analiza las prácticas de los grupos sociales como si fuera una relación mecánica directa (1997:14). Con base a las diferencias sociales que Bourdieu marca en el espacio social y simbólico entrevisté al personal de la USAER. De este modo es posible identificar los grupos dentro de la institución.

Para realizar el siguiente esquema trabajo el capital económico y capital cultural, el primero (CE) lo represento con un el eje horizontal y el capital cultural en el eje vertical, este último se representa en cuatro distintos gráficos, pues se evaluaron las tres formas del capital cultural, y estas representaciones llevan los nombres de Tiempo libre, Academia, y Herencia Cultura, la cuarta topografía muestra un promedio de los tres capitales por lo que la nombro Capital global , refiriéndome al Capital Cultural en todas sus formas.

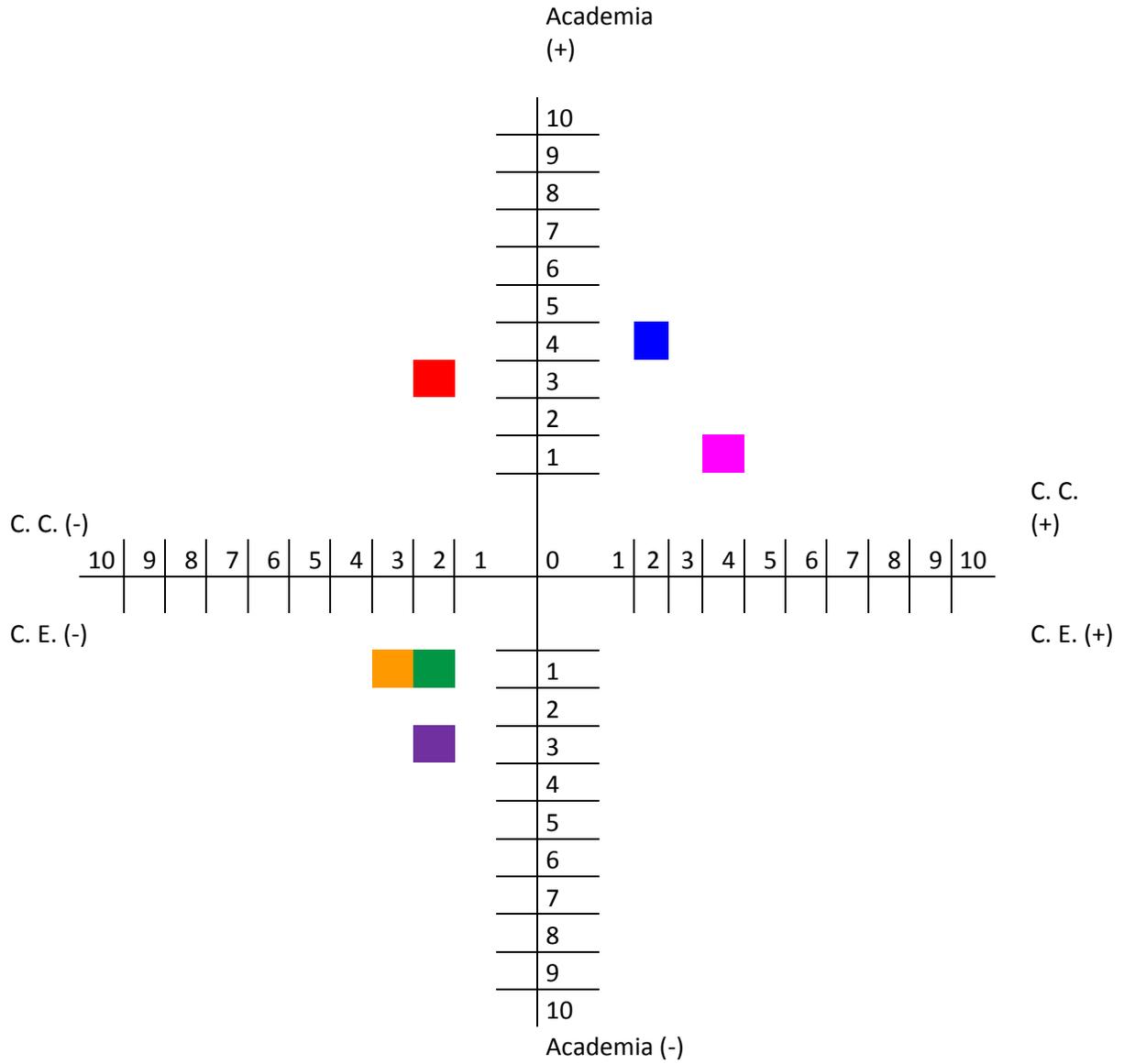
ESPACIO SOCIAL, ESPACIO SIMBÓLICO

TIEMPO LIBRE

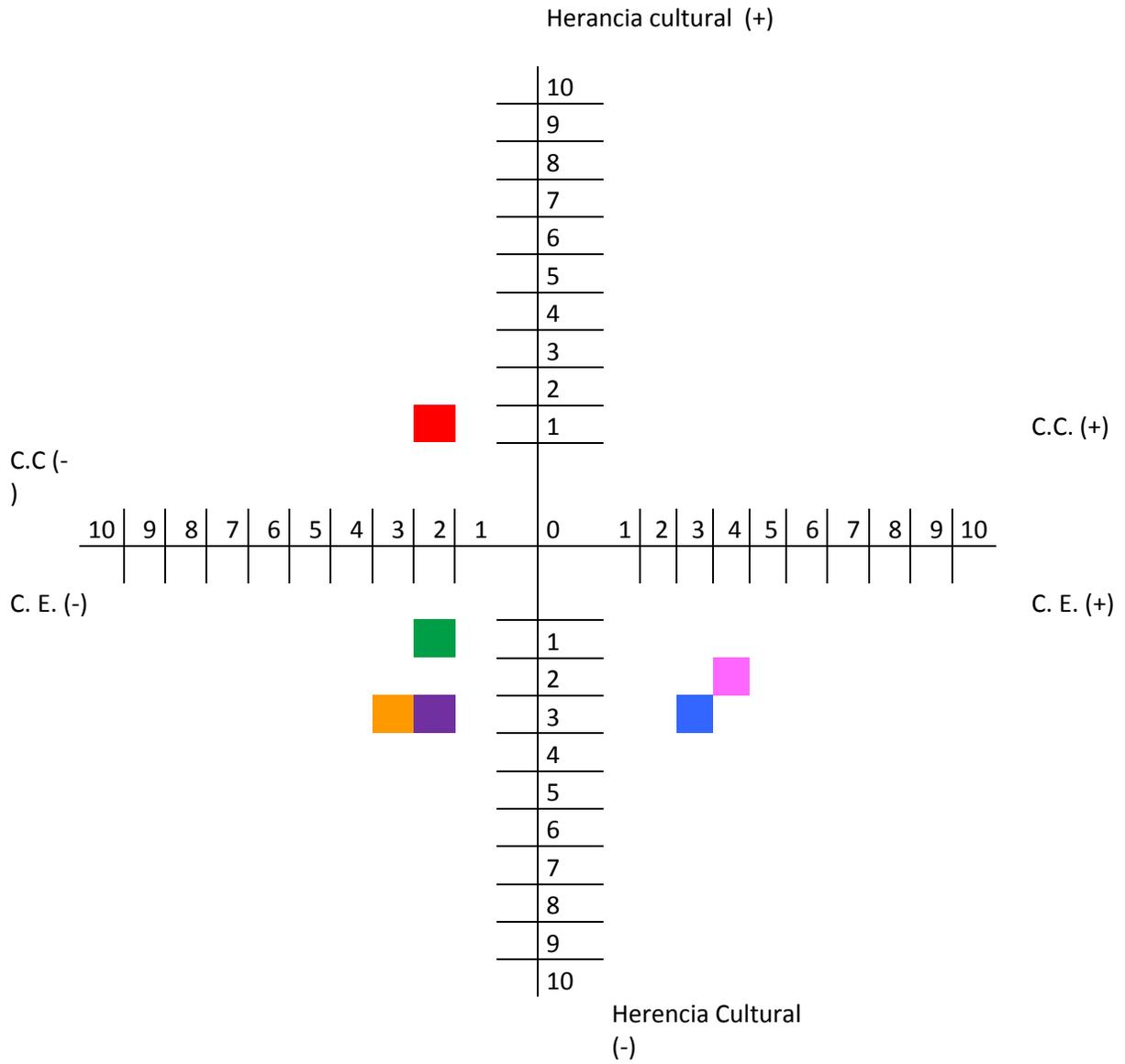


*E = coinciden Morado y Rojo

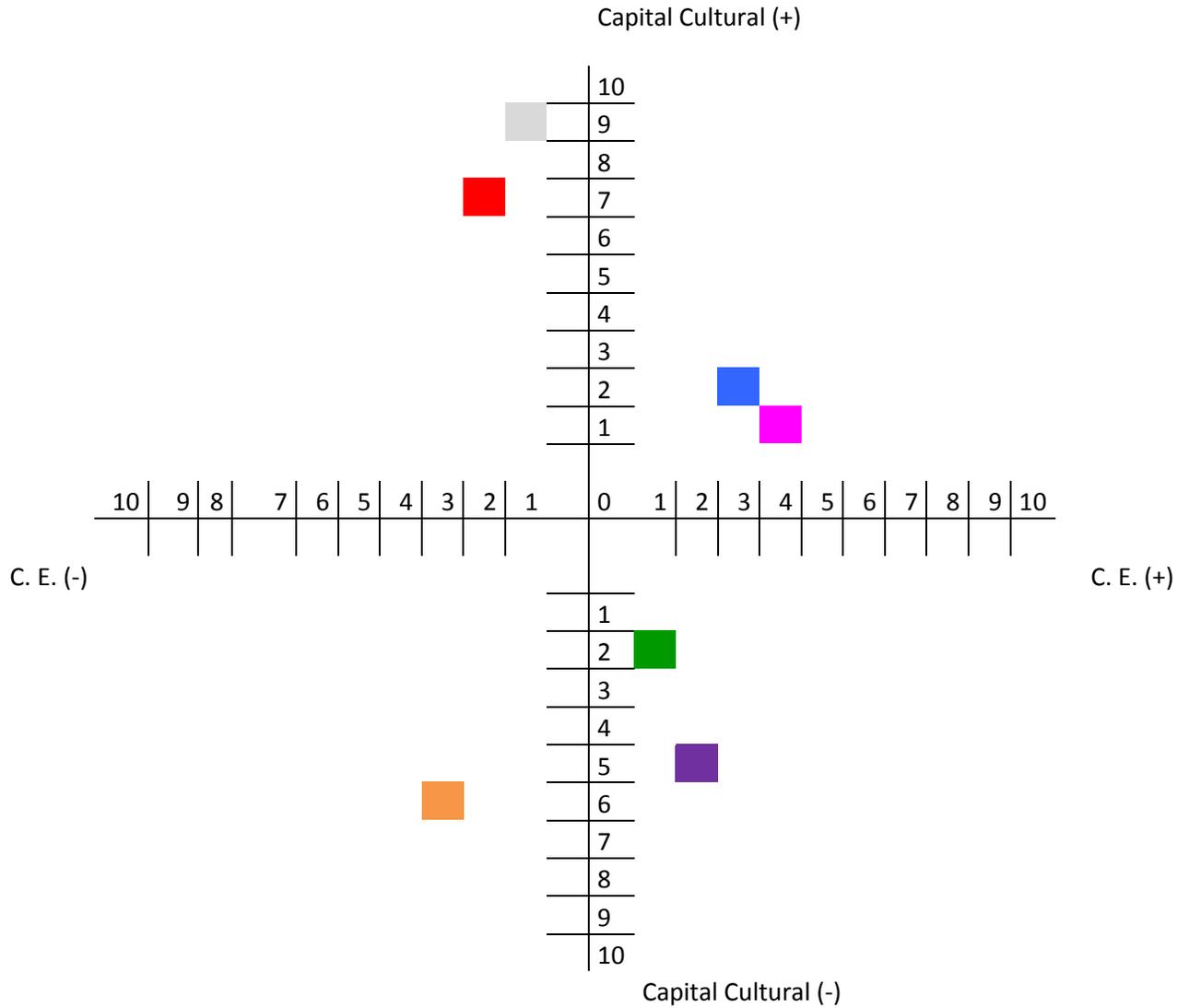
ACADEMIA



HERENCIA



CAPITAL GLOBAL



			CC	CE
■	Armando	1. CC: TL1, A4, H-3 = 2 CE: 3	2	3
■	Obsesión	2. CC: TL2, A1, H-2 = 1 CE: 4	1	4
■	Rosalba	3. CC: TL-1, A-1, H-1= -1 CE: -2	1	-2
■	Ariadna	4. CC: TL-1, A3, H1 = 7 CE: -2	7	-2
■	Bety	5. CC:TL-2,A-1,HC-3= -6 CE: -3	-6	-3
■	Elena	6.- CC: TL1, A1, HC3= 5 CE: -2	5	-2
■	Justicia	7.- CC: TL4, A2, CH3= 9 CE: 1	9	1

III. Identificación de los grupos en la USAER T

De manera general retomo lo que se ha contado a través de este texto respecto a este grupo de trabajo, particularmente a cada uno de sus sujetos, este grupo se encuentra desintegrado a partir de las múltiples jubilaciones que se dieron de manera masiva y afectaron la actividad del Servicio. Esta USAER se ha utilizado como trampolín para llegar a otras en muchos sentidos, quizá una de las razones es que se trabaja en el turno vespertino y los docentes esperan aquí su cambio para un servicio en el turno de la mañana; también se ha hecho una especie de refugio donde la supervisión ha integrado a personal para sacarlo de otros en donde ha tenido situaciones de conflicto, como es el caso de Obsesión, que en entrevista explica que esta es su vía de entrada a esta USAER, pero no ha sido la única, y durante el tiempo en que está investigación se ha llevado a cabo se han dado varios cambios de personal, de los cuales algunos de los nuevos elementos han estado por menos de 6 meses y son remplazado por distintas situaciones.

De este modo, se entiende que no se comparten la finalidad, del centro de trabajo a pesar de que en la formalidad este servicio trabaja con un fin en común, sin embargo, este equipo no comparte tareas ni responsabilidad, cada vez menos discuten los casos de alumnos tampoco se hace en conjunto las evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos, las Propuestas Curriculares Adaptadas y toda la documentación que se integra a los expedientes, pues en el mejor de los casos, cada área integra su reporte a los expedientes de manera independiente y no se comparten.

Habiendo dado este panorama general, procedo a exponer el espacio social y simbólico de los sujetos¹⁶, para ubicar en un primer momento los grupos en la institución y después buscar analizar tanto a los sujetos como su comportamiento

¹⁶ **sujeto** sometido al otro por el control y la dependencia. (Foucault, M.1986)

I.9 DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS

a) El grupo (+CC,+CE): la lucha por el poder.

Aquí me detendré a explicar el comportamiento de los sujetos que conforman este grupo. Hay dos miembros ubicados en el primer cuadrante (CC+,CE+) que cuentan con dos plazas, una de ellas es de directivo dentro del mismo servicio de Educación Especial, entre ellos está marcado una rivalidad cercana, de algún modo por el reconocimiento aunque más bien por lo económico, es decir, compiten en escalafón, en ponencias o impartiendo cursos para el personal, pero también por el reconocimiento de las autoridades como la Supervisora y la Directora General. Uno se inclina más por el trabajo y otro por el capital social, cada uno ha obtenido beneficios durante su antigüedad laboral que se acerca a los treinta años en ambos casos.

Los habitus de los miembros de este grupo son similares, esto los separa y los distingue del resto del personal de la USAER; sin embargo, los ubica en una posición cercana entre ellos, esta posición los hace parte del grupo del poder por lo que comparten ciertas prácticas y disposiciones derivadas de una trayectoria individual pero se unen en un espacio simbólico y temporal, dentro de esta institución. Al respecto, Boudieu, menciona:

“Y de este modo puede señalar las diferencias reales que separan tanto las estructuras como las disposiciones (los habitus) y cuyo principio no hay que indagar en las singularidades de la naturaleza –o de las “almas”, sino en las particularidades de historias colectivas diferentes”.(Bourdieu)

Es muy importante mencionar que así como hay coincidencias en estos dos sujetos en cuanto a que muestran mayores capitales también coinciden al tener un capital heredado de mayor carencia (como lo muestra la cartografía de Herencia Cultural) pues se encuentra en una categoría de -3 que se refiere a padres con primaria inconclusa.

Aunque los dos se han preparado de manera continua Obsesión es más autodidáctica y Armando ha buscado la certificación, ambos gozan de reconocimiento del medio pues tienen una carrera de cerca de 30 años dentro de la institución.

En cuanto a la categoría de Academia es importante hacer hincapié en que este grupo ostenta el mayor capital, lo que de acuerdo con los resultados obtenidos en este caso a **mayor capital económico mayor academia; a mayor antigüedad mayor capital económico**. Seré más específica, si cuestiono esta última afirmación (a *mayor capital económico mayor academia; a mayor antigüedad mayor capital económico*) veo que hay otros elementos como Ariadna (ubicada con el color rojo págs.53-56) que también tiene una importante trayectoria académica sin embargo un menor capital económico (-2) y menos antigüedad en el trabajo, pero su capital cultural heredado es más alto que el de la mayoría, sin embargo su antigüedad laboral es mucho menor, por lo que me parece prudente dejarlo fuera del grupo en este análisis.

Esta idea de diferencia, fundamenta la noción misma de espacio conjunto de posiciones distintas y coexistentes, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad o no y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre.(Bourdieu,1997:16-18)

Cierro la descripción de este grupo destacando que Armando y Obsesión se encuentran juntos en todos y cada uno de los indicadores analizados (observar págs. 50-53).

b) El grupo (-CC, -CE)

Me dispongo ahora a describir el grupo de los que no forman parte de la lucha por el poder y cuya posición es distante, este grupo se encuentra ubicado en la segunda dimensión que marca Bourdieu, cabe destacar que en el campo (Pág. 51) a diferencia de los catedráticos de enseñanza superior, los maestros están ubicados en este cuadrante, recordando que lo retoma de la realidad social

francesa, es curioso ver cómo este grupo, ubicado en otro espacio, se encuentra de igual modo en este cuadrante (observar páginas 58-59 y cuadro III).

En este grupo están los que no compiten por nada, ni en carrera magisterial, ni en escalafones ni participan en cursos de educación continua a excepción de los que son obligatorios como en los que se les toma asistencia como parte de la agenda laboral; pero también se distinguen algunos sujetos que se mantiene informados, que participa de manera más o menos espontánea en actividades, son autodidactas y buscan constantemente programas de educación continua, opinan y participan en los programas de capacitación y grupos colegiados, pero cuya antigüedad en el servicio es menor, cercana a 15 años, por lo que la temporalidad en la que se hace el estudio, pudiera ser definitivo para su pertenencia a un grupo.

Finalmente, quiero hablar sobre otra variable, el **Tiempo libre**¹⁷. Una constante en todos los entrevistado es el acceso que tienen a la cultura (pregunta 1, cuestionario, anexo 2), que tiene que ver con las rutinas familiares y lo que éstas les permiten, como pasar tiempo con la familia o visitar sitios infantiles, sin embargo, también se menciona cierto gusto por la lectura, creo que de algún modo está ligado a una cultura magisterial¹⁸, es decir, los docentes que mencionan a la lectura como uno de sus pasatiempos su temática se refiere a tópicos referentes a su práctica docente.

I. 10 Resumen del capítulo

Recordemos que este capítulo tiene como objetivo presentar la institución de estudio, la USAER T, en este sentido fue necesario retomar los antecedentes históricos del nivel al que pertenecer, ubicándolo en un panorama más general: La

¹⁷ Al hablar de los estilos de vida Bourdieu explica que Marx habla de diferencias entre los estilos de vivir de las distintas clases sociales, pues los gustos de cada una tienen una especie de marca “este sello, del que Marx habla, no es otra cosa que el estilo de vida mismo, por medio del cual los más desposeídos se denuncian de inmediato, hasta en su utilización y a contribuir, de manera completamente negativa, a la dialéctica de la pretensión y de la distinción que se encuentra en la base de los incesantes cambios del gusto” (Bourdieu P. , La Distinción, 1979)

¹⁸ En el sentido que le da Aurora Loyo (2002) al concepto de *cultura magisterial*, se refiere a un conjunto de representaciones sociales, valores, creencias y orientaciones propias del magisterio, que posee persistencia, coherencia y organicidad, y que toma cuerpo en las prácticas que tienen lugar dentro del campo educativo; los rasgos que la definen permean desde las escuelas de formación del magisterio hasta las capas inferiores y medias de la autoridad educativa.

Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEPH. Al ubicar los antecedentes del nivel se enfoca la atención en la creación de las USAER.

De este modo se particularizó la atención en la USAER T para identificar en ella tanto los grupos que la conforman como los sujetos que hoy edifican su historia. Al identificar los grupos y ubicar a los distintos informantes en un espacio simbólico mediante la representación del cúmulo de sus capitales (capital cultural y capital económico) los capitales se convirtieron en el referente que ubica a cada sujeto en una posición dentro de un campo. Así se ubicaron dos grupos: uno, el grupo de PODER, formado únicamente por dos integrantes cuyos perfiles son semejantes entre sí y distanciados del resto; quienes forman el segundo grupo, este grupo tiene mayores similitudes en cuanto a pasatiempos, escolaridad, herencia cultural y aunque se distinguen las diferencias entre los capitales de cada individuo no son tan distantes entre sí, esto permite visualizar cómo en este segundo grupo la personalidad de sus elementos es más pasiva, normalmente llevan a cabo sus funciones asegurándose de que esto no les represente ningún tipo de problema, ni con padres de familia, ni con alumnos o compañeros de trabajo o directivos, aunque eso implique pasividad también ante la defensa de los derechos de sus alumnos o los propios.

Por su parte, el grupo de poder, cuyo cúmulo de capitales está, por encima del el segundo grupo, aunque su personalidad es más autónoma y exigente, no son precisamente más decisivos en cuanto a la exigibilidad de sus derechos, posturas que ahondaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

Los capitales del sujeto y la exigibilidad de derechos

En el capítulo anterior se habló de manera general de la institución, su función y su origen; pero se puso especial atención en sus miembros y los grupos que conforman. Para identificar a dichos grupos la teoría de Bourdieu fue de vital importancia en este estudio pues se utiliza como herramienta la propuesta dada

en su texto *La distinción: Espacio Social, Espacio Simbólico*. (Bourdieu, P. , 1997, págs. 11-26)

Al identificar a los grupos encontramos dividida a la institución en dos contingentes, uno de ellos es el grupo de poder, el cual con un menor número de miembros muestra la distinción existente con las prácticas entre cada grupo.

El capítulo anterior se convierte en el primer paso para responder la interrogante principal de este trabajo: identificar los factores que intervienen en la exigibilidad de los derechos de los trabajadores de la educación, pertenecientes específicamente a la USAER T.

Ahora centraré la atención en los sujetos de cada grupo, realizando un perfil individual con base a los capitales, para hacer comparativos entre el cúmulo de capitales de cada individuo pero también entre distintos sujetos y los mismos grupos, de este modo será más evidente el resultado reflejado al detenernos en el análisis de la exigibilidad de derechos de cada individuo.

Planteado el objetivo éste demanda definir conceptos básicos en este apartado como lo son *los capitales*, en sus tres formas, como los plantea Bourdieu: El capital económico, capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) y el capital social, por otro lado también será preciso definir a qué me refiero cuando hablo de la exigibilidad de derechos.

Al terminar este capítulo se pretende tener un panorama general de lo que implica la acumulación de capitales ante la exigibilidad del derecho del docente para poder concluir en la posibilidad que cada sujeto tiene de defender su situación laboral.

II.1 Las formas del capital

Comenzaré por plantear el concepto de capital. De acuerdo con Bourdieu (Las Formas del Capital,1979:131) se entiende por capital “*el trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada”*”.

Como *vis instita*, el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo –*como lex insita*– un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social. El capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurran como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa. (Bourdieu: 1979:131)

Con esta cita se hace referencia a que los capitales de cada sujeto lo dotan de predisposiciones que no pasan desapercibidas en la trayectoria de un sujeto, cada individuo tiene la posición que le pertenece, sin que la casualidad tenga nada q ver en ello, los capitales dotan factores determinantes que determinan nuestra interacción, de la cual dependemos como seres sociales.

El dato empírico que sustenta este trabajo permiten visualizar la acumulación de los capitales de un sujeto por lo que cada informante habla tanto de su historia personal como la profesional para poder materializar dicha acumulación, cabe aclarar que...

La acumulación del capital, ya sea en su forma objetiva o interiorizada, requiere tiempo. Hay una tendencia a la supervivencia ínsita en el capital, pues éste puede producir beneficios, pero también reproducirse así mismo, o incluso crece. El capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible. (Bourdieu,1979:132)

De acuerdo con Bourdieu (1979) el capital puede presentarse de tres maneras fundamentales: *capital social, económico y cultural ...*”*La forma concreta en que se manifiesta dependerá de cuál sea el campo de aplicación correspondiente*”.

El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizados de conocimiento y reconocimiento mutuos. Se trata de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo. El capital total que poseen los miembros individuales del grupo les sirve a todos, conjuntamente como respaldo, amén de hacerlos –en el sentido más amplio del término–merecedores del crédito. (Bourdieu,1979,: 153)

“*La reproducción del capital social exige el esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma, renovándose el reconocimiento mutuo*”. (Bourdieu, 1979: 153) Por ello, considerar la antigüedad de servicio y la permanencia en el nivel es importante, pues como comentamos en el capítulo anterior los elementos que pertenecen al grupo de

poder han conseguido ciertos beneficios mediante el capital social el cual han cuidado durante sus 30 años de servicio.

Aunque en el capítulo anterior se detalló el concepto de capital cultural es importante recordar que nos referimos a éste cuando hablamos de los distintos niveles de aprendizajes que pueden adquirir los niños, diferenciados por su clase social obtenidos mediante la educación escolarizada que sustentan el capital cultural, pero refiere también al tiempo y dinero estimado de inversión educativa que significan la transmisión del capital cultural y también tiene tres formas (detalladas en el capítulo I): **estado incorporado**, el **estado objetivado**, **estado institucionalizado**: (Bourdieu, 1979: 11-17)”

Bourdieu destaca también que hay tres maneras de distinguirse, al explicarlo retoma a la clase dominante, en la cual se puede *“Distinguir tres estructuras de consumo distribuidas en tres categorías principales: alimentación, cultura y gastos de presentación de sí mismo y de representación (vestidos, cuidados de belleza, artículos de tocador, personal de servicio).”* (La Distinción, 1979:182)

Sin creer necesario retomar la alimentación como parte de mi objeto de estudio, sí me refiero a los gastos de presentación como prácticas que tienen como misión buscar o mantener un prestigio social, prácticas que pudiéramos encontrar al analizar a los miembros de un grupo de poder dentro de la institución, aunque no pretendo buscar el modo de consumo destinado a dicho objetivo si será significativa la fijación que algún informante muestre, si así fuera, en la lucha por prestigio social. En realidad me interesa hacer hincapié en el consumo referente a la cultura, pues al analizar prácticas docentes podría detallar a cada sujeto como consumidores de cultura; o tratar de generalizar este consumo considerando que todos leen como hábito¹⁹ y que utilizan su tiempo para incrementar su capital

¹⁹El concepto Hábito es concebido por Bourdieu como un “Mero acto repetitivo que determina nuestra experiencia de un modo mecánico. Desde la concepción fenomenológica (ya que esto está también presente en Husserl, el hábito, en tanto me da unos puntos de apoyo... es lo que me permite, en tanto las situaciones no son nunca cerradas, sino abiertas, la posibilidad de darme mundos.

...La adquisición de un hábito perceptivo permite la adquisición de un mundo; así adquirir un nuevo hábito implica aprender y enriquecer mi esquema corporal. Como veíamos, el cuerpo habitual no

cultural en aras de, al menos, mejorar su labor docente, pero el punto es encontrar qué es lo que los distingue, entre otras cosas, a partir de este consumo.

Cuando Bourdieu se refiere a capital económico (Las formas del capital: 1979) menciona que éste *“Es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad”* pero también expone la transformación del capital, destaca que los diferentes tipos de capital pueden obtenerse con ayuda de capital económico, pero sólo *“Al precio de un mayor o menor esfuerzo de transformación”*, que resulta necesario para producir la forma de poder efectiva en el campo correspondiente y explica...

Existen así, por ejemplo, algunos bienes y servicios que pueden obtenerse gracias al capital económico, inmediatamente y sin costes secundarios; pero existen también otros que solamente pueden obtenerse por virtud de un capital social de relaciones u obligaciones. Éstas por su parte, tan sólo pueden movilizarse en un plazo breve, en el momento preciso, pero siempre y cuando hayan sido establecidas hace mucho, y se hayan conservado vivas como si fueran un fin de sí mismas... Y es que el transcurso del tiempo es, justamente, uno de los factores que determinan que una deuda simple y directa se transforma en aceptación de una deuda inespecífica. (Bourdieu, 1979:157)

Como en este análisis pretendo visualizar a detalle el cúmulo de capitales de cada sujeto para entender su actuar frente a la exigibilidad de sus derechos y su comportamiento dentro de un grupo, fijaremos entonces la vista en lo que el autor llama capital simbólico, entendiendo que:

“Un capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permita conocerla (distinguir) y reconocerla, conferirle algún valor” (Bourdieu, 1997, p. 108).

II.2- Concepto de Exigibilidad

Siguiendo los objetivos de investigación, ahora es indispensable definir el concepto de exigibilidad, es importante contextualizar el término dentro de las

es un depósito de sedimentaciones que se han adquirido de una vez y para siempre, sino un sistema de potencialidades.

políticas públicas en lo referente a las garantías individuales, en donde tenemos que situarnos para entender la normatividad institucional y la posibilidad que tiene un sujeto de exigir derechos cuando se es parte de una institución educativa.

Analizar cómo las políticas públicas pueden ser instrumentos para la garantía de los derechos implica ir más allá del marco judicial al que durante un tiempo se limitó la reflexión sobre la garantía de los derechos humanos, poniendo énfasis para ello en la distinción entre justiciabilidad y exigibilidad.

El enfoque basado en derechos considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer que ellos son titulares de derechos que obligarán al Estado (...) se procura cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas (Abramovich, 2006: 36 en Canto, 2010: 92)

Distintos enfoques coinciden en que la eficacia de un derecho dentro de las políticas debe ser exigible, este argumento nos lleva a la definición de la justiciabilidad:

Decir que un derecho es exigible implica (...) que una autoridad del Estado -de una organización intergubernamental- es competente para recibir reclamos por violaciones y determinantes las sanciones y las reparaciones correspondientes. Si esa autoridad es un juez o un tribunal entonces se habla de la justiciabilidad del derecho. (de Roux y Ramírez 2004: 16 en Canto, 2010: 94-95)

La exigibilidad por su parte se puede definir como un proceso (M.) sociopolítico en el que a través de mecanismos diversos, uno de los cuales es el judicial, se exige a los Estados el cumplimiento de sus obligaciones para con la ciudadanía, en tanto que detentadora de derechos (...) es el uso del poder político de la sociedad para exigir del Estado el cumplimiento de las obligaciones que por derecho le corresponden (Canto, 2004: 256) En (Canto, 2010: 95).

Para situarnos en el contexto pensemos en la capacidad de las instituciones involucradas en el ámbito educativo como el Sindicato Nacional de los Trabajadores del Estado (SNTE) y la misma SEPH, aunque el fin de este trabajo no es definir el grado en que dichas autoridades educativas sean competentes para recibir reclamos de sus trabajadores, ni mucho menos qué tan capaces sean

para determinar las sanciones oportunas y las determinaciones que permitan la reparación del daño, es preciso situarnos en esta realidad del docente frente a la posible exigibilidad de derechos.

El referente teórico acerca de la exigibilidad lo da Canto (2010: 77-103) en el texto *Políticas públicas y los Derechos Humanos en el cual* hace hincapié en el poder de la participación social, pues enfatiza que “para el análisis de la política de las políticas es fundamental la dimensión del reclamo de la sociedad a las autoridades públicas”.

En cuanto a la reconceptualización de la ciudadanía, cuya definición a partir de la titularidad de derechos ha recibido la calificación, no exenta de intención ideológica, de ciudadano pasivo, poniendo el lado activo de la ciudadanía en un conjunto de virtuales cívicas, vistas más como obligaciones que como derechos. Sin embargo, la concepción de derechos puede invocar el derecho al desarrollo para una diferente conceptualización de ciudadano activo:

El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable, en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos²⁰ y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él. (Declaración sobre el derecho al desarrollo, artículo 1, núm. 1. En Canto, 2010: 99)

Retomo a Canto cuando menciona el lado activo del ciudadano, pues en este trabajo se fija la atención en cómo un informante opina, cuestiona y participa, me parece interesante destacar este lado activo pues parece ser determinante en cuanto a la exigibilidad de los derechos. Quizá no sea totalmente la exigibilidad dependiente de la participación del docente pero es posible que la potencialice.

II.3 Lógica de construcción y asignación de valores

Sin importar que en el apartado de metodología explico cómo utilicé la herramienta de investigación a partir del modelo propuesto por Bourdieu en su trabajo *Espacio*

²⁰ De acuerdo con Conde (2004:27) Existen cuatro generaciones de derechos humanos: 1) Los derechos civiles y políticos (derechos individuales) como la libertad, igualdad, autonomía y derecho a elegir a los gobernantes; 2) Derechos económicos sociales y culturales (derechos colectivos) como el derecho al trabajo, a la vivienda, salud, educación, recreación y acceso universal a la cultura; 3) Derecho a la solidaridad de los pueblos, que implica la diversidad cultural, cooperación; 4) Al desarrollo científico y tecnológico, los cuales aún se discuten.

cultural y simbólico, ahora desgloso los pasos para aclarar la apropiación de esta propuesta.

Para ello lo primero fue armar un campo que representara la institución de estudio, fue necesario hacer una escala que permitiera dar un valor al capital económico y cultural de cada sujeto ubicado en la institución.

En etapa de la investigación realicé entrevistas con el objetivo de conocer el cúmulo de capitales de los informantes, para lo cual se creó una escala de valores del 1 al 10, correspondientes a cada uno de los cuatro rubros en los que sistematicé la información de las entrevistas.

La escala de valora a dichos capitales se asigna de acuerdo con la información obtenida de las entrevistas. Respecto al capital cultural se busca un valor representarlo en sus tres formas:

Para evaluar el **capital heredo** consideré la escolaridad de los padres como un referente del capital cultural debido a que éste se adquiere también por transmisión familiar. Así esta categoría maneja este rango desde padres analfabetas (con el menor valor) hasta padres con posgrado.

Por otro lado, el uso del **tiempo libre** se considera debido a que éste depende del tiempo para incorporarlo. Por lo que aquí para evaluar en esta categoría se consideran desde actividades de ocio hasta la práctica habitual de alguna actividad artística.

También se toma en cuenta la **trayectoria académica** debido a que el capital cultural es acumulativo por lo que se considera, desde el origen del individuo, aquí el valor más bajo lo da el bachiller trunco pasando por distintos grados académicos hasta el doctorado.

Finalmente, en lo que refiere a la forma de evaluar el **capital económico** el cuestionario aplicado indaga sobre los ingresos de cada sujeto, por lo que considera la situación mediante la cual están dentro del sistema educativo estatal, como el contrato laboral, el número de plazas con las que cuentan y la condición

de cada una de ellas y si es que, además de pertenecer a la SEPH, se encuentran adscritos a alguna otra institución educativa.

Con este criterio cada una de dichas categorías obtienen valores del 1 al 10, sin embargo al tener los valores asignados y proceder a ubicarlos en el campo, todos los entrevistados quedaron ubicados en el mismo cuadrante (superior derecho) por lo que fue necesario ajustar los valores, esto implicó cambiar la escala para obtener valores positivos y negativos, lo que fue se trabajó en un principio como 1 al 10, finalmente se trabajó como -5 a +5. Una vez que se cambió la escala y se reubicó a cada sujeto se pudieron identificar fácilmente los grupos dentro de la institución.

Ubicados los grupos, se identificaron las características de cada uno de ellos para proceder a realizar un perfil individual de cada sujeto de ambos grupos. Mediante este perfil lo que se pretende es profundizar en el *habitus* de cada uno de ellos para analizarlos más adelante respecto a su comportamiento frente a la exigibilidad de los derechos.

II.3- Descripción del sujeto y sus capitales

Para acercarme al objetivo de este apartado tengo que recordar que la información obtenida fue sistematizada en un cuestionario trabajado en el capítulo anterior, el cual da un panorama de los capitales de cada sujeto, esto permitió

ubicarlos en un espacio específico y así encontrar a los grupos institucionales, dicha información será desfragmentada para analizarla de manera más detallada enfrentando a cada sujeto con su capital simbólico por ello en un primer momento se hace una descripción de cada miembro del grupo de poder, para después, tomar elementos representativos del segundo grupo y analizar cómo estos capitales influyen su actuar frente a la exigibilidad de los derechos.

Como transición entre capítulos, después de haber identificado los grupos en el anterior apartado, ahora intentaré destacar a cada uno pero situándolo en el contexto institucional.

Quiero hacer hincapié en que al retomar la herramienta metodológica de Bourdieu, busco apropiarme de ella en este trabajo pues no pretendo estudiar a una comunidad, como es el caso de Bourdieu que estudia a la sociedad francesa, así que la retomo y a partir de ello busco cómo puedo apropiarme de su propuesta para los fines específicos de mi investigación. Bourdieu realiza un análisis detallado de los hábitos de cada grupo social, y ubica cada uno de ellos en distintos cuadrantes así describe el consumo de cada grupo social, sus preferencias políticas y sus aficiones.

Sin embargo, ubicar en un espacio simbólico grafica nítidamente la posición de cada integrante de la institución que estudio, como recorte de mi investigación, lo cual hace una gran distancia entre los objetos de estudio. Así decido tomar la herramienta para desfragmentar los datos y proceder con el análisis individual pero también grupal de los informantes.

Por mi parte, centro la atención en los capitales cultural y económico para poder posicionar a los sujetos en un espacio.

Para dejar en claro la escala de valores con la que analizo a cada sujeto agrego la siguiente tabla²¹ que resume la evaluación hecha respecto al capital cultural y capital económico, recordando que el significado de cada valor se encuentra anexo en el *cuadro Espacio cultural y simbólico. Escala de criterios*, dicha escala contempla valores que van desde el (-5 al +5).

Cabe reiterar que el capital cultural es evaluado en sus tres formas mediante las siguientes categorías:

- 1) Tiempo Libre (TL)
- 2) Trayectoria Académica (A)
- 3) Herencia Cultural (HC);
- 4) el valor dado al Capital Económico (CE) se evalúa en la última columna

Tabla I: Valores de cada sujeto por categoría.

Sujeto	1.Tiempo libre	2.Trayectoria Académica	3.Herencia Cultural	4.Capital Económico
Armando*	1	4	-3	3
Adriana	-1	3	1	-2
Elena	1	1	3	-2
Obsesión*	2	1	-2	4
Rosario	-1	-1	-1	-1
Lety	-2	-1	-3	-3

*Pertenece al grupo de poder

En esta tabla se puede ver que la columna de Herencia Cultural es la que obtiene valores más bajos en los dos grupos institucionales a diferencia de la columna de la Trayectoria Académica lo cual puede explicarse debido a que los sujetos de estudio son docentes.

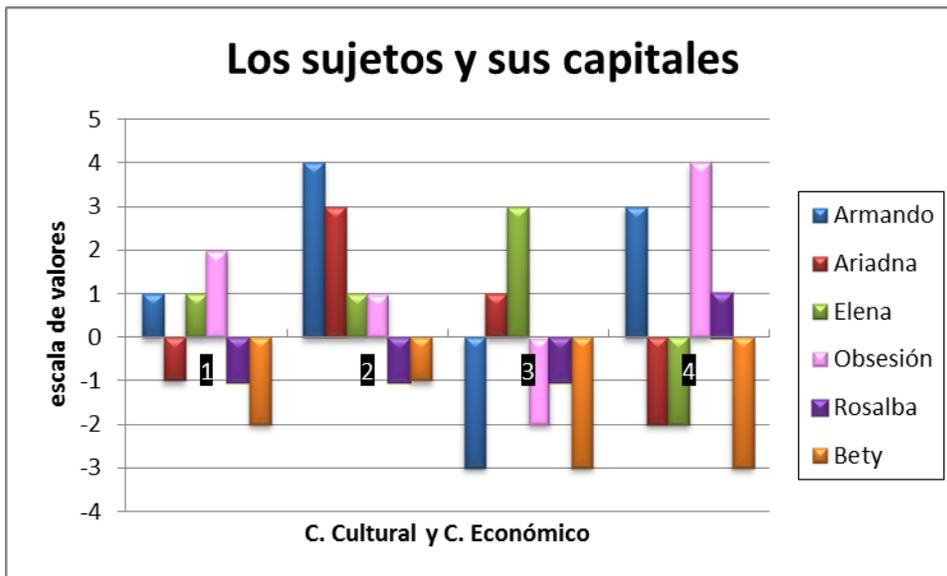
Para detallar la información muestro el siguiente gráfico donde se visualiza a cada sujeto representado por un color, aunque no se puede diferenciar a qué grupo

²¹ Nótese que las columnas de esta tabla se muestran numeradas para marcar con un dígito cada categoría. Esta numeración se retoma en lo sucesivo para explicar el perfil individual de cada sujeto.

pertenece, los números debajo del eje *cero* pertenecen a las columnas ya mencionadas, las columnas o bien categorías que se alzan sobre el eje *cero* muestran los números positivos y las que se apuntalan debajo del mismo eje son los valores negativos.

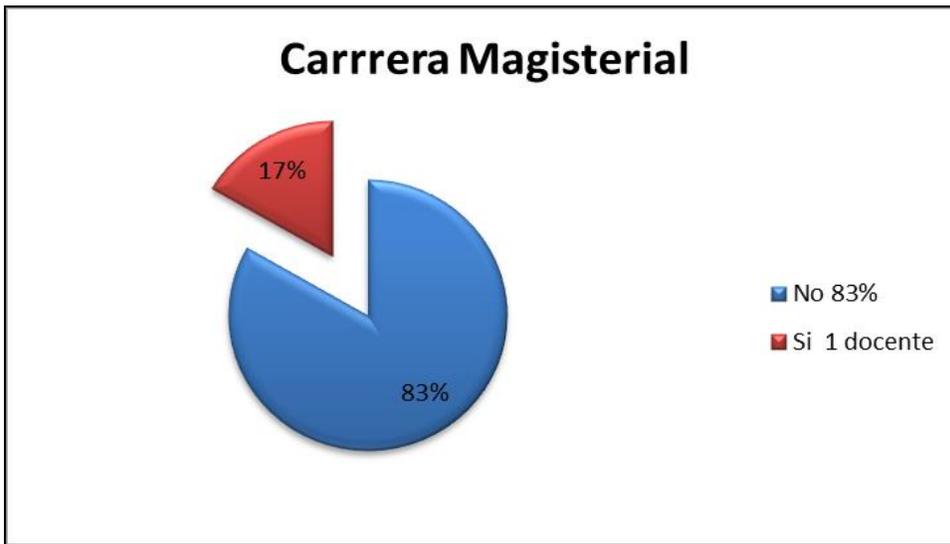
Aquí se muestra que los valores más altos obtenidos por todos los sujetos en la institución son de (4) en el eje de análisis **A** que pertenece a Armando; y en la categoría CE el rango más alto lo tiene Obsesión en la categoría CE. En el sentido opuesto los valores más bajos son (-3) y dos de ellos pertenecen a Bety en las categorías HC y CE; y también en el HC a Armando.

Gráfico I: Valor individual por categoría.



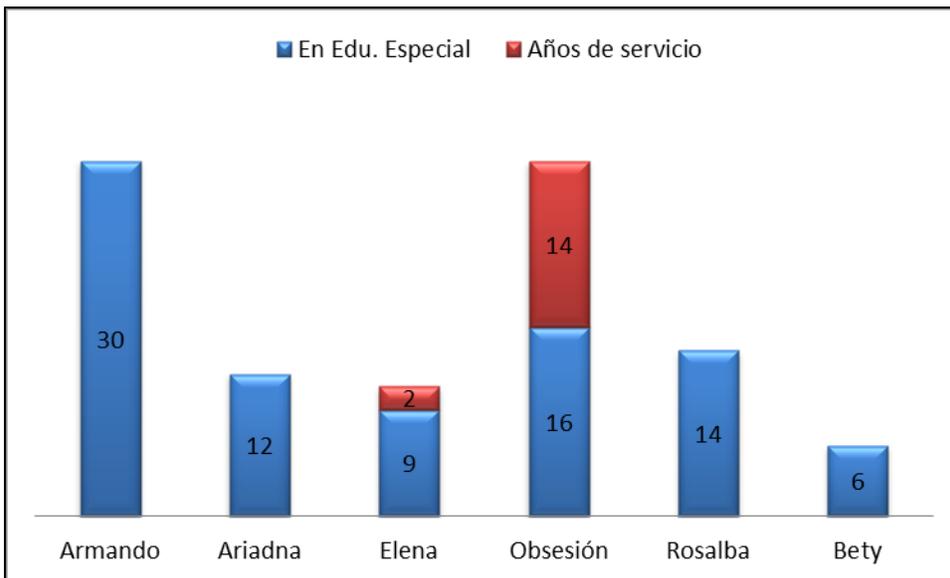
Para tener un valor referente al **capital económico** de los sujetos me apegué a los ingresos individuales, teniendo presente que en este centro de trabajo corresponde clave docente de Educación Especial y algunos profesores tienen doble plaza. De los docentes entrevistados para este apartado, que son un total de 6 personas, sólo una participa en Carrera Magisterial lo que nos dio un parámetro para valorar el capital económico, pero también se toman en cuenta ingresos que no provienen de la SEPH, si es el caso.

Gráfico II: Personal que pertenece al programa



En el siguiente gráfico podremos ver cómo destacan 2 elementos cuya antigüedad es mayor que el resto, dichos elementos son los dos miembros del grupo de poder.

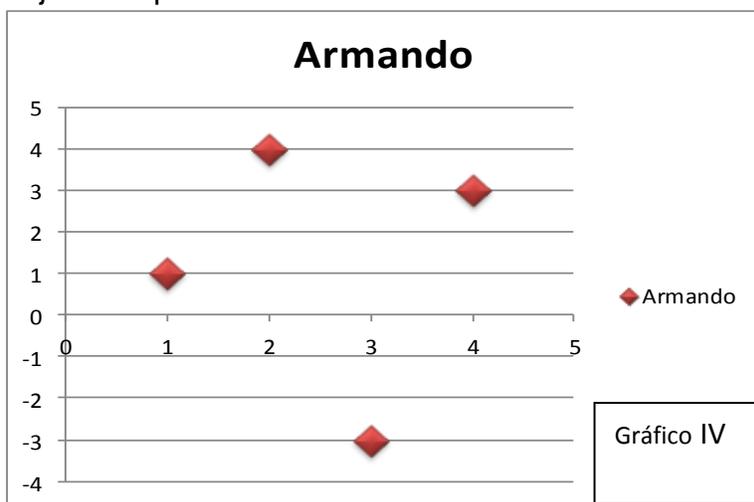
Gráfico III: Antigüedad en el servicio



II.5- Descripción y análisis de capitales individuales

a) Perfil individual de los sujetos que pertenecen al grupo de poder.

Ahora haré un acercamiento individual para describir al grupo de poder, el primer sujeto que describo es el directivo del centro de trabajo.



En esta y todas las gráficas individuales que se muestren a continuación del punto 1 al 3 refieren al capital cultural:

1) Tiempo libre; 2) Trayectoria Académica y 3) Herencia Cultural

• El punto 4 grafica el Capital Económico

• La escala que indica cada valor va de -5 a 5.

Mayor antigüedad + mayor academia + destacado uso de tiempo libre, aunque - capital heredado = mayor índice de exigibilidad.

Este sujeto, con más de 30 años de experiencia²² en el nivel, fue delegado sindical y hoy tiene beneficios obtenidos mediante el SNTE, es un director que se preocupa por las relaciones sociales lo que le ha permitido obtener un importante capital en este sentido. Mediante su participación en el sindicato ha obtenido ciertos privilegios, ahora tiene doble plaza, una clave directiva y un turno como supervisor pero (Foucault M., 2001-2009) en algún momento de este estudio trabajó sólo una de sus plazas.

Es uno de los docentes con más antigüedad laboral en el centro, sus 30 años de servicio ha trabajado dentro del nivel Especial por lo que tiene experiencia como psicólogo, asesor de su área.

De profesión psicólogo, él es una persona más preocupada por las cosas materiales, así como por mostrarlas. Su mayor acumulación en capitales está en lo que refiere al capital cultural, específicamente al académico, pues cuenta con

²² La experiencia permite repensar lo que pone en marcha el proceso de pensamiento, volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, la insatisfacción de nuestro anterior pensar. Justo, lo que hace la experiencia sea tal, es esto: volver a pensar (Contreras, 2010:21).

dos maestrías, en el resto de los ejes de capital cultural no hay mucha distancia, pues también el uso que da a su tiempo libre le permite el cúmulo de capitales, sin embargo, el contraste está en la línea correspondiente a su herencia cultural (-3) lo que puede explicar algunas de sus acciones como es el ímpetu por ascender, y el esfuerzo hecho por incrementar su capital económico.

Cabe mencionar que él es el único hombre en el centro de trabajo por lo que podría considerarse que puede hacer uso distinto de su tiempo libre comparado al de las mujeres, motivo por el cual pudiera reforzar este cúmulo de capitales.

Como directivo y de acuerdo con los entrevistados, no suele escuchar a su personal, o por lo menos no resuelve conflictos, los evita y no enfrenta las decisiones que toma, suele dar dobles discursos, el personal hace mención de que necesitan el respaldo de su director y han comentado algunos problemas personales donde no han recibido su apoyo, aunque también comentan que antes de recibir el nombramiento como director él era un buen compañero, que aconsejaba, exigía y escuchaba. Lo que sugiere que el índice de la exigibilidad de derechos pudiera variar dependiendo de la función que se cumple, pues en este caso al tener más jerarquía parece ser menos respetuoso de los derechos de los demás que ahora dependen de él, lo que pudiera explicarse debido a que ahora tiene más compromisos, pues como ya se mencionó su capital social es considerable.

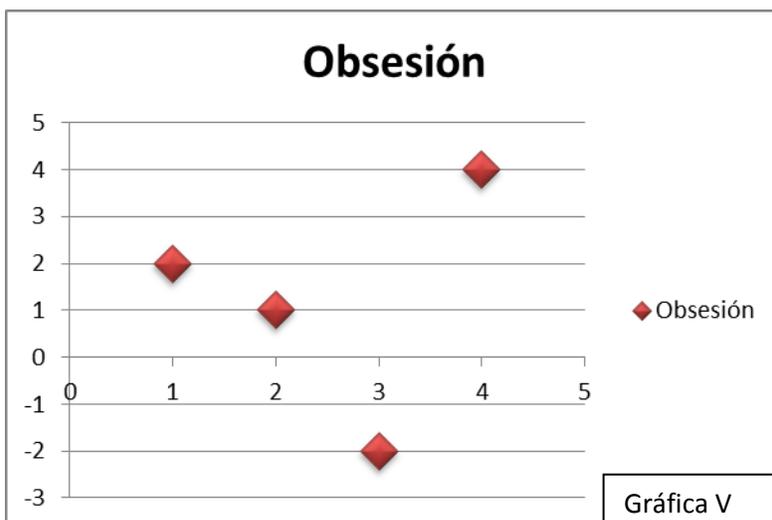
Siendo delegado sindical y estando en el sistema educativo durante 30 años este sujeto ha tenido acceso a información importante que le permite conocer sus derechos y el modo de ejercerlos, es un docente que ha hecho uso de las licencias de estudio a las que tiene derecho, créditos y licencias, como acuerdos internos, para estudios y otras prestaciones; sin embargo, también ha abusado de ellos pues adquirió una plaza que no trabajó por años.

Una de las maestras que forman parte de este centro de trabajo comenta que ella estaba buscando ingresar al mismo cuando se nombró a Armando como director,

por lo que buscó la manera aprovechando que las jubilaciones habían dejado a esta USAER sin varios elementos.

Yo fui al Sindicato y le dije que él tiene las dos claves en un sólo turno (la de psicólogo y la de director), y ella me dijo cómo, eso no se puede y que lo mandan llamar y le dijeron que se tiene que reubicar, pues entonces esto no es de ahorita, eso tiene 16, 17 años y él tenía que llegar a mi lugar, para que yo llegara acá, para esto inicia el ciclo escolar, entonces yo dije no puedo regresar a supervisión. Yo dije nooo!! (E11:155)

En distintos tonos y casos los informantes han manifestado cierta inconformidad con su director, sin embargo, creo que al ser entrevistados tienen la percepción de tener un micrófono abierto para hacer ciertas demandas o inconformidades. Sin embargo las retomo para dejar en claro que es un sentimiento que se percibe como común dentro de la USAER.



Mayor antigüedad + mayor academia+ mejor uso de tiempo libre, aunque - menor capital heredado = mayor índice de exigibilidad.

Ella es una persona de imagen sencilla, piel morena, cabello corto, negro y lacio, sin maquillaje ni joyería de ningún tipo, de apariencia monótona, viste de falda (siempre debajo de la rodilla) o pantalón oscuro: zapatos bajos, discretos y cómodos, apariencia compatible al imaginario que pudiera existir de una maestra de un plantel semiurbano.

A pesar de que no ha seguido el camino de la certificación académica, sí es autodidacta y busca la capacitación por sus propios medios, invierte recursos

propios para capacitarse más allá de lo que la institución le ofrece, con sus cerca de 30 años de servicio cuenta con dos plazas en el nivel Especial, una de sus plazas es de directivo pero ambas con carrera magisterial, este docente ha conseguido privilegios mediante el trabajo y tiene un capital social importante, que le ha permitido estar en buena relación con su personal como directiva, con la institución y con sus superiores, por lo que pudo obtener beneficios como su doble plaza.

Ella conoce sus derechos y procura los de sus alumnos como docente de Educación Especial, está informada sobre las prestaciones, servicios, beneficios y reglamentos que le afectan dentro del ámbito magisterial, de este modo, como muestran las entrevistas realizadas, ha enfrentado diversos conflictos laborales donde hace uso de distintos recursos tales como el sindicato, oficios, ha sabido cómo, cuándo y con quién tratarlos, lo que le ha permitido obtener respuestas, aunque no siempre a su favor, consigue la atención de la otra parte del conflicto, o bien, de las autoridades tanto sindicales como institucionales para solucionarlos y de este modo consigue negociar.

Para ejemplificarlo retomo un fragmento de la entrevista donde ella cuenta cómo enfrenta un conflicto laboral. Explica cómo es que por derecho le tocaba obtener la dirección de su centro de trabajo; sin embargo se colocó a alguien más en el puesto y ella reaccionó frente a ello:

No, yo no me esperé, yo continúe en escalafón, solicitando constancias de la comisión de escalafón, pero antes había ido a la SEP con Jorge Romero y me recibió su Secretaria y le expuse la situación y dijo que por eso era una comisión mixta que no era que se quedara definitivamente la maestra que si el lugar me correspondía: me correspondía.

De la SEPH hablaron a Ana María, directora del nivel, que las comisiones se realizaran conforme a derecho. (E4:38)

Al cuestionarla sobre los reglamentos que conoce y cómo es que tuvo acceso a ellos, ella especifica, refiriéndose al reglamento institucional.

Ahí vienen los horarios, la jornada y las funciones del docente, tu horario, a cuántos retardos tienes derecho, y cómo se cuentan las faltas y los retardos, cómo se dan los permisos, no puedes pedir un permiso 15 días antes de un periodo vacacional ni quince días después. (E2:12)

Sin embargo, como directiva también se preocupa por su personal, por su capacitación y la resolución de sus problemas, por enfrentar los conflictos internos así como tomar acuerdos para enfrentar asuntos externos que puedan afectar a su Unidad, escucha al personal, sus preocupaciones, tanto laborales como personales, tomando en cuenta que hay asuntos que pueden afectar el desempeño de sus docentes como trabajadores de la educación pero sin olvidar que es necesario escucharlos pues confía en su personal como gente de trabajo capaz.

Y como no pudieron quitarme porque yo tenía todo el apoyo de todo el personal...ellos eran mis compañeros de trabajo, como docente me consideraban algo suyo. Como no obtenía respuesta de la directora ni de los docentes lo mejor para ella era quitarme. Una de las compañeras de Educación Especial... ella le pide al supervisor que haga un oficio suspendiendo el servicio de USAER de su escuela y yo me tengo que salir. (E4:38)

Además de sus años de experiencia como docente la acumulación de capital cultural se muestra en casi todos los ejes de análisis con valores positivo a excepción de la herencia cultural puesto que en este eje es una de las más bajas (-2), pero al fijar la atención en el capital económico ella destaca porque es la única en el centro de trabajo que cuenta con carrera magisterial, la cual tiene en ambas plazas, aquí cabe hacer mención de que en la mayoría de los casos no se participa en Carrera Magisterial debido a que no se cuenta con el perfil para ingresar, aunque en ocasiones también se debe a otros motivos como desinterés o falta de información.

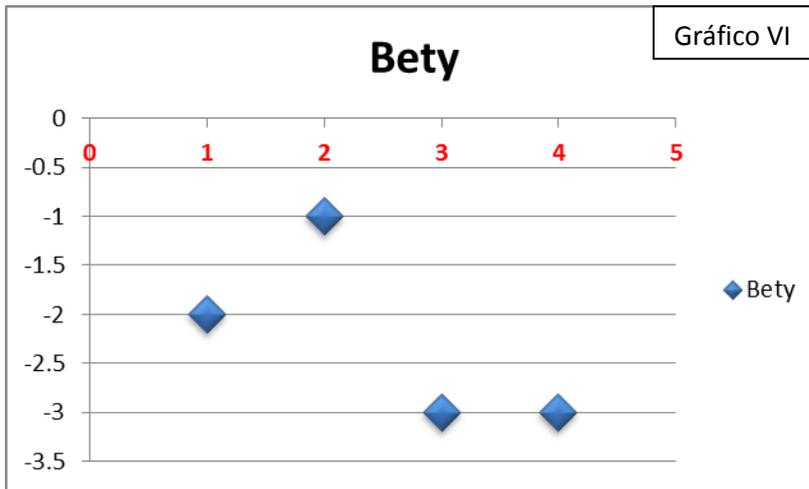
En la escala elaborada para medir la exigibilidad de derechos Obsesión muestra el índice más alto, lo que implica que exige derechos, conoce los lineamientos institucionales, se mantiene informada, cuestiona, participa y opina en las

actividades del centro de trabajo. El notable contraste en este sujeto es bajo capital heredado frente a su alto capital económico.

Para cerrar este apartado donde expongo a los dos sujetos que forman el grupo de poder de la institución me interesa destacar que los dos docentes comparten muchas características, aunque ya lo vimos de manera individual, quiero precisarlo. Ambos tienen una importante percepción económica, 30 años de servicio, doble plaza, una de ellas de directivo; también un cúmulo importante de saberes y experiencia que enaltecen su prestigio, otro factor que me parece indispensable subrayar es que los dos sujetos cuentan con un importante capital social, que aunque no se toma en cuenta para ubicar a los sujetos en una posición dentro de su campo, sí puede determinar algunas cuestiones referentes a la exigibilidad, como es el hecho de que tengan la información precisa de a dónde y con quién acudir para resolver algún asunto.

b) Sujetos que conforman el segundo grupo

En contraste con el perfil que expongo sobre los sujetos que forman parte del grupo del poder, ejemplificaré ahora al segundo grupo con uno de sus elementos:

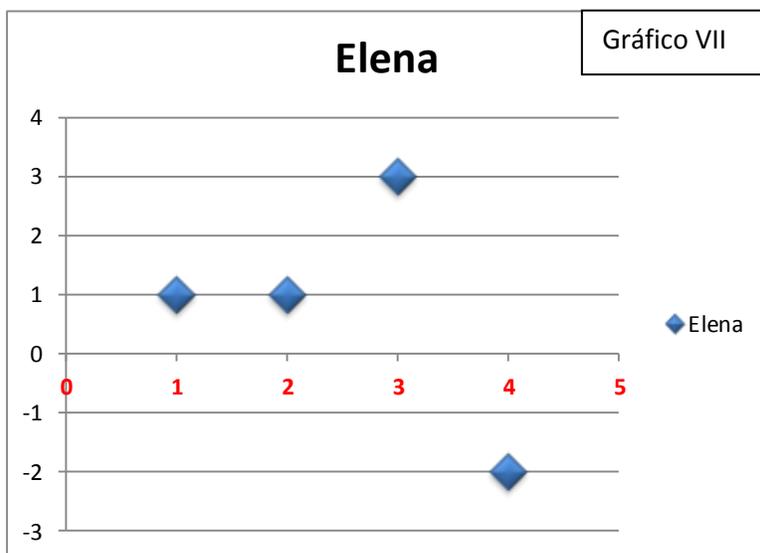


-Herencia Cultural – aprovechamiento del tiempo libre - interés por la trayectoria académica - Capital cultural = No exigibilidad

Una de las cosas que hay que destacar en el perfil de esta maestra es que todos los ejes de análisis obtuvieron números negativos, lo que implica que el cúmulo de su capital cultural es limitado, incluso el rango que refiere a la herencia cultural es el más bajo de todos los entrevistados (-3), además su capital económico también tiene el índice más bajo de ambos grupos (-3). Al hacer el análisis respecto a la exigibilidad de derechos se evidencia que también tiene el índice más bajo en la exigibilidad (-5), de acuerdo con la información obtenida no se encontró nada que indique que esta maestra tiene algún modo de exigir derechos, además hay evidencia de que ella no aprovecha algunas prestaciones y oportunidades como aquella capacitación gratuita que se da para el nivel más allá de la que es obligatoria, me refiero a cursos de capacitación continua como los estatales, nacionales o incluso carrera magisterial, además ella parece evitar cualquier tipo de problemas con los demás y complicaciones en su trabajo, lo que implica que en ocasiones realiza tareas que no son parte de función pero se le asignan por parte de la dirección de la escuela regular y ella las acepta, además de ser un miembro que no cuestiona ni opina en ningún tema.

De acuerdo con la información obtenida alrededor de dicho informante en este caso encontramos que se tienen los bajos índices manteniendo algunos de los valores más bajos de todos los entrevistados

A - herencia cultural, - aprovechamiento del tiempo libre, poco interés por la trayectoria académica...por lo tanto poco capital cultural, esto implica pocas posibilidades de exigibilidad.



A más herencia cultural, posible aprovechamiento del tiempo libre y la trayectoria académica, a pesar de un capital económico medio = mayor posibilidad de exigibilidad de derechos.

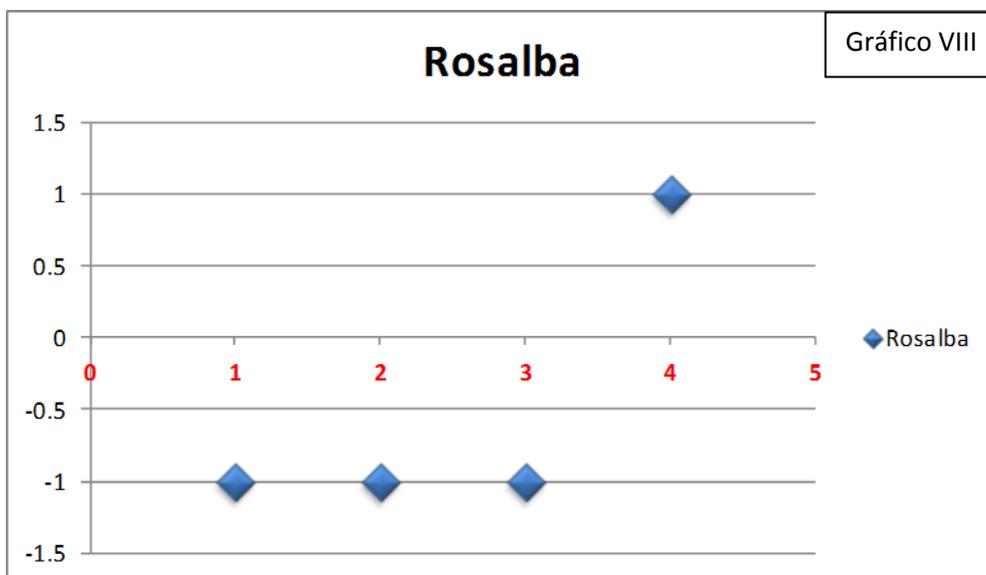
Aquí se encuentra el índice más alto en cuanto a herencia cultural, sin embargo, el uso de su tiempo libre y la trayectoria académica son un poco más bajos, en promedio su capital cultural tiene un valor de +5 y su capital económico -2, en este individuo encontramos un nivel medio en comparación con los demás sujetos, aquí cobra interés su actuar frente a la exigibilidad de derechos.

Cabe aclarar que el valor (-2) asignado al capital económico indica que la percepción de ingresos del sujeto significa el sueldo de una plaza de docente de Educación Especial más otro ingreso independiente. (Anexo 2)

Elena exige... busca distintas maneras para hacerlo, se informa y opina de cada cuestión que capta su interés, busca mejora en las condiciones laborales por lo cual se le asignó un alto valor referente a la exigibilidad de derechos; sin embargo, no se encuentra ningún dato mostrando la permisión de violentar sus derechos, por esta razón, en cuanto a la exigibilidad de derechos, ella es de los sujetos que más la practican obteniendo un valor de (4).

La exigibilidad depende sí, en parte, del sujeto, de su capacidad para encontrar los medios para hacerlo, pero también dependen de un espacio y un tiempo, me refiero a que una persona con una historia de vida específica podrá reaccionar de distinta forma ejerciendo su poder de exigir dependiendo del espacio en el que se encuentre ubicado y de su temporalidad.

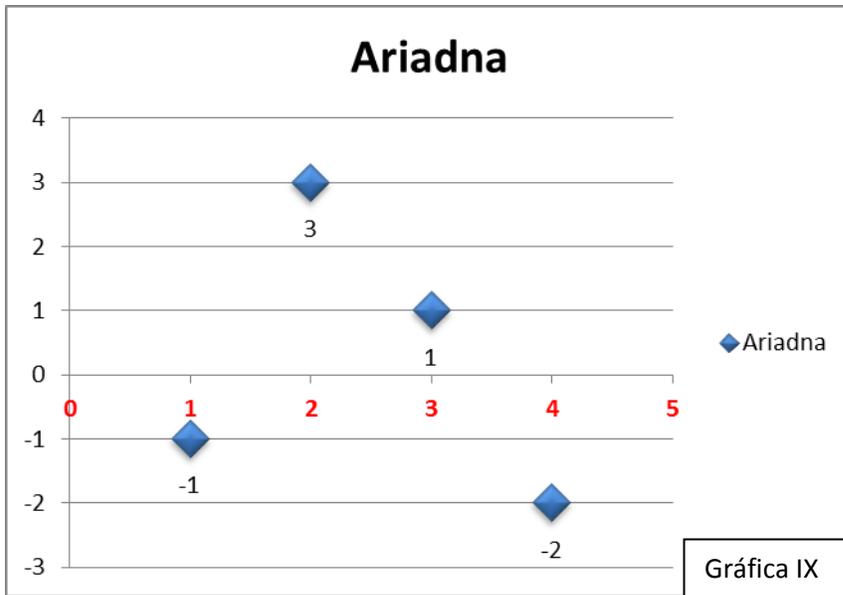
En resumen en este caso podemos ver las variantes más difusas; sin embargo, si mantenemos presente el principal objeto de interés en capítulo: el contraste entre los capitales y la exigibilidad de los derechos, aquí encuentro un índice intermedio en cuanto a acumulación de capitales tanto cultural como económico; aunque cuenta con elementos para exigir sus derechos en todas las circunstancias, es un docente muy participativo en todos los ámbitos que pueda requerir su labor escolar por lo que tiene el segundo valor más alto en cuanto a exigibilidad de derechos.



Ella es el elemento con más antigüedad dentro del centro de trabajo aunque no es una de las fundadoras, casi todos sus valores referentes al capital cultural son negativos, sus valores van del -1 al 1, aunque la mayoría son negativos, incluso en cuanto a la exigibilidad de derechos mantiene el mismo valor de -2.

Cabe mencionar que su perfil es distinto a la mayoría pues es la psicóloga del centro de trabajo, por lo que su formación no es normalista, como la del resto y su herencia cultural también pues sus padres no son docentes. Ella tiene dos plazas como especialista en psicología, por lo que tiene un considerable ingreso, cabe destacar que aunque en esta categoría tiene un valor de (1) éste indica el ingreso correspondiente a dos plazas.

En lo referente a la exigibilidad de derechos ella es capaz de exigir mejores condiciones laborales y monetarias, sin embargo no en todos los temas está dispuesta a exigir, y aunque está enterada de la información que le compete como programas como becas o carrera magisterial, pocas veces hace uso de sus éstas prestaciones.



Destacada trayectoria académica + importante capital cultural heredado, a pesar de un moderado ingreso económico = exigibilidad de derechos

Es el elemento de más reciente ingreso al centro de trabajo aunque viene de ostentar diferentes puestos dentro de Educación Especial, desempeñó funciones como psicóloga y Asesora Técnica Pedagógica (ATP), con 12 años de servicio en el nivel tiene cierto equilibrio en sus capitales, dos valores negativos (en el uso del tiempo libre y el capital económico) pero tiene un valor alto en la trayectoria académica y otro valor positivo en el capital heredado. En la escala de exigibilidad de derechos ella tiene un valor de 2 lo que implica que busca mejorar sus condiciones laborales, cuestiona y opina; utiliza algunos beneficios como aquellos que le han permitido capacitarse de manera continua, aunque desconoce alguna información cómo los requisitos de ingreso a carrera, o la condición regular de su clave.



Cuando existe un importante capital heredado, se da un mejor uso del tiempo libre que permite un cúmulo académico más allá del promedio, a pesar de un nivel económico relativamente bajo, esto potencializa la exigibilidad.

Aunque con Ariadna finalizaría con el perfil de todos informantes, sujetos identificados en el primer capítulo, como último elemento analizaré a Justicia²³, debido a que, como se contó en el capítulo anterior, al momento de la identificación de los grupos y su análisis ella ya no era parte de este centro de trabajo, sin embargo, ya había brindado entrevistas, las cuales se analizan en el siguiente capítulo. Es indispensable aclarar que es una docente con importantes capital cultural, pero cuando se ubicó a cada sujeto en una posición, ella ya no estaba en función por lo que decidí no ubicarla en el campo, pues variarían las posiciones del resto, sin sentido alguno, aunque se decidió conservar su información para análisis pues el objeto de estudio no es precisamente la ubicación de cada sujeto en un campo, sino su actuar respecto a la exigibilidad, lo cual seguirá profundizándose en el próximo capítulo.

²³ Me pareció importante conocer cuál hubiera sido la posición de Justicia en el panorama institucional por lo que a modo de simulador muestro el comportamiento de sus capitales incorporándolo al resto de los datos, asimismo muestro su índice de exigibilidad en comparación con el de los demás informantes. Observar en el Anexo 3.

Sus dos últimos años de servicio en Educación Especial fueron en USAER, por unos meses como maestra de Comunicación y Lenguaje y después como Maestra de Apoyo, actividad que realizó en dos escuelas con una permanencia de meses en cada una.

Ella es una docente que a pesar de contar con un capital económico relativamente bajo (-1), a su paso por Educación Primaria logró entrar al Programa de Carrera Magisterial, sin embargo, pasó algún tiempo fuera de las aulas por lo que no pudo pasar a un nivel superior, pero ella continúa preparándose académicamente después de egresar de la Normal, pues ingresó a la UPNH para realizar la licenciatura y más tarde realiza una maestría.

En lo que refiere a capital cultural, los tres rangos evaluados se encuentran equilibrados y obtienen un alto valor, sus pasatiempos demuestran más que una cultura general, a diferencia de la mayoría de los informantes, tiene algunas prácticas un poco más selectas, pues pertenece a un grupo teatral en donde toda su familia se encuentra involucrada, y realiza distintas actividades con algunos objetivos culturales, por lo que tiene un valor de (4); por otro lado, cuenta con un posgrado, su trayectoria académica más extensa que el promedio (2); y finalmente tiene un capital heredado también más alto que el promedio, con un valor de (4), lo que implica que tiene un padre que cuenta con una licenciatura. Su cúmulo de capital cultural, en promedio, le da un valor alto (CG 9).

II. 6 Índice de Exigibilidad de derechos

En cuanto al apartado que refiere a la exigibilidad de derechos, se establecieron los rangos al unificar algunos criterios con base a las respuestas que se dieron de manera más frecuente en las entrevistas que a ello refieren realizadas al personal de USAER, quedando de la siguiente manera.

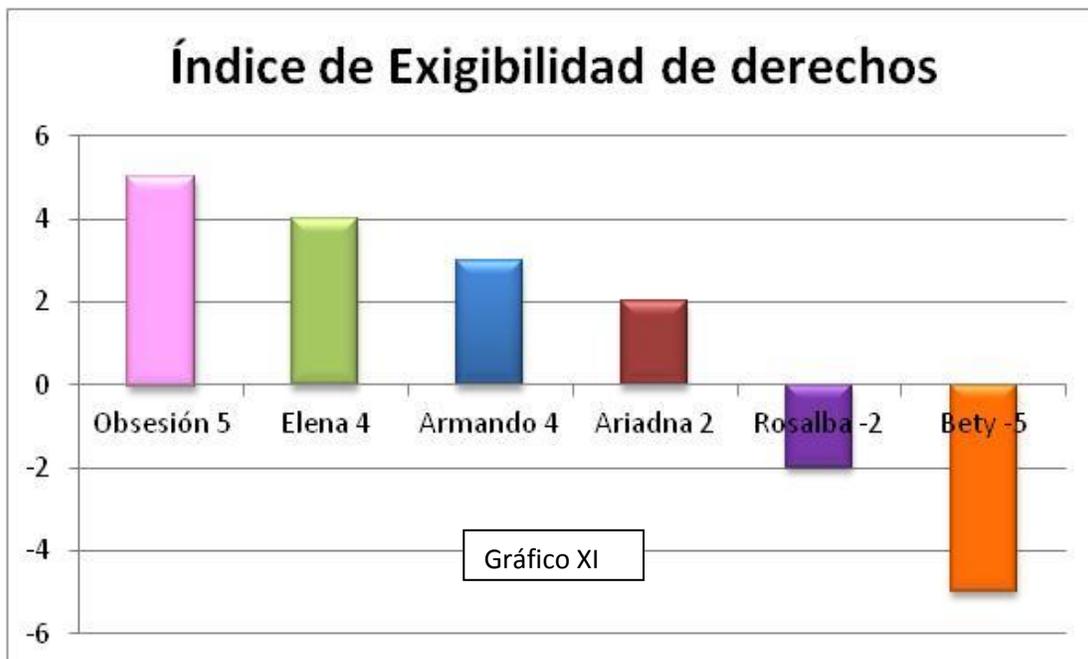
- Los rangos se establecieron en dos distintos parámetros: uno en el sentido de *exigibilidad*; el otro señala aquellos motivos que denotaban la *no exigibilidad*.
- De este modo en el primer parámetro a medir **Exigibilidad** se establece entre *Exige sus derechos* y *No muestra interés por exigir*
- Y en el de **No exigibilidad** queda entre *No hay muestras que dejen pensar que no exige algún derecho* y *evita exigir para no meterse en problemas*.

Cuadro V: Escala para medir el índice de

Exigibilidad	No exigibilidad
Exige derechos	No exige
Exige derechos, conoce reglamentos institucionales, se informa y opina	no aprovecha prestaciones
Está informada, cuestiona y opina	no está informada, desconoce derechos
Exige mejoras laborales y monetarias	No se mete en problemas por lo tanto no exige
Conoce reglamentos institucionales	Conoce y abusa de las normas institucionales

Fuente: Elaboración propia

Con base en esta escala se encontró lo siguiente: Del total de los entrevistados para este fin se encuentra que existen dos elementos que no denotan ningún índice de exigibilidad, el 67% de los encuestados muestra algún nivel de exigibilidad de derechos en distintos aspectos sin embargo el 33% restante no muestra ningún índice de ello.



En esta tabla vemos a dos elementos que dan pocos o nulos indicadores de exigir condiciones de trabajo aptas o favorables, en la última columna encontramos al elemento que menos capitales tiene y al mismo tiempo el obtuvo menor índice de exigibilidad (**Bety**).

El análisis de los capitales individuales muestra una relación directa entre el cúmulo de ellos y la exigibilidad de derechos, sobretodo en lo referente al capital cultural, sin embargo, el capital económico puede variar un poco, es decir, estar por debajo o superar el capital cultural, aunque no por un margen muy amplio.

Recordemos que dentro del **grupo de poder** encontramos dos sujetos (**Obsesión**) y (**Armando**) con un **perfil** similar en el cúmulo de capital cultural (elevado en promedio con el segundo grupo) aunque un capital cultural heredado bajo, además ambos miembros de este grupo son los que más antigüedad laboral tienen, ambos superan los 30 años de trabajo, cabe destacar que el cúmulo de capitales requiere de una inversión de tiempo para su obtención esto explica que estén en el grupo de poder; sin embargo, lo que implica este perfil compartido no unifica las prácticas en cuanto a la exigibilidad de derechos, aunque dicho capital

simbólico no garantizan un comportamiento específico de respeto a los derechos de los otros y absoluta exigibilidad de los propios.

En el análisis de los capitales de este grupo destaca un común denominador es a **Mayor antigüedad + mayor academia + uso de tiempo libre, aunque - capital heredado = mayor índice de exigibilidad.**

Por un lado, uno de los docentes pertenecientes a este grupo sí tienen la posibilidad de exigir pero eso no implica que sean respetuosos de los lineamientos institucionales, pues en concordancia con la posesión de capital simbólico el *deber ser* indica respeto a las normas, más aún sustentándose en un puesto de poder, sin embargo, tenemos un elemento que no muestra toda la responsabilidad como director del centro de trabajo ni el mayor nivel de respeto ante los demás, y recuerdo que estoy hablando del sujeto que tiene capital simbólico que muestra un mayor cúmulo de capitales en la categoría referente a Academia.

Por otro lado, tenemos a otro sujeto, también en el grupo de poder, que ostenta capital simbólico representativo del nivel de exigibilidad más alto, el mayor de todos los elementos en ambos grupos, así mismo muestra más respeto por el trabajo de sus compañeros de trabajo, sus derechos y los reglamentos institucionales.

II.6- Conclusiones del Capítulo

Con la intención de ilustrar y concluir este capítulo expongo el siguiente cuadro a modo de ecuación de cada caso.

Cuadro VI: El comportamiento del capital

Armando	Mayor antigüedad + mayor academia, mejor uso de tiempo libre, aunque - capital heredado = mayor índice de exigibilidad.
Obsesión	Mayor antigüedad + mayor academia, mejor uso de tiempo libre, aunque - capital heredado = mayor índice de exigibilidad.
Elena	A más herencia cultural, posible aprovechamiento del tiempo libre y la trayectoria académica, a pesar de un capital económico medio= mayor posibilidad de exigibilidad de derechos.
Bety	-Herencia Cultura –aprovechamiento del tiempo libre -interés por la trayectoria académica -Capital cultural = No exigibilidad
Rosalba	Escaso capital cultural (Capital Heredado) pero destacado capital económico= limitada exigibilidad de derechos
Ariadna	Destacada trayectoria académica + importante capital heredado, a pesar de un moderado ingreso económico = exigibilidad de derechos
Justicia	A mayor Capital Heredado, se da un mejor uso del tiempo libre que permite un cúmulo Académico más allá del promedio, a pesar de un nivel económico relativamente bajo= exigibilidad

a) **El poder del capital heredado**

De acuerdo con los datos y la comparación de las variables el capital **heredado** parece ser el capital al cual está sujeto el comportamiento de los sujetos ante la exigibilidad de derechos, podemos ver que en el caso de los sujetos del grupo de poder esta categoría es la más baja en el promedio personal pero también al compararlos con todos los sujetos entrevistados lo que podría significar que éste es un factor incitante que dota de especial significado al capital económico para un sujeto con dichas características el cual es el más alto de todos los miembros. El capital heredado y la antigüedad en el trabajo que en este momento podríamos pensar como sinónimo de edad, o bien experiencia, parecen estar ligados en el actuar frente a la exigibilidad, con esto quiero hacer ver lo que implica que un sujeto cuyo capital heredado es bajo, puede ser el mismo capital el que potencializa el impulso por la superación o en dos vertientes tanto el económico como el cultural, de manera particular en la trayectoria académica, este impulso se consolida con el tiempo sobre el cual se trabaja y se apuntalan los objetivos.

Analizar a partir de la categoría del capital cultural me permite ver que aunque el resto de las categorías tengan valores negativos, el cúmulo de éste capital da la posibilidad de exigir, pues es posible encontrar los medios para hacerlo.

Hasta ahora el seguimiento de la influencia del capital heredado sólo nos ha permitido ver los aportes que da para potencializar la exigibilidad de los derechos, sin embargo, el caso de Bety (-Herencia Cultura – aprovechamiento del tiempo libre -interés por la trayectoria académica -Capital cultural = No exigibilidad) nos permite ver cuál es la carga de este capital cuando tiene un valor negativo, a pesar de que todas las categorías muestran índices negativos el observar el comportamiento del capital heredado en otros casos me permite pensar que éste es el determinante ante la incapacidad de exigir.

Con los datos expuestos hasta el momento toma fuerza una interrogante que invita a mirar qué hay detrás de la no exigibilidad, pues la evidencia parece determinar que si no se cuenta con un cúmulo de capitales hay absoluta inexigibilidad, si consideramos, entonces, que la temporalidad, quizá las circunstancias y el plus de la experiencia cambien este aspecto de la inexigibilidad.

Al hablar de la temporalidad es preciso recordar que en *La Distinción*, Bourdieu estudia y explica las particularidades de la sociedad francesa de los años sesentas, su objeto de estudio, hace hincapié en que:

“Las nociones de espacio social, de espacio simbólico o de clases sociales no están examinadas allí nunca en sí mismas ni por sí mismas; están puestas a prueba en una investigación inseparablemente teórica y empírica que, sobre un objeto bien situado en el espacio y el tiempo”. (Bourdieu, 2005: 24).

Por ello, es posible pensar que la temporalidad pudiera cambiar la realidad de cada sujeto, es decir existe la posibilidad de que en otro momento la actitud de un docente cambie y encuentre la oportunidad de exigir; sin embargo, hasta ahora el dato empírico no permite demostrarlo, por lo que la búsqueda de otros informantes se hace necesaria. En el intento de realizar un estudio de caso, busco si es que hay ciertas posibilidades de exigibilidad para aquellos sujetos cuyos escasos capitales se los impiden.

A propósito de la temporalidad en el sentido que sugiere Bourdieu, Carolina Ferrante (2008) destaca que *“Cuando el cuerpo lo ha incorporado a su mundo: nuestro cuerpo no está en el ni el espacio ni en el tiempo, habita el espacio y el tiempo”*, por lo que entiendo que al hablar de su conflicto las informantes narran a partir de un tiempo y espacio distante, lo que les permite repensarse a partir del acto contado en donde en otro espacio temporal y físico el mismo habitus pudo haber cambiado tomando en cuenta que el habitus *“es la presencia activa del pasado”* dicha actividad marca un movimiento a través de ese tiempo y su espacio.

Capítulo III

I. EL SUJETO FRENTE A LA EXIGIBILIDAD EN MEDIO DEL CONFLICTO

En el capítulo anterior analizamos el poder del capital heredado, identificamos tres distintos rumbos de actuación que se traducen en grados de exigibilidad: aquel que con un cúmulo significativo de capitales tiene mayor oportunidad de exigirlos y lo hace; el otro, que aún con este cúmulo de capital y la oportunidad que esto le brinda no siempre exige y a veces abusa de los derechos de los otros; y el sujeto cuya carencia de capitales encuentra pocas posibilidades de exigir. El capítulo III trata este último, el objetivo es buscar qué es lo que potencializa esta escasa posibilidad y logra concretar la exigibilidad.

Me interesa dilucidar cómo actúan los trabajadores de la educación frente al ejercicio de sus derechos, por lo que basada en el dato empírico me interesa encontrar los factores que intervienen y definen que un sujeto exija los derechos, situándonos en un contexto institucional, teniendo como antecedente el capítulo I donde se analizó a la institución, identificando a los sujetos, los grupos al interior y sus capitales individuales.

Como parte medular de este momento de la investigación me sitúo en las historias contadas por los informantes. Para ello me interesa su mirada como sujetos recordando que entiendo como sujeto un individuo sometido a la institución por el control y la dependencia.

Este capítulo gira en torno a la información obtenida mediante tres informantes, cuyas entrevistas, en distintos momentos tuvieron los siguientes objetivos: 1) Conocer su trayectoria de vida 2) Conocer su trayectoria profesional 3) Conocer un conflicto dentro de la institución en el caso de cada uno de los informantes.

Con base en los objetivos planteados en las entrevistas fue recurrente un elemento, del que se habla desde distintas perspectivas. Se menciona el miedo a

enfrentar los conflictos. Un parteaguas dentro de cada conflicto²⁴ fue el hecho de encarar el miedo, para analizar este factor determinante de una de las categorías en cuestión, encuentro diversas reacciones frente a la violación de los mismos.

Para lograr interpretar los datos brindados mediante las entrevistas a profundidad, en este momento el referente teórico lo proporciona Michel Foucault (2002), en su texto *Defender la Sociedad*, del cual trabajo con el apartado que contempla la Clase del 4 de febrero del 1976, para trabajar conceptos como la lucha de poder entre el fuerte y el débil y el estado de guerra, los cuales retomo para interpretar el discurso a partir de los conflictos contados por los informantes.

En este capítulo se pretende identificar y profundizar en otro factor que intervenga en lo planteado como constante dentro del trabajo, es decir, la exigibilidad de derechos, pero también busca un mayor acercamiento a cada caso para poder ejemplificar la realidad de la teoría revisada mediante un elemento determinante para la exigibilidad: los capitales.

A partir de las historias de tres elementos a quienes en este capítulo denominaré *Obsesión*, *Rebelde* y *Justicia* se estructura este capítulo. Dichos sujetos pertenecientes al Servicio de USAER, quienes cuentan un conflicto y cómo llegan a su resolución. La estructura de este capítulo busca responder si... ¿Ante el cúmulo de capitales... existe mayor exigibilidad? ¿Un importante capital cultural garantiza la exigibilidad de derechos? ¿La carencia de capitales imposibilita la exigibilidad?

²⁴ Un conflicto “puede entenderse como la dificultad para conciliar ideas, representaciones, intereses, valores o formas de ver, de vivir o de entender el mundo. (Paniagua /septiembre 2004:19)

El conflicto surge por una disparidad en el juicio que emitimos acerca de las personas, de las cosas y de la posesión de éstas; se da una situación conflictiva porque nos movemos por el mundo con unos mapas de valores que son incompatibles entre ynos y otros. (Gil, Julio/septiembre 2004:81)

II. El estado de guerra en la institución: el débil vs el fuerte

¿Cuál es, entonces, esta guerra situada por Hobbes aun antes y en el principio de la constitución del Estado? ¿es guerra de los fuertes contra los débiles, de los violentos contra los tímidos, de los valerosos contra los cobardes, de los grandes contra los pequeños, de los salvajes arrogantes contra los pastores apocados? ¿Es una guerra que se expresa en las diferencias naturales inmediatas? Como sabe, en Hobbes no es así en absoluto. La guerra primitiva, la guerra de todos contra todos, es una guerra de igualdad, nacida de la igualdad y que se desenvuelve en el elemento de ésta. La guerra es el Efecto inmediato de una no diferencia o, en todo caso, de diferencias insuficientes. (Foucault M, 2002:88)

Al contar la historia de grupo social, que en el caso que nos atañe refiere a una institución, encontraremos conflictos y grupos que intervienen, como Hobbes lo muestra, los fuertes vs los débiles.

En dichos conflictos hay dos partes pero una sola voz, la del informante que se enfrenta a otro sujeto institucional, específicamente una autoridad, en un estado de fuerzas latente con los lineamientos institucionales en el tablero, se ponen en juego intereses personales, midiendo fuerzas.

Entiendo por *estado de guerra* aquellas negociaciones que se dan frente a un conflicto bélico, es una especie de diplomacia infinita de rivalidades igualitarias...

“El espacio de tiempo, por lo tanto, designa el estado y no la batalla, en que lo que está en juego no son las fuerzas mismas sino la voluntad que está difícilmente comprobada, es decir un sistema de representaciones y manifestaciones que es operativo en el campo de la diplomacia primaria”.
(Foucault M., 2002)

El estado de guerra es ese momento de tensión entre fuerzas en el cual en cualquier momento el débil puede impulsarse frente al fuerte y entonces retomar el poder que él mismo le daba a éste. Dicha amenaza está latente para quien en un principio ostenta el poder, el *fuerte*.

Foucault (Defender la Sociedad, 2002) ve a la voluntad como factor mediante el cual el débil otorga el poder al Fuerte. Dicha voluntad está sustentada en el miedo y a través de éste, el débil se somete con plena voluntad, pudiera ser a cambio de la misma vida, es decir, empodera al otro a cambio de un bien, o de algo más... comida, tranquilidad, o trabajo.

Respecto a dicha lucha de fuerzas, Norbert Elias comenta que “Las tensiones entre los Estados que luchan entre sí por conseguir la supremacía sobre zonas de dominación cada vez más amplias dentro del mecanismo de competencia se manifiestan en renunciaciones y restricciones muy concretas por parte del ciudadano; implican una mayor presión laboral y una inseguridad profunda para el individuo. Y todo ello, las renunciaciones, las intranquilidades, la mayor carga laboral, suscitan miedo, tanto miedo como la amenaza directa de la vida”. (1989/2011:618)

Aquí cabe resaltar algunos factores que se van dilucidando hasta este momento. Recordando a Hobbes resulta interesante buscar el contraste entre las historias de lo que se refleja como estado de guerra. Un individuo se mira en un contexto de cierta debilidad pues están sujetos a reglas, normas y directivos cuyas prácticas violentan a sus dependientes, sin embargo, en las entrevistas encontramos bajo esta aparente etiqueta del *débil* a las informantes, quienes al percatarse de la violación de sus derechos exigen el respeto de los mismos.

Acotemos estos referentes al contexto de interés recordando que expondré tres conflictos de trabajadores de la educación, en donde hay violencia institucional y analizaré sobre el papel en el que el propio informante se ubica al contar su historia, la del débil.

Al escuchar sus conflictos, cuestiono sobre cómo los enfrentan y cuál es su reacción ante la violación de sus derechos. En cada caso encontramos como una constante la defensa de sus derechos, entonces me interesé respecto a los medios que tuvieron a su alcance para resolver dicha problemática.

III. OBSESIÓN

A partir del análisis hecho en el capítulo anterior ahora pretendo profundizar, en algún conflicto de cada entrevistado. Primeramente retomo a Obsesión, perteneciente al grupo de poder, cuyo análisis de capitales mostró: *A mayor antigüedad, mayor academia, mejor uso de tiempo libre, aunque menor capital heredado, por lo tanto, mayor índice de exigibilidad.*

Obsesión es una maestra con 30 años de servicio, 16 de ellos dentro del nivel de Educación Especial, tiene dos plazas en una de las cuales es directiva. Al contar su conflicto explica cómo es que ella hace valer su derecho escalafonario para tomar posesión como directivo de su centro de trabajo, consciente de esto, ve cómo es puesto en el cargo alguien más:

Me correspondía a mí, entonces cuando le dieron la clave a alguien más, yo cuestioné. Yo no permito las injusticias, siempre digo que las cosas así no son.

¿Eso te hace recibir un trato diferente?

Sí, me ven mal cuando cuestiono y debato.

¿y por qué cuestionaste entonces? Porque conozco y sé que para un ascenso se toma en cuenta el escalafón estatal, yo sabía que tenía un mejor escalafón que esa persona que recibió la dirección

Cuando evalué la capacidad de exigibilidad de Obsesión (capítulo II) consideré como un valor positivo el hecho de que un sujeto cuestione y opine en distintas cuestiones laborales. Si vemos cómo lo hace se muestra que es una de las cosas que le permite conocer o encontrar los medios a los que necesita para precisamente exigir alguna cuestión, ella supo a quién acercarse y cómo hacerlo.

El conflicto de Obsesión la pone en una situación de debilidad frente a las decisiones institucionales que no la favorecieron con la propuesta como directora del servicio al que pertenecía. A lo largo de su trayectoria profesional ella ha conquistado ciertos beneficios mediante su capital social, su buena relación con las autoridades institucionales le han brindado oportunidades que en distintos momentos decidió tomar, sin embargo, tiene la experiencia laboral y los saberes que le han permitido enfrentar los retos que implican dichas oportunidades

laborales como lo es un ascenso, donde además la forma de relacionarse con el personal que de ella depende la ha fortalecido como directiva.

Obsesión cuenta que durante su conflicto había intereses, por parte de la supervisión, de que otra persona quedara en la dirección y que hubo varios intentos que buscan intimidar, existe un oficio que pide que el centro de trabajo del cual queda como directora sea cerrado, por lo que ella tuvo que dejar el centro en cuestión; aunque ella estaba comisionada ya como directiva.

¿qué te hace actuar, qué te hace exigir, qué te hace cuestionar?

Es parte de mi personalidad, porque si me pides algo, susténtamelo, dame los elementos.

... ¿Tú cuál crees que sea el problema de los que salen perdiendo, los que no exigen?

El compromiso, la comodidad de no querer estar mejor y el compromiso de no querer enfrentar lo que se viene cuando exiges algo, porque de lo primero que te tachan es de conflictiva; porque es muy desgastante.

La otra opción es quedarte como estás. Yo me hubiera quedado como docente y ahí tranquila estuviera sumisa, pero no va conmigo. (E4O:41)

Me parece que lo que para ella es *su personalidad* en realidad es ese cúmulo de capitales que se traduce en prácticas que siempre realiza al procurar la garantía de los derechos que la institución le brinda, específicamente su capital cultural le permite conocer las instancias a las que tiene que acudir y cuestionar, exigir o bien, tener saberes que le permiten reconocer cuándo se pretende violentar alguno de sus beneficios. Este cúmulo de capitales la predisponen a actuar de cierta manera.

Obsesión menciona otro elemento que llama su atención: la historicidad, los casos de algunos compañeros de trabajo de los cuales ella se acuerda y da importancia a la historia de otros dentro de la misma institución, de este modo aprende también de la experiencia de otros sujetos.

Para ella la sumisión es un obstáculo para la superación laboral, lo que implica no luchar por mejorar las condiciones dadas por la institución en un primer momento; sin embargo, parece no detenerse a pensar o titubear por ninguna razón en cuanto se percibe amenazada en este camino de búsqueda de la mejora.

Por otro lado, cuenta también que cuando los derechos de un individuo son violentados, la persona evita ciertas responsabilidades que vienen como consecuencia cuando uno exige, pues eso te hace comprometerte a **dar algo en la misma medida** en la que lo exiges, esto puede ser un trabajo de calidad a cambio de respetar mis beneficios, pero también puede ser resistencia a enfrentar o cuestionar a las autoridades, quizá porque se esperan represalias o simplemente se busca evitar problemas que representen una inversión de tiempo y desgaste emocional.

Al respecto, el autor Elmore R. en el texto *Perspectivas Internacionales Sobre El Liderazgo Escolar y Mejora Sistémica* (2006) expone cuatro principios del desarrollo de liderazgo, diseñados para proporcionar cierta orientación inicial sobre cómo puede definirse de forma más clara el liderazgo como un bien colectivo y hacerse más productivo en un régimen de logro basado en la rendición de cuentas, el primero de ellos refiere al *principio de reciprocidad*. “Este principio de reciprocidad, en su forma más simple, dice que por cada unidad de logro que requiero de ti, yo te debo una unidad de capacidad para producir ese resultado”. (2006:26)

En la práctica, esto significa que la rendición de cuentas del logro requiere inversión en capacidad que sea igual a las expectativas que conlleva. Ahora, podemos introducir mayor complejidad a este principio en su forma más simple. Podemos asumir, por ejemplo, que hay mucha capacidad no utilizada en el sistema que se puede movilizar para producir resultados, por lo que el sistema de rendición de cuentas primero tiene agotar la capacidad no utilizada antes de que se aplique el principio en su forma más sencilla. (Elmore, 2006:26)

De acuerdo con este principio, podemos asumir que los docentes en realidad tienen la posibilidad de exigir aunque ésta sea más evidente para unos que para otros, pero por alguna razón algunos no lo hacen. Podemos asumir que el directivo puede actuar con respeto a los lineamientos y a los derechos de sus dependientes pero por alguna razón hay quienes no lo hacen.

Entonces, podemos entender a Obsesión, quien da por hecho que al realizar su trabajo, en sus propios terminos de eficiencia, gana sus derechos, o bien, que si exige es porque además de cumplir con su trabajo, ella da a su institución esta unidad de logro de la que habla Elmore, mediante la cual aporta a la USAER lo que se espera de ella, por lo tanto la institución debe devolverle a cambio el respeto de sus condiciones laborales que le permitan seguir siendo productiva y además continuar su búsqueda por la mejora en terminos laborales, lo que sería una unidad de capacidad para producir ese resultado de la que el autor habla.

Hasta el momento podemos pensar que el cúmulo de capitales le permitió a Obsesión establecer objetivos claros en su trayectoria profesional, encaminados a la superación docente y mejorar sus condiciones labores, pero también que en esta clarificación de sus acciones y sus metas tienen claro cómo defenderlas por lo que no titubea cuando algo percibe algún factor que violente sus derechos, estando consciente de que exigir conlleva consecuencias y se muestra dispuesta a enfrentarlas.

Con la atención puesta en el grupo de poder, veo al docente que ha trabajado por mantener cierto prestigio digno de este grupo, pues comparto como al hablar de las sociedades cortesanas, Norbert Elias (1989/2011) explica cómo la disminución del prestigio social originaba grandes y rígidas coacciones sociales que los padres enseñaban rápidamente a sus hijos y estos a su vez aprendían muy bien apropiándose de este aprendizaje para convertirlo en fuertes autoacciones. Este sistema de coacciones era determinado como medio de existencia de las altas clases sociales de los siglos XVIII y XVIII, donde los bienes materiales no son imprescindibles como lo era la pertenencia a la sociedad cortesana, lo cual era el centro del prestigio del mundo burgués y significaba más que el dinero mismo, por esta razón existe la fuerte coacción de éste grupo social.

En esta interpretación del discurso de Obsesión, Norbert Elias (1989/2011) se convierte en un apoyo importante que permita entender su actuar, pues él explica cómo cada individuo maneja sus impulsos y emociones, en una especie de sistema de coacciones, que inician como tal en la figura infantil cuando su

comportamiento pretende ser moldeado por los padres, éste modelo a seguir se impone por las expectativas del padres, establecidas por su clase social.

Ninguna sociedad puede subsistir sin canalizar los impulsos y las emociones individuales, sin una regulación muy concreta del comportamiento individual. Ninguna de estas regulaciones es posible sin que los seres humanos ejerzan coacciones recíprocas y cada una de estas coacciones se transforma en miedo de uno u otro tipo en el espíritu del hombre coaccionado. (Elias, 1989/2011: 627)

Me parece que aunque claramente podemos distanciar la descripción de la sociedad cortesana de Elias (1989/2011) de este estudio, creo que su teoría permite comprender cualquier sociedad, aquellos quienes están posicionados en el grupo de poder atesoran el prestigio que obtuvieron tras arduo trabajo, en el caso de Obsesión durante 30 años de servicio, y la defensa dicha reputación los obliga a exigir sus derechos, pero lo hizo explotando todas las estrategias de guerra que aprendieron dentro de la institución, haciendo uso de reglamentos, buenas relaciones sociales con sus superiores, enfrentando sin titubeos al miedo, aunque lo hicieron con discreción y “galantería”, en ese sentido en el que el autor describe la dulcificación de los modales de los cortesanos las cuales se han hecho característica de los sujetos con cúmulo de capitales...

IV. JUSTICIA

A mayor nivel cultural mayor capacidad de exigibilidad

Hablemos de la segunda informante, Justicia. Al momento de las entrevistas, ella cuenta con 45 años de edad y 29 de servicio, de los cuales dos años laboró en Educación Especial, antes de ello estuvo como especialista de sexualidad en el departamento de Educación para la Salud, tras desempeñarse en el Programa de Museos Comunitarios, auspiciado por la SEP el cual contaba con apoyo del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH); lo anterior, después de iniciar su trayectoria profesional como maestra de escuela primaria, en comunidades rurales.

El conflicto que ella narra está ubicado a la mitad de su carrera, ella tenía alrededor de 10 años de servicio y aunque su función era también educativa no se desempeñaba frente a grupo, sino que se encarga de capacitación respecto al cuidado de la salud a grupos de aquellas escuelas que lo solicitaran.

De acuerdo con el análisis realizado anteriormente acerca de los capitales de cada individuo y como antecedente para este apartado ella tiene el siguiente perfil:

Ostenta un importante *Capital Heredado*, por lo que tiene mejor aprovechamiento del uso del *Tiempo libre* que permite un cúmulo *Académico* más allá del promedio, a pesar de un nivel económico relativamente bajo; por lo tanto, se potencializa el nivel de *exigibilidad*.

Justicia cuenta que accidentalmente se percata de que ella y los compañeros del centro de trabajo tienen derecho a viáticos que cubren los gastos generados por su trabajo, el cual requería viajar continuamente a distintas escuelas en todos los municipios hidalguenses que así lo requiriera, dichos viáticos nunca se pagaron al personal que capacitaba pero sí fueron cobrados. Ella explica:

Solicité una auditoría en contraloría interna y como no se me hizo caso a contraloría general.

¿y qué respuesta hubo?

Sí, sí hubo respuesta, me costó mucho trabajo, pasé por una de cosas... pero afortunadamente sí logré que se hiciera una auditoría al departamento donde trabajaba, y lo único que hicieron fue cambiar a mi jefa de departamento, ni la cesaron, porque me decían que tenía que hacer una demanda en la procuraduría para que procedieran legalmente. (E7: 81)

Al cuestionar respecto a la resolución del conflicto se obtienen información que evidencia qué capitales tiene cada individuo y cómo es que hace uso de sus recursos para ejercer sus derechos, dentro de los cuales se considera el conocimiento o no de los reglamentos institucionales. Busco indagar sobre cuáles son los factores que intervienen en que el informante haya decidido enfrentar el conflicto y qué barreras encuentra en el camino.

Yo pienso que cuando te enfrentas a ese tipo de conflictos, pues no vas por la vida enfrentando una serie de conflictos de esa naturaleza, en mi caso fue la primera vez que yo me enfrentaba a un conflicto así. Mis compañeros y yo no sabíamos cómo actuar.

Dicen que la unión hace la fuerza, intentamos hacer eso, intentamos persuadir a todos los compañeros, para que firmaran un documento en donde denunciábamos todas las anomalías que había en el departamento por parte de la jefa, y nadie quiso firmar por el miedo a ser despedidos, porque había muchos trabajadores de contrato que preferían no meterse en conflictos y es más importante tener una chamba pa' comer que tener un conflicto de esa naturaleza y ver si vas a ganar o no; entonces, en primer instancia hicimos eso y después anduvimos dando tumbos, con las autoridades, nunca nos recibieron, el secretario de la SEPH nunca nos recibió, el secretario del SNTE nunca nos recibió, no, pues tuvimos que rascarnos con nuestras propias uñas, yo creo que el poder te lo da el conocimiento de las cosas, y hasta que nosotros supimos cómo argumentar nuestras acusaciones y a quién dirigirnos exactamente fue como supimos cómo solucionar el conflicto entre comillas, porque únicamente cambiaron a esta señora (la jefa) y llegó otra peor que tenía la consigna de fastidiarnos en el trabajo, para que nosotros nos fuéramos y fue lo que sucedió, realmente después de que la jefa salió nosotros salimos, y nos tuvieron congelados alrededor de un año. (E7:84)

Aquí se va perfilando un sujeto de estudio que comparte ciertas características y actitudes, pues es evidente que ante cualquier situación con la que desacuerdan los informantes cuestionan y esto es motivo de señalamiento por lo que ellos mismos se perciben diferentes a *los otros*, el resto de los compañeros cuyos derechos también pueden ser violentados, o al menos amenazados; sin embargo,

ellos, los otros, tienen una actitud de indiferencia ante la violación de sus derechos, por lo que con tal de evitar este momento de conflicto, hacen cualquier cosa, entre estas opciones eligen la del silencio por lo que comentan que sus iguales, sus compañeros de trabajo, al ser observadores del conflicto por el que atravesaban “*Ellos ... se quedaron callados*”. (E7:84)

Hago un paréntesis aquí pues me interesa profundizar en *los otros*, los mencionados compañeros de trabajo que rodean estos conflictos. Justicia menciona cuál es la reacción de sus compañeros:

¿tus compañeros de trabajo... cuál fue su reacción, se enteraron?

Sí se enteraron, incluso cuando nos hicieron la auditoria pues hubo interrogatorios y pues resulta que se dieron cuenta que muchos, de muchos había sido falsificada su firma, no hicieron nada, simplemente se quedaron callados porque dijeron que no querían tener problemas, y esa es la clase de ciudadanos que estamos formando los maestros. (E3: 82)

Del mismo modo, retomo a Obsesión, mi primer informante, que menciona algunos factores que encuentra como denominadores comunes en otras personas de cuyos conflictos ella ha sido testigo y cuya experiencia resultó le significativa.

¿Y en los compañeros, se repiten algún factor?

Normalmente... si son personas que conocen sus derechos laborales sí cuestionan. No logran el respeto, estas personas se cansan de las injusticias y terminan cambiándose de servicio, yo fui una de ellas. Estoy cansada del supervisor. (E2:12)

En este comentario, y en coincidencia con lo contado por Obsesión, podemos ver que un individuo al enfrentar un conflicto también encuentra muchas consecuencias, favorecedoras o no, esto parece representar un sentido de pérdida a pesar de exigir sus derechos aun habiendo logrado el respeto de los mismos, me parece que en este caso significó, perder a pesar de haber ganado. A pesar de haber exigido.

Norbert Elias (1989/2011) explica como es que las luchas entre hombres de la misma clase, así como aquellas que se suscitan entre distintas clases sociales originan intranquilidad para un individuo, junto con prohibiciones y limitaciones determinadas:

“Miedo al despido, a la posibilidad de estar a la merced de los poderosos, miedo a padecer hambre y miseria, como sucede con las clases bajas; miedo a la decadencia, a la disminución de la propiedad y de la autonomía, a la pérdida del elevado prestigio y de la alta posición, todo lo cual tiene una gran importancia para las clases medias y altas de la sociedad. Precisamente los miedos de este tipo, los miedos a la pérdida de lo diferenciador, del prestigio heredado o heredable, como se ha demostrado más arriba, son los que han tenido hasta hoy una importancia decisiva en la configuración del código dominante de comportamiento.” (Elias, 1989/2011: 628)

Estos miedos se interiorizan, echan raíces en los pertenecientes a estas clases, y el tipo de educación de la que fueron objeto bajo la forma de miedos interiorizados que los condicionan automáticamente bajo la presión de un fuerte super- yo, y con independencia de todo control por parte de los demás.

En la guerra primitiva de Hobbes no hay batallas, no hay sangre, no hay cadáveres. Hay representaciones, manifestaciones, signos, expresiones vengativas, astutas, mentirosas; hay señuelos, voluntades que se disfrazan de lo contrario, inquietudes que se camuflan de certidumbres”. (Foucault M, 2002:89)

Así, en medio de un conflicto en el cual se cuestiona y denuncia se consigue mover ciertos recursos para buscar que el daño sufrido sea reparado, entonces este papel que en una estructura jerárquica los sitúa en el papel del débil se da un giro, cobrando fortaleza para enfrentar con fuerza al poder del otro.

De acuerdo con Foucault, Hobbes hace hincapié en que si hubiera habido notables diferencias entre los hombres, distancias visibles, manifiestas y claramente irreversibles, es muy evidente que por eso mismo la guerra quedaría bloqueada de inmediato, pues sucedería una de dos cosas: habría efectivamente enfrentamiento entre el fuerte y el débil –pero este enfrentamiento y esta guerra real se saldarían en el acto con la victoria del primero sobre el segundo, victoria que sería definitiva a causa, precisamente, de la fuerza del fuerte- o bien no habría enfrentamiento real, lo que significa, que el débil, al conocer y comprobar su propia debilidad renunciaría de ante mano . (Foucault, 2002)

Me parece que entonces podemos ubicar este estado de guerra en aquellas manifestaciones diplomáticas donde los informantes demandan auditorias, o soluciones a su favor a las autoridades correspondientes, como contraloría interna, contraloría general, el departamento de jurídico, el mismo Secretario de

Educación Estatal, todo ello con “*Una diplomacia infinita de rivalidades igualitarias*” (Foucault, 2002) pues se enfrentan las dos partes, el trabajador con las autoridades que han violentado sus derechos en esta igualdad de fuerzas donde se miden las escasas diferencias naturales.

Al observar cómo es que un individuo enfrenta un conflicto institucional, los informantes nos hablan de un panorama similar, sin embargo, hay que tomar en cuenta quién lo narra, así como su temporalidad, es decir, el momento en qué ocurre situándolo en una particular trayectoria profesional. Cuando justicia se enfrenta a este conflicto fue a mediados de su labor dentro de la SEPH, ahora, cuando tiene poco menos de treinta años de servicio, lo cuenta reconociendo cosas que en ese momento, comenta, desconocía.

Me parece interesante contrastar cómo es que aunque Justicia muestra haber encontrado los medios para llegar y exigir sus derechos en el lugar adecuado y lograr que se escuchara su voz, ella habla con un sentimiento de pérdida, posicionado en un papel de debilidad.

Por otro lado, Obsesión, quien encuentra su conflicto después de 30 años de servicio conociendo las prácticas institucionales y acumulando capitales que le permitieran enfrentar con más fuerza su conflicto, logra resolverlo sin titubear, haciendo buen uso de los medios y tiempos institucionales.

Hasta ahora vimos con más detalle el desempeño de sujetos con cierto cúmulo de capitales frente a un conflicto institucional, se ha mostrado la importancia de la información o falta de ella, de la peculiaridad que resulta decidir exigir, pues según lo narrado es una práctica poco común; de cómo es ante los ojos del sujeto que exige, esta exigibilidad cobra un precio tan alto que aún cuando muchos deciden pagarlo, al vencerlo a su rival queda esencia de pérdida.

Por el otro lado, y dando seguimiento al análisis hecho en el capítulo anterior, donde encontramos que el capital cultural juega un papel importante para actuar respecto a la exigibilidad, dentro del cual el mismo capital heredado se muestra como aquel al cual le es posible potencializar la exigibilidad de los derechos,

parece que entonces el sujeto carente de capitales no tienen la posibilidad de exigir, menos aún si su capital heredado es el más débil. A partir de aquí surge una nueva interrogante:

¿La falta de capitales imposibilita por completo la exigibilidad? En un intento por responder cuento la historia de Rebelde.

V. REBELDE

Rebelde, se desempeña laboralmente dentro de un servicio de USAER, donde a partir de su ingreso se encuentra hostilidad y discriminación por su apariencia física, religión y desconocimiento de sus tareas laborales; trato dado por algunos compañeros de trabajo y sobretodo propiciados por la dirección de su centro de trabajo, quien además aprovecha el desconocimiento que ella muestra por sus obligaciones y beneficios laborales, por lo que no respeta su jornada laboral y se le asignan tareas ajenas a su función.

A su ingreso a la SEPH, con una escolaridad de bachillerato, ella muestra interés por aprender y trabajar, ella ingresó al sistema con una plaza de intendencia y tras su solicitud, acompañada de constancias de estudio logró desempeñarse en un puesto administrativo en el cual también mostró interés por estudiar e ingresó a la Licenciatura en Educación que la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo (UPNH) ofrece para maestros en servicio, buscando nuevamente un ascenso.

Cuando Rebelde cuenta su conflicto, nos sitúa en una crisis personal: el abuso ejercido sobre ella y la falta de información la obligan a esconder su embarazo dado a sólo unos meses de ingresar a la SEPH. Ella comenta haberse estresado demasiado y pasar el embarazo con temor de su jefa y de su situación laboral que según ella estaba en riesgo debido a su embarazo.

Rebelde narra haber aguantado abusos y maltratos, incluso antes de su ingreso a la SEPH hace hincapié en que en distintos momentos el miedo ha sido un factor presente en su trayectoria personal, sin embargo, ella toca fondo al sentirse amenazada por ese miedo, decide pedir ayuda y llega al sindicato a exponer su

situación. Aunque más adelante me detendré para hablar del el miedo, factor hasta ahora mencionados en cada uno de los casos, es importante tener un panorama general que nos permita cuestionar los hallazgos obtenidos hasta el momento.

Ella no conoce ningún tipo de reglamento institucional, ésta pudiera ser una razón por la cual Rebelde permite violentar sus derechos debido a que nunca había tenido un empleo formal y desconoce por completo sus prestaciones, lo cual le hace ocultar un embarazo por miedo a perder su trabajo, esta situación la lleva a no hacer uso de sus prestaciones como la incapacidad, la seguridad médica y los permisos con goce de sueldo, lo cual le lleva a una situación extrema donde tiene que pagar un servicio particular donde le realizan un legrado, pues su embarazo tuvo serias complicaciones.

Ya no quería ir yo a trabajar tenía yo miedo, tenía mucho miedo porque yo decía con quién me quejo, a quién le digo lo que me está pasando a quién le digo que estoy embarazada...

Ya fui, pero iba con un miedo... pero MIEDO, yo temblaba y ya llegué ahí (al sindicato) y había varias esperando entrar y yo creo que una maestra se dio cuenta de mi miedo, de mis nervios y todo y me miró y me dijo que qué me pasaba, una de las que también estaban esperando el turno, y yo le dije: yo quiero que usted me diga si debo o no debo entrar -¿por qué, qué te pasa?.- Y le comenté y me dice sí, tienes que entrar, ella te va ayudar (E6:59-68).

Las tensiones entre los Estados que luchan entre sí por conseguir la supremacía sobre zonas de dominación cada vez más amplias dentro del mecanismo de competencia se manifiestan en renuncias y restricciones muy concretas por parte del ciudadano; implican una mayor presión laboral y una inseguridad profunda para el individuo. Y todo ello, las renuncias, las intranquilidad, la mayor carga laboral, suscitan miedo, tanto miedo como la amenaza directa de la vida. (Elias, 1989/2011: 618)

Para encontrar ese vacío existente entre la escasez de capitales y la posibilidad de exigir fue necesario retomar el caso de Rebelde.

V.I El miedo en los conflictos institucionales

En las entrevistas retomadas en este capítulo en donde se cuenta el conflicto de cada informante se devela el factor miedo con distintos matices, pues todas las entrevistas marcan un momento, ante la búsqueda de la resolución del conflicto, al que se le enfrentan, ellas mencionan que a pesar de tener miedo, lo que las hace detenerse, deciden enfrentarlo y al hacerlo encuentran una solución favorable.

Si vimos como ante la violación de los derechos se tiene la opción de enfrentar al fuerte, haciendo saber que va a enfrentarse *“mostrando estar dispuesto a hacer la guerra ante la defensa de sus derechos y que no tienen la intención de renunciar a ella”* (Foucault, 2002: 85-109), también el miedo se convierte en el factor que impide el ejercicio de los derechos individuales, planteo entonces la interrogante ¿Qué hace detenerse ante el miedo?

Retomando la trayectoria de Rebelde ella menciona al miedo como factor presente en su conflicto institucional sin embargo muestra también cómo es que decide enfrentarlo para buscar la solución de su conflicto.

...Yo ya perdí demasiado, ya perdí a mi hijo y no pienso seguir perdiendo ni tiempo ni dinero, ya no. Le dije yo estaba dispuesta a irme a donde fuera no me importaba viajar con tal de librarme de una persona así y con tal de proteger la vida de mi hijo, pero ya no, y me esperé el tiempo y les creí que me iban a ayudar, y todo eso fue desgastante, y le dije, ya no, ya no, ahora se van a hacer las cosas como yo diga, y me dice, una pregunta, no has ido a derechos humanos? Aun no, pero si le sigues buscando si lo voy a hacer, pero si le siguen buscando voy a ir, y aguas le dije...

Pero para esto me voy enterando que yo no era la primera que había pasado situaciones difíciles, algunas también embarazadas, pero no al grado o sea nunca había pasado algo como lo mío, ¿verdad? (E8:100)

A diferencia del resto de los informantes (Obsesión y Justicia), Rebelde tolera abusos constantes por parte de sus directores, de las autoridades de la zona y en algunos momentos de los compañeros de trabajo, sin embargo, en las entrevistas ella cuenta como cuestiona y enfrenta a la autoridad institucional pero no encuentra los medios que le permitan obtener respuestas, sin embargo, es esta experiencia de violación continua de ciertas garantías que le permite ir buscando

caminos, aquí es más evidente como Rebelde se sitúa en el lugar del débil en distintos momentos de su relato.

Si hubiera diferencias naturales marcadas, no habría guerra; en efecto, la relación de fuerzas quedaría fijada por anticipado mediante una guerra inicial que excluiría su propia continuación o bien, al contrario, esa relación de fuerzas se mantendría en la virtualidad debido a la timidez misma de los débiles. En consecuencia, si hubiese diferencia, no habría guerra. (Foucault M, 2002:89)

Tomando en cuenta que son entonces esas pequeñas diferencias, que no hacen distinción, pues aun quien es un poco más débil que el otro, o los otros, está con todo tan cerca del más fuerte que se percibe con fuerza suficiente como para no tener que ceder. Por lo tanto el débil nunca renuncia. El fuerte, que es sólo un poco más fuerte no lo es lo suficiente para dormirse en sus laureles.

“La indiferenciación natural crea, por tanto, incertidumbres, riesgos, albuces, y, por consiguiente, la voluntad de una y otra parte de enfrentarse; el carácter aleatorio en la relación de fuerzas primitiva crea el estado de guerra” (Foucault M, 2002:89)

Foucault explica como el poder en una relación lo da el débil, pues él establece los parámetros en los que desea esta relación, es decir, puede negociar los términos diciendo enfrentar al poder o empoderarlo y someterse, dando así su conocimiento para estar en la posición del débil, mientras lo considere pertinente, debe tener la voluntad de estar sometido y otorgar al otro el poder. *“La voluntad de preferir la vida a la muerte; esto va a fundar la soberanía, una soberanía que están jurídica y legítima como la constituida según el modelo de la institución y el acuerdo mutuo”.* (Foucault M, 2002:92)

“La soberanía, en consecuencia, se constituye a partir de una forma radical de voluntad, forma que importa poco. Esta voluntad está ligada al miedo y la soberanía no se forma jamás desde arriba, es decir, por una decisión del más fuerte, el vencedor o los padres. Se forma siempre por abajo, por la voluntad de quienes tienen miedo”. (Foucault M, 2002:93)

De acuerdo con Foucault (2002) aquel cuyo poder no es evidente es el poseedor del mismo, pues así como lo otorga al otro también puede arrebatárselo cuando decide enfrentar su miedo, cuando tiene la voluntad de enfrentar al que lo oprime. Si retomo el sentido de este término, VOLUNTAD, encuentro la posibilidad de ligarlo a cada una de las historias contadas en este texto, pienso que cualquier sujeto puede tener voluntad para enfrentar el miedo; sin embargo, hasta ahora hemos visto como los capitales de un sujeto pueden potencializar o neutralizar esta posibilidad. Pero esta voluntad, que se plantea puede tener cualquier sujeto, da a cualquiera la posibilidad de enfrentar el miedo.

La derrota no funda una sociedad de dominación, esclavitud, servidumbre, de una manera brutal y al margen del derecho, sino que lo ocurrido en esa derrota, tras la batalla misma, tras la derrota misma, y en cierta forma independiente de ella, es el miedo, la renuncia al miedo, la renuncia a los riesgos de vida. (Foucault M, 2002: 92)

VI. La Emergencia de la Exigibilidad

Ahora quiero concentrarme en el giro, de oportunidades, que quizá puede dar Rebelde ante un habitus que muestra ser el del débil, que mediante su voluntad se somete ante otros, no sólo hablo del panorama institucional sino en todos los ámbitos de su vida como su trayectoria de vida lo muestra (E5)

...al comienzo de todas las cosas se encuentra aquello que es lo más preciso y esencial” ...El origen está siempre antes de la caída, antes del cuerpo, antes del mundo y del tiempo; está del lado de los dioses, y al narrarlo de canta siempre una teogonía. Pero el comienzo histórico es bajo, no en el sentido modesto o de discreto como el paso de la paloma, sino irrisorio, IRÓNICO. (Nietzsche:3)

Con la historia de Rebelde como antecedente me interesa buscar los factores que impulsan cierto comportamiento, para ello Nietzsche (Nietzche) me resulta un gran referente pues maneja dos conceptos que sugieren un camino para encontrar el origen tomando en cuenta la historicidad de cada evento: la *procedencia* y la *emergencia*.

Al mencionar este estado de emergencia él centra la atención en lo que nombra estado de fuerzas, cuyo resultado permite precisamente la emergencia de algo nuevo.

La genealogía, por su parte establece ciertos los diversos sistemas de sometimiento: no tanto el poder anticipador de un sentido cuanto el juego azaroso de las dominaciones. La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. El análisis de la Entstehung debe mostrar el juego, la manera como luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen, -dividiéndose entre ellas mismas. Para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento. (Nietzche: 6)

Después de describir el perfil de este sujeto de investigación cuyos escasos capitales dificultan la exigibilidad de sus derechos, a pesar de que el dato empírico demuestran que para Rebelde fue posible defender sus derechos, si todos los sujetos al enfrentar a un conflicto, pero esta entrevista nos permite concluir que si hay una posibilidad para aquellos sujetos con escasos capitales.

El caso de Rebelde muestra que puede alcanzar la exigibilidad. Al narrar esta historia ella cuenta el climax de su conflicto cuando se encuentra además en una crisis personal dada a partir de su embarazo, donde de acuerdo con lo que cuenta es el momento en el que más miedo tiene, sin embargo, si vieramos su posición ante el miedo como una campana de Gauss entonces vemos que durante su embarazo se encuentra el mayor grado de temor impulsado por la posibilidad de perder a su bebé, nivel que disminuye a partir de que tiene un aborto.

Y ya llegué y le dije que qué quería, -y no pues es que quiero que hablemos como va a quedar tu situación- y ahí estaba la delegada, le hablé, y me dice, -a ver qué piensas hacer- para empezar, yo no voy a regresar con esa persona a trabajar, no le quiero volver a ver la cara... le dije, la verdad, para empezar, en primer lugar. En segundo lugar, quiero que me cambien pero aquí, o sea que me sigan respetando el lugar en Actopan, porque yo ya perdí demasiado, ya perdí a mi hijo y no pienso seguir perdiendo ni tiempo ni dinero, ya no. (E8:100)

Al enfrentarse al miedo, en distintos momentos, como ella lo cuenta este momento en que su miedo se ve enaltecido está importancia de su actuar frente a él pues decide enfrentarlo y entonces exige, para ello tuvo que tener una experiencia detonante que le hiciera perder ese miedo, que mediante su propia voluntad la tenía oprimida y así logra enfrentar y vencer sus miedos.

Aquí encuentro la emergencia de la que habla Nietzsche (Nietzsche) es el momento en el emerge la posibilidad de exigir derechos para Rebelde, a partir de el enfrentamiento con el miedo, el mismo que ha permitido que durante su trayectoria de vida sus derechos fuesen vulnerables.

Sin duda que la posibilidad de sentir miedo, al igual que la posibilidad de sentir alegría, son un rasgo invariable de la naturaleza humana. Pero la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo jamás depende de su naturaleza y, por lo menos en las sociedades diferenciadas, tampoco dependen jamás de la naturaleza en la que vive, sino que, en último término, aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con otros humanos, por la estructura de sus sociedad y se transforman con ésta . (Nietzsche:626)

VII. Resumen del capítulo

Como pudimos darnos cuenta el miedo para cada sujeto se representa de distintas maneras, a veces se mira en los otros, se observa y se aprende de esa experiencia ajena, como es el caso de Obsesión que durante su trayectoria profesional, quizá por su cúmulo de capitales, sus prácticas se han encaminado a la exigibilidad, hasta donde muestra su discurso, con poca tolerancia ante la violación de sus derechos.

Por otro lado, está la posibilidad de enfrentar al miedo con la amenaza latente que eso implica pero manteniendo la tensión protagónica del estado de guerra en donde se busca de manera permanente el restar poder que su debilidad, mediante la voluntad propia, da al fuerte.

El estado de guerra es declarado cuando el débil afirma que está dispuesto a hacer la guerra, y la tensión persiste mientras que se miden las fuerzas de ambos lados a partir de las diminutas diferencias que pudieran significar las jerarquías, sobretodo en una institución como la SEPH en donde, siguiendo a Richar Elmore (2006) se da por hecho que los puestos directivos están a cargo de sujetos que provienen también de la base; no son necesariamente los mejor preparados y donde los años de trayectoria profesional no precisamente implican experiencia. Por lo que la lucha de fuerzas puede tornarse en el empoderamiento del débil ante el fuerte, siendo ahora la voluntad de este último la que permite que la balanza lo coloque en el papel de flaqueza.

Es evidente también que el cúmulo de capitales dotan de herramientas para lograr la exigibilidad, sin embargo en los casos expuestos se puede ver las diferencias marcadas de vivir el miedo y enfrentar el conflicto.

El capital simbólico permite hacer del estado de guerra un sinlugar en el que se juega con más clase, de manera diplomática, en ese sentido del que habla Norberth Elias en su texto *Bosquejo de una Teoría de la Civilización*, pues el poseedor del capital simbólico ha aprendido bien este proceso de autorregulación

del comportamiento que menciona el autor, como consecuencia de la civilización de la sociedad, pues explica cómo las autoacciones, son distintas de acuerdo a la función y la posición de los individuos dentro del entramado de relaciones sociales y así mismo se marcan diferencias entre el aparato sociogenético del autocontrol psíquico. (Elias: 540)

Para mis informantes el prestigio también es significativo, me parece que aunque podemos distanciar la descripción de la sociedad cortesana de Elias de este estudio, creo que su teoría permite comprender cualquier sociedad. Aquellos quienes están posicionados en el grupo de poder atesoran el prestigio que obtuvieron tras arduo trabajo durante 30 años de servicio, y la defensa dicha reputación los obliga a exigir sus derechos, pero lo hacen explotando todas las estrategias de guerra que aprendieron dentro de la institución, haciendo uso de reglamentos, buenas relaciones sociales con sus superiores, enfrentando sin titubeos el miedo pero con discreción y “galantería” en ese sentido en el que el autor describe la dulcificación de los modales de los cortesanos, las cuales se han hecho característica de los sujetos con cúmulo de capitales.

Por otro lado están los que tienen menos capitales, en la medida en que los capitales son menos es la nitidez con la que se declara la guerra, esto no quiere decir precisamente que se haga con menos fuerza sino que las intenciones son más aparentes, por ejemplo, entre menos capitales el enfrentamiento se muestra de manera más descarada, haciendo a un lado el pudor, parece no temer a la vergüenza que un conflicto pueda significar para muchos otros, pueden hacerse amenazas menos dulces y más burdas.

También escuchamos a un sujeto con escasos capitales, quien enfrenta con más descaro y reta aparentemente con más fuerza, declara estar dispuesto a hacer la guerra de un modo más transparente. No pretendo mezclar estos actos burdos de hacer la guerra con el hecho de la posible exigibilidad, sino simplemente destacar los matices en el enfrentamiento de un sujeto ante su opositor, enfocar la atención en las prácticas de cada sujeto con la perspectiva que sus capitales brinda.

El capital cultural hace cuerpo en cada sujeto, así es como manejan un código de dulcificación de las costumbres, que tiene que ver también con el tiempo en el que ha trabajado en la SEPH y ha permedo en sí este actuar institucional, a diferencia de aquel que no ha comprendido ¿aún el código institucional y tiene un sistema de autocoacción menos exigente.

CONCLUSIONES

El actuar de un sujeto ante la exigibilidad de derechos despertó mi interés por conocer qué hay detrás de cada reacción, en este camino encontré elementos dependientes del sujeto mismo, disposiciones internas que le permiten tomar la decisión de exigir o no; pero también a visualizar aquellas disposiciones externas cuya influencia determinan de algún modo nuestro actuar ante lo que cada uno considera como violación de un derecho.

Los hallazgos que me permiten concluir construyeron la tesis propuesta mediante el análisis de un grupo específico, representante del lugar de investigación, situado en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, perteneciente al nivel de Educación Especial, la denominada USAER T, la cual atiende a un promedio de cuatro escuelas de la ciudad de Pachuca.

La estructura de este trabajo tiene tres apartados que contemplan un análisis de los grupos institucionales (en cuanto a sus prácticas colectivas pero también individuales), posteriormente se realiza un perfil de cada individuo con la intención de ubicarlo en un campo de acuerdo con sus capitales, para lo cual se evalúa en términos que representan el valor tanto del capital económico como el cultural, para identificar cómo las disposiciones externas, representan el devenir de un sujeto y se convierten en el trasfondo de un porvenir de prácticas encaminadas a la defensa o no de los derechos propios. Aunque el hallazgo de esta investigación en este momento señala a los capitales como un factor de incuestionable influencia ante la decisión de exigir, se busca otros elementos, pues creí en que cada individuo, sin excepción, tiene derecho a exigir, creencia que complejiza el objeto de estudio y lo impulsa en la búsqueda de otro elemento que pueda evidenciar una posibilidad para aquel, del que se piensa, no tiene posibilidad a exigir.

El primer capítulo me permitió conocer cómo se crea la institución de la USAER en el contexto nacional, comprenderlo y valorar la importancia de la acción de

algunos personajes quienes comienzan a escribir la historia del servicio en el Estado, como el equipo de asesores formado para abrir el servicio, el cual empieza a trabajar a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que surge en 1993, estos asesores y su directivo sientan las bases del funcionamiento de la institución de estudio. Estos antecedentes permiten entender la situación actual de los alumnos en cuanto a las condiciones de trabajo, la falta de personal o su formación carente para desempeñar la función; así como las particularidades deficientes del nivel y el malestar docente al respecto.

En la presente investigación se partió de lo general, es decir, de la institución como parte del nivel de Educación Especial, que a su vez pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y se hace un acercamiento paulatino hasta llevar a la historia de cada sujeto.

En este momento fue posible ubicar a los sujetos de manera individual pero también dentro de un grupo, para más adelante detenerme en cada individuo sin dejarlo de ver como parte de un grupo dentro del centro de trabajo en cuestión. Para ubicar a cada sujeto en los grupos institucionales se vuelve indispensable conocer los capitales individuales y así profundizar en ellos, pero también compararlos, en un primer momento cotejar los índices más bajos y más altos de cada sujeto para luego hacer lo mismo entre individuos, grupos y finalmente ver el panorama institucional, es decir, conocer el perfil de los sujetos (con base a sus capitales) pertenecientes a esta institución.

A partir de dicho análisis de capitales fue posible identificar la relación del desempeño de cada uno, se trabajó con el capital cultural y el económico para relacionarlo con el comportamiento individual en relación a la exigibilidad de los derechos. Aquí se encontró que los capitales inciden directamente con el nivel de exigibilidad; sin embargo, el capital cultural se muestra como determinante de este nivel, específicamente lo que refiere al capital heredado; a diferencia del capital económico cuyo comportamiento no resulta tan determinante pues se muestran casos en los cuales a pesar de su bajo capital económico logran exigir;

pero también hay quienes aún con un alto capital económico sí logran niveles altos de exigibilidad.

En este momento de la investigación se analizó cada uno de los estados del capital cultural: incorporado (uso del tiempo libre), institucionalizado (trayectoria académica) y el estado objetivado (capital heredado).

Aunque ya se analizó este capital en el transcurso de la tesis me interesa retomarlo para verlo desde un punto más global considerando todos los aspectos trabajados en los tres capítulos y contemplando a todos los sujetos que ayudaron para este análisis.

Para realizar el perfil individual basado en Capitales se establecieron cuatro categorías a las que se les dio un número entre el -5 (para los valores más bajos) y el 5 (para los valores más altos), se evaluó el CC con tres categorías, que sería el uso del tiempo libre, la trayectoria académica y la herencia cultural; y una sola para el CE. La tabla de valores que a continuación se expone retoma lo trabajado y muestra el perfil del sujeto formado por cuatro valores y permite observar el comportamiento de todos los informantes para así hacer comparaciones y además ver el comportamiento de cada categoría.

Sujeto	Tiempo libre	Trayectoria Académica	Herencia Cultural	Capital Económico
Armando	1	4	-3	3
Ariadna	-1	3	1	-2
Elena	1	1	3	-2
OBSESIÓN	2	1	-2	4
Rosalba	-1	-1	-1	1
Bety	-2	-1	-3	-3
JUSTICIA	4	2	3	-1
REBELDE	-4	-4	-1	-4

Al analizar detenidamente los capitales de cada entrevistado y relacionarlo con la exigibilidad de los derechos, fue posible encontrar el peculiar comportamiento del capital heredado. Por ejemplo, cuando éste no sólo obtiene un valor bajo (de

acuerdo con la escala trabajada en el capítulo II), sino que además es el valor más bajo (negativo) de los cuatro evaluados, pero el resto de los capitales obtienen un valor positivo, considerablemente alejado del capital heredado, el comportamiento de la HC se muestra a favor de la exigibilidad. Cabe mencionar que los sujetos con este perfil tienen 30 alrededor de años de servicio, son directivos y se encuentran evidentemente en el grupo de poder. Aunque también hay otros casos como el de Bety, en los que el capital cultural también registra un número bajo (negativo) pero el resto de los valores se encuentran cercanos a éste incluso también como valores negativos, entonces el capital heredado no muestra un comportamiento en favor de la exigibilidad de los derechos, aunque pudiera ser que sí determine su no acción, o al menos inflencie significativamente para defender sus derechos.

Otra vertiente es cuando el CH es alto, como ocurre con Ariadna y Elena, ambas con al menos un número positivo el cual representa su capital heredado, esto puede ocasionar que el resto de sus capitales obtengan un valor positivo, por supuesto que aquí no podemos pasar alto que hay variables que llamaré demográficos como la edad y el género, que a su vez tienen que ver con su trayectoria profesional y personal. Es decir, puede ser que Adriana tenga un valor negativo en el uso del tiempo libre porque como mujer en edad reproductiva tiene hijas pequeñas de las que se hace cargo y sus pasatiempos están en torno a convivir con ellas; a diferencia de Elena que es una mujer de más edad con hijos adultos e independientes y que usa su tiempo libre en actividades dirigidas a sus intereses personales, los cuales incluyen los profesionales.

A partir de lo anterior fue posible buscar otro factor que afectara el nivel de exigibilidad de los derechos. Aunque no fue posible separar este análisis del capítulo anterior, el análisis de los capitales. Esto permite decir que es verdad que los capitales predisponen al individuo en cuanto a su actuar frente la violación de derechos en un modo de estructura de disposiciones.

Los capitales predisponen a un estímulo, dicho estímulo lo veo como la violación de los derechos, que mediante la corporalidad resultan en una experiencia

individual, que significara dependiendo del momento y el espacio en el que el sujeto se encuentre, en este caso me refiero específicamente a lo que es el momento dentro de su trayectoria profesional y personal en el cual el informante enfrenta un conflicto, el modo de actuar entonces está determinado por experiencias anteriores, es necesario hacer hincapié en que el habitus es presencia del pasado en el presente, por lo que esto determina cómo actúa un sujeto cuando se ve amenazado sus derecho.

A través del tiempo²⁵ y la experiencia la percepción del individuo se transforma dando un sentido específico a cada experiencia, provocando un hábito, este hábito aunado a otros que se van encontrando sucesivamente, se acumulan convirtiéndose en un sistema de hábitos mecánicos que traspasan al inconsciente, así se forma el modo de relacionarse con el mundo, de comunicarnos con él.

Para explicarlo de otro modo, hay que precisar que las acciones de un individuo, encaminadas a la exigibilidad de los derechos están predeterminadas por los capitales del sujeto, sus habitus y sus campos esto nos dispone a un porvenir. Me refiero a que mis capitales me predisponen. Mi porvenir ante la exigibilidad, mediante estos capitales que han hecho cuerpo en mí me predisponen a exigir o no.

Como pudimos darnos cuenta al exponer las historias de los informantes encontramos ciertos factores presentes en cada conflicto que en mayor o menor medida influyen el comportamiento en relación a sus derechos, se mencionó el autoritarismo de parte de directivos, la falta de información como un factor que reduce la exigibilidad y así mismo la información como una herramienta poderosa en el ejercicio de sus derechos; también en voz de las tres informantes expuestas en el capítulo tercero escuchamos hablar del miedo, sin embargo cada una de las entrevistadas se sitúa frente a éste factor de distintos modos.

²⁵ El tiempo posibilita la unión e la existencia constituida con la existencia personal del cuerpo, del cuerpo habitual y del cuerpo actual, de nuestra capa biológica y nuestra existencia, tratándose de una fusión precaria porque puede ser transformada en cada presente. (Ferrante, 2008:7)

A partir del análisis hecho en el capítulo II, donde se visualizan a detalle los capitales individuales y su ubicación en un campo es posible comprender también su posición de frente al miedo.

Así podemos comprender que los sujetos situados en el grupo de poder en primera instancia puedan enfrentar al miedo en determinado conflicto, pues su cúmulo de capitales hechos habitus los hace reaccionar de manera inmediata al ver tan sólo amenazados sus derechos.

Vimos distintas formas de enfrentar al miedo a partir de la predeterminado por disposiciones externas, las cuales explico a detalle enlazando los hallazgos resultado del análisis realizado tanto en el capítulo II como el III.

Como en el segundo capítulo realicé el perfil de cada sujeto con base en sus capitales a partir de ello puedo sugerir un nivel de exigibilidad de derechos el cual dependerá de dicho perfil individual de capitales; sin embargo, para profundizar en su análisis busco hilarlo con el estudio de cada uno de los tres caso elegidos en el tercer capítulo. Por lo que este análisis lo haré por sujeto (se muestra esquema en Anexo 4).

1.- Obsesión. Su perfil (obtenido en el capítulo II) muestra un importante cúmulo de capitales lo que además la sitúa dentro del grupo de poder. El más destacado es el capital económico, incluso en ésta categoría es la más alta de la institución, aunque su capital cultural tiene un valor positivo, a excepción del capital cultural cuyo comportamiento, de acuerdo a lo encontrado en esta investigación es el más influyente y se refleja en un alto nivel de exigibilidad. Sin embargo, cuando llegamos al capítulo III en búsqueda de otro elemento que inflencie el comportamiento del sujeto en determinado conflicto, el cual amenaza sus derechos, encontramos que Obsesión se muestra distante ante el miedo, es decir, ella lo reconoce en otros a quienes ha visto enfrentar un conflicto, este hecho ha sido significativo para ella, razón por la cual de esas experiencias ajenas ha obtenido conocimiento que le ayudó cuando al enfrentar el suyo. En suma, el cúmulo de capitales de Obsesión le permite enfrentar un conflicto con ciertas

ventajas pues no se detiene ante el miedo, lo que, por consecuencia, le permite la exigibilidad de derechos.

2.- En el caso de Justicia, el perfil individual (capítulo II) muestra al CH como el de más fortaleza, esto potencializa la posibilidad de exigir y también el desempeño del resto de los capitales, pues permite un mejor aprovechamiento del tiempo libre y cierto interés por hacer ampliar la trayectoria académica, aunque el capital económico puede distanciarse del cultural. En este caso el capital más débil es el económico, el único con valor negativo, aunque en realidad es relativamente bajo, pues ingresó al programa de carrera magisterial. En cuanto a su posición frente al miedo (capítulo III) ella muestra seguridad para enfrentarlo y no titubea para exigir sus derechos aunque al momento del conflicto no tiene los capitales suficientes para encontrar los medios que le faciliten la exigibilidad.

3.- Finalmente, en el caso de Rebelde podemos ver que la escases de capitales. Todos las categorías evaluadas obtienen valores negativos; sin embargo, el más bajo es el CH, que de acuerdo con lo propuesto respecto al alto impacto de éste a la exigibilidad, tiende a disminuir la posibilidad de exigir un derecho. Recordemos que de acuerdo con lo encontrado en el capítulo II los escasos capitales te alejan de la posibilidad de exigir; pero en el capítulo III, al analizar determinado conflicto podemos ver que Rebelde enfrenta el miedo en contra de la hipótesis que sustenta el cúmulo de capitales permite el enfrentamiento del miedo y en consecuencia se potencializa la capacidad de exigir. Entonces... qué es lo que permite enfrentar el miedo, el cual representa una barrera para la exigibilidad. La explicación de Foucault (Foucault M. , 2002) nos permite encontrar que es el miedo el elemento que sustenta las relaciones de poder, es decir, ante el miedo la voluntad de débil otorga el poder al fuerte, entonces si no existe voluntad de ser sometido el débil deja de serlo, ella deja de tener la voluntad para permitir que sus derechos se violenten, así puede enfrentar al miedo, es posible le exigibilidad y también se puede potencializar el desarrollo de los capitales, para entonces crear una nueva práctica a favor de la exigibilidad de los derechos.

En este proceso del modo de enfrentar el miedo hay otro factor importante, la temporalidad, recordemos que Bourdieu (Ferrante, 2008) menciona que el espacio y el tiempo hacen cuerpo, la etapa de trayectoria profesional en la que un sujeto enfrenta un conflicto influencia en su forma de actuar ante el miedo, y por ende ante la exigibilidad, así como la posición que ocupe dentro de un espacio.

Este momento me permite decir que los conflictos institucionales se van a encontrar en cualquier campo, sea cual sea la posición del sujeto, dicha violación puede pasar desapercibida en tanto que la voluntad de uno se lo permita a aquel que violenta. Todo individuo tiene ciertas predisposiciones externas que influyen su actuar respecto al ejercicio de los derechos y en caso de un conflicto todo sujeto tendrá miedo de enfrentarlo y de ser responsable de sus consecuencias pero aunque entre más capitales tenga más fácil le será vencer el miedo, siempre habrá una posibilidad, aún en el caso de que sean sus mismos capitales los que parezcan impedirlo.

Quiero recordar que la pregunta que da origen a esta investigación pretende saber cuáles son los factores que intervienen en la exigibilidad de los derechos de los trabajadores de la educación, para lo cual ubiqué mi espacio de estudio en una USAER, en el entendido de que puede ser una representación de lo que pasa en un centro de trabajo.

El desarrollo de este trabajo me permite hablar de los capitales como un factor indispensable que determina el grado de la exigibilidad; sin embargo, como hemos visto fue evidente que sin importar los capitales un sujeto enfrenta el miedo, pero la manera en que éste lo hace es influenciada por esos capitales.

ANEXO:

Generaciones de los Derechos Humanos (Conde: 27)

Primera	Derechos civiles y políticos (derechos individuales)	Libertad y autonomía Igualdad Seguridad Jurídica Derecho a elegir a los gobernantes y a ser electo Se reconocen por primera vez en la declaración francesa de los derechos del hombre y del ciudadano en 1789
Segunda	Derechos económicos sociales y culturales (derechos colectivos)	Derecho al trabajo, a la vivienda, a la salud, a la educación, la recreación y el acceso universal a la cultura Se reconocen por primera vez en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917
Tercera	Derechos de los pueblos o de solidaridad	Derecho a la diversidad cultural a, a cooperación, a la solidaridad internacional a la paz. Surgen después de las guerras mundiales.
Cuarta	Desarrollo científico y tecnológico	Bioética los derechos humanos ante la ciencia y la tecnología Aún están en discusión estos derechos.

ANEXO 2

Entrevista N° _____

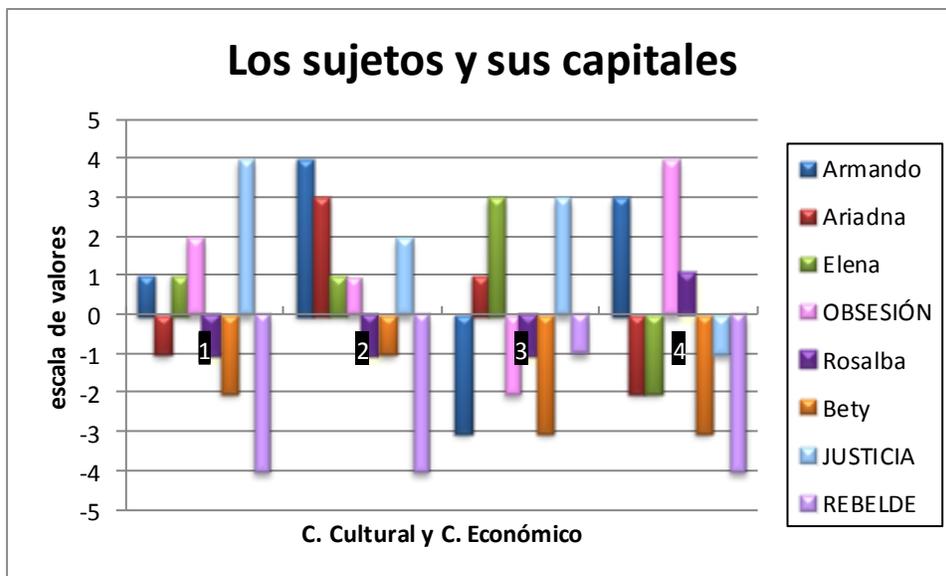
Entrevistado: _____							
1. ¿Cómo empleas tu tiempo libre?			() Salir con familia () Salir con amigos () Leer () Cine () Café				
2. Puntualiza tu trayectoria académica							
<table border="1"> <tr><td>a) Normalista</td></tr> <tr><td>b) Licenciatura</td></tr> <tr><td>c) Posgrado</td></tr> <tr><td>d) Otros</td></tr> </table>	a) Normalista	b) Licenciatura	c) Posgrado	d) Otros	Si	No	a) b) c) d)
a) Normalista							
b) Licenciatura							
c) Posgrado							
d) Otros							
3. Tus padres son docentes	Si ()	No ()					
Escolaridad:	Madre	Padre	Escolaridad				
4. Tus padres son profesionistas	Si ()	No ()					
Madre a) Normalista <input type="checkbox"/> b) Licenciatura <input type="checkbox"/> c) Posgrado <input type="checkbox"/> d) Otros <input type="checkbox"/>			Padre a) b) c) d)				
5. ¿Tienes Plaza? ¿Cuántas plazas?	Si ()	No()	Una plaza de educación especial				
6.-Cuentas con carrera magisterial? Nivel A B C D E	Si	No					

ANEXO 3

En este primer gráfico se muestra (en azul pastel) el comportamiento de los 4 capitales de Justicia.

Cabe reiterar que el capital cultural es evaluado en sus tres formas y una categoría más que señala el comportamiento del capital económico.

- 1) Tiempo libre (TL)
- 2) Trayectoria Académica (A)
- 3) Herencia cultural (HC);
- 4) el valor dado al Capital Económico (CE)

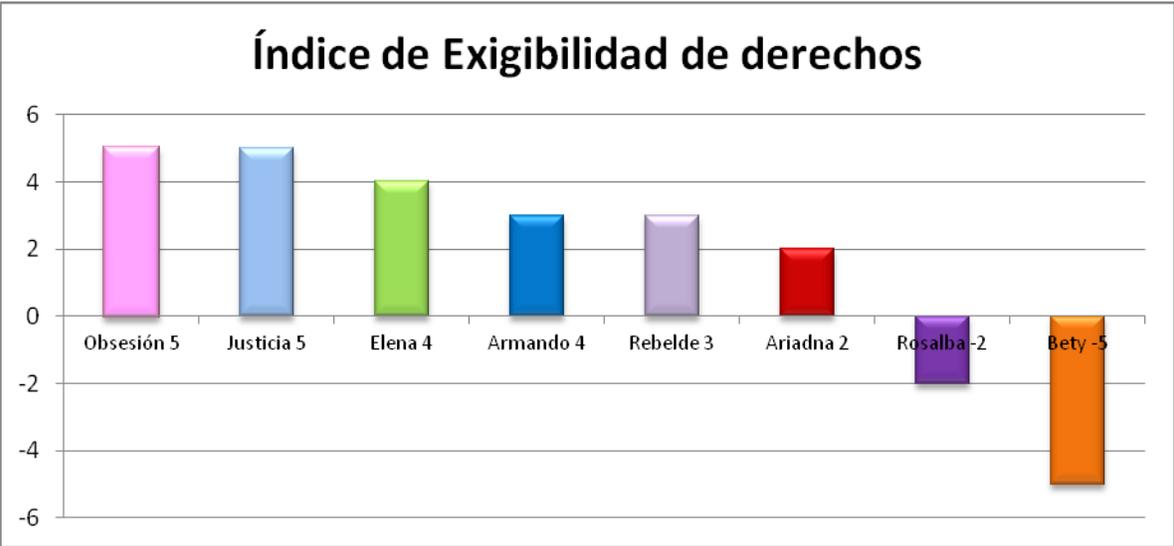


	CC	CE
Armando	1. CC: TL1, A4, H-3 = 2	CE:3
Obsesión	2. CC: TL2, A1, H-2 = 1	CE:4
Rosalba	3. CC: TL-1, A-1, H-1= -1	CE:-2
Ariadna	4. CC: TL-1, A3, H1 = 7	CE:-2
Bety	5. CC:TL-2,A-1,HC-3= -6	CE:-3
Elena	6.- CC: TL1, A1, HC3= 5	CE:-2
Justicia	7.- CC: TL4, A2, CH3= 9	CE-1

En el siguiente gráfico se muestran el índice individual de exigibilidad, el que parte del eje 0 (cero), obre este eje los valores positivos que indican **exigibilidad** y debajo de él se muestra la **no exigibilidad**.

Cuadro: Escala para medir el índice de Exigibilidad

El rango de valores de exigibilidad va de 0 a 5 (positivos), y de no exigibilidad de 0 a 5 (negativos). Lo que quiere decir que cada sujeto estará ubicado con un solo valor dentro de una escala de (5 al -5)



BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Primarias

Entrevista 1 a MR, 26 de Febrero. Entrevistador SHVP 30 minutos

Entrevista 2: a AMT, 26 de Febrero 2010. Entrevistador SHVP 40 minutos

Entrevista 3: a APR, 2 de Marzo 2010. Entrevistador SHVP 60 minutos

Entrevista 4: a B, 17 de Abril 2010. Entrevistador SHVP 60 minutos

Entrevista 6: a B, 6 de mayo 2010. Entrevistador SHVP 70 minutos

Entrevista 7: a APR 19 mayo 2010. Entrevistador SHVP 70 minutos

Entrevista 8: a B, 19 de mayo 2010. Entrevistador SHVP 70 minutos

Entrevista 9 a RA, 11 de marzo 2011. Entrevistador SHVP 50 minutos

Entrevista 10 a JLFF, 12 de marzo 2011. Entrevistador SHVP 60 minutos

Entrevista 11 a AMS, 11 de abril 2011. Entrevistador SHVP 50 minutos

Entrevista 12 a EHM, 04 de Abril 2011. Entrevistador SHVP 60 minutos

Entrevista 13 AGR, Septiembre 2011. Entrevista SHVP 60 minutos

Fuentes Secundarias

1. Alvarez, M. I. (1995). *Introducción al derecho*. México: Mc graw Hill.
2. Ball, S. (1987). La dirección: oposición y control. En *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una teoría de la Organización Escolar* (págs. 127-151). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
3. Berger P. y T, L. (1993). *Institucionalización: a) organismo y actividad; b) orígenes de la institucionalización; c) Sedimentación y tradición d) Roles, En L.D. construcción*.
4. Bifdan, T. S. (1992). La observación participante. . En P. d. campo, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 31-99). Barcelona: Paidós.

5. Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones . En R. K. otros, *La institución y las instituciones . Estudio psicoanalítico* (págs. 68-83). Buenos Aires : Paidós.
6. Bourdieu, P. (1979). La Distinción. México: Taurus Afaguara .
7. Bourdieu, P. (1979). Los tres Estados del Capital Cultural . En *Sociología* (págs. 11-17). México: UAM-Azcapotzalco.
8. Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En *Razones Prácticas* (págs. 11-26). Barcelona: Anagrama.
9. Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
10. Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalinas*. Barcelona: Anagrama.
11. Cano, J. S. (1998). Respuestas sobre los derechos humanos. Barcelona , España: Asociación para las Naciones Unidas en España.
12. Canto, M. (2010). Políticas públicas y derechos humanos. En A. y. Estévez, *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria* (págs. 77-106). México DF: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
13. Chiavenato, I. (1990). Modelo burocrático de organización. En *Introducción a la teoría de la administración* (págs. 305-342). México: Mcgraw-Hill.
14. Conde, S. (diciembre de 2004). Educar Para la Democracia. Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad:.. *Cuadernillos de apoyo a la gestion escolar democrática Número 6*. México, Primera Edición: IFE.
15. Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
16. Elias, N. (1989/2011). El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: Fondo de Cultura Eonómica.
17. Elmore, R. (Julio, 2006). Perspectivas internacionales sobre liderazgo escolar y mejora sistémica. *Leadership as the practice of improvement*. Londres, Reino Unido: Organizada por la Organización Económica para la Cooperación y el desarrollo OECD.
18. Etzioni, A. (1993). Racionalidad y Felicidad: El dilema de la Organización . En *Organizaciones Modernas* (págs. 1-8 y 104-121). México: UTEHA.
19. Fernández, L. (1989). Concepto de Institución. En *En Análisis insitucional e n la escuela. Un aporta a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas* (págs. 13-42). Buenos Aires: Paidos.

20. Fernández, L. (1994). Las instituciones , protección y sufrimiento y componentes constitutivos de las instituciones educativas. En I. educativas. Buenos Aires: Paidós.
21. Ferrante, C. (2008). Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu. *Nomadas. REvista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
22. Foucault, M. (1986). ¿Por qué hay que estudiar el poder?: La cuestión del sujeto. En *Wright Mills y otros materiales de sociología crítica*. (págs. 25-36). Madrid: La piqueta.
23. Foucault, M. (2001-2009). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
24. Foucault, M. (2002). *Defender la Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
25. Gil Fernando, G. J. (s.f.). *Amnistia internacional*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2011, de Los derechos humanos. Teorías y definiciones: <http://amnistiacatalunya.org/edu/2/dh/dh-der-defin-gil.html>
26. Guber, R. (2004). "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento y A donde y con quiénes , Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. En *El salvaje metropolitano* (págs. 83-119). Buenos Aires: Paidós.
27. Kaës, R. (s.f.). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" . En *La institución y las instituciones*. (págs. 13-32). Buenos Aires: Paidós.
28. Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Instituto de Investigaciones Sociales. Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, núm 3.
29. Canto, Manuel. (s.f.). Políticas públicas y derechos humanos; . En A. D. Estévez, *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*.
30. Nietzsche. (s.f.). *La genealogía y la historia*. Valencia, España: Pre-textos.
31. Ricoeur, P. (2009). Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis. Siglo XXI.
32. SEP. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
33. Taylor, S. R. (1992). La entrevista a profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (págs. 100-132). Barcelona: Paidós.
34. Thompson, J. B. (1998). La metodología de la interpretación. En *Ideología y cultura moderna* (págs. 395-473). México: UAM_Xochimilco.

1. Alvarez, M. I. (1995). Introducción al derecho. México: Mc graw Hill.
2. Ardon, T. (1973). Tabues relativos de la profesión de enseñar. En *En Cogsinas* (págs. 64-79). Buenos Aires: Amorrortu.
3. Ball, S. (1987). La dirección: oposición y control. En *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una teoría de la Organización Escolar* (págs. 127-151). Barcelona: Paidos/Ministerio de Educación y Ciencia.
4. Berger P. y T, L. (1993). *Institucionalización: a) organismo y actividad; b) orígenes de la institucionalización; c) Sedimentación y tradición d) Roles, En L.D. construcción.*
5. Bifdan, T. S. (1992). La observación participante. . En P. d. campo, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 31-99). Barcelona: Paidos.
6. Bleguer, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. K. otros, *La institución y las instituciones . Estudio psicoanalítico* (págs. 68-83). Buenos Aires: Paidós.
7. Bleguer, J. (s.f.). "El Grupo como institución y el grupo en las instituciones". En E. R. otros, *La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico* (págs. 68-83). Buenos Aires: Paídos.
8. Bourdieu, P. (1979). La Distinción. México: Taurus Afaguara .
9. Bourdieu, P. (1979). Los tres Estados del Capital Cultural . En *Sociología* (págs. 11-17). México: UAM-Azcapotzalco.
10. Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En *Razones Prácticas* (págs. 11-26). Barcelona: Anagrama.
11. Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
12. Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
13. Bourdieu, P. (1999). Meditaciones Pascalinas. Barcelona: Anagrama.
14. Cano, J. S. (1998). Respuestas sobre los derechos humanos. Barcelona , España: Asociación para las naciones Unidas en España.
15. Canto, M. (2010). Políticas públicas y derechos humanos. En A. y. Estévez, *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria* (págs. 77-106). México DF: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
16. Chiavenato, I. (1990). Modelo burocrático de organización. En *Introducción a la teoría de la administración* (págs. 305-342). México: Mcgraw-Hill.

17. Chiavenato, I. (1990). *Modelo oburocrático de Organización a la teoría de la administración*. México: McGrill-Hill.
18. Conde, S. (diciembre de 2004). *Educación Para la Democracia. Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática Número 6*. México, Primera Edición: IFE.
19. Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
20. Educativa, C. M. (1992-2002). *Educación Derechos Sociales y Equidad (Vol. III)*. México, DF: SEP.
21. Elias, N. (1989/2011). *El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
22. Elmore, R. (Julio, 2006). *Perspectivas internacionales sobre liderazgo escolar y mejora sistémica. Leadership as the practice of improvement*. Londres, Reino Unido: Organizada por la Organización Económica para la Cooperación y el desarrollo OECD.
23. Etzioni, A. (1993). *Racionalidad y Felicidad: El dilema de la Organización*. En *Organizaciones Modernas* (págs. 1-8 y 104-121). México: UTEHA.
24. Fernández, L. ((1989)). *Concepto de Institución. En En Análisis insitucional e n la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas* (págs. 13-42). Buenos Aires: Paidós.
25. Fernández, L. (1994). *Las instituciones , protección y sufrimiento y componentes constitutivos de las instituiones educativas*. En *I. educativas*. Buenos Aires: Paidós.
26. Ferrante, C. (2008). *Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu. Nomadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
27. Foucault, M. (1986). *¿Por qué hay que estudiar el poder?: La cuestion del sujeto*. En *Wright Mills y otros materiales de sociología crítica*. (págs. 25-36). Madrid: La piqueta.
28. Foucault, M. (2001-2009). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
29. Foucault, M. (2002). *Defender la Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
30. Geertz, C. (1992). *Descripción densa: hacia una teoría interoretativa de la cultura*. En *La interpretación de las culturas* (págs. 19-40). Barcelona: GEdisa.
31. Gil Fernando, G. J. (s.f.). *Amnistia internacional*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2011, de Los derechos humanos. Teorías y definiciones:
<http://amnistiacatalunya.org/edu/2/dh/dh-der-defin-gil.html>

32. Gil, E. P. (Julio/septiembre 2004). Los conflictos escolares, ese viejo fenómeno cotidiano. . *Educación. Resolución de conflictos escolares*, 81-87.
33. Guadalupe, T. B. (2003). Derechos Humanos y Educación: Balance de la Investigación de la Década. En B. B. María, *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (págs. 1033-1039). Grupo Ideograma Editores.
34. Guber, R. (2004). "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento y A donde y con quiénes , Preliminares y reformulaciones de la delimitación del camp. En *El salvaje metropolitano* (págs. 83-119). Buenos Aires: Paidós.
35. Kaës, R. (s.f.). Realidad psíquica y sufrimiento en las isntituciones" . En *La isntitución y las institucones*. (págs. 13-32). Buenos Aires: Paidós.
36. Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Instituto de Investigaciones Sociales. Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, núm 3.
37. M., C. (s.f.). Políticas públicas y derechos humanos; . En A. D. Estévez, *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*.
38. Maggi Yañez Rolando. (2003). Investigaciones en México sobre Educación, valores y derechos humanos _(1991-2001). En M. Bertely, *Educación , Derechos Sociales y Equidad*. (págs. 923-941). Grupo Ideograma Editores: México.
39. Nietzsche. (s.f.). *La genealogía y la historia*. Valencia, España: Pre-textos.
40. P., B. (s.f.). *Pierre. Raisons pratiques*. Recuperado el 6 de 05 de 2012, de Wikipedia: [http://es.wikipedia.org/wiki/Campo_\(sociolog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Campo_(sociolog%C3%ADa))
41. Ricoeur, P. (2009). Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis. Siglo XXI.
42. Ricoeur, P. (2009). Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis. Siglo XXI.
43. SEP. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
44. Taylor, S. R. (1992). La entrevista a profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (págs. 100-132). Barcelona: Paidós.
45. Thompson, J. B. (1998). La metodología de la interpretación. En *Ideología y cultura moderna* (págs. 395-473). México: UAM_Xochimilco.