



Régimen escolar y desigualdad social

Luis Ortiz

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 "Ntra. Sra. de la Asunción" (Asunción, Paraguay). Profesor de la Universidad Católica "Ntra. Sra. de la Asunción" y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Asunción, Paraguay). Miembro fundador y Director del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO Paraguay).

Áreas de especialización: Sociología de la Educación y la Cultura – Sociología política

E-mail: l.ortiz@yahoo.com

Resumen

La institución educativa en medios sociales desfavorecidos no tiene como única función transmitir conocimientos. Ella debe igualmente asegurar, valiéndose de su autonomía relativa, la aceptación por parte de la sociedad de las oportunidades objetivas que les toca y, por tanto, su conformismo al orden social. El régimen escolar en los medios sociales desfavorecidos paraguayos se construye sobre la base de la exclusión social y sobre el orden moral que refuerza la validez de una sociedad de pronunciadas desigualdades sociales. Dicho régimen tiene una característica fundamental para que produzca sus efectos de control social: normaliza, instituyendo la conformidad de la población con su situación y legitimando el *status quo*.

Esto es factible porque todos los agentes sociales se involucran directa o indirectamente

en el proceso educativo y acreditan los criterios de evaluación, selección y clasificación de la escuela. Se da, por lo tanto, una connivencia implícita entre los agentes sociales de los sectores desfavorecidos, ávidos de una selección favorable asumiendo a la educación como un medio propicio para el éxito social, y, las autoridades escolares que ejercen un oficio profesional de transmisión y una función social de control.

La necesidad de mantener en los márgenes a las clases desfavorecidas que habitan localidades segregadas y descalificadas, convierte a la escuela en una institución incisiva en la aplicación de técnicas propiamente políticas de control social. Sobre la realidad de la exclusión y relegación social, la escuela refuerza jerarquías de excelencia y legitima jerarquías sociales puesto que es percibida como una institución que habilitaría el camino hacia un porvenir social



promisorio.

Introducción: Un régimen escolar

El sistema educativo es una institución cuya lógica de funcionamiento comporta normas y valores. En este sentido, la escuela comprende un estilo cultural y un sistema de pensamiento de los cuales saca sus esquemas, sus categorías y sus criterios, en fin, los principios institucionales que son el producto de condiciones históricas específicas¹.

La institución educativa selecciona y diferencia sobre la base del empeño y el mérito, asignando no solamente posiciones en la jerarquía escolar sino posiciones en la estructura social. La diferenciación escolar y social adquiere legitimidad por la supuesta neutralidad del conocimiento y los valores que transmite la escuela. Entre los agentes de la misma se da una solidaridad basada en la aceptación del orden social en la escuela, controlando el conflicto y sus efectos². Así, el fracaso escolar es resultado de un proceso objetivo y los individuos lo asumen como un status asignado por el sistema educativo adecuando sus expectativas a sus desempeños y capacidades.

De este modo, las categorías propias de la estructura social se interrelacionan con las categorías específicas de la escuela y se institucionalizan en *categorías de desempeño escolar*. Esta institucionalización se efectúa por un proceso de etiquetaje distinguiendo los “buenos” alumnos de los alumnos “regulares” o “malos”, implicando estas dos últimas categorías una amplia gama que va de alumnos eficientes a alumnos así dichos “incapaces”. Las categorías de alumnos no existen de forma aislada. Al contrario, esta distinción solo es posible porque existe una relación entre las categorías,

vinculando los criterios de evaluación de los alumnos a lo que se podría llamar la escolaridad normal: hay malos alumnos porque no se desempeñan *al igual que* los buenos alumnos³.

Las categorías en la escuela son formas de reforzar jerarquías institucionales. Una escolaridad así caracterizada es un conjunto de criterios de excelencia escolar que naturaliza no solamente el “talento” de los mejor dotados sino también el “mérito” de los mejores calificados. Por este hecho, el etiquetaje escolar está en estrecha correspondencia con el etiquetaje socioespacial y da lugar a lo que Agnès Van Zanten denomina la “segregación escolar” del cual el desempeño de los alumnos es el resultado⁴. Este proceso de asignación de etiquetas sociales a los individuos de las clases desfavorecidas está en la base de un proceso de reproducción de jerarquías sociales. Ciertamente estas etiquetas no son inmutables, habiendo “excepciones” según las prácticas ejercidas por ciertas familias en el proceso educativo.

La función moralizadora y normalizadora de la escuela en contextos pedagógicos socialmente desfavorecidos es lo que en este trabajo abordaremos bajo la noción de *régimen escolar*. Éste se define como constitutivo y característico de la institución educativa en una estructura social de desigualdad, de modo a institucionalizar el control social y, más específicamente, de prevenir el desbordamiento social de los sectores excluidos ante la vulnerabilidad de sus condiciones de vida. En otras palabras, la docilidad de la población es lo constitutivo del régimen escolar si atendemos, como lo planteó P. Bourdieu, que es la primera virtud que la escuela espera de sus concurrentes.

Docilidad y control están íntimamente ligados. El cometido de controlar es de configurar

1 BOURDIEU Pierre, “L’inconscient d’école”, *Actes de la recherche en Sciences sociales, Année 2000, Volume 135, Numéro 1*, p. 3–5.

2 DURKHEIM Émile, *Éducation et Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000.

3 YOUNG Michael, *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, London, 1971.

4 VAN ZANTEN Agnès, *L’école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF-Le Lien social, Paris, 2001, p. 89.



cuerpos socialmente dóciles. Resultado de una construcción institucional, la docilidad implica un trabajo técnico-político constituido por un conjunto de reglamentos y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo⁵. La docilidad escolar, a pesar de la escasa incidencia de la educación en el bienestar de la población, es un principio operativo para mantener a los “potenciales delincuentes” en la raya. Por ello, nada más reprochable en el proceso educativo que la “rebeldía” y la “perturbación”, signos de la supuesta propensión a delinquir.

La implementación del régimen escolar está, empero, basada en las clasificaciones y jerarquías escolares, que son tanto más rígidos y exigibles cuando mayor es la exclusión social haciendo de los principios que operan en la institución educativa, criterios de control social de los sectores excluidos de la población. Sin entender dicha lógica, no se puede entender las causas de éxito o de fracaso educativo de los jóvenes de clases desfavorecidas y la responsabilidad de la escuela en la persistencia de las desigualdades.

El presente artículo aborda la lógica de la selección y clasificación escolar de los jóvenes de origen social desfavorecido de dos localidades paraguayas: el barrio Ricardo Brugada de Asunción y el distrito rural de Belén. El análisis involucra la experiencia de los agentes involucrados de ambos contextos socio-pedagógicos. En el barrio Ricardo Brugada de Asunción, la escolarización de los jóvenes se desenvuelve en la proximidad del centro de la ciudad. Existe una interdependencia entre los establecimientos más selectivos y los menos selectivos de las adyacencias del barrio, que compiten para acoger a los alumnos con mejor desempeño, lo que permite a las familias más involucradas con la institución escolar de pugnar por escolarizar a sus hijos en los

establecimiento más selectivos. En el distrito de Belén, los jóvenes que frecuentan el colegio C.A. López vienen de familias que habitan tanto las zonas rurales como el poblado que funge de cabecera del distrito; en general los padres de familia tienen, en su mayoría, una experiencia de desconocimiento de la lógica escolar.

Sistema educativo y desigualdad social

A partir de 1989 la sociedad paraguaya se enfrentó al desafío de transitar un proceso democrático luego de un largo periodo de autoritarismo. El sistema educativo era uno de los campos que sería objeto de una reforma de considerable magnitud para apuntalar los cambios de las estructuras jurídico-políticas que sustentaron al Estado autoritario. Dicha política pública tuvo por objetivo, durante el proceso de democratización, promover una sociedad más equitativa, pretendiendo otorgar a aquellos sectores relegados en el espacio social mayores oportunidades. Pero además, el Estado en proceso de democratización buscó la transformación de la realidad social que tenía en el rezago educativo uno de los principales escollos para el desarrollo económico y social⁶.

Los objetivos de la reforma fueron la universalización de la cobertura educativa, la permanencia en el sistema, el desarrollo de competencias, la formación para el mundo profesional y la búsqueda de una sociedad más equitativa promoviendo oportunidades para los sectores excluidos de la población⁷. Los cambios en el diseño institucional del sistema educativo hicieron posible la expansión de la enseñanza para la población en edad escolar y extendieron la permanencia de los jóvenes en el sistema, logrando la extensión de los años de estudio, afrontando un problema educativo característico del sistema educativo, a saber, la baja retención, hasta el año que precedió a la reforma educativa

6 RIVAROLA Domingo, “La Reforma Educativa en el Paraguay”, Santiago, CEPAL-ECLAC, Serie Políticas Sociales N° 40, Setiembre 2000, p. 1-29.

7 Ver <http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/paraguay/contents.html>

5 FOUCAULT Michel, *Vigilar y Castigar*, Ed. Siglo XXI, México, 2011, pág. 140.



(1993). Según Vicente Sarubbi, con base en datos del Ministerio de Educación y Cultura, del total de alumnos que iniciaba su escolarización en 1981, concluía solamente un 13% en 1992⁸.

El acceso universal a la enseñanza en Paraguay se volvió un imperativo de la política pública al mismo tiempo que los resultados del proceso educativo quedaron librados a la suerte de los individuos, bajo el supuesto del arbitraje de sus méritos⁹. Si los objetivos no se cumplieron sino parcialmente es porque se descuidó un aspecto crucial que escapó a los diagnósticos sobre las bases sociales donde se asienta el sistema educativo, que se traduce en la desigualdad de oportunidades educativas en el origen social, condicionando significativamente el desempeño de las clases sociales desfavorecidas. Y he aquí el problema que impone un clivaje entre los exitosos y los perdedores del sistema educativo: el acceso distinto que las condiciones de acceso, es decir, *la igualdad de oportunidades en el acceso se vuelve desigualdad de resultados en el desempeño*.

Aunque en la actualidad, la cobertura de la enseñanza primaria es casi completa y el derecho a la educación parece estar garantizado para el conjunto de la población en edad escolar, el acceso no es suficiente para hacer frente a las desigualdades educativas, cuando estas últimas se desplazan hacia niveles más altos del sistema educativo. Ante los agudos contrastes en la sociedad paraguaya, los objetivos no pueden ser los mismos según las categorías sociales ya que la realidad es diferente en cada una. Respecto del curriculum, es necesario interrogar la definición de contenidos a enseñar y el proceso de implementación. La reducción de las diferencias de aprendizaje entre los jóvenes de diferentes clases o, al contrario, la profundización de estas diferencias, dependen

8 SARUBBI ZALDÍVAR Vicente, *Un sistema de Educación Superior para el Paraguay democrático*, Asunción, CIDSEP, 1996, pág. 439.

9 TENTI FANFANI Emilio, *La escuela y la cuestión social*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2007.

de prácticas pedagógicas de los docentes, de su formación y su compromiso con la democratización de la educación. Por tanto, las diferencias pedagógicas conducentes a la apropiación diferenciada de los contenidos pueden implicar cambios en el curriculum para que sea orientado a la reducción de las diferencias de desempeño entre las clases.

El incremento de los años de escolarización y el descenso del valor de los títulos en el mundo laboral, lleva a un proceso de aumento de la exigencia mínima requerida para adquirir un puesto de trabajo¹⁰. Esto implica que la probabilidad de éxito social no depende solo del éxito educativo. De hecho, si bien el éxito educativo en las clases populares es percibido como habilitante para el éxito social, la probabilidad objetiva de obtener un puesto de trabajo depende de varios factores tales como la carrera cursada, el valor del título, el capital social, entre otros, o sea es resultado de la estructura de oportunidades sociales.

Entre las clases desfavorecidas y las privilegiadas, las diferencias permanecen a pesar del incremento general de los años de estudio. Aunque todas las categorías sociales hayan aumentado sus tasas de escolarización viéndose beneficiadas también las clases más carenciadas, las diferencias de años de estudio se hicieron más pronunciadas entre las clases superiores y las desfavorecidas. Este fenómeno, que Pierre Bourdieu denominad de *translación superior de la estructura de oportunidades* favorece a los miembros de las categorías sociales con mayor capital cultural en detrimento de las demás categorías sociales.

La ampliación del acceso a la educación media, implicó una disimulación de estas desigualdades en beneficio de la esperanza de las clases populares respecto del sistema educativo. La

10 REIMERS Fernando, *La reforma educativa en Paraguay. Análisis de su funcionamiento y Estrategias de políticas para su reforma*, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, 1993, p. 39-42.



Cuadro: Medias de Años de estudio de población de 15 años y más de edad, por categorías socioocupacionales. Período 2000-2011

| | | | | | | | Operadores de instalaciones, máquinas y montadores | | | |
|------|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| 2000 | 12 | 12 | 16 | 11 | 12 | 8 | 8 | 7 | 6 | 5 |
| 2006 | 15 | 12 | 16 | 12 | 12 | 8 | 8 | 8 | 7 | 5 |
| 2011 | 15 | 14 | 16 | 13 | 13 | 9 | 9 | 8 | 7 | 6 |

Fuente: Encuestas permanentes de hogares, años 2000-2006-2011. Dirección: Gral. de Estadística, Encuestas y Censos.

casi total escolarización en los niveles más bajos del sistema y el aumento en los niveles más elevados, nos muestra que la posibilidad formal de participar en el juego escolar se abrió relativamente a todas las clases sociales.

Aunque la escuela no les alcance para acceder a niveles elevados del mercado de trabajo, reservado en lo esencial a otros grupos sociales, las familias de clases desfavorecidas le confieren un valor correspondiente a su situación económica y cultural, con la búsqueda de cierta *respetabilidad*¹¹. Este uso se entrelaza con una condición social descalificada da una sociedad que somete a las clases desfavorecidas a la segregación. La escuela, en este sentido, participa de la construcción de un *conformismo* tanto más enraizado cuando las familias de clases desfavorecidas le atribuyen un lugar importante en sus expectativas.

El conformismo es un *efecto de desfase*, entre las expectativas y los resultados de la reforma, según el cual la escuela alienta, en numerosas familias, una larga espera de los beneficios de la escolarización en detrimento de la expectativa de satisfacción inmediata de las necesidades sociales. Durante la espera imaginaria, las distancias sociales se mantienen, incluso se profundizan. Si las familias pertenecientes a las clases populares participan de todos modos en el juego escolar –de donde se colige sus esfuerzos y su perseverancia– es porque esperan de la escuela resultados concretos¹².

11 BOURGOIS Philippe; *En busca de respeto. El crack en New York, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2010.*

12 BEAUD Stéphane, *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, Éditions de La Découverte, 2002, p. 19.*

La primera razón por la cual numerosos padres de familia no participan del proceso educativo es su falta de tiempo, sus ocupaciones laborales acaparándoles la mayor parte de la jornada. Pero la otra razón, quizá más importante que la primera, es el sentimiento de no comprender el objetivo de las interacciones con los docentes y con las autoridades, lo que traduce un desconocimiento de la experiencia escolar “Aunque el éxito escolar, directamente ligado al capital cultural legado por el medio familiar, juega un rol en las elecciones de orientación, parece que el determinante primero de la continuidad de los estudios sea la actitud de la familia respecto de la escuela, ella misma función, se ha visto, de las esperanzas objetivas de éxito escolar que definen cada categoría social¹³.”

Posteriormente a la reforma educativa, la relación de las familias con la escuela se volvió más frecuente y normal. Ellas deben, empero, aún conquistar una familiaridad con el saber y la cultura escolar. La experiencia de la precariedad y la ausencia de servicios públicos tiene consecuencias en la identidad de los individuos, de modo que las etiquetas sociales adscriptas a las familias desfavorecidas resultan de relaciones de fuerza. *El predominio de la pobreza en los medios sociales desfavorecidos constituye la condición para que los grupos dominantes puedan implementar el control social y la discriminación.* En este sentido, la pobreza pone en entredicho incluso la “educabilidad” de los niños de ciertas familias si éstas son pobres

13 BOURDIEU Pierre, “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, *Revue française de Sociologie, année 1966, Volume VII, Numéro 3, p. 333.*



y por lo tanto desvalorizadas¹⁴.

Escuela, orden moral y función normativa

La escuela, respecto de las clases sociales desfavorecidas, no tiene por función única transmitir los conocimientos sino también de legitimar una arbitrariedad cultural en la transmisión¹⁵. Con ello, asegura la aceptación por todos los habitantes, de las oportunidades objetivas de las cuales se benefician en la sociedad así como su conformismo al orden social, que les ofrece de hecho pocas chances de ascensión social¹⁶. Las *autoridades escolares* vehiculizan esa función al interior de la escuela, por hallarse en el cruce entre el poder simbólico de la institución escolar y de los docentes; el primero no podrá ejercerse como *enseñanza* si el segundo no tiene la delegación de la *autoridad de enseñar*¹⁷. La delegación de autoridad es central para que el poder simbólico de la escuela tenga lugar ante su público.

Es a esta *función moral* que la escuela está llamada a hacer frente cuando los jóvenes de los medios sociales desfavorecidos están librados a su suerte para cumplir una obligación prescripta por el Estado. La obligación de escolarización y la puesta en escena de un papel de alumno según las normas de la institución escolar, conllevan una relación de las familias con la escuela donde la delegación de autoridad fija los límites y las normas. La escuela, en una estructura social de desigualdad, debe actuar sobre la base erigida por las familias, que intentan insertar a sus hijos en el juego escolar. “Los límites de la autoridad delegada a los docentes son así definidos por

las relaciones entre la socialización primaria, producida en la familia (diferentemente según las clases sociales) y la socialización secundaria producida por la Escuela, sobre la base precedente”¹⁸.

Tomando como ejemplo el colegio J. R. Dahlquist, del barrio Ricardo Brugada de Asunción, ciertos docentes actúan con buena voluntad vis-à-vis de los jóvenes de clases desfavorecidas desde que éstos saben mostrar circunspección. En efecto, los docentes que intentan ejercer su oficio tan bien como sea posible rechazan la indisciplina y las peleas en el aula. Por este hecho, identifican a los alumnos que tienen una actitud correcta, heredada de su familia. La profesora de Matemáticas del establecimiento evoca la importancia del papel que juega la familia en la preparación de los hijos para asistir a las clases y a desenvolverse en ellas convenientemente.

“En los estudios, yo diría que hay un abandono de los jóvenes de parte de sus padres. Estos jóvenes se quedan en la casa sin el ‘control’ de los padres por causa de la situación económica difícil hoy, ya que ambos deben salir de la casa para trabajar, verdad? Y bueno, los hijos se quedan solos y no tienen a nadie que esté a su lado para exigir que estudien. En cambio, los jóvenes que tienen a sus padres con ellos, especialmente a la mamá, que se queda en la casa, son los jóvenes que trabajan. Es el factor más importante. Además nuestros estudiantes son en su mayor número ‘jóvenes sustento’; deben vender diario o lo que sea, porque como usted sabe, la mayoría de nuestros estudiantes vienen del barrio Ricardo Brugada, ¿verdad? Es un barrio pobre. Entonces nosotros creemos que ese es el problema: el poco acompañamiento de los padres. Por ejemplo, cuando llamamos a los padres,

14 CASTAÑEDA Elsa; CONVERS Ana; GALEANO PAZ Miledy, *Equidad, desplazamiento y educabilidad*, IIFE, Buenos Aires, 2004.

15 BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1970, Pag. 26.

16 BOURDIEU Pierre; De SAINT-MARTIN Monique, “Les catégories de l'entendement professoral”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Année 1975, Volume 1, Numéro 3*, p. 68-93.

17 CHAPOULIE Jean-Michel, “Le corps professoral dans la structure de classe”, *Revue française de sociologie*, Année 1974, Volume 15, Numéro 2, p. 155-200.

18 CHAPOULIE Jean-Michel, *Op. cit.*, Pag. 165.



en general no vienen. Pero los padres de los 'buenos alumnos', en las reuniones generales, están ahí. Eso significa que se preocupan de sus hijos, están al tanto de lo que les pasa, están al corriente de las fechas de exámenes... están al tanto! Hay control en las familias de este tipo de jóvenes. En el caso de jóvenes con dificultad no hay control" (Elba P., docente del colegio J R. Dahlquist, Asunción, 2009).

Existe de hecho un círculo virtuoso entre las expectativas que existen entre los docentes y las familias respectivamente. Los docentes están obligados por el tiempo y por numerosas responsabilidades a hacer mucho por enseñar y a descuidar las *condiciones de aprendizaje* de los alumnos¹⁹. En efecto, desean desarrollar su oficio y cumplir sus responsabilidades lo más fácilmente posible, contrariamente a lo que requiere el hecho de instruir jóvenes poco disciplinados y "problemáticos".

Implícita y tácitamente, los profesores ejercen un trabajo de moralización de los jóvenes, que tiene por objetivo la justificación de su evaluación pedagógica. La profesora P., por ejemplo, busca por una parte a hacer "aceptable" el ambiente de la sala de clase para que los alumnos presten atención a sus explicaciones y, por otra parte, intenta separar a los "malos" alumnos que no tienen interés en el aprendizaje. Es más fácil para ella hacer salir a los alumnos problemáticos para que la sala permanezca tranquila y silenciosa. Las reprimendas morales infligidas por esta docente a los alumnos perturbadores, conducen, por el temor que engendran, a una sumisión pasiva.

"Yo no tengo problemas de disciplina en mi clase, para nada. Al menos yo no tenía problemas de disciplina, sinceramente. Sí, es cierto, los primeros meses yo tuve

mucha dificultad con ellos pero después yo les puse reglas, que eran los indicadores de los que yo me iba a servir para evaluar el proceso de la disciplina... Entonces ellos se fueron poco a poco adaptando a esta condición" (Magna B., docente del colegio J R. Dahlquist, Asunción, 2009).

En medios rurales, el control disciplinario y la construcción de la legitimidad de los docentes se construyen de manera diferente. Antes que nada, el respeto por la jerarquía, cualquiera sea ésta, religiosa, política o escolar, es asumida por la mayoría de los sujetos como un modo de ser y hacer propio de las tradiciones rurales. Interiorizada dicha disposición, los problemas en el proceso educativo son menos del orden normativo que del orden pedagógico. Igualmente, las familias de la campaña que creen en el éxito social por la escuela, están más llevadas a conferir legitimidad a la institución.

La función moral es, por tanto, tan decisiva como la que consiste a enseñarles a leer y escribir. Por este hecho, "los aprendizajes escolares se efectúan en el encuentro entre las formas escolares de aprendizaje (saberes escolares, condiciones pedagógicas) por una parte, y las formas sociales y cognitivas (saberes familiares, estructuras del lenguaje y mentales, experiencias del mundo social) por otra parte, surgidas de la socialización anterior en la cual la familiar tiene un gran lugar"²⁰.

Para la inculcación, los docentes se apoyan sobre la motivación de sus alumnos y de los padres quienes, a su vez, resignifican lo que les inculcan. La socialización escolar se convierte sin duda más en una relación entre los docentes, los alumnos y los padres que en una simple transferencia de conocimientos y saberes. Existe por tanto una "negociación" que refiere a la prerrogativa de la socialización legítima de los

19 VASQUEZ BRONFMAN Ana; MARTÍNEZ Isabel, *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Ed. Paidós, Barcelona, 1996.

20 MILLET Mathias; THIN Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF-Le Lien social, Paris, 2005, Pag. 127.



jóvenes²¹. Por una parte, los padres reivindican el derecho de cuidado y control sobre sus hijos para inculcarles los hábitos que aseguren la solidaridad hacia el grupo familiar; por su parte, los docentes reivindican sus saberes y su formación para volverse los “maestros de la cultura escolar”, que quieren inculcar a los jóvenes en detrimento a veces de la cultura de clase que ellos heredaron.

Si algunos perciben dificultades de aprendizaje, o adoptan conductas no conformes con la expectativa de la institución escolar, los docentes tienen la tentación de orientar la culpa sobre la familia, tachando a los padres como “irresponsables”²². Pero para muchos padres de clases populares, la escuela es una institución crucial donde expresan la esperanza de ver a sus hijos salir con mayores oportunidades de las que ellos tuvieron. En general, los padres invierten y hacen sacrificios para el éxito educativo de sus hijos, incluso si a menudo lo hacen con inexperiencia. De hecho, la dimisión de los padres podría tener lugar “cuando los jóvenes está en dificultad escolar, a modo de una indiferencia hacia los asuntos escolares en general y hacia la escolaridad de sus hijos en particular”²³.

El discurso normativo para explicar la diferencia entre los “buenos” alumnos y los “malos”, *parte de la necesidad de disimular la desigualdad de tratamiento respecto de los jóvenes dóciles y los perturbadores*. Si, por una parte la disciplina en el seno del hogar es importante para disponer a los jóvenes a respetar la jerarquía de la clase, para escuchar las explicaciones de los profesores, etc., también el rigor de la familia puede trabar el desarrollo de la expresión individual y autónoma. Es la razón por la cual la educación moral de los

jóvenes apunta a desarrollar la adhesión a los valores de una clase disciplinada así como al control para que ello sea un hecho.

“Mi método para lograr la participación de los jóvenes es establecer, antes que nada, el respeto, así de simple... Puede ser porque yo les digo al inicio del curso que ellos quieren molestar, pueden salir, que yo no puedo obligarles a quedarse en mi clase ni hacer cosas con las que ellos no están de acuerdo (dar clases)... A menudo yo les pregunto: “¿Porqué vienen ustedes a la escuela? Y ahí algunos me dicen: “Porque mis padres quieren” o “Porque yo quiero aprender”. A menudo me dicen: “Yo vengo a la escuela porque mis padres me obligan”. Entonces yo digo a los alumnos que no tienen “interés” que ellos pueden salir, que yo no quiero que se queden si ellos van a molestar en la clase; los alumnos que no tienen calculadora debían retirarse de la clase porque yo tengo la responsabilidad sobre los alumnos que tienen interés y que son responsables. Así fue durante el primer mes..., casi peleándome con los alumnos...hasta que ellos empezaron a darse cuenta de la importancia de esta materia y que ellos no podían faltar a clase... Así es que yo hago avanzar el grupo” (Elba P., docente del colegio J R. Dahlquist, Asunción, 2009).

La irreverencia hacia los valores escolares es vivida por los docentes como una *decepción*. Esta dificultad está señalada como si fuera del orden individual y por tanto llevada a ser resuelta individualmente, ya que es una supuesta “elección” de los padres y de los hijos no prestar atención a la responsabilidad con la escuela. La buena voluntad vendría así espontáneamente de cada uno y no de las disposiciones recibidas.

21 POLLARD Andrew, “A model of classroom coping strategies”, en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, Nº 1, 1982, pp. 19-37.

22 GAYET Daniel, *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF, 2004.

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



En el caso de los directores de establecimientos, las actitudes y las expectativas son más normativas que las de los docentes. Ahora bien, ciertos directores comprenden bien la situación de su público por haber estado ellos mismos confrontados, en tanto docentes y antes de ser nombrados como directivos, a los problemas pedagógicos y normativos.

Para Francisco V., director del colegio J. R. Dahlquist, la función de encuadramiento del equipo de dirección y de los docentes sirve “antes que nada para evitar el desbordamiento de los jóvenes indisciplinados”. Dada la ubicación del colegio en un barrio difícil, él declara que es necesario asegurar la seguridad del establecimiento, de cerrar los portones y de vigilar el comportamiento de los alumnos, muchos de los cuales son sospechosos de ser pequeños delincuentes fuera de los horarios de clase. En fin, la función de todo el personal de dirección es de *mantener la disciplina para evitar excesos*, lo que lo sitúa más bien en un tipo de ejercicio de su función directiva cuya principal preocupación es el mantenimiento del orden institucional. Se puede calificar este tipo de dirección como “administrativa” por oposición a la “intervencionista” que pone en primer lugar el lado pedagógico de la dirección²⁴.

“Aunque la institución sea concebida para transmitir los conocimientos y para desarrollar la cualidad educativa de las nuevas generaciones, aquí hace falta antes que nada ¡hacer respetar la institución! Es claro que es debido al origen de los alumnos del que la mayor parte vienen del barrio Ricardo Brugada; barrio difícil que no ofrece muchas oportunidades a los jóvenes y donde ellos desarrollan hábitos que terminan en la holgazanería y la delincuencia. Es una pena pero si nosotros no tenemos muchos recursos para mantener el colegio, no

24 COUSIN Olivier, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998, pags. 130-132.

podemos hacer mucho. Hay también, hay que decirlo, una ausencia del Ministerio de Educación, que no invierte en buenas condiciones de educación. Pero yo llego a hacer un poco más de todos modos, voy más allá de lo que nos piden de hacer” (Francisco V., director del colegio J.R. Dahlquist, Asunción, 2009).

En el colegio mismo se construyen las categorías de segregación y el hecho que el director participe de ello no es despreciable ya que sus veredictos tienen más fuerza que el de los demás agente. Ahora bien, a pesar de su modo de concebir la disciplina y el encuadramiento, sus expresiones son la justificación de un estilo débil que deja hacer todo y deja pasar de todo en el establecimiento. Así, el director sostiene la necesidad de encuadrar la institución atribuyendo a los alumnos y particularmente a sus medios de origen, la causa de los problemas de mal desempeño escolar. La función de encuadramiento moral es más reivindicada y justificada cuando el público del establecimiento está compuesto por clases desfavorecidas.

Como lo evoca Agnès Van Zanten no es falso afirmar que existen jóvenes perturbadores, cuyo modo de integrarse a la sociedad y en el seno de su familia es conflictivo, pero no es cierto decir que los establecimientos tienen problemas pedagógicos y de disciplina por causa del origen social de los jóvenes. Es más bien la construcción de etiquetas a través de los casos conflictivos que permite a los docentes, a los directores y a los encargados de la política educativa de justificar su negligencia ante un contexto que requiere más atención dadas las condiciones difíciles de vida, de educación y de apego a los valores culturales de la Escuela. “Es necesario en efecto recordar que las condiciones de vida de una parte no despreciable de estos jóvenes son ellas mismas muy fluctuantes en función de la alternancia entre empleo y desempleo de los padres, de mudanzas sucesivas, de problemas



familiares, se trate de la separación o del divorcio de los padres, de problemas financieros o de conflictos padres-hijos. A ello es necesario agregar problemas personales ligados a las demandas diversas de los compañeros, al descubrimiento de la sexualidad, al consumo de drogas o al involucramiento en actividades delictivas²⁵.

Cuanto más las condiciones de enseñanza son precarias, la salida más fácil consistente en recurrir a las llamadas al orden, son fuertes. Las dos funciones de la institución escolar, a saber, asegurar un encuadramiento moral de los alumnos y transmitir conocimientos, son inseparables. Ni la una ni la otra pueden desarrollarse arbitrariamente de manera unilateral. Puesto que el éxito o el fracaso dependen también de la sensibilidad particular de la escuela vis-à-vis de las diferencias escolares de su público, la disciplina escolar sanciona la debilidad de las familias negligentes y consagra la buena voluntad de las familias comprometidas.

Es lo que sucede de manera tácita en los medios rurales. En el colegio C.A. López del distrito de Belén, la consideración de las diferencias entre alumnos se hace de manera implícita. Como lo evoca Vicente V., director de este establecimiento, la necesidad de cierto orden disciplinario está en relación con el orden moral aprendido en las familias de clases populares, especialmente entre las familias campesinas. Hay por tanto una continuidad entre orden familiar y orden escolar, entre disciplina y moral, que los docentes promueven para sostener las clases.

“Comprendemos que los jóvenes quieran jugar, que quieran pasar un momento agradable con sus compañeros y por lo tanto tratamos de distribuir los momentos de distracción con los de clase. No son

muchos los que molestan, más bien

25 VAN-ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie...* Op. cit., Pag. 286.

pocos, pero en el caso de ellos hay algo detrás de su comportamiento, hay alguna cosa que no anda bien en la casa. Yo no quiero decir que las familias descuidan a sus hijos, pero hay de eso, particularmente en el pueblo (de Belén), donde los padres están más preocupados por la dimensión productiva de sus hijos que por la dimensión educativa” (Vicente V., director del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

Así, para directores como el señor V., la integración de los más y menos eficientes es importante. Esta manera de tomar su responsabilidad de dirección le sitúa como director de tipo “intervencionista”, es decir que se ocupa tanto de los aspectos administrativos como de los aspectos pedagógicos. Si, de una parte, los hijos de campesinos son muy respetuosos de la disciplina en la Escuela, ellos tienen, de la otra, dificultad a sentirse cómodos en las clases. Es la razón por la cual la función moral de la Escuela en la campaña y, sobre todo de los docentes, es de integrar la facultad de los jóvenes campesinos a tener un buen comportamiento con sus capacidades cognitivas. Por el hecho que hay pocas diferencias entre los más y los menos eficientes en el ámbito moral, el control social de la escuela no es punitivo ni pesado.

La función moral de la escuela es paradójica en los medios sociales descalificados. Por una parte, en el caso de la periferia urbana, busca integrar a los alumnos y las familias por la vía de las sanciones. Por otra parte, el control social clasifica a los jóvenes reforzando las jerarquías sociales, acentuando para muchos su exclusión. La justificación moral de la práctica docente supone prejuicios sobre la “marginalidad” para orientar la pedagogía hacia la integración moral. Así, la escuela somete a las familias de clases desfavorecidas al rigor de la moral educativa pequeño-burguesa y exige, dada la distancia



de la mayoría de las familias y alumnos con la cultura escolar, una suerte de conformismo con la escuela. Dado que la cultura escolar debe ser aprendida, muchas de las familias reaccionan con conformismo o con desinterés²⁶.

Por otra parte, en los contextos pedagógicos de los medios rurales, como en el distrito de Belén, la función social de integración de la escuela paraguaya realiza una adecuación de la cultura escolar con la cultura local. En efecto, el principio del respeto de la jerarquía, de un orden moral, tiene sus bases en el *tradicionalismo ético* de las familias campesinas. La unificación ética de la población y la construcción de un sentido de pertenencia a una comunidad política como parte de las funciones de la escuela, no es igual ni homogénea respecto de todos los grupos sociales. En el espacio rural paraguayo, la escuela contribuye con estos objetivos a condición de permitir el ajuste entre las escasas oportunidades objetivas de éxito educativo de las familias con los grandes esfuerzos que implican el riesgo de comprometerse en el proceso escolar. A diferencia de la periferia urbana donde la escuela instaura un mecanismo disimulado para convertir a los alumnos potencialmente eficientes en apenas alumnos "regulares", en la campaña todo sucede como si la escuela impulsara a los jóvenes a volverse eficientes a pesar que sean, en muchos casos, apenas "regulares".

Los directores de establecimiento son ante todo los vigilantes del orden normativo y moral de la escuela y luego son administradores del establecimiento. Cumplen estas funciones siendo autoridades pedagógicas y delegados del sistema educativo nacional. Si la reforma educativa paraguaya apuntó a dismantelar los fundamentos axiológicos del Estado autoritario y tuvo también por objetivo democratizar las relaciones pedagógicas, las normas, empero, que se inculcan en la escuela son trabas para

llegar a una educación democrática. Esto se debe al hecho que en los establecimientos que acogen a los jóvenes de clases populares, los métodos para disponer las aulas y otros sitios son siempre del orden disciplinario y autoritario. Estos métodos se dirigen sobre todo a los jóvenes de barrios conocidos como "zonas de riesgo" y considerados como "in-enseñables"²⁷. En estos establecimiento donde, como lo dicen Dubet et al., "el fracaso de los niños menos favorecidos se impone como una verdadera ley", estos métodos son tanto más importantes que no respetarlos se muestra un fuerte criterio de selección²⁸.

"No es posible que en su familia no se les enseñe el respeto, a dedicarse a los estudios ni a la importancia de los conocimientos. Es una pena puesto que nosotros hacemos esfuerzos para ayudarles, para hacer de ellos personas que aprecien el conocimiento y que desarrollen sus talentos. Pero es cierto que en última instancia, es la elección de la familia el desentenderse de su responsabilidad para con sus hijos" (Fany M., docente del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

El conjunto de principios disciplinarios de la escuela, que constituyen el *orden normativo escolar*, responden más al orden moral que al orden pedagógico. Para ser un buen alumno es necesario, antes que nada, respetar los principios de la organización escolar, que de manera arbitraria establecen lo que está permitido hacer y lo que no lo está. Este marco normativo, a menudo explícito, está ligado al implícito de los *modos de ser en la escuela*: la docilidad con la

27 MILLET Mathias ; THIN Daniel, "Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du 'désordre scolaire' dans les dispositifs relais", Actes de la recherche en sciences sociales, Année 2003, Volume 149, Numéro 1, Pag. 35.

28 DUBET François, COUSIN Oliver, GUILLEMET Jean Philippe, "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Les cas des collèges", Revue française de sociologie, Année 1989, Volume XXX, Numéro 2, Pag. 239.

26 HOGGART Richard, *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit-Le sens commun, 1972, Pag. 327.



transmisión pedagógica, la circunspección en la comunicación con las autoridades, el respeto de la jerarquía, entre otros.

Este marco normativo no tiene razón de ser si las autoridades no la hacen respetar y por tanto si no están listos para castigar su infracción. Así, las normas escolares involucran a un personal directivo y docente que obligan a cumplirlas. Al mismo tiempo, las autoridades se alimentan de la existencia de normas, pues éstas dan autoridad al equipo de dirección y docente. Las normas escolares preexisten a las autoridades escolares, les confieren su legitimidad y les otorgan la justificación necesaria para cumplir su función. *La autoridad es distinta de la norma y al mismo tiempo la norma es la autoridad.*

Más allá de la continuidad de las brechas sociales existentes y sus mecanismos de legitimación viabilizados por la escuela, la institución educativa a través de sus agentes establece los criterios de definición de alumnos que asumen valores, actitudes y aptitudes adecuados al orden moral y normativo de la escuela, de modo a ser calificados favorable o desfavorablemente y resultando en categorías tales como alumnos “educables” o alumnos “con problemas”²⁹.

En las prácticas pedagógicas y en la clasificación institucional se construye una diferenciación que estructura la disposición de los alumnos según los grupos sociales de origen. Este proceso supone un marco ideológico sobre el cual se implementan criterios de selección a modo de etiquetas de los grupos sociales que asisten a la escuela. La desigualdad educativa es un fenómeno latente dada la naturaleza de la escuela de establecer categorías de clasificación y jerarquías de diferenciación.

29 KEDDIE Neil, “Le savoir dispensé dans la salle de classe”, en TERRAIL Jean-Pierre et DEUVIEAU Jérôme, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, Éditions La Dispute, 2007, pp. 151-187.

Evaluación, selección, clasificación

La evaluación incide de forma gravitante en la construcción de las desigualdades escolares implicando lo que Charles Tilly denomina *categorías de desigualdades*, que son etiquetas de clasificación de individuos y grupos e institucionalmente asignados en posiciones cristalizadas en la sociedad³⁰. Los profesores basan su legitimidad y reafirman su autoridad sobre la construcción de esas etiquetas. Pudiendo clasificar los buenos y malos desempeños, pueden por tanto juzgar los buenos y malos alumnos. Pero el vínculo entre estos dos niveles no es mecánico. Los docentes ejercen un oficio que es un trabajo y pertenece por tanto a una rutina, pero no lo ejercen de cualquier modo: deben establecer una relación entre la práctica docente y la práctica evaluativa.

Cuando el oficio se vuelve una rutina, ciertas prácticas se vuelven hábitos. El lazo entre la acción de enseñar y la acción de evaluar comporta una economía de esfuerzo en el oficio docente sirviéndose de criterios “standard” para seleccionar los alumnos y su desempeño. Estos criterios se basan menos en las prácticas que sobre las disposiciones de buena escolaridad. Así, se hace práctico para los docentes instituir una jerarquía sobre la base de una definición ambivalente de la función evaluativa³¹.

“¡Yo evalúo cada día! Cada día! Aquí tengo mis listas, cuando los alumnos vienen en clase o cuando faltan, anoto paso a paso, todos los días. Yo tengo una lista de control diario y otra mensual. Al mismo tiempo trabajo con el personal de ‘orientación’ y lo hago con gusto pero es siempre el profesor el que es más controlado por la dirección... ¿Usted

30 TILLY Charles, *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Editorial Manantial, 2000.

31 BOURDIEU Pierre ; De SAINT-MARTIN Monique, *Les catégories de l'entendement professoral...* Op.cit., Pag. 175.



ve aquí? Están los alumnos, se listan los problemas en la clase, el desarrollo de las lecciones, etc. Algunos alumnos son más dedicados y responsables que otros, entonces en base a eso asigno las calificaciones durante el proceso educativo. Hay entonces una escala que va desde los excelentes hasta los que tienen problema” (Teresa G., docente del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

La *excelencia escolar* juega ahí un papel principal ya que ella se convierte en un criterio para la construcción de jerarquías escolares y supone que ciertas conductas sociales se adecuen con ciertas normas escolares. El clivaje entre alumnos “excelentes” y “regulares” se constituye como un rasgo característico del sistema educativo. En los diferentes agentes, esta distinción se efectúa “en función de su representación de las conductas, de su interpretación de las normas: la excelencia escolar existe solamente en el espíritu de ciertos actores, en particular de los que detentan el poder de enunciar un diagnóstico, veredicto o evaluación que adquieren ‘fuerza de ley’”³².

La jerarquía de excelencia, en términos de Philippe Perrenoud, consiste en clasificar a los alumnos entre aquellos con mayor conformidad con las normas escolares y más próximos del ideal de desempeño y, los demás. Los jóvenes más alentados por sus familias a “trabajar duro”, a respetar a las autoridades y a tener un desempeño regular son los más tenidos en cuenta por los docentes en el momento de la evaluación. Se trata de los alumnos *excelentes*. La excelencia enlaza el compromiso de los alumnos con el desempeño esperado y la *fidelidad a un sistema de valores*. Ser clasificado como excelente en este sistema

32 PERRENOUD Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Ed. Morata, 2001, Pag. 261.

implica la participación en las “operaciones de cooptación”, por tanto más una conformidad a un ideal que un desempeño extraordinario que suponga personas extraordinarias³³.

“Cuando hacía mis deberes, mis padres me apoyaban. Primero hay que decir que me (im)ponían un horario. Una vez que yo llegaba a la casa de la escuela, tenía derecho de jugar solamente una hora y enseguida tenía que estudiar. Si no entendía alguna cosa, ellos me ayudaban. Mi papá era sobretodo el que me ayudaba más, que controlaba mis deberes. Casi siempre él se sentaba a mi lado, sin hacer mis deberes conmigo, solo para mirarme, pero eso era cuando yo no entendía algunas cosas. Mi mamá se iba a las reuniones en el colegio y así cumplían con esas obligaciones que tocaban a los padres.

Todo eso era en la escuela primaria. En el colegio yo trabajo solo, ya me volví independiente. Yo aprendí cierta disciplina y mis padres no se preocupaban. Lo que teníamos como deber escolar para trabajar en la casa, yo trataba de hacerlo solo... de última me iba a la biblioteca y solo a veces consultaba con el profesor. Pero en general yo hacía todo sin la ayuda de nadie. Así me fue y me ubiqué entre los primeros alumnos siempre, los últimos años incluso tenía las mejores calificaciones entre mis compañeros” (Fernando P., alumno del colegio J.R. Dahlquist, Asunción, 2009).

La variabilidad de los juicios supone una participación de los alumnos en sus clasificaciones y, por lo mismo, “expectativas respecto de la práctica, que se reclaman

33 BOURDIEU Pierre ; De SAINT-MARTIN Monique, “L’excellence scolaire et les valeurs du système d’enseignement français”, *Annales, Année 1970, Volume 25, Numéro 1*, pags. 147-175.



fundamentos exclusivamente empíricos³⁴. La preparación para la escuela en ciertas familias, torpe o no, es percibida por los docentes a través de los *actos de indicación* de los jóvenes, que están llevados a volverse indicadores empíricos de evaluación.

Por *indicación* referimos al conjunto de actitudes y aptitudes favorables a la cultura escolar que son expresados en gestos como la toma habitual de la palabra en clase, la pulcritud de las tareas, la circunspección hacia los docentes, entre otros. Estas indicaciones son percibidas por los docentes como posturas correctas y expresan la conformidad con las normas institucionales, explícitas e implícitas. Si esta condición es cumplida de entrada, la segunda, que es del orden del desempeño, es complementaria. O sea, si un alumno es tan eficiente como otro pero es más dócil respecto de la autoridad y de la norma pedagógica, si hace la comunicación pedagógica más cómoda, entonces su calificación será mayor. Como lo refiere Jean Pierre Faguer, la principal demanda que la escuela dirige a las familias no es la capacidad sino la docilidad de los jóvenes³⁵.

La buena voluntad presenta diferencias y es referida por los docentes que adoptan una actitud de economía de esfuerzo a la hora de la evaluación de los desempeños. "La conformidad no es una cuestión de calificación, de talento, sino de *buena voluntad*, de respeto de las reglas. Se considera que el 'desviado' tiene la competencia necesaria para ejercer su rol, respetar la ley, cumplir sus obligaciones. Pero parece no estar listo a adaptar su conducta a la norma, razón por la cual su desviación es interpretada como un rechazo deliberado a seguir las reglas, rechazo por el cual se lo juzga culpable"³⁶.

34 TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, Éditions La Dispute, 2002, Pag. 71.

35 FAGUER Jean-Pierre, "Les effets d'une éducation totale. Un collège jésuite, 1960", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Année 1991, Volume 86, Numéro 1, p. 25 - 43.

36 PERRENOUD Philippe, *Op. cit.*, Pag. 59.

En el colegio J. R. Dahlquist, esto está más marcado dados los estigmas sociales adheridos al origen social. Tanto en Matemáticas como en Lengua castellana, la dedicación demostrada por los trabajos en la casa y por la postura de atención en clase, es la condición para rendir bien. Los profesores no evalúan el aprendizaje escolar, más bien refuerzan las buenas prácticas de los alumnos más dedicados y penalizan la falta de interés de los demás.

"¡Yo soy muy estricta! Debo hacer seguimiento a mis indicadores de desempeño en áreas específicas y según objetivos; de hecho tengo un calendario establecido para cada grado. En cada lista están los nombres de todos los estudiantes de la clase. Tengo mi 'RSA' o "Registro semanal de aprendizaje", que es el conjunto de indicadores de los cursos de Matemáticas y de Física. En él tomo nota de los alumnos que cuentan con sus materiales de apoyo y de los que no lo tienen. ¿Cuáles son estos materiales? Y bueno... el libro, el cuaderno, la calculadora, el lápiz, el bolígrafo, el borrador. Esta exigencia es importante porque si ellos no están dotados de todo eso, eh bueno... no podrán trabajar y si ellos no trabajan, hacen cualquier cosa, molestan, etc. Entonces, tener los materiales es la primera cosa; la otra cosa es entregar los deberes en el tiempo previsto y, la tercera, es la participación en clase. O sea, estos indicadores son indicadores de responsabilidad" (Elba P., docente del colegio J. R. Dahlquist, Asunción, 2009).

Incluso si ciertos alumnos trabajan bien en clase y entregan las tareas bien realizadas, estos mismos alumnos hallan en otras ocasiones dificultades en las que se dejan arrastrar por el ocio, lo que para numerosos docentes es intolerable. Es insoportable porque la institución,



desprovista de medios para acompañar a todos los jóvenes como si fueran buenos alumnos, prefiere distinguirlos en sus pequeñas diferencias, convirtiéndolas en desigualdades. “Aunque la evaluación escolar fabrique las jerarquías formales a partir de las diferencias reales entre alumnos, nunca ella dice ‘toda la verdad y nada más que la verdad’ ante estas diferencias. Por el solo hecho de poner en práctica ciertas normas de excelencia más que otras, que utilice ciertos instrumentos más que otros, la evaluación pone en luz ciertas diferencias y desigualdades más que otras”³⁷.

Elba P., profesora de Matemáticas, evoca la “necesidad” de la excelencia y de las jerarquías de excelencia. Para ella, solo dos o tres alumnos pueden ser considerados como excelentes de manera constante. Los otros hacen el esfuerzo de mantener su nivel y aunque haya jóvenes que tengan buen desempeño, no pueden ser excelentes dada su despreocupación por la conformidad con las disposiciones de los docentes y por la falta de regularidad en sus resultados. “Si ciertos alumnos se vuelven sin problema “alumnos-modelo”, puede ser debido al hecho que esta identidad les es conveniente, ya que el trabajo escolar les es pertinente y hallan en él su retribución simbólica, sin que exija de ellos esfuerzos desmesurados de aprendizaje. La distancia cultural entre la norma de excelencia escolar y el habitus inicial del alumno no puede concebirse exclusivamente en términos de aptitudes para aprender, independientemente de la naturaleza que se atribuye a las aptitudes. Ser un buen alumno no consiste solamente en asimilar los saberes y saber hacer complejos, sino también en la disposición a “jugar el juego”, a ejercer un oficio de alumno que pone en luz tanto la conformidad como la competencia. El habitus de los alumnos les predispone desigualmente a esta conformidad, aunque sean capaces desde el punto de vista intelectual”³⁸.

Tanto en Ricardo Brugada como en Belén, los docentes y las autoridades escolares crean jerarquías de excelencia sirviéndose de la relación pedagógica. Estas jerarquías, en el colegio Dahlquist, establece la base para una clasificación “por lo bajo”: las evaluaciones no tienen por función analizar el desempeño escolar sino separar de la excelencia a la generalidad de los alumnos. En el colegio C.A. López, las desigualdades de desempeño se fundan sobre calificaciones extremas: la función de la escuela consiste en nivelar “por la media” a los alumnos no excelentes, comparándolos con los jóvenes que disponen de mayor capital cultural, para justificar la connivencia pedagógica entre los docentes y los mismos. Por el hecho que los docentes no están preparados para tratar las diferencias sociales entre los alumnos y, aún más, por el hecho que no quieren otorgar un tratamiento diferenciado, ellos igualan “por la media” a los alumnos del “pueblo” y califican con muchas diferencias los jóvenes de la campaña, cuyos desempeños son muy desiguales. Tanto más los jóvenes de familias de clases desfavorecidas son excelentes, tanto más están alejados de sus pares en las calificaciones, lo que se justifica evocando su *ejemplo* como alumnos *ejemplares*.

Los docentes del colegio J.R. Dahlquist controlan a los jóvenes sobre un plano moral para identificar los alumnos dóciles y eficientes así como para implementar una jerarquía que pone a los desinteresados o perturbadores al margen de la excelencia y deja en los niveles elevados solo a los dóciles. Así estos docentes hacen un esfuerzo “aceptable” en un contexto social difícil que ellos contribuyen a reproducir. Por otra parte, los docentes del colegio C.A. López trabajan con los jóvenes, la mayoría dóciles, para hacer lo mejor que pueden para adquirir la cultura escolar. En este contexto, los docentes reconocen que en general los jóvenes pueden ser más eficientes, pero los evalúan por la media para no tratar diferentemente el origen

37 PERRENOUD Philippe, *Op.cit.*, Pag. 261.

38 *Ibidem*, Pag. 268.



social. En suma, los primeros traen hacia la media a los jóvenes potencialmente excelentes y los segundos empujan hacia la media a los jóvenes culturalmente carentes.

La función de las autoridades escolares de los establecimientos es, antes que nada, asegurar cierta integración institucional, no solamente de los alumnos sino también de sus padres vis-à-vis de la escuela. Las prácticas de castigo e indulgencia, el apoyo y la desaprobación, son formas de juzgar las diferencias entre los alumnos así como son formas de consagrar la docilidad, ya interiorizada en el seno de ciertas familias. *La institución clasifica a los alumnos según su conformidad con las normas pedagógicas y morales* en consonancia con la legitimidad que permite a los docentes favorecer la instauración de las desigualdades escolares en el establecimiento.

En este sentido, los jóvenes que tuvieron éxito no surgieron de la selección escolar propiamente sino de la *relación con la selección escolar*, o sea, de la disposición a prolongar en el tiempo la experiencia de la selección. La relación con la selección escolar, aunque diferente para los alumnos excelentes y los regulares, implica para ambos la creencia en la escuela como vía legítima de éxito. Esto como consecuencia de una disposición a no temer a los exámenes, o sea un controlado *sentido de limitación* ante las pruebas escolares, de modo a afrontarlas con tranquilidad y no con angustia.

La institución escolar, gracias a los docentes, distingue y clasifica los estudiantes entre los que aprueban los exámenes en tiempo y forma de aquellos que no lo logran. Los primeros, los “excelentes”, se diferencian de los “regulares” por el juicio de evaluación de la institución escolar, no por el desempeño en sí mismo. Para los bachilleres “regulares”, las numerosas pruebas alimentan la autoconvicción de una “falta de talento” para los estudios, cumpliéndose el principio evocado por Bourdieu y Passeron

de que la selección por examen no es sino el mecanismo complementario de la selección por autoeliminación³⁹. Para los alumnos, presentarse más de una vez a los mismas pruebas es una forma de selección, incitando un sentimiento de desaliento escolar basado en la percepción de que “la escuela no está hecha para nosotros”.

Los exámenes, que se supone juzgan de manera “objetiva” las actitudes y las aptitudes respecto de los saberes, cumplen la función de imponer la representación de una igualdad formal frente a la institución escolar. “La igualdad formal que regula la práctica pedagógica sirve de hecho de máscara y de justificación a la indiferencia respecto de las desigualdades reales ante la enseñanza y ante la cultura enseñada o más exactamente exigida”⁴⁰.

Por las evaluaciones que produce, el cuerpo docente está llevado a calificar en términos de igualdad de oportunidades el desempeño de alumnos desigualmente dotados en oportunidades. Haciendo esto, actúa asumiendo una posición falsamente equitativa e imparcial: existen desempeños diferentes entre los alumnos con los cuales la *doxa docente* está llevada a establecer jerarquías escolares, incitando a ciertos alumnos a volverse “excelentes” y a otros a convertirse en “regulares”. El efecto es transferir a los alumnos la *culpabilidad* de la distancia de sus familias respecto de la cultura escolar, haciéndoles interiorizar las categorías escolares arbitrarias como diferencias naturales.

“Solo quiero señalar el hecho que cuando los jóvenes dicen que soy exigente o estricta, cierto, es así. Pero algunos confunden el hecho de ser exigente y ser “mala”. Yo les hablo así: ‘No confundan exigencia y maldad. Yo estoy aquí para enseñarles y no tengo razón de ser

39 BOURDIEU Pierre ; PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, Op. cit., Pag.181-182.

40 BOURDIEU Pierre, “L'école conservatrice...”, Op. cit., Pag. 336.



mala con los alumnos, no estoy aquí para hacerles mal. En el examen rinden ustedes... son ustedes que se califican a sí mismos, no yo'. Les hablo así... Algunos me toman por mala y otros por exigente pero, al final, creo que me valoran.

La verdad es que los que cumplieron con todos los objetivos del curso durante el proceso, no tienen problemas e incluso se ubican en los primeros puestos. Ciertamente es que las familias están permanentemente sobre ellos. No sé porque algunas se dedican y otras no, quizás porque tienen más posibilidades, están en mejores condiciones" (Teresa G., docente del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

El juicio escolar, ciertamente, no se exime de su misión que consiste en evaluar las competencias escolares reales, pero no son las competencias en sí mismas las que confieren la dignidad escolar a los "virtuosos" sino el convencimiento de la institución de los méritos escolares y sociales de algunos como si fueran excepcionales. Es así que las categorías de "buenos alumnos" y de "alumnos regulares" son aplicadas a los unos y a los otros transformando las diferencias de estilo en desigualdades de resultados.

Los jóvenes de clases desfavorecidas que no obtuvieron el bachillerato con un nivel excelente, no se sienten alentados a tomar riesgos para continuar sus estudios en la educación superior dado que la percepción de sí mismos, en tanto estudiantes, es negativa. Como lo señala Monique de Saint-Martin, "la actitud de los estudiantes y de su familia respecto de la escuela que no es otra que la interiorización bajo forma de esperanza subjetiva de las chances objetivas de acceder a los diferentes tipos de enseñanza, constituye el factor determinante de su selección

y de su eliminación"⁴¹. Los alumnos juzgados como "excelentes" al final de la educación media están en condiciones de continuar sus estudios en la universidad. Aquellos juzgados como regulares, en general, no continúan. Otros jóvenes, que están en la universidad y que no fueron calificados como excelentes, son raros y representan excepciones a la regla.

La configuración escolar de las jerarquías

La excelencia escolar se muestra como el criterio de juicio más despiadado respecto de las diferencias de posiciones y de disposiciones de las familias, que son a su vez, unas respecto de otras, confrontadas a las desigualdades sociales por la educación. En los ambientes golpeados por la segregación y la discriminación, la institución escolar incita a los padres a inmiscuirse en el proceso educativo en una medida inversamente proporcional a su conocimiento y experiencia de este proceso.

"Uno de los problemas principales para el éxito educativo es el origen de los alumnos pues hay algunos que quieren trabajar e ir adelante pero su dificultad en el manejo del castellano les impide lograr; mientras que hay alumnos que usan cotidianamente las dos lenguas, que les permite en última instancia manejarse bien en los estudios. Hablar solamente el guaraní no es un defecto pero traduce el hecho que los padres tienen una escolaridad baja y que no acompañan a sus hijos para transmitirles el valor de la escuela. Hay que mencionar que en el colegio hay jóvenes que hablan solo el guaraní, siendo los que tienen mayores dificultades" (Santiago M., docente del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

41 DE SAINT MARTIN Monique, "Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences", *Revue française de sociologie*, Année 1968, Volume 9, Numéro 1, Pag. 169.



Las reglas y las normas escolares son hechas en correspondencia a las desigualdades de capital cultural de las familias, rigiendo sus relaciones sociales por la proximidad o por la distancia a la excelencia. Para las familias involucradas en el proceso escolar, este principio de competencia parece una “carrera”, para acercarse más que alejarse de los valores de la institución escolar. Así, la excelencia escolar es un principio por el cual la escuela consagra a los que buscan consagrarse⁴².

Por una especie de círculo virtuoso en que algunos padres acompañan efectivamente en el trabajo escolar a sus hijos y exigen su buen desempeño, los jóvenes perciben el “interés” de sus padres por sus estudios y lo viven casi de manera “natural” como una *obligación de éxito*. Hacer parte de la dinámica escolar puede ser, para los que lo intenten, un modo de acercarse a las autoridades y de suscitar así un reconocimiento que tendrá efectos favorables para los hijos escolarizados y para toda la familia⁴³.

“Aquí en el colegio vemos que hay padres que están muy preocupados por la escolaridad de sus hijos... nosotros quisiéramos que todos sean así pero bueno, son a los que les va mejor cuyos padres se preocupan más, vamos a decir, los que tienen menos necesidad... Ahora bien, como son los únicos que vienen, bueno, nosotros trabajamos con ellos y todo anda bien porque podemos también organizar actividades para mejorar las instalaciones. Después de todo, yo entiendo a los que no pueden venir, son las familias muy pobres a veces, donde el papá debe trabajar toda el día y donde la mamá tiene muchos hijos... así hay muchos... yo no conozco a

todos efectivamente porque no vienen... a menudo conocemos solamente a los que participan en las reuniones. Con ellos incluso entablamos cierta amistad” (Vicente V., director del colegio C.A. López, distrito de Belén, 27 de mayo de 2010).

La relación de los padres con el proceso educativo no responde solamente al interés por el éxito escolar, sino es también una manera de adquirir un reconocimiento público local. Llamaremos a este proceso de compromiso en la escuela, un *status parental* ante la institución educativa. Tanto más los padres se vuelven hábiles en este ámbito y dominan lo que está en juego, su status parental será eficaz para producir efectos en la escolaridad de sus hijos, implicando una “plusvalía evaluativa” a favor de los mismos.

El hecho que las autoridades evalúen mejor a los jóvenes cuyos padres son participativos, es decir aquellos cuyo status parental es reconocido por la escuela, indica que esos jóvenes adquirieron un *sentido del éxito*, de alivianar el temor de la selección escolar y en definitiva, de ser activos en el desarrollo de su escolaridad conformándose, al mismo tiempo, a los principios de la institución escolar.

“Yo ayudaba a José (su hijo) a hacer sus deberes, yo le acompañaba, yo estaba cerca de él. Cuando él estaba en la escuela nosotros nos preocupábamos de él, siempre estábamos atentos a sus necesidades. Incluso cuando él estaba en secundaria, yo debía ir todos los días al colegio y a veces no podía entrar en la clase. Yo visitaba a los profesores, ellos me conocían... en fin, ellos sabían quién era yo. Durante los años de colegio José era “excelente”, el primero, el segundo y así sucesivamente” (Amada N., madre de alumno, colegio J.R. Dahlquist, Asunción, 2009).

42 BOURDIEU Pierre, “Épreuve scolaire et consécration sociale”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Année 1981, Volume 39, Numéro 1*, p. 3-70.

43 BOURDIEU, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Editorial Desclée, 2001.



Pero también el status parental reconocido ante la institución educativa a través del acompañamiento y apoyo escolar de sus hijos así como de las estrategias por alentarlos a adecuarse a las normas y valores de la escuela *refuerza la legitimidad de las autoridades escolares*, en especial de los docentes, que son los jueces incuestionables del orden escolar. Así, los alumnos de familias con status parental reconocido obtienen un *capital moral*, es decir, una distinción simbólica que los vuelve mayormente visibilizados, ponderados y valorizados por los docentes en las evaluaciones.

La práctica escolar de los alumnos, la participación y compromiso de las familias así como las prácticas docentes de evaluación – sea durante los exámenes como en ocasión de las calificaciones a lo largo del proceso pedagógico– crean interdependencias entre todos los agentes de la institución escolar y producen criterios implícitos de calificaciones escolares favorables o desfavorables para los jóvenes. El éxito o el fracaso como criterios de evaluación son el resultado de una *concertación tácita* entre los agentes educativos, concertación que denominamos *configuración escolar*.

Cuando los docentes califican a sus alumnos, sea de forma preestablecida sea de forma espontánea, ellos se hacen jueces del saber escolar identificando cuáles son los que trabajan en clase, los que no perturban ni conversan y los que entregan (a menudo) los deberes en la fecha prevista. El hecho que los padres se acerquen (conservando una actitud circunspecta) a estos docentes para hablar de la escolaridad de sus hijos y cuando implementan un conjunto de prácticas y de estrategias que dan la impresión que la escuela “vale la pena”, permite, por un lado, dotar de referencias tangibles a los docentes para ponderar el compromiso individual y familiar con el proceso educativo y, por otro lado, hace que los docentes sean y se vean reconocidos.

“Nosotros no podemos saber si los jóvenes tienen verdaderamente problemas familiares o si no quieren estudiar; no podemos tampoco saber porqué ciertas materias son más difíciles que otras, no podemos saber nada. Hay algunos entre ellos que siempre tuvieron dificultades, los que tenían más necesidades económicas son los que padres no acudían a conversar con nosotros, los que se involucraban poco; por tanto no podíamos saber la situación. Ellos no querían ir a encontrarnos, es como si no les importara!

Los padres van muy poco al colegio, es como si tuvieran dificultad en hablar con los docentes. Se van solamente cuando hay entrega de calificaciones; en fin hay algunos que van al colegio pero son siempre aquellos cuyos hijos no tienen ningún problema. Los padres cuyos hijos tienen problemas escolares no se hacen notar. Si agregamos a eso su nivel educativo débil, el desarrollo educativo en la región es difícil porque muchos padres no saben como acompañar a sus hijos en sus deberes y no van al colegio para informarse cómo hacer” (Teresa G., docente del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

Cualquiera sea el docente, estos modos familiares de acompañamiento de la escolaridad filial les aseguran que sus funciones pedagógica y moral sean reconocidas y respetadas, tanto más cuando el ejercicio de su oficio en los medios desfavorecidos les vuelve sensibles a una visión negativa de sí y a una percepción desvalorizada de su profesión⁴⁴.

“En Belén hay padres que participan en las actividades de la parroquia y que después son activos también en el colegio: hay

44 DURU-BELLAT Marie ; VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 1999, p. 145-146.*



padres de alumnos, que yo conozco, que se dirigen a nosotros con mucho respeto y quieren estar al corriente de lo que están pasando sus hijos en la escuela. Si las familias son atentas en la vida social de una comunidad, serán vigilantes en las actividades escolares de sus hijos y nosotros vemos eso, francamente. Aunque no es muy común, lo vemos y lo apreciamos. Es más, generalmente los hijos de esos padres son los que obtienen las mejores calificaciones, son los más responsables con sus estudios” (Graciela M., docente del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

Por otra parte, cuando los alumnos adoptan la disposición de docilidad que la institución escolar está llevada a transmitir (“se dejan instruir” como decía Bourdieu), incluso si no desarrollan todo el plan de estudios previsto, muestran hacia las autoridades (tanto los docentes como el equipo de dirección) su adhesión a la institución, a sus juicios y a sus jerarquías. En última instancia, es evidentemente la institución que califica y sus evaluaciones tienen fuerza de ley. Aunque lo haga para que su legitimidad sea reconocida y aceptada, es decir que sea creíble y que otorgue crédito, la escuela requiere la participación de sus concurrentes, tanto alumnos como padres. “La construcción de un juicio de excelencia o competencia no puede nunca reducirse a una operación técnica. Es el fruto de una transacción, de una negociación o, en todo caso, de un juego social cuyo objetivo es la competencia de uno reconocida abiertamente por el otro”⁴⁵.

De este modo *el éxito educativo remite a configuraciones de evaluación y no a individuos evaluados*. La implicación de múltiples agentes, con diferentes orígenes e intereses en el proceso social lleva a adecuar la conducta y mentalidad de cada uno según la orientación que el proceso mismo delinea. En este sentido, evaluaciones

escolares favorables o desfavorables para ciertos agentes sociales resultan de los intereses que están en juego en el proceso educativo, el grado de participación de unos y de otros, así como las disposiciones a participar del proceso, interiorizando un sentimiento de acomodamiento o bien, un sentimiento de rechazo y autoexclusión. El éxito educativo significa entonces para algunos alumnos de medios desfavorecidos que sean clasificados como “excelentes”, incentivo a continuar en la educación superior.

“Yo quiero estudiar en la Universidad Nacional, bueno, porque a diferencia de las universidades privadas, donde no hay examen de ingreso, en la Universidad Nacional se debe pasar un examen, para demostrar la capacidad de estudio. Ahí, si no se puede ingresar... eh... no es por nada... entonces hay que prepararse bastante, estudiar mucho. Es más exigente y yo quiero eso. En las universidades privadas no es así, solo hay que pagar y basta. Mi mamá no sabe de eso, para ella es lo mismo, lo que le importa es que yo continúe mis estudios” (Analía D., alumna del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

La evaluación es concomitante con la selección, en el sentido de que el carácter sistemático de evaluaciones favorables o desfavorables para los agentes según categorías de clasificación institucionalizadas, llevan a algunos, al formar parte de las categorías manifiestamente desfavorecidas, a temer la evaluación, a autocensurarse en su participación y por tanto, a ser relegados en las jerarquías construidas. Las concertaciones evaluativas revelan la adhesión a los ideales escolares del saber y el temor a la selección no es sino un mecanismo de autorrestricción como lo refiere Elías.

45 PERRENOUD Philippe, *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Op. cit., Pág. 56.



La institución escolar se volvió una restricción que los padres de familias desfavorecidas deben asumir ya que en la actualidad es casi imposible avizorar el porvenir sin escolaridad. Esta restricción “impone, la mayoría de las veces bajo el efecto de una fuerte presión social, (...) una actitud general más disciplinada, consecuencia de un mejor conocimiento de las interdependencias de la red en el marco del cual ellas trabajan y del rol de la posición que ellas allí tienen. Por esta evolución (...) *las familias desfavorecidas* están cada vez más expuestas a la influencia de las restricciones exteriores, que se transforman, en el psiquismo del individuo, en autorrestricciones”⁴⁶.

Es difícil determinar si los alumnos obtienen buenos resultados porque sus familias se involucran en su proceso educativo o si las familias les acompañan como efecto de que ellos obtienen buenos resultados. Sea lo que sea, el éxito educativo es *interdependiente con la severidad pedagógica y con el status parental*. Esta interdependencia actúa de una forma ambivalente: por una parte legitima la autoridad escolar y, por otra la empuja a favorecer a los “buenos” alumnos, es decir, a los jóvenes de las familias (relativamente) mejor posicionadas socialmente. Como dice François Dubet, “cierto ‘buen sentido’ pedagógico aliado a la demanda segregativa de las familias acentúa las desigualdades escolares y, por ello, las desigualdades sociales. Se sabe que la escuela es más sensible a las demandas presentadas por los padres socialmente y culturalmente cercanos de los docentes, que a las de los padres de medios populares a menudo sospechosos de no estar en condición de ayudar eficazmente a sus hijos (...). No se ve cómo la escuela no estaría atravesada por los mismos prejuicios y los mismos intereses que los que se teje la trama

46 ELIAS Norbert, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1987, pág. 213.

cotidiana de las desigualdades sociales”⁴⁷.

“Están los que trabajan mucho en la casa y se nota que hacen los ejercicios con sus padres o con alguna persona mayor que conoce y, después, hay otros que no hacen bien los ejercicios simples; pero no es su culpa puesto que sus padres no se preocupan. Pobres...! A veces sus padres no están ni siquiera en la casa en todo el día porque deben atender las necesidades de todo el hogar. Las familias pobres tienen más problemas con sus hijos en la escuela y aunque quisiéramos hacer nuestra parte para que no se queden atrás, los más dedicados, que tienen el beneficio del acompañamiento de sus padres, se ubican en los primeros lugares!” (Nidia D., docente del colegio J. R. Dahlquist, distrito de Belén, 2009).

Las configuraciones escolares cuyo efecto es el éxito educativo habilitan a los jóvenes a una escolarización prolongada mientras que las configuraciones cuyo efecto es el fracaso encaminan a los jóvenes a su *dimisión* del proceso educativo. Lo que está detrás del fracaso es la interiorización de un temor, el sello de una disposición a dudar en asumir riesgos en el porvenir, que como refiere Carina Kaplan implica un *sentido de los límites*, “una suerte de conciencia tácita de los límites asignados y autoapropiados”⁴⁸.

“Hay jóvenes que tienen miedo que los docentes cuenten a sus padres cómo les va en los estudios, lo que perciben como una suerte de reproche para ellos, entonces, simplemente, no involucran a sus padres. Y estos tampoco toman la iniciativa de acercarse. Cuando es fecha

47 DUBET François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil-La République des idées, Paris, 2004, Pag. 25.

48 KAPLAN Carina, “La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías”, en KAPLAN Carina; ORCE Victoria, *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*, Buenos Aires, Noveduc, 2009, p. 104.



de entrega de calificaciones, toman la libreta y se retiran enseguida del colegio. La importancia de la relación entre la institución y los padres de alumnos es fundamental para el logro de los jóvenes. Esta relación es la que nosotros queremos desarrollar porque ya es difícil con los jóvenes pero es más difícil si los padres no van a encontrarnos. Son muy pocos lo que se preocupan y vienen por cuenta propia” (Teresa G., docente del colegio C.A. López, distrito de Belén, 2009).

El proceso educativo se constituye como un campo de fuerzas que mantiene en equilibrio transitorio a varios elementos en tensión: la movilización de los padres en la escolaridad de los jóvenes como forma de acercarse a la institución escolar, la interiorización por los alumnos del compromiso de sus padres como una forma de presión moral, porque esperan de ellos el éxito social de la familia y, los docentes, que perciben inconscientemente este tipo de compromisos, para hacer de ellos indicadores y justificaciones de una “evaluación legítima”.

Las configuraciones escolares, inconscientes y no controladas, constituyen *fuerzas clasificatorias*, haciendo que los docentes califiquen el desempeño de sus alumnos, no solamente por la eficiencia pedagógica sino también por la docilidad normativa. La identificación de los alumnos dedicados, los circunspectos y los responsables, se vuelven la condición para que sean reconocidos como alumnos competentes o incluso excelentes. La acción interdependiente de los agentes influencia a los docentes en el sentido del reconocimiento de su autoridad y los predispone a preferir aquellos jóvenes que se *comportan como si fueran docentes*.

“Yo expongo los contenidos para todos una vez y el que aprendió, aprendió, ¿verdad? Pero si me preguntan, yo les explico una vez más, en la medida que son atentos, ¿verdad? Porque no todos

tienen la capacidad de comprender enseguida, ¿verdad? Algunos son más rápidos y otros son más lentos y, en este sentido, yo tengo paciencia, pero yo le digo, siempre y cuando ellos sean atentos! Y bueno... están los alumnos “auxiliares”. A veces le digo a uno de éstos: ‘bueno, yo voy a sentarme y quiero ver tu enseñanza, quiero ver cómo tus alumnos te responden’. Y bueno, ellos se sienten muy contentos y se sienten valorizados. Dicen por ejemplo: ‘Yo soy profesor’...y así” (Nidia D., docente del colegio J.R. Dahlquist, Asunción, 2009).

Las desigualdades que emergen de las evaluaciones se construyen a través de las decisiones, mitad conscientes, mitad inconscientes, que toman los docentes en la institución escolar afectando el destino de los alumnos. Sobre la base de clasificaciones escolares, que categorizan desigualmente a los alumnos sobre un criterio de excelencia, sólo algunos tendrán éxito, en el sentido de que el proceso que involucró tanto su desempeño escolar, su adhesión con las normas y valores así como la conformidad con las jerarquías que la escuela patrocina, les serán favorables después del periodo escolar y les incitará a emprender estudios superiores. Los padres de familias de los sectores desfavorecidos adhieren a estas jerarquías y asumen compromisos con la institución educativa cuando entienden que obtendrán réditos evaluativos en los juicios escolares, o sea, que sus hijos alcanzarán posiciones ponderadas en las clasificaciones escolares.

Las clasificaciones en diferentes órdenes en la institución escolar, que se articulan en las jerarquías de excelencia, cobran aceptación por parte de los agentes sociales porque no son percibidas en su arbitrariedad. Desde el momento que rigen para ellos porque alcanzaron el éxito, algunos jóvenes de familias



desfavorecidas reivindican las reglas de la meritocracia como vigentes para todos. Estos jóvenes no son, de hecho, sino la excepción a la regla: elegidos y calificados dentro de los márgenes de la arbitrariedad, para justificar un sistema educativo que no puede promover un gran número dada la sociedad incapaz de acogerlos como ciudadanos iguales, en posición de reivindicar un lugar justo según las credenciales que les fueron otorgadas.

Conclusión: La legitimidad de una institución jerárquica

La esperanza en que las desigualdades educativas se reducirían con la reforma estuvo ligada al aumento de la población escolarizada y a la prolongación de la duración media de los estudios. Pero las esperanzas subjetivas chocan con dos principios que refuerzan las desigualdades. El primero es el de la *inequidad*, lo que se refleja en el aumento sostenido del número de años de estudio tanto para las categorías sociales desfavorecidas como las privilegiadas, trasladándose la estructura de distribución de oportunidades a niveles más elevados del sistema. El segundo principio refiere a la *segregación*, por el cual la oferta educativa de calidad discrimina según las clases sociales y sus condiciones socioeconómicas.

La igualdad de oportunidades es apenas una ilusión⁴⁹. Más aún cuando los docentes, responsables de compensar las carencias culturales de los jóvenes de condición social rezagada, no hacen sino ceder a la inercia de la estructura social de desigualdad. Los docentes y autoridades de establecimientos refuerzan la segregación social con la implementación de una diferenciación al interior de la escuela misma. Las jerarquías escolares, de naturaleza arbitraria, cumplen la función de selección de un número de estudiantes para la educación superior y de adecuación de la población escolar

restante a su destino. Elegidos y relegados otorgan legitimidad a su lugar en la sociedad paraguaya dado que *la función de la enseñanza no es solo pedagógica sino sobre todo moral*.

Así, cuanto más las familias pretenden poner a la escuela de su lado para alcanzar el éxito educativo, más mostrarán a la escuela que ellas están efectivamente, de su lado. Las familias de los jóvenes relegados, al contrario, los envían a la escuela y asumen el éxito educativo como *taken for granted*. De hecho, su representación de la escuela los lleva a depositar todas sus esperanzas en ella mientras que las autoridades escolares perciben la distancia cultural como un fardo impidiéndoles asumir la menor responsabilidad. La participación escueta de estas familias es entonces sancionada.

Los docentes, jueces autorizados y legítimos del proceso educativo, establecen criterios de evaluación y clasificación, definiendo los alumnos meritorios para ocupar los diferentes lugares en las escalas de desempeño. Los jóvenes cuyos padres ejercen un control simbólico sobre ellos logran la excelencia más por su docilidad con la lógica de la escuela que por su eficiencia, interiorizando y reforzando la ideología del mérito.

Entre los jóvenes de clases populares no hay alumnos que sean ejemplares per se, sino *se los fabrica*. La legitimidad de las jerarquías escolares, que está en la base de la concertación entre las familias y las autoridades escolares, se hace posible por la normalización, es decir por la adecuación de una parte de la población al orden moral, convirtiendo a jóvenes dóciles en *alumnos legítimos* y garantizando la legitimidad total de la institución educativa. Las configuraciones que no conducen hacia este modelo legítimo, establecen la conformidad de las familias y alumnos con su relegación.

La violencia simbólica de las jerarquías escolares es de tal modo incisiva que les persuade, por

49 CAVANAGH Matt, *Against Equal Opportunity*, Oxford University Press, Oxford, 2002.



el *temor a la selección*, de no prolongar sus trayectorias educativas. El encuadramiento ético familiar y el compromiso pedagógico de los docentes, empero, son condiciones que permiten a los jóvenes comprometidos, con los estudios llegar lejos. Bajo esta condición las pruebas, los exámenes y la selección escolar en general se vuelven simples rutinas por atravesar. La meritocracia, para estos alumnos, tiene lugar.

La necesidad de mantener en los márgenes a las clases desfavorecidas que habitan localidades segregadas y descalificadas, convierte a la escuela en una institución incisiva en la aplicación de técnicas propiamente políticas de control social. Sobre la realidad de la exclusión y relegación social, refuerza las jerarquías de excelencia y legitima las jerarquías sociales. Y esto es factible porque la escuela es (aún) percibida como una institución que habilitaría el camino hacia un porvenir social con éxito. En la práctica y “mientras tanto”, no solamente la escuela hizo poco por modificar las reglas de juego en la estructura social, sino que incluso exacerbó las expectativas de los sectores sociales que, no teniendo mayores medios sino invertir en educación, espera obtener cuanto menos magros resultados.

Bibliografía

BEAUD Stéphane, *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, Éditions de La Découverte, 2002.

BOURDIEU Pierre, “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, *Revue française de Sociologie*, année 1966, Volume VII, Numéro 3, p. 325–347.

-----, “L'inconscient d'école”, *Actes de la recherche en Sciences sociales*, Année 2000, Volume 135, Numéro 1, p. 3–5.

-----, “Épreuve scolaire et consécration sociale”, *Actes de la recherche en Sciences sociales*, Année 1981, Volume 39, Numéro 1, p. 3–70.

-----, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Editorial Desclée, 2001.

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

BOURDIEU Pierre; De SAINT-MARTIN Monique, “Les catégories de l'entendement professoral”, *Actes de la recherche en Sciences sociales*, Année 1975, Volume 1, Numéro 3, p. 68–93.

-----, “L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français”, *Annales*, Année 1970, Volume 25, Numéro 1, Pag. 147–175.

BOURGOIS Philippe; *En busca de respeto. El crack en New York*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2010.

CASTAÑEDA Elsa; CONVERS Ana; GALEANO PAZ Miledy, *Equidad, desplazamiento y educabilidad*, IPE, Buenos Aires, 2004.

CAVANAGH Matt, *Against Equal Opportunity*, Oxford University Press, Oxford, 2002.

CHAPOULIE Jean-Michel, “Le corps professoral dans la structure de classe”, *Revue française de Sociologie*, Année 1974, Volume 15, Numéro 2, p. 155–200.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA, *Avances de la Reforma educativa. La educación media 2001-2007*, Ediciones del CONEC, Asunción, 2008.

COUSIN Olivier, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998.

DEMELENNE Dominique, “Análisis del proceso de reforma educativa en Paraguay”, en CABALLERO Javier, *Realidad social del Paraguay II*, Biblioteca de Estudios Paraguayos-Universidad Católica, Asunción, 2009.

DUBET François; COUSIN Oliver; GUILLEMET Jean Philippe, “Mobilisation des établissements



et performances scolaires. Les cas des collèves”, *Revue française de Sociologie*, Année 1989, Volume XXX, Numéro 2, p. 235–256.

-----, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil-La République des idées, Paris, 2004.

DURKHEIM Émile, *Éducation et Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000.

DE SAINT MARTIN Monique, “Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences”, *Revue française de Sociologie*, Année 1968, Volume 9, Numéro 1, p. 167–184.

DURU-BELLAT Marie ; VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999

ELIAS Rodolfo; MOLINAS José, “La deserción escolar de adolescentes en Paraguay”, en CUETO Santiago, *Reformas pendientes en la Educación secundaria*, Fondo de Investigaciones Educativas-PREAL, Santiago, 2008.

ELIAS Norbert, *Sociología fundamental*, Barcelona, Ediciones Gedisa, 2003.

-----, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1987.

FAGUER Jean-Pierre, “Les effets d'une éducation totale. Un collègue jésuite, 1960”, *Actes de la recherche en Sciences sociales*, Année 1991, Volume 86, Numéro 1, p. 25–43.

FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

FOUCAULT MICHEL, *Vigilar y Castigar*, Ed. Siglo XXI, México, 2011

GAYET Daniel, *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF, 2004.

HOGGART Richard. *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2013.

KAPLAN Carina, “La humillación como emoción

en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías”, en KAPLAN Carina; ORCE Victoria, *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.

KEDDIE Neil, “Le savoir dispensé dans la salle de classe”, en TERRAIL Jean-Pierre et DEAUVIEAU Jérôme, *Les sociologues, l'école e la transmission des savoirs*, Paris, Éditions La Dispute, 2007, pp. 151-187.

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

MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Ed. La Découverte, 2002.

MILLET Mathias; THIN Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF-Le Lien social, Paris, 2005.

-----, “Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs relais”, *Actes de la recherche en Sciences sociales*, Année 2003, Volume 149, Numéro 1, p. 32–41.

PERRENOUD Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Ed. Morata, 2001.

POLLARD Andrew, “A model of classroom coping strategies”, en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, N° 1, 1982, pp. 19-37.

REIMERS Fernando, *La reforma educativa en Paraguay. Análisis de su funcionamiento y Estrategias de políticas para su reforma*, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, 1993.

RIVAROLA Domingo, “La Reforma Educativa en el Paraguay”, Santiago, CEPAL-ECLAC, Serie Políticas Sociales N° 40, Setiembre 2000.

SARUBBI ZALDÍVAR Vicente, *Un sistema de Educación Superior para el Paraguay*



democrático, Asunción, CIDSEP, 1996.

TENTI FANFANI Emilio, *La escuela y la cuestión social*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2007.

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

TILLY Charles. *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Editorial Manantial, 2000.

VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF-Le Lien social, Paris, 2001.

VASQUEZ BRONFMAN Ana; MARTÍNEZ Isabel, *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Paidós, Barcelona, 1996.

YOUNG Michael, *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, London, 1971.