

Recibido el 03-02-14 / Aceptado el 28-07-14

Orden y jerarquía. Los criterios de clasificación en la institución educativa

Dr. Luis Ortiz ¹
l.ortiz@yahoo.com

Resumen

La escuela en los medios sociales desfavorecidos está llevada a poner el acento en el respeto del orden moral de la institución. Por el hecho que los jóvenes que se escolarizan en dichos medios son sospechosos de ser “peligrosos” o “haraganes”, es decir etiquetados como “desviados”, las normas escolares están cauteladas antes que nada, tanto en las conductas en el establecimiento como en la relación pedagógica. Los docentes cuya autoridad está fundada sobre este orden moral y sobre la normatividad escolar, disimulan bajo principios pedagógicos, las etiquetas evocadas y según las cuales se construyen las clasificaciones escolares. Cuanto más los jóvenes se acercan a los modelos de alumno que los docentes se representan, más beneficiados se verán en las clasificaciones escolares basadas en la “excelencia”. Las jerarquías de excelencia son así el resultado de los juicios escolares puestos en práctica a lo largo de la escolaridad de los jóvenes, que en algunos casos van a orientar su promoción escolar y en otros casos su conformidad con la deserción. Estas son las vías posibles en el proceso educativo, que culmina para pocos alumnos en una disposición al éxito, es decir el aliento a continuar estudios en la educación superior, mientras que para la mayoría en una disposición al fracaso, o sea el desaliento a prolongar sus estudios en la etapa post-colegial.

Palabras clave: Autoridad, orden moral, evaluación, institución educativa, excelencia, clasificación

¹ Investigador del CONACYT. Director del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO Paraguay).

Abstract

School in disadvantaged social contexts is carried to emphasize on respect the moral order of the institution. Young people that are educated in the contexts are suspected of being dangerous or lazy, and are labeled as “deviant” by that fact, school rules are cautioned in two ways: behaviors in the establishment and in the pedagogical relationship. Teachers whose authority is founded on the moral order and the school regulations, hid under pedagogical principles, evoked labels under which school ratings are constructed. More students approach the student models that teachers represent, more they will be classified as supposedly neutral pedagogical principles such as academic excellence. Hierarchies and excellence are the result of school trials implemented over the education of young people, which will strengthen their school promotion to some and school dropping to others. These are two ways in which the educational process culminates to a few students in a provision to success, in the encouragement to continue higher studies, while for most a provision to failure, this means discouragement to extend studies college.

Keywords: Authority, moral orderliness, evaluation, educational institution, excellence, classification

Introducción

Este artículo es producto de una investigación social con indagación empírica, efectuada en dos establecimientos de enseñanza secundaria en Paraguay y sus entornos comunitarios. El mismo releva información de los agentes involucrados en el proceso educativo, tanto de las familias de jóvenes concurrentes a los establecimientos como de los agentes institucionales de éstos últimos. El trabajo pretende exponer los criterios morales y normativos tácitos de la clasificación escolar.

El cuerpo docente debe su legitimidad como autoridad pedagógica a su pertenencia a una institución legítima. La acción de los docentes de la educación secundaria, en espacios urbanos desfavorecidos, se basa en la creencia más o menos extendida de que la acción pedagógica es la que pesa más fuerte en la experiencia escolar y en el aprendizaje de los alumnos. Esta creencia es interiorizada por los padres que tienen confianza en la institución educativa y más aún cuando intentan dotarse de un reconocimiento público, para ejercer presión sobre los docentes a fin de que cumplan del mejor modo su oficio con sus hijos. Esta creencia es todavía más fuerte

en el caso de los espacios rurales, por el hecho que el bajo nivel de capital cultural de los agentes, les induce a tener altas expectativas en los docentes.

Ciertamente, no todas las familias tienen la misma relación con los profesores. Los padres menos dotados en capital cultural, tienden a reprocharles que sus hijos no aprenden, es decir cumplir la función de la cual ellos se asumen desentendidos. Estos padres constatan la indiferencia de los docentes hacia las desigualdades de origen y esperan de ellos una suerte de milagro pedagógico para lograr que sus hijos superen sus dificultades escolares. Ahora bien, cuando los docentes son cuestionados, no lo son en su cargo y en su función sino en el *ejercicio de su oficio*.

A todo este respecto, daremos cuenta de las evaluaciones de los docentes en dos medios sociopedagógicos desfavorecidos. En ambos casos interrogamos a directivos, docentes y alumnos, de los cuales éstos son considerados en algunos casos como “excelentes” y en otros como “regulares”. El análisis se basa en tres dimensiones: el cumplimiento de las normas institucionales, los resultados en la disciplina y el desempeño en los trabajos escolares.

Antelación teórica

Si bien la preocupación por la relación entre educación y desigualdad es central en la Sociología de la Educación, en particular en contextos marcados por pronunciadas desigualdades sociales, la reflexión por el proceso educativo mismo, las experiencias y lógicas que se despliegan en la escuela, es una veta que invita a la investigación empírica y una reformulación de los análisis de la problemática en cuestión. A diferencia del análisis externo de la institución educativa que se limita a evaluarla desde fuera, un análisis interno apunta a comprender los procesos en aula, las relaciones que establecen estudiantes y docentes, la actitud de los estudiantes hacia sus estudios, la elaboración e implementación del currículum, el trabajo escolar así como el compromiso de las familias con el proceso educativo, contribuyendo en el aporte de criterios orientadores para la reforma educativa. Esto es lo que propone la sociología de la *experiencia escolar* para la explicación de los efectos del sistema educativo en la estructura social. En primer lugar, aborda la forma de apropiación de los saberes a partir del desenvolvimiento de los sujetos en la institución educativa y, en segundo lugar, analiza la transmisión de la cultura legítima, que se concretiza por la

relación entre los alumnos, docentes, autoridades escolares y familias (Dubet; Martuccelli, 1996).

La experiencia escolar es la manera en que los agentes, individuos o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo educativo. Esta experiencia posee una doble dimensión. De una parte, es un trabajo de individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no poseen *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso por el cual los actores construyen su experiencia desde la escuela primaria a la secundaria. De otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos sino corresponden a los elementos del sistema educativo y son impuestos a los agentes como criterios que ellos no eligen. Estas lógicas de la acción corresponden a tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación.

Los procesos de la socialización se han transformado y las funciones sociales de la escuela se disgregaron. La utilidad social de los estudios, sus finalidades culturales y sus modos de control ya no se corresponden ni se refuerzan mutuamente. Esto no es necesariamente una crisis, sino un modo de funcionamiento normal en una sociedad que a este punto ya no puede ser concebido como un sistema unificado, del mismo modo que otras instituciones, v.gr. la familia. De este modo, para saber lo que produce la escuela, es necesario enfocarse sobre la experiencia de los sujetos, es necesario comprender como ellos utilizan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema con los cuales ellos construyen sus experiencias y se constituyen ellos mismos. El estudio de estas experiencias debe permitir comprender la naturaleza de la escuela.

De qué modos la experiencia escolar y las múltiples prácticas en torno a la escuela (en la familia, en la localidad, en las redes sociales) configuran diferentes procesos educativos, diferentes modalidades institucionales y el fracaso educativo es una cuestión crucial. Más allá de la continuidad de las brechas sociales existentes y sus mecanismos de legitimación viabilizados por la escuela, uno de los desafíos para la Sociología de la Educación es mostrar cómo se hacen plausibles las características que adquiere el sistema educativo en la práctica, en estructuras sociales con agudas desigualdades.

En consonancia con esta perspectiva, los enfoques *constructivistas* de la educación plantean los problemas de la construcción del saber y los efectos de la institución educativa en términos de control, de modo que el principio organizador del proceso educativo se halla en las relaciones en el aula, en los mecanismos institucionales de selección y en el contenido de los programas (Young, 1971). En este sentido, 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” (Keddie, 2007: 162).

Esta línea teórica sostiene que existe en las prácticas docentes y en la clasificación institucional, una diferenciación más o menos oculta que estructura la disposición de los alumnos según los grupos sociales de pertenencia. Este proceso supone un marco ideológico sobre el cual se implementan criterios de selección a modo de etiquetajes de los grupos sociales que asisten a la escuela. La desigualdad educativa así es un fenómeno latente dada la naturaleza de la escuela de establecer categorías de clasificación y jerarquías de diferenciación.

En este marco, la evaluación incide de forma gravitante en la construcción de las desigualdades escolares involucrando lo que Charles Tilly denomina *categorías de desigualdad*, que son etiquetas de clasificación de individuos y grupos que hacen posible que la desigualdad dure en el tiempo. Lo que Tilly denomina “desigualdad persistente” es la que perdura de una relación social a otra, en particular la que permanece a lo largo de toda una vida, una trayectoria o un proceso organizacional. La continuidad en el tiempo de las distancias entre los grupos sociales se institucionaliza como desigualdades inmutables, como *desigualdades categoriales* (Tilly, 1998). De este modo, las etiquetas empleadas en la escuela son formas que adquiere la construcción de jerarquías institucionales.

Para las clasificaciones, 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 jóvenes (Pollard, 1982:

24). 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. Para los primeros, la escuela es necesaria por el hecho que consagra a través de los títulos el esfuerzo que apunta a conquistar un lugar en la sociedad. Para los segundos el compromiso de las familias tiene su importancia haciendo del oficio de docente una posición reconocida y de legitimidad indiscutida.

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. Ahora bien, como señala Richard Hoggart a propósito de los jóvenes de clases populares, la tensión entre la cultura de clase y la institución educativa puede expresarse por cierto cinismo en la adhesión a la “literacy” o *cultura escrita* y con relación a las promesas de futuro que hace la escuela (Hoggart, 1972: 327). La distinción entre un grupo de jóvenes “excelentes” y otro de “medios” se hace como un rasgo característico del sistema educativo. En los diferentes agentes, este clivaje 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 agentes, en particular de los que detentan el poder de enunciar un diagnóstico, veredicto o evaluación que adquieren ‘fuerza de ley’” (Perrenoud, 2001: 261).

Autoridad y norma

Definiremos como “autoridades escolares” a los agentes que dirigen un establecimiento escolar y cuyos veredictos clasifican a los alumnos. Las mismas comprenden no solamente el director y coordinadores (el “equipo de dirección”) sino también los docentes de las asignaturas más selectivas. Así definidas, las autoridades escolares se hallan, según J-M. Chapoulie, en el cruce entre el poder simbólico de la institución educativa y el poder simbólico de los docentes; el primero no podrá ejercerse como *enseñanza* si el segundo no tiene la delegación de la *autoridad de enseñar* (Chapoulie, 1974: 161). La delegación de autoridad es central para que el poder simbólico de la Escuela tenga lugar ante su público.

La escuela, en contextos sociales desfavorecidos, no tiene por función única transmitir los conocimientos necesarios a los jóvenes. Ella debe igualmente asegurar, basada en su autonomía relativa, la aceptación por todos los habitantes, de las oportunidades objetivas de las cuales se benefician en el espacio social así como su conformismo al orden social, que les ofrece de hecho pocas chances de ascensión social (Bourdieu & De Saint-Martin, 1968: 81). 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 educativa, conllevan una relación de las familias con la escuela donde la delegación de autoridad fija los límites y las normas. La escuela, en contextos desfavorecidos, 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” (Chapoulie, 1974: 165).

En el colegio 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, Elba P., 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:

“Yo diría que hay un abandono de los jóvenes de parte de sus padres en los estudios. 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, cuan-

do llamamos a los padres, 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., profesora de Matemática y Física, colegio “Juan 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 alumnos. Es la razón del porqué los padres que se ocupan de desarrollar una aptitud para el trabajo escolar y para la disciplina en la Escuela, van a exigir a los docentes a ser más diligentes en la transmisión del saber a sus hijos. Los docentes por su parte, desean desarrollar su oficio y cumplir sus responsabilidades lo más fácilmente posible, contrariamente a lo que requiere el hecho de educar niños poco disciplinados y “problemáticos”.

Los docentes del colegio J.R. Dahlquist realizan implícita y tácitamente un trabajo de moralización de los niños, 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.

Si la profesora se jacta de lograr mantener un ambiente tranquilo y adecuado en la sala de clase, ella refuerza por lo mismo las desigualdades entre los alumnos cuyos padres obligan a ser estrictos en disciplina y aquellos que contando con pocas referencias morales, permanecerán sin comprender alguna lección o incluso la materia. La profesora P. desarrolla su curso con una pedagogía en la cual quienes aprendieron rápido son privilegiados y deja de lado a aquellos que no entendieron. Su manera de transmitir es aparentemente participativa ya que durante sus explicaciones deja pronunciar la última palabra a los alumnos y hacer figura así de adoptar una suelta “pedagogía participativa”.

Por su parte, la profesora D. refiere que, aunque no utiliza métodos rigurosos para disciplinar a los alumnos, consagra un cuarto de su tiempo a poner orden en la clase. Más aún, lograr integrar a los jóvenes por el control social toma a veces la prioridad sobre el desarrollo de un método pedagógico favorecedor del aprendizaje de su materia. Es de este carácter moral que el colegio Dahlquist trata más que del desarrollo del conocimiento en sí mismo.

En Belén, el control disciplinario y la construcción de la legitimidad de los docentes se desenvuelven de una manera diferente. Antes que nada, el respeto por la jerarquía, cualquiera sea ésta, religiosa, política o escolar, es asumida por las familias como una norma y un valor. Interiorizada dicha disposición, los problemas en el proceso educativo son menos del orden de la disciplina que del 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.

Para los docentes, que en su mayor parte se educaron en centros de formación en la ciudad, la función de moralización de los jóvenes es tan fuerte 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 socialización familiar tiene un gran lugar” (Millet & Thin, 2005: 127). Para algunos docentes de origen popular, esta función está más fuertemente encarnada ya que interiorizaron la cultura escolar como un elemento crucial en sus trayectorias sociales. La creencia en el éxito social por la educación los lleva a conferir legitimidad a la escuela y, en consecuencia, a su oficio mismo. Ellos aseguran de ese modo, como lo refiere Francine Muel, una relación entre las expectativas objetivas del puesto y las características subjetivas de los agentes. “Esta ‘armonía’ aparece con evidencia en el caso de los numerosos institutores provenientes de medios de muy pequeña burguesía (...) obligados a hacer indefinidamente la prueba en sus palabras, sus conductas, sus vestimentas, de su buena voluntad social (‘dignos y modestos’); en el duro trayecto de la ascensión social a partir de una condición más miserable (obrero o campesina), ellos han interiorizado el sentido del límite, es decir operado el ajuste de sus deseos a la realidad –social–, el reconocimiento del orden social

(del cual sería falso de pensar que excluye la crítica de ciertos aspectos de este orden) siendo la condición de su reconocimiento por el orden social” (Muel, 1977: 41).

La profesora Fany M., de lengua castellana en el colegio Carlos A. López, no duda en desdeñar a los alumnos que pertenecen a familias de clases populares y que tienen dificultades escolares; deniega el acompañamiento docente a los alumnos que, según dice, “no son atentos en clase, no hacen lo que se les dice y no se interesan por los estudios” (29 de mayo de 2009).

El discurso normativo de esta docente para explicar la diferencia entre los “buenos” alumnos y los “malos”, *parte de la necesidad de disimular la desigualdad de tratamiento hacia los jóvenes dóciles y los perturbadores*. Si, por una parte, sostiene que 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., sostiene también que el rigor de la familia puede trabar el desarrollo de la expresión individual y autónoma. Es la razón por la cual su participación en 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. Es fácil decir que las causas del éxito o fracaso son de naturaleza *voluntarista*, ya que problemas como la falta de hábito de lectura y de reflexión entre los jóvenes es una dificultad para el aprendizaje. La irreverencia hacia los valores escolares despierta en los docentes su *decepción*.

“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 esfuerzo 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., profesora de Lengua castellana y Guaraní, colegio “Carlos A. López”, Belén, 2009).

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 el no prestar atención a los estudios. La buena voluntad vendría así espontáneamente de cada uno y no de las disposiciones recibidas.

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 Dahlquist, la función de encuadramiento del equipo de dirección y de los docentes es “antes que nada para evitar el desbordamiento de los jóvenes muy indisciplinados”. Por el hecho de 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 dirección (Cousin, 1998: 130-132).

“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 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 “Juan 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 absolutamente despreciable ya que sus veredictos tienen más fuerza que el de los otros. Ahora bien, a pesar de su manera de concebir la disciplina y el encuadramiento, sus expresiones justifican su 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 reivindicada y justificada cuando el público del establecimiento está compuesto de jóvenes de 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 lo que permite a los docentes, a los directores y a los encargados de la política educativa, justificar su negligencia ante un contexto que requiere más atención dadas las condiciones difíciles de vida y de educación. “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 solicitudes diversas de los compañeros, al descubrimiento de la sexualidad, al consumo de drogas o al involucramiento en actividades delictivas” (Van Zanten, 2001: 286).

Una situación similar se da en el barrio Ricardo Brugada donde el número de familias llevadas a hacer prueba de buena voluntad ante el sistema escolar es importante. Ahora bien, la propensión de los docentes a pregonar la necesidad de la Escuela para inculcar valores universales, entra en contradicción con el discurso consistente en deslindar a las familias la responsabilidad de la falta de acompañamiento a sus hijos, de la falta de respeto hacia la jerarquía y de sus hábitos perturbadores. La contradicción propia de los docentes es compartida entre el cumplimiento del oficio como una “vocación” y como trabajo remunerado, que no confiere más responsabilidad que la referente a las actividades prefijadas.

Las limitaciones institucionales de los colegios tales como la falta de ingresos suficientes para desarrollar adecuadas condiciones pedagógicas, les llevan al mismo tiempo a mostrarse severos al nivel material con sus respectivos públicos. Más los alumnos hacen economizar a las autoridades escolares, más el establecimiento les considera como “responsables”. Si de una parte la conformidad ante las directivas docentes es una condición del “virtuosismo” estudiantil, de la otra la *responsabilidad* es también muy importante.

“En términos de calidad docente, es una buena institución pero en términos de la calidad del edificio, hay mucho por hacer. El gobierno ha dado de hecho prioridad a la refacción de ciertos colegios de la capital y ha dejado de lado otros, entre los cuales el Dahlquist (...), que siendo antes un colegio renombrado se volvió sin importancia, porque entre otras cosas, el edificio se deterioró. Los gobiernos priorizaron el colegio ‘Presidente Franco’, el colegio de ‘Comercio N° 1’, el colegio de ‘Comercio N° 2’ y nosotros fuimos dejados de lado. Íbamos aparentemente entrar en la segunda fase de refacción de colegios pero nos quedamos de lado.

Eso hace también que los jóvenes se rebelen, que se sientan molestos. Porque si estamos en un ambiente agradable, arreglado, limpio, donde hay todas las herramientas, entonces se puede hacer más por ellos. Los profesores creativos y que cuentan con recursos pueden hacer mucho por los jóvenes; pero aquí no se puede hacer mucho ni exigir mucho” (Francisco V., director del colegio “Juan R. Dahlquist”, Asunción, 2009).

Los alumnos de medios desfavorecidos comparten más o menos las mismas dificultades económicas. Pero ciertas familias expenden más dinero que otras para las demandas del establecimiento escolar, ya que a pesar de sus dificultades financieras “invierten” en la escolaridad de sus hijos y de esta manera se hacen notar, sea en un sentido social, sea en un sentido moral. Su contribución no resulta solamente en el cuidado escolar sino también en la protección familiar contra la severidad de los juicios escolares hacia sus hijos². Al contrario, las familias que hacen muchos esfuerzos para sostener escolarmente a sus hijos pero que descuidan el aspecto financiero, ven a sus hijos evaluados más rigurosamente. Esta complementariedad implica para los hijos de familias “cooperantes” un mejor status, con desempeño escolar relativamente más eficaz, mientras que el status escolar de los hijos de familias “negligentes” es a menudo más bajo.

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 educativa, 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

2 Ciertas familias invierten más que otras en las exigencias supuestamente banales, tales como la apariencia física pero la discriminación aguda de las autoridades escolares –más en el colegio Dahlquist que en el colegio Carlos A. López–, apunta a los rasgos y las vestimentas (limpieza de los uniformes, corte de pelo, longitud de las uñas, etc.) como un indicador del cuidado familiar hacia sus hijos.

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 modo tácito en los ámbitos rurales. En el colegio Carlos A. López, 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 hay muchos perturbadores, son más bien pocos, pero en el caso de ellos hay alguna cosa 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 de la dimensión productiva de sus hijos que de la dimensión educativa” (Vicente V., director del colegio “Carlos A. López”, 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 integradora de la Escuela es paradójica en los medios desfavorecidos. Por una parte, en el caso de las periferias, busca integrar a los alumnos y a las familias. Por otra parte, el control social clasifica a los jóvenes reforzando las jerarquías sociales y, para muchos, su exclusión. La justificación moral de la práctica docente supone concepciones de las familias y de los alumnos, por la cual la mayoría de los profesores parten de

la “marginalidad” para orientar la pedagogía, apuntando al objetivo de la integración moral. Actuando así, la escuela somete a las familias de clases desfavorecidas al rigor de la moral educativa pequeño-burguesa y exige, dada su distancia con la cultura escolar, una suerte de conformismo con la institución educativa. Dado que la cultura escolar debe ser aprendida, algunas familias desfavorecidas reaccionan sea con conformismo, con desinterés (Hoggart, 1972: 327) o bien plantean “integrar” paulatinamente a sus hijos a la lógica de dicha cultura.

Por la falta de experiencia en el campo educativo y, más precisamente, de un *habitus* moldeado por la experiencia escolar, dos padres de familia del barrio R. Brugada no podían medir cuales eran las mejores opciones para su hijo ni prever las mejores posibilidades. Ellos se basaron, en consecuencia, en los índices del recorrido de su hijo, José, a través del éxito por etapas”, señalándoles en el curso del tiempo las buenas y malas elecciones a hacer.

“Esperábamos de él lo mejor, para que tenga un mejor nivel de vida que nosotros, ¿verdad? El objetivo era que cuando nosotros le faltáramos o cuando él forme su propia familia, tenga un futuro asegurado, ¿verdad? Es lo que nosotros le dijimos, lo que nosotros siempre hablamos. De hecho, él tiene ganas de estudiar en la Universidad, le falta solamente un empujoncito, puede ser de sus compañeros de colegio porque todos están actualmente estudiando. Él no va a poder decir que no puede estudiar por falta de dinero... No, no, yo voy a ayudarle siempre, para pagar su inscripción, sus mensualidades y todo lo que haga falta. Y vemos que puede, que si quiere, saca buenas notas, por eso le vamos a ayudar” (Amada N., madre, Asunción, 2009).

Por otra parte, en los entornos pedagógicos rurales, que es el caso del 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 indiferenciada respecto de todos los grupos sociales. A diferencia de la escuela en las zonas urbanas marginales donde insta un mecanismo disimulado para convertir a los alumnos potencialmente eficientes solo en alumnos “medios”, en la campaña todo ocurre como si la escuela impulsara a los jóvenes a volverse eficientes a pesar que sean solo alumnos “medios”.

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. Éste organiza un currículum fundado sobre tres componentes fundamentales: la familia, el medio ambiente y la democracia. Estos tres componentes son valores sobre los cuales todos los programas y los contenidos pedagógicos deben estar organizados. Siendo así, ciertos principios prescriptos para la enseñanza, se vuelven normas a respetar.

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” (Millet & Thin, 2003: 35). 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 selección (Dubet; Cousin; Guillemet, 1989: 239).

El conjunto de principios disciplinarios de la Escuela, que constituyen la *normatividad 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. Pero este marco normativo, que es a menudo explícito, está ligado tácitamente a las expectativas de *modos de ser en la escuela*: la docilidad con la transmisión pedagógica, la forma de dirigirse a las autoridades, el respeto de la jerarquía, en fin la *relación con el marco normativo*. Esta normatividad, empero, venía de la casa en el caso de ciertos alumnos de medios rurales.

“Ellos (los padres) me decían como debía ser, como debía ser mi comportamiento; ellos me daban consejos y después yo sacaba mis conclusiones para que yo pueda elegir por mí misma lo que me convenía mejor. A veces mi papá era severo pero yo sabía que era por mi bien. Nosotros éramos una familia católica... y desde que yo era chiquita mi mamá me enseñaba a rezar, siempre, a la hora de levantarse, a la hora de acostarse, antes de comer, etc... Pero cuando crecí tenía que hacer eso sola... Me enseñaban a comportarme. Me gustaba mirar las cosas y aprender. Yo pienso que hay momentos para divertirse y otros para trabajar, para ser serio. Yo salía muy poco con mis compañeras. Nadie

me prohibía pero yo ponía, yo misma, en primer lugar mis estudios y después en segundo lugar la diversión. Cuando era momento de estudiar, estudiaba, y después me divertía” (Analía D.L., ex-alumna, Belén, 2009)

Esta normatividad social se traduce en una normatividad escolar y las autoridades se basan en ella para promoverla como estandarte, hacerla respetar y por tanto a castigar su infracción. Así, las normas escolares responden a una afinidad entre una ética rigorista familiar y una institucionalidad vertical y jerárquica, contando con un personal directivo y docente que obliga a cumplirlas. Al mismo tiempo, las autoridades se alimentan también de la existencia de las normas, pues éstas dan autoridad al equipo de dirección y docentes. Las normas escolares preexisten a las autoridades escolares, les confieren su legitimidad y les otorgan la justificación necesaria para cumplir su función.

Tanto en el colegio Dahlquist como en el colegio Carlos A. López, las autoridades escolares intentan, empero, obtener la aceptación y confianza de su público. Algunos como el señor Vicente V. de Belén, son aceptados sin discusión. A diferencia de Francisco del colegio Dahlquist, Vicente es propenso a tener en cuenta el conflicto y no evitarlo. Así la legitimidad de la autoridad del señor V. no es solamente expresión de su personalidad sino también del contexto pedagógico donde desarrolla su mandato. Si la divergencia entre los alumnos eficientes y no eficientes responde a la diferencia de la ética educativa en las familias, entonces la institución educativa debe apoyar a unos y otros, para que el colegio pueda justificar a los docentes que forman alumnos “excelentes” y que integran en su seno a los jóvenes “carentes de base”. Para ello los docentes deberían hablar tanto el guaraní como el español ya que el bilingüismo hace que algunos jóvenes campesinos tengan éxito. El profesor V. sostiene así que:

“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 falta de manejo del castellano les impide de lograr; mientras que hay alumnos que usan cotidianamente los dos idiomas, lo que les permite en última instancia de manejarse bien en los estudios. Hablar solamente el guaraní no es un defecto pero traduce el hecho que los padres tienen baja escolaridad y que no acompañan a sus hijos para comprender lo que la escuela significa para su futuro. Es necesario entonces notar que en nuestro colegio hay jóvenes que hablan solamente el guaraní y son los que tienen más dificultades” (Vicente V., director del colegio “Carlos A. López”, Belén, 2009).

En el colegio Dahlquist la autoridad del director está basada solamente en el cumplimiento de las normas y por tanto su participación en los asuntos de la escuela es débil. La norma explícita hace parte de la institución a la cual él declara su adhesión. En fin, *la autoridad es distinta de la norma y al mismo tiempo la norma es la autoridad*. La indiferencia de Francisco V. respecto de su establecimiento es debido a la presencia de coordinadores de turno –horarios matinales y vespertinos de clase–, que supervisan los aspectos académicos y disciplinarios. Para él, además, el problema de los jóvenes que asisten allí es muy simple:

“Ellos no tienen muchas oportunidades en la vida y siguen sus estudios porque están obligados por el Estado, entonces es mejor dejarlos ir hasta donde quieren o hasta donde pueden llegar, no más. Si quieren estudiar, deben hacer esfuerzos y deben respetar las reglas del colegio. Si los padres no sacan provecho de las ‘ventajas’ que les ofrece el colegio como el acompañamiento de una asistente social por ejemplo, es porque no están interesados en el destino de sus hijos” (Francisco V., director del colegio “Juan R. Dahlquist”, 2009).

Evaluación y calificaciones escolares

En el orden de la *evaluación*, la función de los docentes es, por supuesto, capital. Los profesores basan su legitimidad y reafirman su autoridad pedagógica sobre ella. 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 que consiste a servirse de criterios “standard” para seleccionar los alumnos y su desempeño. Estos criterios no se elaboran sobre el vacío sino se vinculan con el hecho que los docentes establecen los criterios de evaluación, no sobre las prácticas de los alumnos sino sobre las disposiciones de buena escolaridad de éstos. Así, se hace práctico para los docentes instituir una jerarquía sobre la base de una definición ambivalente de la función docente (Bourdieu & De Saint-Martin, 1975: 175).

Esta 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 las evaluaciones. 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 implica la participación en las “operaciones de cooptación”, por tanto más una conformidad a un ideal que un desempeño extraordinario que suponga personas extraordinarias (Bourdieu & De Saint-Martin, 1970: 147-148).

No hay una relación directa entre el origen social de los estudiantes y las diferencias de evaluación de los docentes. Si en un universo de familias desprovistas de capital cultural, los alumnos “menos carentes” son los mejor evaluados, lo son a condición del ir y venir de los juicios, que se suponen ser sujetos de revisión cuando ciertos alumnos indican que ameritan “otra cosa”. Esta variabilidad relativa de los juicios supone entonces una participación de los alumnos en sus clasificaciones y, por lo mismo, “expectativas respecto de la práctica, que se reclaman fundamentos exclusivamente empíricos” (Terrail, 2002: 71). 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 tales 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 buenas predisposiciones 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. Es decir, 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 mejor. “La conformidad no es una cuestión de calificación, de talento sino de *buen 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” (Perrenoud, 2003: 59).

De hecho, la buena voluntad de cada alumno es, en parte, la buena voluntad de su familia en lo que concierne a las obligaciones escolares. “Cuando yo era chica, estudiaba después de llegar de la escuela, no siempre, pero sí estudiaba. Mi mamá me decía siempre que la primera cosa era estudiar, que yo debía dejar todo para estudiar. Ella controlaba mis cuadernos, si yo hacía mis deberes de la escuela, si estaban todos completos o si me faltaba alguna cosa; siempre ella me preguntaba si yo traía deberes y si yo le respondía sí, y bueno... ella me decía de dejar lo que yo hacía, que yo comience haciendo mis tareas de la escuela. Si era la época de los exámenes, ella me obligaba a estudiar. Yo estudiaba sola...bueno, también estudiaba con mi mamá... A veces yo salía para estudiar con mis compañeras, pero antes que oscurezca” (Lidia R., 18 años, bachillerato obtenido, barrio Ricardo Brugada, 24 de abril de 2009)

Esta 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. Es menos complicado establecer una escala entre los “buenos” y los “medios” cuando sabemos que probablemente los que pertenecen a una familia conformada con los docentes van a permanecer iguales a lo largo de un año escolar, antes que cuestionar los juicios escolares en el proceso educativo. Hay que agregar que la excelencia juega aquí un papel crucial ya que, una vez definidos los alumnos excelentes, es fácil de calificar el resto, por *default*.

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. Dicho de otro modo, incluso si ciertos alumnos llegan a menudo a trabajar bien en clase y a entregar los deberes bien hechos, estos mismos alumnos hallan en otras ocasiones dificultades en las que se dejan arrastrar a un cierto ocio, lo que para numerosos docentes es intolerable. Es insoportable porque la institución, desprovista de medios para acompañar a todos los jóvenes como “buenos alumnos” potenciales, prefiere sancionarlos por 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" (Perrenoud, 2003: 261).

Todas las materias tienen su importancia en el currículum del colegio. Pero las más selectivas son siempre las Matemáticas, la Lengua (castellana) y la Física (o Química). A este respecto, como lo sostiene Isambert-Jamati, los saberes escolares implican tanto contenidos a transmitir, la forma en que son transmitidos y la relación de transmisión (Isambert-Jamati, 1995: 182).

Elba P., profesora de Matemática, 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 la 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" (Perrenoud, 2003: 268).

"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: "bueno, yo voy a sentarme y quiero ver tu enseñanza: yo quiero ver como tus alumnos te responden". Y bueno, ellos se sienten muy contentos y se sienten valorizados. Dicen por ejemplo: "Yo soy profesor"... así.

Yo 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 mala con los alumnos, no estoy aquí para hacerles mal. El examen lo rinden ustedes... son ustedes que se califican, no yo”. Les hablo así... Algunos me toman por mala y otros por exigente, pero al final yo pienso que me valoran (Elba P., de Matemática y Física, colegio “Juan R. Dahlquist”, Asunción, 2009)

Para los directores, los docentes como la profesora P. son personalidades que confieren su legitimidad a la institución y por tanto a su mandato. Cuando hay reuniones con los profesores, el equipo de dirección no cuestiona el trabajo de la profesora P. y ella no se preocupa de las cuestiones de “revisión de la pedagogía” ni de los métodos de enseñanza (didáctica). Su capital simbólico es tan importante que sus juicios no son contradichos. Además, su materia es importante siendo una de las más selectivas del programa.

El caso de la profesora Teresa G., del colegio “Carlos A. López” de Belén es también significativo en la construcción de las jerarquías de excelencia. Contando con tanto capital simbólico como la profesora P. del colegio Dahlquist, dicha docente cree firmemente en el clivaje fundado sobre el origen intelectual desfavorecido y favorecidos. En el orden de la clasificación de los alumnos, la profesora G. es tan exigente como la profesora P. Ella también califica mejor a los alumnos que trabajan más rápidamente y que corresponden a la imagen del alumno ideal, dócil y trabajador. Sin embargo, dado las grandes diferencias entre los alumnos de la campaña y del pueblo, precedentemente evocadas, la profesora G. establece una estrategia de evaluación que se vuelve el modelo tácito en el colegio Carlos A. López. Ella afirma que para los jóvenes de la campaña, será difícil sostener el proceso escolar por el hecho de su falta de contacto con la cultura escrita, pero podrán en cambio, a fuerza de trabajo y de buena voluntad, alcanzar buenos resultados.

Por otra parte, los alumnos de medios urbanos tienen mejores condiciones por el hecho del contacto con la cultura escrita aunque son “perezosos”. Es la razón por la que la profesora G. califica de excelentes a los jóvenes de la campaña. Este enfoque conduce a bajar el nivel desde el momento que no reconoce el gran potencial, incluso académico, que tienen los jóvenes campesinos. La temporalidad cumple una función en el éxito pero está di-

simulada so pretexto que la docente concede más plazo para hacer los deberes. Lo que quiere decir que ella no identifica los “buenos alumnos” sino en concertación con los demás docentes y por una suerte de efecto *pygmalion*: los alumnos serán excelentes antes del proceso escolar y permanecerán a pesar de la disimulación de una ampliación general de oportunidades (Trouilloud & Sarrazin, 2003: 145). La igualdad de oportunidades que promueve adolece de la indiferencia ante las diferencias internas, favoreciendo a los jóvenes de buenas disposiciones.

“Para mí los estudios eran fáciles. En (el colegio) ‘Dahlquist’ si participabas en las clases entendías todo y eso era suficiente; en todo caso, para mí era así, no había necesidad de estudiar mucho, era necesario solamente releer y después ir a pasar los exámenes. En la época de colegio yo volvía a leer las lecciones cuando llegaba a mi casa, no era necesario que estudie todo, del inicio al fin. En la clase yo memorizaba la mayoría de las lecciones, después repasaba y ya estaba. Teníamos buenos profesores, no había antipáticos... (duda). Había profesores estrictos, eso sí! Teníamos miedo de algunos profesores porque eran estrictos, ellos exigían atención en clase y así. Yo digo que por eso había alumnos que tenían miedo de ellos. Pero yo siempre ponía atención en clase, entonces para mí no era para nada un problema que ellos sean así. Por eso, incluso, ellos me tenían en cuenta” (Fernando P., ex-alumno, Brugada, Asunción, 2009).

En Ricardo Brugada como en Belén, los docentes y las autoridades escolares crean jerarquías de excelencia sirviéndose de la relación pedagógica, especialmente con los estudiantes de disposición dócil. Estas jerarquías, en el colegio Dahlquist, establece la base de nivelación “por lo bajo”: las evaluaciones no tienen por función analizar el desempeño escolar sino mantener alejados de la excelencia a la mayoría de los alumnos. En el colegio Carlos 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, dado que no quieren otorgar un tratamiento diferenciado, ellos igualan “por la media” a los alumnos del pueblo y califican con muchas diferencias a los jóvenes de la campaña, de rendimientos desiguales. Tanto más los jóvenes que tienen un origen alejado de la cultura escolar son excelentes, tanto más están alejados de sus compañeros en las calificaciones, lo que los docentes justifican evocando su ejemplo como alumnos *ejemplares*.

Los docentes del colegio 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 Carlos 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 los orígenes sociales. En suma, los primeros traen hacia la media a los jóvenes potencialmente excelentes y los segundos empujan hacia la media a los jóvenes culturalmente muy 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 selecciona los alumnos según su conformidad con las normas pedagógicas y morales de donde extrae la legitimidad que permite a los docentes contribuir con las desigualdades escolares.*

La institución educativa, por medio de los docentes, distingue los estudiantes entre los que aprueban los exámenes en tiempo y forma, y, los que intentan más de una vez. Los primeros, los “excelentes”, se diferencian de los “medios” por el juicio de evaluación de la institución educativa, no por el desempeño en sí mismo. Para los bachilleres “medios”, las numerosas pruebas alimentan la autoconvicción de una “falta de talento” para los estudios, lo que Bourdieu denominaba la *selección por la auto-eliminación*. Probar más de una vez los mismos exámenes es una forma para los docentes de ocultar la selección que quieren operar con los alumnos, incitando un sentimiento de desaliento escolar basado en la percepción de que “la Escuela no está hecha para nosotros” (Bourdieu & Passeron, 1970: 181-182).

“Los exámenes eran difíciles, a veces eran fáciles, pero casi siempre difíciles... La materia más difícil era Física... era la más dura. Yo estudiaba mucho, me preparaba lo suficiente porque no quería tener una mala calificación. Pero igual, si estudiaba, era difícil, bueno... porque... no se entiende siempre lo que

nos piden en el examen... y parece que los ejercicios son nuevos... Encima a veces había cosas que vimos en la clase solo una vez y que no se volvieron a tocar; esos temas salían en los exámenes. Y así... A algunos igual les iba bien, no sé porqué; puede ser porque igual siempre están los ‘más inteligentes’; ellos saben siempre todo. Yo, aunque estudie, no siempre entiendo” (Sergio P., ex-alumno, Asunción, 2009).

Dado que la *doxa docente* disimula la reproducción de las desigualdades sociales a través de las exámenes y de las jerarquías escolares, el cuerpo docente incita a ciertos alumnos a volverse “excelentes” y a otros a convertirse en “medios”. Esto conduce a todos los alumnos a interiorizar las categorías en cuestión como si fueran del *orden natural de las cosas*. 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 educativa. “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” (Bourdieu, 1966: 336).

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 esfuerzo excepcional de éstos para convencer a la institución de sus méritos escolares y sociales como méritos excepcionales y por lo tanto “dignos”. Es así que las categorías de “buenos alumnos” y de “alumnos medios” son aplicadas a los unos y a los otros transformando las diferencias de estilo en desigualdades de resultados. Una parte de los veredictos escolares es entonces una puesta en escena a la Goffman (1973): los jóvenes y sus familias intentan convencer a los docentes de que a condiciones iguales, los alumnos que se hacen notar más mostrando sus virtudes, son los más virtuosos en los hechos.

De la calificación a la clasificación

El paso de un nivel a otro en el nivel medio del programa de estudios en Paraguay se hace por dos tipos de evaluaciones. El primero que se denomina *de proceso* y que implica la evaluación de los alumnos en todo el transcurso del año escolar en términos de su participación en clase, la entrega de los deberes (tiempo y calidad) así como los tests orales durante las sesiones

de clase; esta evaluación representa el 60% de la calificación final de la materia. El segundo tipo se denomina *de resultado* y se hace por las pruebas escritas que tienen lugar tres veces por año, al final de cada trimestre y que representan 40% de la calificación final de cada materia.

En Paraguay los dos niveles de escolarización son la educación escolar básica (de nueve años) y la educación media (de tres años); no existe, como otrora con el “ciclo básico”, una instancia intermedia, lo que conlleva un “salto” brusco en términos de relaciones pedagógicas y de “identidades escolares”. La tensión entre una identificación “escuelera” que duró mucho tiempo y una nueva identificación, “colegial”, se debe al pasaje a un nuevo modo de organización escolar, del tiempo y del espacio, donde los jóvenes pierden sus referencias y donde las exigencias son completamente nuevas. Como lo afirman Mathias Millet y Daniel Thin a propósito del paso de la escuela primaria al *collège* en los establecimientos de la periferia en Francia, “los cambios en las relaciones pedagógicas ligados entre otros a la organización del *collège* en materias autónomas así como la más grande oficialización de los ‘veredictos escolares’ que reduce la posibilidad de su eufemización, concurren efectivamente a precipitar el descalabro de los resultados escolares de los colegiales en las adquisiciones escolares menos aseguradas” (Millet & Thin, 2005: 218).

Cada docente está obligado a tener una lista de indicadores que tratan de la asistencia, del desarrollo de los contenidos, de la participación en clase, de la cooperación durante los trabajos en grupo y del buen comportamiento durante las sesiones (CONEC, 2008). Estos indicadores dan cuenta del orden normativo y del cognitivo; aunque todos sean relativamente competentes en el plano cognitivo y estén más o menos “conformes” con las normas y las reglas, las calificaciones se jugarán en última instancia en el juicio implícito de los profesores en función de la docilidad. Aunque muy pocos alumnos hayan obtenido la calificación general “5”, es decir calificados como “excelentes”, casi todos los jóvenes han logrado su bachillerato con calificaciones medias. En este hecho se halla lo que podemos denominar el *falso éxito*, es decir la obtención del bachillerato que *no habilita a largos estudios*.

Los jóvenes de clases desfavorecidas que no obtuvieron el bachillerato con un nivel excelente o al menos, medio, no se sienten alentados a tomar riesgos para continuar sus estudios en el nivel superior (en la universidad)

desde el momento que su 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” (De Saint-Martin, 1968: 169).

Es el caso de José B. y de Aidée B. del barrio Ricardo Brugada han concluido los estudios de la educación media con calificaciones aceptables y, en cambio, ninguno continuó los estudios superiores. José, no pudiendo volverse un alumno excelente y siendo ello una condición indispensable para continuar su escolaridad, abandonó *sine die* sus estudios en la universidad.

“Mis padres se preocupaban de mí, siempre. Incluso cuando yo estaba en el colegio, mi mamá me acompañaba a veces porque yo jugaba mucho al fútbol los últimos años y no quería entrar a clases. Hasta el primer año de la educación media (colegio) yo era un alumno “excelente” pero a partir del segundo año comencé a dejarme arrastrar... Yo tuve dificultad de pasar el segundo año del colegio; hice mucho esfuerzo mientras que antes era buen alumno, pero el último año dejé eso, en fin, yo no pasé los exámenes finales, dos meses antes de terminar el colegio abandoné. Por suerte poco después, en febrero siguiente, terminé.

El problema era que yo estaba seguro de ir a la universidad en ese momento. Y después, bueno..., los profesores no me tomaron como alguien “serio” y encima poco a poco mis notas disminuyeron y me dije que yo no estaba preparado en ese momento para comenzar enseguida la facultad. Un año después reflexioné y ahora hago lo mejor que puedo para ingresar, dejar tranquila a mi madre y ponerme objetivos para tener éxito en una carrera profesional” (José B., ex-alumno, Asunción, 2009)

Aidée ofrece otro ejemplo de joven desmotivada para continuar sus estudios. En las materias más selectivas ella tenía dificultad para estudiar y para mantener una buena relación con los docentes. Aunque finalmente aprobó dichas materias, no tiene interés en largas jornadas y veladas de estudios sobre temas por los cuales no tiene interés alguno.

“Yo no era mala alumna, pero había algunas materias que no tenía ganas de estudiar. Puede ser que continúe los estudios en la universidad, pero no por ahora. Ahora quiero trabajar y ganar un poco de dinero para ahorrar... o sea, primero para comprar mis cosas y ayudar un poco también en mi casa y después también para ir a la facultad...

Cierto que va a ser difícil en la universidad porque yo no era “muy buena alumna”... no era mala tampoco, pero yo oigo decir que hay que estudiar mucho. Yo no tengo más ganas de estudiar todo el día o toda la noche para cosas que yo no tengo de verdad interés... Por eso debo elegir bien el ámbito donde voy a trabajar. Ahhh... eso, eso también, no va a ser un estudio largo el que voy a hacer sino alguna cosa de dos o tres años... Máximo!” (Aidé B., ex-alumna Brugada, Asunción, 2009)

Los alumnos juzgados como “excelentes” al final de los estudios están en condiciones de seguir sus estudios en la universidad. Aquellos juzgados como medios, en general, no continúan. Otros jóvenes, que están en la facultad y que no fueron calificados como los mejores, son muy raros y representan excepciones a la regla.

Conclusión

En medios sociales desfavorecidos, la escuela debe, además de transmitir conocimientos, moralizar a la población, en el sentido de controlar la desviación social buscando el apego de los habitantes al orden institucional escolar así como garantizar la aceptación de las chances reales que tienen los agentes de las clases populares en la sociedad.

La enseñanza y la evaluación implican criterios implícitos que además de los indicadores estandarizados del sistema educativo operan para seleccionar a los alumnos en una escala de desempeño y por consiguiente en una jerarquía de excelencia. Estos criterios se basan en el rendimiento de los alumnos pero sobre todo en las disposiciones para un desempeño excelente. La excelencia educativa, en medios sociales desfavorecidos, es más que un criterio cuantitativo de calificación del desempeño, un criterio cualitativo de evaluación de la adhesión a un orden moral. La jerarquía de excelencia se basa por tanto en la conformidad con un sistema de normas y valores, haciendo de la buena voluntad de cada alumno el indicador de dicha aquiescencia.

La escuela selecciona a los alumnos que ya tienen, por su propia práctica como por el compromiso familiar, una propensión a la excelencia, como excelentes o no según su rendimiento. Pero, insistimos, esto ya es el corolario. Los “excelentes” se diferencian de los demás por la consagración que de ellos hace la institución educativa para que continúen sus estudios en un nivel superior. Los jóvenes de clases populares que no obtuvieron su

título como alumnos excelentes, no se ven en condiciones de continuar sus estudios mientras que los excelentes iniciarán un nuevo nivel de lucha por oportunidades y contra la exclusión.

Bibliografía

- BOURDIEU Pierre. “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE, Volume VII, Numéro 3, 1966.
- BOURDIEU Pierre; DE SAINT-MARTIN Monique. “Les catégories de l'entendement professoral”, ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, Volume 1, Numéro 3, 1975.
- . “L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français”, ANNALES, Volume 25, Numéro 1, 1970.
- BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude. *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970
- CHAPOULIE Jean-Michel. “Le corps professoral dans la structure de classe”, REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE, Volume 15, Numéro 2, 1974.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Avances de la Reforma educativa. La educación media 2001-2007*, Asunción, Ediciones del CONEC, 2008.
- COUSIN Olivier. *L'efficacité des collèves. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
- DE SAINT-MARTIN Monique. “Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences”, REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE, Vol. 9, Numéro 1, 1968.
- DUBET François ; MARTUCELLI Danilo. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.
- DUBET François, COUSIN Oliver y GUILLEMET Jean Philippe. “Mobilisation des établissements et performances scolaires. Les cas des collèves”, REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE, Volume XXX, Numéro 2, 1989.
- GOFFMAN Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 1993.
- HOGGART Richard. *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2013.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995.

- KEDDIE Neil. "Le savoir dispensé dans la salle de classe", in TERRAIL Jean-Pierre; DEAUVIEAU Jérôme, *Les sociologues, l'école e la transmission des savoirs*, Paris, Éditions La Dispute, 2007.
- MILLET Mathias y THIN Daniel. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF-Le Lien social, 2005.
- . "Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du 'désordre scolaire' dans les dispositifs relais", ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, Volume 149, Numéro 1, 2003.
- MUEL Francine. "Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain", ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, Volume 17, Numéro 1, 1977.
- PALACIOS Gerda. "¿Cómo está la educación en el Paraguay? La respuesta a la luz de los indicadores educativos", REVISTA POBLACIÓN Y DESARROLLO, Año XVI, Número 30, 2005.
- PERRENOUD Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Barcelona, Ed. Morata, 2003.
- POLLARD Andrew. "A model of classroom coping strategies", en British Journal of Sociology of Education, Vol. 3, N° 1, 1982.
- RIVAROLA Domingo. "La Reforma Educativa en el Paraguay", SERIE POLÍTICAS SOCIALES, Número 40, CEPAL-ECLAC, Santiago, 2000.
- TERRAIL Jean-Pierre. *De l'inégalité scolaire*, Paris, Éditions La Dispute, 2002.
- TILLY Charles. *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Editorial Manantial, 2000.
- TROUILLOUD David y SARRAZIN Philippe. "Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs", REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, Numéro 145, 2003.
- VAN ZANTEN Agnès. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF-Le Lien social, 2001.
- YOUNG Michael. *Knowledge and Control*, London, Collier Macmillan, 1971.