

RECIBIDO EL 12 DE MARZO DE 2016 - ACEPTADO EL 14 DE MARZO DE 2016

ITINERARIOS ESCOLARES Y DESTINOS SOCIALES

Luis Ortiz ¹

Resumen

En los medios sociales desfavorecidos paraguayos la implementación de clasificaciones por la institución escolar se basa en la fijación de jerarquías de excelencia, en donde los juicios pedagógicos se transforman en veredictos sociales para los estudiantes e incluso para sus familias. Tales juicios involucran a los alumnos, docentes y padres, a lo largo del proceso educativo en los itinerarios que van de la etapa pre-escolar hasta el final de la educación secundaria. El carácter temporal de la selección escolar convierte a los jóvenes –a través de su socialización– en alumnos excelentes, o bien en alumnos medios, reforzando las jerarquías institucionales. La escuela implementa, a lo largo de las trayectorias, las jerarquías que configuran la segregación social y que cumplen la función de legitimar las desigualdades sociales por la aceptación, de parte de los diferentes agentes, del orden institucional cuya lógica se muestra desconocida.

Palabras clave

Desigualdad, educación, socialización escolar, destino social, jerarquías escolares

Introducción

Ya que no se puede explicar el éxito escolar sino explicando el sistema en el cual el éxito y el fracaso tienen sentido, proponemos con este artículo una aproximación del fenómeno que permite englobar a la vez lo que sucede *aguas arriba* de la relación pedagógica, en este caso la relación entre docentes y alumnos, y, *aguas abajo*, es decir los efectos de esta relación sobre los destinos sociales. El éxito escolar se muestra así un hecho social total, es decir, que implica un conjunto de condiciones de selección escolar pero también de selección social en el futuro educativo de los jóvenes. A este propósito, ciertas trayectorias desembocan en el éxito educativo y la larga escolarización así como otras trayectorias culminan en el fracaso o en un “falso éxito”, eufemismo del fracaso real a pesar de la formalidad de obtener un título desvalorizado, lo que conduce al abandono del sistema educativo una vez obtenido el bachillerato.

Las condiciones de una escolarización ejemplar, que desemboca en la prosecución de los estudios en la educación superior y en la consecución de un puesto de trabajo seguro, hallan sus fundamentos en la socialización. Esta jugará un papel capital para que los jóvenes alcancen un resultado u otro en las trayectorias escolares. La socialización supone así un proceso de construcción, a lo largo del tiempo, de las disposiciones que van a tener

¹ Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París, Francia). Master en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (México D.F., México). Licenciado en Sociología por la Universidad Católica del Paraguay. Profesor de la Universidad Católica “Ntra. Sra. de la Asunción” (Asunción, Paraguay). Investigador del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO Paraguay). E-mail: Lortiz@yahoo.com

un impacto sobre los resultados escolares de los jóvenes, según los estados sucesivos del campo educativo y del proyecto de las familias. En este sentido, la relación de la familia con el *tiempo escolar* es un aspecto central ya que determina la participación de los padres en el trabajo pedagógico.

La socialización conlleva una relación con el tiempo que es fundamental para los proyectos familiares. Para algunos, con fuerte inversión escolar, la relación con el futuro será definida según la categoría de *juventud estudiante*, que tendrá el efecto de distensión del lazo entre la formación y la situación social (Chamboredon, 2006: 5). Para otros proyectos, la categoría social de “juventud” implicará la temporalidad en la que la escolarización se ajuste a la elección de lo necesario. En uno y otro, la socialización está en la base de la selección educativa de los jóvenes.

Este artículo se basa en una investigación sobre el proceso de escolarización de jóvenes de clases desfavorecidas en dos medios sociales locales: un barrio de Asunción, capital del Paraguay y un distrito de un departamento del norte del país, Concepción. La primera zona se trata del barrio “Ricardo Brugada”, caracterizado por un entorno característico de pobreza y situado en la costa del río Paraguay. La segunda zona se trata del distrito de “Belén”, situado en el departamento de Concepción, distante a 420 kilómetros aproximadamente de la capital paraguaya.

1. Preludio teórico: Socialización y selección

Las diferencias de evaluación entre los alumnos no culminarían en desigualdades escolares si, como lo dice Philippe Perrenoud, en la escuela ellas no designaran sino diferencias de estilo, que están más o menos desfasadas con relación a las exigencias de la institución; por lo tanto, nada ineluctable (Perrenoud, 2003). Pero desde que las diferencias evaluativas desembocan

en desigualdades de trayectorias, alentando a unos a continuar los estudios universitarios e influyendo en los otros para sumergirse en un pesimismo acerca del futuro, *las diferencias se convierten en diferenciación*.

Las menciones escolares del tipo “mejor alumno”, “excelente”, “sobresaliente”, etc., refuerzan antes que nada una visión que la escuela tiene de sus valores (Isambert-Jamati, 1966: 306). Esta visión concierne a los alumnos y los padres de alumnos para construir, según los perfiles educativos, jerarquías que tendrán consecuencias en el porvenir. El etiquetaje que emana de los juicios de los docentes supone una dialéctica de subestimación y desestimación, las prácticas de selección reforzando las jerarquías escolares y las disposiciones a la autoeliminación. El éxito educativo por tanto, veredicto de la institución escolar, no se limita a los resultados surgidos de las pruebas o exámenes, o sea de la selección escolar, sino que implica también un largo proceso de juicios supuestamente “neutros” en la interiorización de una relación con la institución escolar, lo que, igualmente, dispone a los alumnos a una relación más o menos tensa con el futuro (Lahire, 2008). La complejidad que entraña para los docentes evaluar a los jóvenes que se parecen socialmente, les obliga a realizar clasificaciones arbitrarias y bien disimuladas. En este sentido, la trayectoria social de la familia puede convertirse de manera indirecta en trayectoria de sus hijos, sirviendo de criterio a los docentes para seleccionarlos.

Pocos alumnos y padres de alumnos se dan cuenta que los veredictos de las autoridades escolares, que desembocan en jerarquías de excelencia, son las principales causas de las diferencias de trayectorias sociales post-colegiales de los jóvenes. Este desconocimiento del verdadero proceso de relegación, forma disimulada de construcción de las desigualdades escolares y de reproducción de desigualdades sociales,

es tanto más fuerte cuando las familias están desprovistas de capital cultural para aprehender su naturaleza. “La privación en materia de cultura no es percibida necesariamente como tal, el incremento de la privación acompañando al contrario de un debilitamiento de la conciencia de la privación” (Bourdieu, 1966: 343).

Los alumnos excelentes, candidatos a volverse individuos “excepcionales”, pertenecen a menudo a familias predispuestas a involucrarse, más allá de lo habitual, en el juego escolar para obtener cierto reconocimiento social. Este capital moral adquirido a lo largo del proceso de escolarización, presupone la buena voluntad cultural de los padres. Haciendo esto, muchos entre ellos adquieren el conocimiento del proceso educativo, se hacen notar por los docentes exhortándolos hacia una buena evaluación y aprenden, con éstos, ciertos saberes escolares y la relación con la cultura escolar. Los alumnos en cuestión pueden, más allá de la obtención del bachillerato, ir a la universidad alentados por la (sobre) inversión de sus padres.

Al contrario, los alumnos “medios”, bachillerato obtenido también, se ven a menudo obligados a entrar en el mundo del trabajo sin continuar la educación superior. Ellos ven su trayectoria truncada, como una vivencia de indignidad y de torpeza, lo que les lleva a avizorar su destino como un verdadero fracaso. Durante sus trayectorias escolares muchos de ellos se ven tratados como si fueran mediocres. *Su escolarización no está sancionada por el fracaso formal al final del colegio sino por el fracaso social al inicio de la vida post-colegial.* La nueva vida activa refuerza el orden social tal cual era antes del proceso educativo: desigual y altamente selectivo.

El origen social marca la disposición que cada joven tendrá al momento de interactuar con la institución escolar así como marca la consideración de la escuela hacia su escolaridad según el compromiso de los padres. Cuanto

más los recursos de los agentes de clases populares son escasos, más las diferencias mínimas de capital económico y cultural están llevadas a establecer las diferencias de trayectorias. La obtención del bachillerato conlleva grados de éxito educativo que son institucionalizados en una jerarquía escolar. Es esta jerarquía institucionalizada la que hace aceptable los destinos sociales expresados en la excepcionalidad de los alumnos excelentes y en la resignación de los alumnos “medios”, quienes viven la relación con la escuela con sumo desinterés.

La resignación de los jóvenes a no comprometerse en estudios largos y a conformarse con su destino está reforzada en los grupos de pertenencia, sea de vecinos o de amigos de la misma generación, que a su vez ejercen una influencia sobre los primeros para aceptar su *porvenir de clase* como normal. “Esta dimensión fundamental del ethos de clase que es la actitud respecto del futuro, ¿no es ella en efecto otra cosa que la interiorización del porvenir objetivo que se recuerda y se impone progresivamente a todos los miembros de una misma clase a través de la experiencia de los éxitos y de los fracasos? Vemos que la influencia del grupo de pares (...) viene a redoblar entre los más desfavorecidos la influencia del medio familiar y de todo el ambiente social que tienden a desalentar las ambiciones percibidas como desmedidas y siempre más o menos sospechosas de suponer la negación de los orígenes” (Bourdieu, 1966: 333).

El origen social constituye un aspecto que pesa sobre la relación de los jóvenes con la escuela y con su futuro, pero nunca de manera directa. La trayectoria social de la familia y especialmente la inclinación de la trayectoria, hace la función de indicador (Bourdieu, 1974). La disposición al éxito, que es la relación de los jóvenes con su propia trayectoria escolar, marca la subjetividad de los alumnos, especialmente de los colegiales y los lleva a emprender estudios largos o bien a

interrumpirlos y entrar enseguida en el mundo del trabajo. La inclinación de la trayectoria social actúa así a la manera de lo que Glen Elder llama las “ventajas y desventajas acumuladas” de manera que hace más o menos abierto el campo de posibilidades educativas según la antigüedad de apropiación de las competencias (Elder, 1998).

Entre las familias interrogadas para este estudio, algunas experimentaron un proceso de *ascensión*, que supone el pasaje del jefe de familia de una categoría socioocupacional a otra relativamente más elevada. Otras familias experimentaron un proceso de *descenso*. En el primer caso, las familias avizoran una larga escolarización para sus hijos, que están alentados a comprometerse con la escuela para garantizar la trayectoria ascendente de la familia y para asegurar su futuro. Se trata de los alumnos “excelentes” de nuestro estudio, para quienes la socialización tuvo por objetivo el desarrollo de la *maestría en la relación con el futuro*. En el segundo caso, las familias están más bien preocupadas de asegurar su reproducción y su torpeza respecto del juego escolar es patente. En ciertos casos, la trayectoria social implica el desplazamiento espacial de un lugar socialmente mal calificado a otro mejor calificado, o viceversa.

El aliento que los jóvenes reciben de sus padres opera, entonces, en forma de *relación con el futuro*. Se trata de la *percepción* que los jóvenes tienen de la trayectoria de sus familias. Si algunos jóvenes experimentan el sentimiento de *promoción* es porque sus familias tienen una trayectoria favorable y sus padres los empujan, por la vía de una *ética rigorista*, a sostenerla. En cambio, si ciertos jóvenes tienen una percepción de *declive* es porque a menudo sus familias mismas tienen una trayectoria social desfavorable y, por consiguiente, sus padres no les exhortan a sostener una buena escolaridad; al contrario, les orientan, directa o indirectamente,

hacia una *ética anti-juvenil*, (Percheron, 1985: 841) a terminar la escuela y a ganarse su sustento autónomamente. “Incluso si es verdad que los temores y restricciones de los padres provocan a veces lo que pretenden impedir, que ciertos adolescentes son incapaces, en razón de las fobias y angustias que se les ha inculcado, de sostener el prestigio social de la familia, no es para menos que las tensiones sociales son proyectadas sobre el psiquismo del joven por los gestos, preceptos y angustias de los padres (...), incluso si aún ignora la naturaleza de ello” (Elias, 1987: 320).

Resumiremos aquí las trayectorias de siete jóvenes cuyo origen social es similar pero cuya *relación con la trayectoria* es disímil. Tres entre ellos poseen un sentimiento correlativo con las expectativas de ascenso de sus padres y su proyecto familiar adhiere, por tanto, a un modelo escolar de la juventud; cuatro entre ellos poseen un sentimiento correlativo al declive social de sus padres y su proyecto familiar en torno a la escuela se detiene donde la necesidad lo señale. Para unos y otros, la selección escolar tiene en cuenta la relación de cada alumno con su trayectoria así como el “status parental”, es decir, el peso que la presencia o ausencia de sus padres tiene en el proceso educativo.

2. Trayectorias contingentes y medios desfavorecidos

Analia D.L., cuya socialización fue encaminada para interiorizar el sentido de la responsabilidad, asume que su compromiso será capital para el desenvolvimiento de su carrera futura de medicina que avizora. Aunque su familia no estuvo comprometida en un proyecto clásico de ascensión social, su relación con el porvenir está fundada sobre la seguridad moral que le dan sus padres así como el sustento económico, de manera que ella y sus hermanas puedan movilizar el sentido de la responsabilidad y de la disciplina adquiridos en el hogar para beneficio en diferentes ámbitos.

Analía D.L.: una trayectoria “ejemplar”

Analía D.L. es hija de un agricultor y vive en una “compañía” rural del distrito de Belén. Vive con su padre, su madre y sus dos pequeñas hermanas. Ella ve que su padre cuida su aspiración y la apoya para cumplir su sueño de ir a la universidad. Ciertamente, dicho señor no está en camino a acumular recursos pero el hecho que en tiempos de crisis haga vivir a su familia con dignidad y haga escolarizar a sus hijas, habla de una relación con la trayectoria social de su familia que es interiorizada por Analía. Según Amada N., su madre, Analía aprendió el sentido de la responsabilidad dándose progresivamente cuenta del sacrificio de su padre y contribuyendo al sustento de la casa.

“Analía nos ayudaba en la casa. Cuando yo tenía mucha necesidad de ayuda, ella me ayudaba a lavar la ropa, a cocinar y así... Todos los días ella me ayudaba un poco pero cuando tenía mucho trabajo escolar, yo no la obligaba.

A Analía no era necesario recordarle de estudiar porque ella tomaba la iniciativa, sola nomás tomaba sus libros y estudiaba, ella no era para nada motivo de preocupación para nosotros. Eso ella mostraba a sus hermanas más chicas, para que ellas tomen el ejemplo. Era importante que ella sea así porque nosotros somos pobres. Nosotros no tenemos otros medios, sólo nuestra ayuda y apoyo para que vaya adelante, porque somos sus padres.

A veces ella va a la chacra, porque su papá no tuvo un hijo (varón) que pudiera ayudarle. Yo también me voy a menudo”.

Aprendiendo todo eso ella incorporaba poco a poco la importancia de los estudios que consistía en tomar todo lo que concierne la escuela como “normal”, de suerte que ella se desenvuelva sola y después pueda ayudar a sus pequeñas hermanas.

“Yo ayudaba a Analía a hacer sus deberes cuando era chica, después ella trabajaba sola y a veces sus profesores le ayudaban. Pero ella se desenvolvía para aprender sus lecciones cuando no entendía al inicio; si ella no entendía, preguntaba. Era muy amiga de los docentes, no era para nada tímida, preguntaba si no entendía las lecciones. Ella se desenvolvía muy bien”.

Más grande, Analía lleva una escolaridad ejemplar y al culminar sus estudios secundarios estaba preparándose para el exámen de ingreso a la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción, muy selectiva por cierto. Durante toda su escolaridad supo mantener el equilibrio entre su vida estudiante y su vida familiar pero no era sino porque su madre acompañaba su esfuerzo y su padre le daba el ejemplo de lo que M. Weber llamaba la “ética del trabajo”.

“Ella (Analía) quiere estudiar Medicina en la Universidad de Concepción. Su papá le dijo que si ella quiere estudiar, él le va a ayudar. Ella debe, para eso, ayudar también a su papá siendo trabajadora en sus estudios; es así, dice su papá, que ella va a ayudar a su familia. Él ayuda a su hija dándole apoyo financiero, ella trata de hacer lo mismo en los estudios”.

Analía comprende que la continuidad de sus

estudios será para ella un éxito personal, pero también será un éxito para sus padres, que habrán hallado en ella una recompensa de sus esfuerzos por cuidarla y encuadrarla, de modo que se vuelva una joven tan respetada como las jóvenes de la ciudad, en fin para que ella y su familia sean reconocidos.

(Analía D.L., 19 años, bachillerato concluido, distrito de Belén)

En el caso de Eustaquio V., que tenía buena voluntad para estudiar, la ruptura familiar entre sus padres ha arrastrado consecuencias negativas sobre su escolaridad. A diferencia de Analía cuya trayectoria social no tiene ninguna inclinación (hacia la promoción o hacia el declive), la familia de Eustaquio está más bien en descenso social, razón por la cual su buena voluntad es débil y su relación con el futuro es de incertidumbre. Sus padres, separados, su madre enferma y él sin oportunidades de hallar trabajo en la región, resiente el declive social de su familia que no tiene retorno. Lo más difícil a soportar para él es el derrumbe de la unidad familiar ya que a menudo, cualquier obligación es mejor atendida si el equilibrio familiar está asegurado.

Eustaquio V. : el fracaso a pesar de las expectativas

Eustaquio V. es hijo de un agricultor de la compañía "Cruce Urunday", distrito de Belén. Cuando era pequeño vivía con sus padres y su hermano mayor. Después de la llegada de dos nuevos hermanos sus padres se separaron. A pesar de esta separación, continuó trabajando la tierra con su padre. En cambio, en la casa su madre se quedó sola y debió ocuparse también de las finanzas ya que lo que contribuía Eustaquio no era suficiente. A medida que éste creía se alejaba paulatinamente del universo

escolar, debía a veces faltar a sus clases para quedarse con sus pequeños hermanos o para trabajar en la chacra. Su interés por la cultura escolar se volvió irrisorio y el sentido de la responsabilidad se concentró en el sustento familiar de su familia en detrimento de otros ámbitos de su vida social.

"Bien los estudios... cuando yo era chico era buen alumno y todo, tenía buenas notas... después de eso disminuyó un poco porque mis padres se separaron y comencé a ayudar a mi mamá para sostener la casa, yo trabajaba en la chacra con mi papá pero apenas era para tener qué comer, no más. Igual, yo nunca falté a la escuela, continué hasta el tercer año de la educación media (colegio)... Yo no era más el buen alumno que era antes... pero igual, yo nunca repetí. Ahora ya no son interesantes las materias en el colegio... a excepción de Inglés. Yo era bueno en castellano, igual en guaraní, matemáticas y estudios sociales, ciencias naturales... yo no me acuerdo más las otras materias... pero el inglés es la única materia que me gustaba en serio..."

El caso de Eustaquio es el de alguien que debió y supo desarrollar un sentido de la responsabilidad pero que no la aprovechó en la sobrevivencia económica. A diferencia de otros hijos de campesinos, que siendo rigurosos ante la organización del tiempo personal y del rigor del trabajo, sirviéndose para llevar una buena escolaridad, Eustaquio se vio impedido de hacer igual por causa de la falta de ambos padres en la casa, ya que eso implicó un problema afectivo y también económico así como por causa de la falta de apoyo y de aliento de al menos uno de sus padres en sus estudios para que no descuide su escolaridad.

“Mis padres no me ayudaba mucho en los estudios cuando era más chico, la verdad, pero yo no tenía necesidad... Yo hacía mis deberes rápido y para los exámenes yo no estudiaba casi porque yo entendía todo en clase...”

Mis padres no eran exigentes conmigo en las cosas que hacer en la casa, ... o sea..., sí en mis obligaciones, por ejemplo mi papá exigía que yo trabaje para alcanzar la producción que esperábamos y mi mamá me pedía que cuide bien a mis hermanitos, que ponga atención en la casa. Yo no hacía la limpieza aunque últimamente lo hago de vez en cuando porque mi mamá está enferma, pero yo les hago trabajar a mis hermanitos para que colaboren también... Pero nos arreglamos muy bien con mi mamá para sostener el hogar. Mi hermano que trabajo en Concepción nos ayuda un poco para comprar cosas que nos son necesarias”.

La responsabilidad de cuidar a su madre y sus hermanos pequeños le hizo entrar temprano en la vida activa e incluso en la edad adulta; la etapa de desarrollo de un sentido del futuro escolar le faltó. Encima, su condición campesina, menospreciada en el “pueblo” fue un obstáculo doble para el incentivo a comprometerse en sus estudios, especialmente en las materias como “Lengua castellana”. A pesar de todo, Eustaquio pudo escolarizarse hasta el tercer año del colegio pero no obtuvo su bachillerato. Sus expectativas son aún, según él, de obtener el bachillerato y de estudiar lengua inglesa a nivel universitario en Concepción. Él aspira de volverse profesor de inglés. Ahora bien, sus expectativas respecto de esto están aún desfasadas con relación a su condición real actual y sus probabilidades objetivas de dejar a sus hermanos y a su madre sin el sustento financiero que les reportaba su trabajo.

“Yo quisiera ser profesor de inglés, yo creo que yo podría ganar dinero con eso. Así yo podría demostrar también a algunos vecinos que piensan que porque soy campesino y trabajo en la chacra yo no puedo hacer otra cosa. Para eso me falta pasar el examen final del colegio y obtener mi título de bachiller pero yo voy a retomar mis estudios el año próximo... me voy a desenvolver con mi mamá y mis hermanitos. Voy a tratar de trabajar con mi papá solo media jornada y estudiar por la tarde y después estar con ellos en la noche... o sea... sino cuando mis hermanitos sean más grandes podrán quedarse con mi mamá y yo voy a poder trabajar en Concepción para ayudar económicamente el hogar como lo hace mi hermano más grande”.

(Eustaquio V., 18 años, bachillerato inconcluso, distrito de Belén)

A menudo, los padres buscan proveer un diploma a sus hijos, pero en los hechos prefieren que se vuelvan adultos lo más temprano posible, ya que los compromete a su contribución económica con el grupo familiar o, dado el caso, su independencia de éste. En el pueblo de Belén, del departamento de Concepción, Julio M. tenía ganas de llegar lo más lejos posible en sus estudios. Pero poco después del deceso de su padre, cambió de decisión, queriendo hacer “otra cosa”, o sea, no estaba seguro de lo que el futuro podía aportarle. Además, su madre lo empujó a buscar trabajo para ayudar a la familia.

Julio M. : El conformismo con el destino.

Julio, nacido en el pueblo de Belén, es el mayor

de cuatro hermanos de los cuales dos mujeres y dos varones. Él iba a la escuela y al colegio en los establecimientos situados cerca de su casa, de los cuales el colegio “Carlos A. López”. Él no tenía muchos problemas en los estudios en la escuela primaria, pero siendo de un carácter reservado, hablaba poco en clase, no hacía casi notar por los docentes y tenía dificultad para trabajar en grupo.

Ya en el colegio, comenzó a “arrastrar” dificultades en el establecimiento, a veces sin entender mucho el sentido de la distribución de las disciplinas de enseñanza ni la organización de los horarios de clase. A un momento dado de su itinerario, ocurre el deceso de su padre, que golpeó fuerte a Julio y a su familia. Seguido a este acontecimiento, dudó en continuar sus estudios; él avizoraba de culminar al menos su bachillerato, lo que no fue tampoco el caso. Cuando su padre murió, Julio perdió completamente el interés por los estudios al mismo tiempo que quedó obligado de ayudar a su familia.

“Me gustaba estudiar, ir a la escuela, encontrarme con mis compañeros, todo eso, pero a veces durante las clases algunos profesores me pedían de participar y era difícil para mí porque yo no hablaba mucho... Si ellos me pedían de hacer mis deberes en mi casa, no hay problema, pero yo no me sentía cómodo participando en clase. Yo no era un “buen” alumno pero no era malo tampoco... vamos a decir... “normal”. Es cierto, si uno es tímido, cuando los profesores exigen demasiado, nos sentimos ofendidos... a veces era difícil”.

Julio decía que al final de cuenta, comprendió que “no quería hacer estudios largos, sino trabajar”. Ahora es “peón de estancia” en una

finca ganadera a treinta y seis kilómetros de Belén. Como él es el hermano mayor, está “obligado” a trabajar para ayudar a su madre y a sus hermanos menores. Él es a este punto el sustento económico de su casa mientras que Tania, su hermana del medio –en segundo año de colegio–, quiere seguir sus estudios en la universidad para intentar hallar un trabajo menos ingrato que el de su hermano. Ellos viven siempre en el pueblo donde tienen un pequeño hato de vacas lecheras de las cuales su madre y su hermana Tania ordeñan la leche para venderla a los vecinos y ganar así un poco de dinero.

Al igual que Julio, otros jóvenes del mismo medio social y que son hábiles para los estudios, podrían ir lejos en su proyecto de vida pero ante las dificultades demasiado pesadas, deben abandonar todo. Los contextos tales como el pueblo o la campaña, están privados de muchos servicios y su situación económica es precaria. Cualquier situación nefasta como la que Julio y su familia debieron vivir, deja “fuera de juego”. La pérdida de un solo miembro del grupo familiar puede arrastrar una ruptura de los lazos sociales. La obligación de arreglarse con pocos medios hace que los individuos sean sensibles al azar de la vida cotidiana para cumplir sus responsabilidades y su proyecto familiar.

(Julio M., 18 años, bachillerato inconcluso, distrito de Belén)

En la ciudad, cuando las familias están socialmente en declive, la probabilidad de éxito de sus hijos en la educación secundaria es débil. Sin embargo, en ciertos casos, los jóvenes alcanzan el éxito a pesar de todo. El tipo de familias de estos jóvenes, muy raras por cierto, tienen padres que buscan ir más allá del porvenir probable de su clase social, previendo

la *pretensión de lo improbable* para utilizar una fórmula de Bourdieu. A menudo las expectativas ante la escuela se debilitan lentamente aunque su legitimidad permanece igual. Ciertos padres quieren, después de la experiencia de sus hijos mayores que fracasaron, tener más cuidado con los pequeños. La familia G. nos muestra que, a pesar de la tendencia descendente de su trayectoria social, el éxito de uno de los hijos es el resultado de una ética rigorista, sembrando optimismo ante el sobreesfuerzo parental.

Gabriel G. : Llegar lejos por el estudio

Gabriel pertenece a una familia muy pobre del barrio Ricardo Brugada de Asunción. Su padre es plomero y trabaja en la empresa pública que administra el servicio de agua potable en la ciudad. Éste, proveniente de la campaña, llega a Asunción y trabaja en diferentes oficios durante mucho tiempo. Al momento de la entrevista hacía 18 años que trabajaba en su actual lugar de trabajo. Gabriel afirma que siempre le gustaron los estudios pero que no era fácil de mantenerse; su hermana mayor y su hermano menor no se interesaban por estudiar y él no podía contar con ellos, menos aún sobre sus padres para hacer sus deberes cuando había trabajos de la escuela. Como su madre se dio cuenta que él era bastante "hábil" respecto de sus hermanos, habló con los padres de alumnos vecinos cuyos hijos eran compañeros de clase de Gabriel, para llevarlo de vez en cuando a trabajar con ellos. Eso no sucedía a menudo pero era la manera para ella y el padre de Gabriel de asegurar tanto como se pudiera, la buena escolaridad de su hijo.

Por este hecho, Gabriel no ayudó casi nunca en las tareas del hogar y no trabajó afuera. Se consagró completamente a los estudios y a

través del tiempo, visto que era buen alumno, sus padres le proporcionaban las mejores condiciones que podían para que vaya adelante. Por otra parte, cuando su hermana creció, dejó durante mucho tiempo la casa, celosa de esta "preferencia" de sus padres por Gabriel; su hermano a su vez permaneció indiferente y no hacía gran cosa más allá de algunos pequeños trabajos para ganarse la vida y ayudar un poco a sus padres.

"Me gustaba mucho estudiar a mí, yo nunca tuve problemas en el colegio. Nadie me ayudaba en mis deberes, o sea, de vez en cuando yo preguntaba a mi hermana que me ayudaba pero muy poco realmente, otras veces iba a estudiar con mis compañeros, pero sino, trabajaba solo nomás en mi casa y me iba bien...

Mi hermana y mi hermano no estudiaron en la universidad, no... ellos dejaron. Mi hermana no terminó el colegio de hecho, mientras que mi hermano sí, pero después dejó todo. Mi hermana dice que quiere retomar sus estudios... quizás va a poder.

Mis padres me controlaban, ellos eran exigentes desde siempre conmigo... pero tranquilo! Jamás ellos me pegaron o lo que sea... Ellos no quieren que yo salga solo o que me junte con los jóvenes del barrio porque dicen que eso puede llevarme por mal camino; especialmente mi papá dice eso. Después es cierto que hoy es muy peligroso el barrio... pero de hecho no me gusta mucho salir, no me gusta ir a pasearme en la "ciudad" ni nada... la única cosa que me gusta hacer es jugar fútbol de vez en cuando y para eso mis padres me dan permiso... cierto, a condición de respetar un horario de regreso a la casa enseguida".

Tomás G., el padre de Gabriel, confiesa que su esperanza en Gabriel es muy grande y que estaría muy afectado si su hijo fracasa. “Por suerte no es el caso hasta ahora y yo creo que él va a llegar lejos...” dice. En efecto, para este tipo de padres, el fracaso de aquel sobre el cual toda suerte de sacrificios fue puesto en juego, puede ser la causa de una muy grande depresión y tanto más cuando la menor negligencia puede poner en peligro el proyecto familiar de éxito de un niño, como por ejemplo que se enamore y quiera formar su propia familia (como es el caso de José B.)

“Es muy difícil hoy de criar un hijo, hay toda clases de peligros... vos no sabés nunca si tu hijo que salió de tu casa va a volver “sano y salvo”. Otra cosa: si vos tenés un hijo hoy, hay que poner atención sobre él porque todo invita a que los jóvenes caigan en el mal... está la droga, no hay más moral, entonces las chicas se quedan embarazadas temprano y encima si vos hiciste muchos sacrificios y tu hijo desvía su atención solo un momento, arriesga de perder todo... Yo le voy a decir: yo soy muy riguroso con él porque su hermana y su hermano no tuvieron éxito cuando yo les dí las mismas condiciones para que puedan terminar sus estudios... Yo quisiera que Gabriel vaya lejos en los estudios porque así yo voy a ver en él lo que yo no pude alcanzar (lágrimas)...o sea, yo quería estudiar pero yo no pude porque yo debía trabajar desde chico”. (Tomás G., 48 años, obrero, padre de Gabriel G., barrio Ricardo Brugada, 18 de abril 2009)

(Gabriel G., 18 años, bachillerato concluido, barrio Ricardo Brugada)

En otros casos, como el de Carlos R. y de su madre, participar del proceso escolar está basado sobre una experiencia previa de un hijo que pasó por la institución escolar y fue víctima de una discriminación disimulada de parte de ciertos docentes. La madre de Carlos, Basilicia R., estaba preparada para afrontar, a pesar de su pobreza, las dificultades que iba a encontrar en el seno de la escuela. Basilicia dice que se vio en el colegio Dahlquist en las situaciones de desprecio más fuertes, más duras, pero a las cuales ya estaba acostumbrada. Colectora de basura para reciclaje, ella trabaja en las calles de Asunción desde temprano por la mañana hasta tarde entrada la noche. Su trabajo, de los más detestados de la sociedad, le dio un carácter desligado del pudor pequeño-burgués y se jacta de no tener “nada que perder” sino sólo su dignidad cuando pelea por los derechos de sus hijos. Así, Carlos R., incluso en una situación financiera (y familiar) difícil, ve el esfuerzo de su madre para salir adelante, marcando su relación con el porvenir por la dignidad y el sacrificio en la búsqueda del éxito escolar y social.

Carlos R. : Arreglárselas con la precariedad

Carlos R. es el cuarto de siete hijos. Vive con su madre, sus hermanos y hermanas, siendo desde siempre un chico de carácter pasible. Su escolarización, empero, difícil en términos económicos, implicó la necesidad de trabajar desde pequeño de forma que después de haber terminado la escuela primaria hizo pequeñas “changas” (trabajos a destajo) para ayudar a su madre Basilicia y para escolarizarse en la secundaria.

Carlos llegó al colegio a fuerza de mucho esfuerzo. El primer año tuvo una escolaridad “media” pero a menudo suponía que era mejor

de lo que las calificaciones atestaban. En efecto se lo hizo saber a su madre y ésta comenzó a entrevistarse con los docentes hasta descubrir que la profesora de matemáticas era la principal contraria a que Carlos sea un “alumno excelente”. Ella solicitó por tanto conversar con las autoridades escolar y era tan persistente que el equipo de dirección la sancionó también. Incluso muy comprometida en la escolarización de su hijo, que ella tenga un origen muy modesto hace que las autoridades y la docente en cuestión la traten con desprecio.

“Carlitos era un buen alumno en la época de colegio. No hubo nunca necesidad de decirle de estudiar, nunca. Después, yo no sé exactamente lo que pasó, hubo un problema con su profesora. En realidad... como te puedo decir... desde el segundo año la profesora de matemáticas se tomó con él siempre.

Yo me fui al colegio para hablar con ella, de hecho ya hable con ella el año pasado. Yo no quería que él repita a causa de este problema. Encima, yo le envié a Carlitos para estudiar con una profesora particular a quién yo pagaba porque tenía supuestamente problemas con las matemáticas. Pero yo no creo que él tenía problemas porque esta profesora había ya hecho problemas con mi hija mayor... y ella nunca habló mal de nadie... Nunca! Yo te hablo de mi hija mayor. Ella no se iba para contradecir a la profesora, ella se iba a llorar si que y después me contaba si tuvo un problema, o sea ella no se iba a enfrentar nunca con la profesora, con lo que ella diga. Por eso yo miro de frente, donde sea que fuera, porque yo no tengo miedo de nadie!

Al final del primer año, pedí al colegio que otra persona, otro profesor de matemáticas le

tome el examen a Carlos... y ahí él pasó. Ese año él comenzó a tener un problema con esta profesora. Una vez, por ejemplo, me llamaron del colegio de urgencia. Yo tuve que dejar todo donde trabajo y me fui al colegio para hablar con la profesora... pero con ella es imposible de hablar porque ella es un poco... arrogante! Ella le rebaja al otro cuando habla. Incluso ese año yo pedí de tener una entrevista con esta profesora y el directo del colegio. Ahí yo le dije a esta profesora: “Usted se tomó con mi hija antes que Carlos y era por nada. Yo no sé porqué usted tiene problemas con mi familia, yo no estoy de acuerdo!”. Pero ella es así, ella dice que tiene razón como si fuera la única que tiene razón y el resto se equivoca. A la gente humilde como yo ella no quiere dar la razón” (Basilicia R., madre de Carlos R., bachillerato concluido, barrio Ricardo Brugada).

Basilicia sufrió así la discriminación y la segregación a lo largo de su trayectoria social, pero ella tiene un sentido de la dignidad que la impulsó a ver a los docentes y las autoridades escolares para hacer valer sus derechos si fuera necesario. Su apariencia, su manera de expresarse más bien torpe, provocan un rechazo espontáneo de los profesores y del equipo de dirección. Lo que es más “grave”, si tan siquiera un padre de alumno, incluso con razón, osara discutir los veredictos de un docente y la legitimidad de la autoridad escolar, la respuesta de la institución va en detrimento del niño, etiquetándolo como un “caso especial”, un *desviado*. Esta experiencia muestra que la pretendida exigencia de la escuela del compromiso de los padres es más bien una hipocresía.

“Yo no sé si la profesora hacía diferencia entre los alumnos en la clase de Carlitos, de eso yo no sé nada, a decir verdad. Pero las otras

personas que la conocen me dicen que ella es así, no hay que tomarla en serio, que tiene un mal carácter y así...Pero el problema es que ella es una profesora importante y si se toma con alguien, le llama la atención todo el tiempo y se ensaña con él. Esta forma es una manera de hacer diferencia entre los alumnos o ¿qué pensás vos?

Puede ser que el problema es la forma en que yo le enseñé a Carlos a manejarse. Él, por ejemplo, cuando piensa que alguna cosa no está bien, dice su opinión de frente, sin dudar. Se defiende sólo él! Yo creo que eso aprendió conmigo porque yo soy así. Desde que era chico yo le defendía si alguno le trataba mal y me iba a hablar con sus profesores. Pero cuando creció yo le hablé así: “Ahora ya sos grande Carlitos, vos no poder continuar a ser dependiente de tu mamá. Vos tenés que defenderte solo. No te dejes aplastar por nadie, nunca!” Yo nunca le enseñé a ser violento pero que se defienda solo, eso sí” (Basilicia R., madre de Carlos R., bachillerato concluido, barrio Ricardo Brugada).

Después de un año de “lucha” entre Basilicia y el colegio Dahlquist, Carlos debió de todos modos, dejar el establecimiento por el periodo siguiente. Pero volvió el año subsiguiente para cursar el último año. Desafiando la discriminación de estos docentes “poderosos” y de la autoridad del colegio, Carlos R. se volvió a inscribir en ese establecimiento para obtener su bachillerato. Terminó por tanto el colegio trabajando para tratar de continuar sus estudios en la universidad. Pero eso se hizo a pesar de los veredictos escolares, que subrayan su “incapacidad a llegar lejos”.

(Carlos R., 19 años, bachillerato concluido, barrio Ricardo Brugada)

La probabilidad que los jóvenes que tienen una trayectoria familiar descendente, estén alentados a una larga escolarización es baja, tanto menos cuando el tamaño de la familia es grande. Es el caso de Ivonne P., que estando interesada en los estudios desde la escuela primaria, no se vio incentivada a continuarlos mucho tiempo; en fin, su relación con la trayectoria de su familia era más bien pesimista.

Ivonne P. : La indiferencia con los estudios

Ivonne P. vive en “Sub Uno”, la zona más precaria del barrio Ricardo Brugada de Asunción. Su padre es herrero y trabaja en un pequeño taller; su madre trabaja en una asociación de pobladores de los “bañados” (zonas inundables de Asunción que dan sobre el río Paraguay). Antes su madre tenía una pequeña despensa sobre una plaza pública cerca de la casa, pero durante una tormenta se derrumbó. El costo elevado de reinstalarla y la dificultad esperada para recuperar el mercado, les hizo abandonar esta actividad. Este acontecimiento hizo caer a su familia en el desclasamiento (relativo) y en la pérdida del equilibrio económico que había antes. Ivonne vive en una pequeña casa con sus ocho hermanos y además la relación con ellos es a menudo tensa a causa del hacinamiento.

“Todo va bien en casa, estamos bien. Pero el barrio es cada vez más peligroso y hubiéramos podido dejarlo desde hace mucho si este accidente (el derrumbe de la despensa) no hubiera pasado. Así, hoy estamos todavía aquí y a veces es difícil... viste, somos numerosos, cada uno tiene sus asuntos y su forma de arreglarse... encima nos pegamos un poco a veces y no nos podemos aislar en ninguna parte porque nuestra casa no es tan grande, entonces tenemos que soportarnos únicamente”.

Ella veía su escolarización más como una oportunidad de salir de su casa y encontrar a sus amigos que como el medio de llegar lejos en su vida. De hecho, durante el segundo año ella dejó el colegio y se puso de novia con un muchacho, con quién tendrá un hijo. Ella cuenta que cuando era chica, su madre se ocupaba de la casa y sus hermanos y hermanas estaban afuera sin ayudarla. Entre sus hermanos, todos se fueron al colegio pero solamente dos terminaron sus estudios secundarios. Ivonne confiesa no haber sido responsable en sus estudios pero trataba de ir a las clases sin faltar. Ella no trabaja mucho en el colegio, era inconstante en hacer sus deberes en la casa. El tiempo en que no iba a la escuela era para hacer “cualquier cosa”... es así que conoció al padre de su hijo y se quedó embarazada.

“A mí no me gustaba mucho la escuela, francamente, aunque hoy reconozco que sin título no se puede hacer gran cosa, no se puede ir lejos... Pero como mis hermanos no estudiaban, yo me dije que no es quizás lo más importante...”

Ivonne dejó el colegio antes de obtener su bachillerato y trabaja de vez en cuando cuidado niños o haciendo la limpieza en casas de familia... Ella reconoce que quería hacer algo mejor pero con su “nivel” no podrá lograrlo. Entonces, ella avizora retomar sus estudios... Ahora bien, para ella no importa la situación de su familia ya que quiere dejarla; dice querer a sus padres y hermanos pero no se siente obligada de ayudarlos, tanto menos cuando tiene un hijo ahora para el cual debe hacer esfuerzos.

“Mis padres son pobres y encima mi familia

es numerosa. Ciertamente, algunos de mis hermanos trabajan pero no ganan mucho; es más, no pueden incluso llegar a cubrir todos sus gastos a veces... Pero yo no puedo tampoco ayudarles, en todo caso más que de hacer lo que tengo que hacer en la casa para ayudar en la limpieza... Pero puede ser que tengamos de nuevo un día un pequeño comercio o algo de este tipo que ayude a mis padres a “estar bien” sin preocuparse del mañana, lo que pasa hoy en día...”

(Ivonne P., 19 años, bachillerato inconcluso, barrio Ricardo Brugada)

Las rupturas familiares por causa del fracaso educativo llegan a menudo en las familias que, no teniendo la posibilidad de acompañar suficientemente a sus hijos, se culpan de su presunta torpeza o chocan entre padres e hijos, para echarse unos a otros la culpa del *fracaso familiar*. En el caso de Maura A. la experiencia del fracaso toca toda su familia.

Maura A.: un recorrido de ruptura

Maura A. es hija de Sixto A. y Eulogia de A., dos migrantes de la campaña paraguaya, venidos a Asunción para buscar trabajo. Su familia, compuesta de sus padres y cinco hermanas, vive desde hace veinte años en el barrio Ricardo Brugada. Desprovistos de capital cultural, sumergidos en el desconocimiento de la experiencia escolar, los padres de Maura no tuvieron las condiciones para acompañar a sus hijas en su escolaridad. Por este hecho, casi todas las hermanas, incluida Maura, abandonaron sus estudios antes de culminar el colegio, salvo la hija mayor.

Sixto A. era en su infancia un chico que vivió solo, deambulando entre parientes en la capital y sin haber tenido la oportunidad de crecer con sus padres. El sentido de “ir adelante” le hizo desarrollar un carácter “difícil” para defenderse y para desenvolverse solo. A veces era violento con sus hijas, especialmente con Maura quién, siendo la más pequeña, era en principio consentida por mucho tiempo. Cuando ella creció, desarrolló un estilo de comportamiento del tipo “laissez faire”, suscitado por la fragilidad moral de su barrio, la flexibilidad de la disciplina en su familia y el poco respaldo de parte de sus padres para desenvolverse bien en sus estudios. Según Sixto, Maura es “irresponsable” con respecto a sus estudios y no quería afrontar sola “hacer el esfuerzo de estudiar”, lo que es de lamentar, dice él, ya que tanto éste como su esposa, se sacrificaron toda su vida para dar oportunidades a sus hijos.

“Maura (Soledad) no terminó sus estudios porque era una chica irresponsable, para qué vamos a decir otra cosa, por eso es. Ella tenía otra cosa en la cabeza. Y nosotros no podemos más ‘actuar’ por causa del sistema judicial actual. Habitualmente se le advierte a los niños de sus derechos y si por si acaso uno de sus padres quisiera “tocarles”, es decir castigarles, bueno, se puede abrir un proceso contra él. Claro que nosotros no vamos a actuar con maldad sino sólo para ponerles en su lugar...Este derecho que nosotros teníamos antes, se nos sacó en el sistema judicial actual. Entonces ellos, los niños, tienen más alas, son más “libres” y creen que pueden ya decidir bien. Y después, yo, a decir verdad, quería ejercer cierta autoridad sobre ella hasta que llegue a la mayoría de edad, porque yo sé que cuando ellos son grandes deben valerse por sí mismos.

Soledad más de una vez se fue de la casa...

sí, sí, se fue, alentada por sus amigos y por sus compañeros de colegio. Ella se va de aquí, después vuelve. Nosotros no le impedimos nunca de volver a su casa, en nuestro “ranchito”. Pero después cuando ella no está contenta afuera, le pedimos de volver pero que sea consciente. Ella volvió la última vez pero no era más como antes; era más rebelde, no se callaba y, algunas veces simplemente se desentendía de nosotros.

Yo le dije siempre a Soledad que termine sus estudios de colegio, que lo más importante es terminar porque hoy es la única “arma” que uno puede tener para enfrentar a la vida. En la era moderna no es más el esfuerzo físico el que cuenta sino el esfuerzo intelectual, ¿verdad? Yo no sé, es mi opinión. Hay que tener vocación para estudiar... yo, en mi época, a la puta!, hacía esfuerzo pero no tenía apoyo y ella (Maura) en cambio tiene nuestro apoyo y no hace ningún esfuerzo” (Sixto A., padre de Maura A., bachillerato inconcluso, barrio Ricardo Brugada)

Actualmente Maura no está más con sus padres. Sin título escolar y en plena ruptura con su familia, busca a desenvolverse con pequeños trabajos tales como la venta de tarjetas telefónicas y como camarera en pequeños bares del centro de la ciudad. Su madre lamenta que no haya terminado el colegio, su padre lamenta que no haya hecho estudios en la universidad. Ninguno de los dos no vio en la falta de acompañamiento de Maura y de las otras hijas, ni tampoco en el abandono de los estudios por parte de las hermanas mayores de Maura consentido por Sixto y Eulogia, una de las causas del abandono de ésta de su escolaridad. Ninguno de los dos no vio tampoco la falta de incentivo a estudiar que el barrio violento y el hacinamiento de su casa implicaban para ella.

(Maura A., 19 años, bachillerato inconcluso, barrio Ricardo Brugada)

Todas estas condiciones explican la débil tasa de jóvenes que emprenden un trayecto universitario. En cuanto a los alumnos que la socialización dispuso a convertirse en notables ante sus familias mismas y excelentes ante la institución escolar, la seguridad vis-à-vis de la selección escolar se vuelve la condición de su *autonomía pedagógica* y se muestra crucial para continuar los estudios superiores. Estos jóvenes (Analía, Gabriel, Carlos y otros) interiorizaron la *pretensión* de sus padres visualizando, por tanto, la ascensión social.

Por otra parte, las trayectorias escolares más corrientes llevan a la interrupción de los estudios y al desempleo, o desembocan en puestos subvalorados en la ciudad o en el trabajo agrícola en la campaña (Ivonne y Maura así como Eustaquio, Julio y otros respectivamente). A excepción de algunos padres que contestan tanto más fuerte los veredictos escolares injustos cuando no tienen nada que temer de la escuela, la mayoría de los padres de jóvenes cuya trayectoria es descendente, son indiferentes a sus juicios. A menudo la larga escolarización de los jóvenes de estas familias no está prevista y la escuela misma es cuestionada sin que, por tanto, ello implique *actos de oposición*. Pues para los jóvenes de los contextos desfavorecidos de Paraguay, la salida prematura de la escuela revela más una indiferencia con el proceso educativo que una “cultura de oposición” a la escuela de la cual hablan, entre otros, Paul Willis (Willis, 1978: 50). En todo caso, la toma de conciencia de las familias de que detrás de la lógica institucional de la escuela hay relaciones de fuerza disimuladas, está en proceso de ganar terreno.

En resumen, las desigualdades de inicio se transforman, por un proceso social de selección de las trayectorias, en desigualdades

de resultado, proceso que, en los espacios segregados paraguayos, está en afinidad electiva con los efectos de etiquetaje que los docentes y las autoridades implementan favoreciendo ciertos jóvenes y descalificando otros. Pero como lo evoca Jean Pierre Terrail, “no es porque el etiquetaje social ejerce un efecto propio sobre la trayectoria de los alumnos que este efecto es independiente de su valor escolar, del desarrollo de sus aprendizajes, de sus relaciones con los saberes: es solamente en caso de fracaso, en todo caso de dificultades escolares significativas, que los alumnos están expuestos a su acción” (Terrail, 2002: 86).

Para ciertos jóvenes, de hecho, el porvenir se muestra incierto incluso antes del final del colegio, lo que los lleva a abandonar justo antes de obtener el bachillerato o a obtenerlo e interrumpir los estudios. Son las dos vías del fracaso educativo en los medios desfavorecidos paraguayos. Tanto para Maura e Ivonne como para Julio y Eustaquio, el hecho que la escuela dé cada vez menos oportunidades en la vida, se mostró en su realidad cruda antes del último año de la educación media. Sus padres, impotentes, no los incitan a continuar estudiando ante la ausencia de alternativas. Es más, les alientan a la deserción ya que desprovistos de chances ante el futuro, prefieren no asumir riesgos.

La interrupción de la carrera escolar de los jóvenes arrastra la vivencia de un *verdadero fracaso* y la culpa del mismo cuestiona, en ciertos casos, al conjunto del grupo familiar. Es tanto más frustrante para los padres cuando sus expectativas ante la escuela eran excesivas. Constatan la hipocresía escolar, más precisamente de las autoridades escolares, que incitan a todos los jóvenes a estudiar pero favorecen –por su indiferencia a las diferencias entre las familias– solamente a algunos de ellos para alcanzar el éxito.

3. La relegación como destino.

Para los jóvenes y las familias que invirtieron en el campo educativo para ganarse, antes que nada, el reconocimiento social que los títulos les otorgarían, la impotencia de ver su esfuerzo caer en la nada con *la obtención de títulos desvalorizados*, los lleva a un fuerte desaliento respecto de las decisiones a tomar en el futuro. En cuanto al abandono de los estudios, si no es muy corriente, los jóvenes que estuvieron influidos por sus experiencias educativas individuales, no ven su destino como trágico sino como “natural”, propio del conformismo de los agentes desprovistos de expectativas antes de iniciar su escolarización. Su resignación a la relegación escolar y a la segregación social es del orden de la “naturaleza de las cosas” de la cual el azar sitúa en su lugar, antes del proceso social, a los vencedores y vencidos, respectivamente, del juego escolar.

Por otra parte, la trayectoria de los jóvenes excelentes no puede ser explicada solamente por su aptitud para los estudios, sino también por su actitud respecto de la institución escolar, la participación de la familia siendo crucial. Hemos propuesto la hipótesis que la correspondencia entre una trayectoria familiar de ascensión social y el éxito educativo excelente se convierte en lo que podemos a este punto denominar la trayectoria escolar legítima o *escolarización normal*, que implica la ascensión social de la familia, el acompañamiento de los padres en los estudios de los jóvenes, las participación en las actividades escolares de los hijos y la adquisición de un sentido de la responsabilidad para que éstos puedan comprometerse en sus estudios. Para las familias en ascensión, la *illusio* del campo educativo, que consiste en creer en el juego escolar y a jugarlo alentando a sus hijos a emprender largos estudios, vuelve legítimo el sistema educativo.

Las condiciones de una escolarización normal, siendo tan exigentes, el número de jóvenes

correspondiente a una configuración de éxito es bajo. Los jóvenes que recorren la vía escolar legítima, que es de hecho la “buena trayectoria”, son la excepción a la regla en los espacios segregados, donde la mayor parte de la población permanece pobre y marginalizada, excluida de los buenos efectos de la escolarización y decepcionada respecto del sistema educativo. Sea por mérito familiar e individual, sea en razón de la buena evaluación de la institución escolar, los jóvenes excelentes son los “elegidos” de una carrera escolar reservada a un pequeño número de alumnos que tienen la responsabilidad, mitad consciente mitad inconsciente, de sostener la ideología de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades.

De hecho, la creencia en la promoción social, sobre todo extendida en las clases medias y en las capas superiores de las clases populares, hace que las familias inviertan en el campo educativo a falta de conocer la lógica del campo económico en el cual no quieren tomar riesgos de invertir. Los jóvenes se vuelven una suerte de capital simbólico que puede ser movilizado para acrecentar el capital social y el poder en una localidad.

Las desigualdades de itinerario escolar no se explican solamente por las diferencias de desempeño de los alumnos. La naturaleza de las trayectorias en el sistema educativo paraguayo es, en este sentido, no meritocrática: no son solamente las aptitudes y competencias de los alumnos las que fundan su éxito, es decir el mérito. Otros criterios tales como el status parental que se traduce en un *capital moral* para los jóvenes, ejercen un efecto específico, tanto que, a competencias escolares comparables, los jóvenes cuyo capital moral es mayor, aprueban con menos dificultades las exámenes y aseguran su promoción a niveles superiores, incluso en la universidad.

Mientras que la igualdad de oportunidades debía caracterizar al nuevo sistema educativo

con la apertura y la retención para las clases populares así como asegurar la asignación de las posiciones según criterios imparciales de evaluación, las desigualdades de trayectoria escolar, empero, distinguen a los diferentes medios sociales. Solamente una minoría de jóvenes de familias desfavorecidas, que comienzan los estudios primarios, culminan la secundaria. En el curso de su escolarización, el sistema educativo los elimina por la vía institucional (la selección) o por las disposiciones (la autoexclusión) de modo que ellos interiorizan su relegación escolar como efecto del “talento” o la “suerte”, desconociendo la lógica de los etiquetajes y la relegación por origen social. Dado que el sistema educativo es de reciente data, los procesos de relegación y de eliminación no se hacen aún sentir como expresión de la *distancia cultural* y como confirmación del destino (Bourdieu; Passeron, 1970: 62). La prolongación media de la escolarización está ligada a las formas diferidas de eliminación que son la sobre-edad y la repitencia, que desembocan en el rezago escolar en los niveles de estudio menos valorizados, directamente en relación con la restricción de las opciones de escolarización en los niveles más elevados y el acceso a los títulos más valiosos.

La *descalificación escolar*, resultado de las situaciones de precariedad de las familias y de la severidad de los juicios escolares, transfiere la responsabilidad de la relegación y la deserción educativa a los padres de alumnos, lo que exime a la escuela de su parte de responsabilidad en la desilusión de los jóvenes respecto de su porvenir. Ella contribuye de manera substancial a la descalificación social de muchos jóvenes que, por un lado, abandonan sus estudios y, por el otro, no ingresan al mundo laboral, o sea que permanecen en su “lugar” por prescripción de los veredictos escolares. Los docentes disimulan tanto mejor su connivencia con la reproducción de las desigualdades sociales cuando pregonan ser solamente los jueces de una “competencia

justa”.

La escuela profundiza las diferencias entre las familias cuando se dirige a ellas como si fueran todas de la misma condición. Ciertamente, el mismo origen social y el débil capital cultural de la mayoría de los hogares, implica por lo general, una misma vara para todos los alumnos. Pero los docentes y las autoridades escolares descuidan el hecho que no es la diferenciación social directamente la que debe ser visibilizada como determinante del desempeño de los alumnos sino el capital social, que hace posible para ciertas familias recurrir a los buenos consejos, aprender las buenas maneras y tomar prestados los recursos adecuados para que sus hijos hagan frente, con menos dificultades, a los desafíos del sistema educativo.

Más aún, haciendo abstracción de la diferenciación de capital social, las familias más comprometidas, las que acompañan con mayor empeño a sus hijos y se acercan con mayor asiduidad a la institución escolar, son aquellas que los ven convertirse en los mejores alumnos, es decir, los mejores evaluados en los juicios escolares. Es con ellos y gracias a ellos, por tanto, que es posible implementar la lógica habitual de toda institución escolar: las jerarquías de excelencia y la clasificación de los alumnos.

Ciertos padres, con buena voluntad cultural y a pesar del desconocimiento de la experiencia escolar, alientan a sus hijos a aprender sus lecciones, a trabajar en clase y en casa, así como a adquirir el conocimiento escolar, no solamente para verse certificados en tanto alumnos sino también reconocidos como personas. El capital moral es tanto más necesario cuando la escuela “prepara a los estudiantes a aceptar la autoridad docente, bajo la condición que el joven vea sus derechos de persona privada reconocidos” (Benoliel; Establet, 1991).

Por otra parte, los padres de alumnos que

no culminan el colegio no se percatan de la injusticia de la institución escolar. La cultura escolar es entonces, por este hecho, una arbitrariedad cultural que se impone a las clases desfavorecidas, no como un curriculum a dominar sino como *un orden a respetar*, que es más o menos riguroso según las características del público, la organización del establecimiento y las oportunidades objetivas de los jóvenes de clases desfavorecidas en el mundo del trabajo. Ya que algunos de éstos, a pesar de su origen social, llegan lejos en su escolarización por su adecuación a la cultura escolar, los otros ven en esta disposición un “don natural”.

La persistencia a través del tiempo de las desigualdades constituyó una trampa para la reforma educativa en Paraguay, desde un inicio. McGinn sostenía, de hecho, que la masificación del acceso y de la prolongación de los años de estudio en el sistema educativo solamente desplazarían las desigualdades educativas durante la época autoritaria hacia otros modos de desigualdades (McGinn, 1993: 39), lo que Bourdieu identifica como la *translación de la estructura de oportunidades hacia arriba*.

Las desigualdades de resultados surgidas de las configuraciones escolares se construyen entonces por la institución escolar, por la acción de los agentes que toman decisiones y afectan el destino social de los jóvenes. Todo sucede *como si*, en el seno de la escuela, se construyeran categorías de alumnos que desembocan en jerarquías desiguales de excelencia, tan antiguas como el sistema educativo mismo. De este modo, *excelencia obliga*, solamente los alumnos elegidos llegarán lejos. Las familias de clases desfavorecidas aceptan tanto más estas jerarquías cuando invierten para resultar, en ellas, favorecidas, o más precisamente, para que sus hijos alcancen los niveles más elevados del proceso educativo. Esta concertación tácita es el núcleo de la selección escolar que aventaja a los alumnos dóciles y dedicados así como a sus

padres, que adquirieron un status reconocido ante la escuela.

Casi nadie, salvo una joven, entre los antiguos alumnos de las clases desfavorecidas que fueron entrevistados para este estudio, eligió las carreras universitarias más selectivas en Paraguay (Medicina e Ingeniería civil), dado que son exigentes, largas y costosas así como su dedicación es de tiempo completo (las clases siendo matutinas y vespertinas). En Ricardo Brugada, ninguno optó por estos estudios y en Belén lo hizo solamente Analía D.L., que estudia Medicina. Las formaciones cortas y menos selectivas en el nivel educativo superior son las que están mayoritariamente al alcance de los jóvenes de origen modesto mientras que los jóvenes de origen privilegiado están sobrerrepresentados en los estudios largos y costosos. Según la evolución de las tasas de acceso a los diferentes niveles educativos, especialmente el bachillerato, la desigualdad parece disminuir (Denis, 2005). Pero se corre el riesgo de confundir la democratización de la enseñanza con la difusión ordinaria de un bien, no tomando en cuenta la *eliminación diferida* de los jóvenes de origen desfavorecido en los niveles educativos elevados (Oeuvarard, 1979: 95). Mientras el ingreso a la universidad está formalmente abierto a todos, el acceso a los estudios valorizados es objeto de una selección elitista.

Conclusión

Las diferencias de evaluación orientan los itinerarios escolares hacia desigualdades educativas, incentivando a unos a continuar los estudios superiores e influyendo en otros para caer en el pesimismo ante el futuro. Las diferencias, mínimas, se convierten en diferenciación o sea, en desigualdades de resultados, por las prácticas de selección de los docentes quienes empleando una economía evaluativa, reducen la complejidad que implica evaluar jóvenes socialmente similares. La

arbitrariedad de la evaluación se basa, por lo general, en la trayectoria social de la familia que se vuelve un criterio a la vista de los profesores para clasificar a los alumnos en sus prácticas de evaluación.

La excelencia de los alumnos se construye también a partir de la propensión de las familias a involucrarse en el proceso. Los padres de familia adquieren conocimientos sobre la institución escolar, impulsando a los docentes a una buena evaluación que redituará, más allá de la obtención del bachillerato, al ingreso a la universidad de sus hijos. En sus itinerarios educativos, varios jóvenes se ven tratados como *medios* según la trayectoria social de su familia, que no se orienta a valorizar la escuela ni el desempeño de sus hijos. Por lo tanto, el fracaso educativo no se define solo por la evaluación sino también por la trayectoria. La percepción de los jóvenes a propósito de la misma orienta hacia un camino de promoción educativa o hacia un camino de segregación. Las familias cuyos padres pretenden superar el porvenir probable de su clase social tienen mayores exigencias, lo que implica inversiones a base de renuncias y sacrificio. Estas condiciones explican las bajas tasas de éxito educativo, en los términos que hemos recorrido en este estudio.

En cuanto a los alumnos cuya socialización dispuso a convertirse en notables ante sus familias y excelentes ante la institución escolar, adquirieron cierta *autonomía pedagógica* que los habilita a proseguir sus estudios en la educación superior. Dichos jóvenes interiorizaron la *pretensión* de sus padres de éxito social. Con la excepción de algunos padres que pudieran ver los veredictos escolares como arbitrarios, la mayoría se muestra conforme a los juicios aún cuando desfavorecen a sus hijos. La descalificación escolar, resultado de las trayectorias sociales desfavorables de las familias y de la severidad de la escuela en sus juicios con ellas, inclina a la relegación

a los grupos domésticos transfiriéndole la responsabilidad de la relegación de sus hijos. La descalificación, a nivel general, lleva a los individuos de esas familias a aceptar su exclusión en los márgenes desfavorecidos de la sociedad. La educación participa en esa lógica social al movilizar mecanismos institucionales que operan con arbitrariedad.

Bibliografía

BECKER Howard (2009), *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

BÉNOLIEL Roger ; ESTABLET Roger (2006), "Jeunesse et habitus. Pertinence de l'hypothèse, impertinence des enquêtes", *Enquête, La socialisation de la jeunesse*, 1991, [En ligne], mis en ligne le 8 février. URL: <http://enquete.revues.org/document120.html>

BOURDIEU Pierre (1974), "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue française de Sociologie*, Volume 15, Numéro 1.

----- (1966), "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de Sociologie*, Volume VII, Numéro 3.

BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.

CHAMBOREDON Jean-Claude (2006), "Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion du système de formation", *Enquête La socialisation de la jeunesse*, 1991 [en ligne], mis en ligne le 10 février. URL: <http://enquete.revues.org/document144.html>

DENIS Mirtha (2005), *Perfil de la Educación*, DGEEC Publicaciones, Fernando-De-la-Mora.

ELDER Jr. Glen H. (1998), "The Life Course as Developmental Theory", *Child Development*,

Vol. 69, No. 1, February, p. 1–12.

ELIAS Norbert (1987), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.

FERNANDEZ Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistemas educativos en América Latina*, El Colegio de México, México.

ISAMBERT–JAMATI Viviane (1966), “La rigidité d’une institution: structure scolaire et systèmes de valeurs”, *Revue française de Sociologie*, Volume 7, Numéro 3.

LAHIRE Bernard (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d’écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

REIMERS Fernando (1993), *Análisis del Sistema Educativo en el Paraguay. Sugerencias de política y estrategia para su reforma*, CPES, Asunción.

ŒUVRARD Françoise (1979), “Démocratisation ou élimination différée ?”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 30, Numéro 1.

PERCHERON Annick (1985), “Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d’éducation et transmission des systèmes de normes et d’attitudes entre parents et enfants”, *Revue française de Science politique*, Volume 35, Numéro 5, p. 840–891.

PERRENOUD Philippe (2003), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Ed. Morata, Barcelona.

SARUBBI ZALDÍVAR Vicente (1998), “El sistema de educación formal y el sentido de su reforma”, en CESPEDES Roberto; CABALLERO Javier, *Realidad social del Paraguay*, CEADUC-CIDSEP, Asunción.

TERRAIL Jean-Pierre (2002), *De l’inégalité scolaire*, Éditions La Dispute, Paris.

WILLIS Paul (1978), “L’école des ouvriers”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Volume 24, Numéro 1.