

Formas y extensiones de la desigualdad escolar. Acerca del sistema educativo paraguayo

Forms and extensions of school inequality. About the Paraguayan education system

Luis Ortiz¹

Resumen: *La expansión del acceso a la educación y el aumento de la duración media de la escolaridad se impusieron, en las dos décadas que sucedieron al régimen autoritario, como objetivos que otorgarían a la institución educativa y a sus títulos una influencia decisiva sobre los destinos sociales. Esta cuestión revistió importancia para el sistema educativo ante el desafío de su legitimidad en una sociedad marcada por la desigualdad social. El ideal igualitario interpeló la educación en la construcción de las brechas sociales o en su reproducción. La selección social del sistema educativo se mantiene a pesar de la expansión del acceso y de la extensión media de la escolarización, ya que si bien cayeron las trabas para el acceso, continúan las trabas para la retención. Pero sobre todo, la selección social está asociada a las oportunidades en el mundo laboral, cuyos puestos escasos –dado el rezago de la economía paraguaya– imponen las distinciones entre títulos valorizados y desvalorizados, por lo tanto, la persistencia de la desigualdad social a través de la desigualdad educativa.*

Palabras clave: *Sistema educativo, desigualdad educativa, selección social, oportunidades, mérito.*

Abstract: *The expansion of access to education and the increase in the average duration of schooling were imposed, in the two decades that followed authoritarian regime, as objectives that would give to the educational institution and his titles influence decisive over the social destinations. This issue gave importance to the educational system under the challenge of legitimacy in a society marked by social inequality. The egalitarian ideal challenged education in the construction of the social gaps or its reproduction. The social selection of the education system is maintained despite the expansion of access and the average school extension, since while barriers to access fell, barriers to retention continue. But above all, the social selection is associated with opportunities in the working world, whose scarce jobs –given the backwardness of the Paraguayan economy– impose the distinctions between titles valued and devalued, therefore, the persistence of social inequality through the educational inequality.*

Key words: *Educational system, educational inequality, social selection, opportunities, merit.*

¹ Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París, Francia). Master en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (México D.F., México). Docente e Investigador. Miembro del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO Paraguay). E-mail: l.ortizs@yahoo.com
Recibido: 15/10/2013; Aceptado: 22/04/2014.

INTRODUCCIÓN

La presión por el acceso al sistema educativo hace incierto y difícil el panorama en una sociedad donde el Estado y la política educativa tienen varias deudas. Una de ellas es resolver el dilema del avance de una oferta educativa de baja calidad, en que los procesos pedagógicos no implican un desarrollo cognitivo ético. La masificación resultante de las dos décadas que siguieron a la implementación de la reforma educativa, generó el problema crítico de expandir el acceso sin garantizar la retención. En este marco, la necesidad de revisar el diseño institucional fue más importante que dotar al sistema de las condiciones técnicas, financieras y políticas para asegurar la permanencia a todos los sectores de la sociedad, en especial los sectores sociales desfavorecidos, que se ven más aquejados por sus bajos niveles de escolarización para hacer frente al mundo social post-escolar.

La expansión educativa no dio respuesta a los problemas de eficacia externa e interna del sistema, sosteniendo más bien la lógica propia de la “masificación”, consistente en captar la demanda educativa con poca atención a la calidad, al desempeño eficiente y a la retención durante el trayecto educativo esperado, a saber, de doce años de estudio. La cobertura universal de la enseñanza fue determinante para la reforma educativa al igual que la permanencia, aunque los sectores sociales desfavorecidos quedaron librados a su suerte.

El sistema educativo, a pesar de los cambios institucionales, curriculares y pedagógicos, sostuvo -y legitimó- la persistencia de las desigualdades educativas entre las categorías sociales, constatándose que el acceso educativo no es igual a las condiciones sociales del acceso, es decir, la igualdad de oportunidades no necesariamente desemboca en desigualdad de resultados. Este dilema fue uno de los puntos débiles de la política educativa, o sea, su incapacidad de revertir, no solo la ineficiencia del sistema educativo sino también la desigualdad social.

El sistema educativo no se organiza con el único propósito de asegurar la transmisión de conocimientos. Cumple también una función latente consistente en difundir en la población mecanismos de aceptación de las oportunidades objetivas asignadas socialmente y distribuidas desigualmente. Tiene por tanto también el propósito de asegurar a los sectores desfavorecidos, por la desigual distribución de los recursos y oportunidades, su conformismo con el orden social. En este sentido el sistema educativo es también un *régimen escolar* que legitima sobre la base de un orden normativo y de clasificaciones jerárquicas, la validez de una sociedad de desigualdades sociales (Ortiz, 2014).

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 institución educativa (Tenti, 2007). La convivencia entre sujetos de clases desfavorecidas y las autoridades escolares es la que interesa a la función implícita de control social del sistema educativo.

La necesidad de mantener en los márgenes a las clases desfavorecidas, convierte a la escuela en una institución efectiva que opera sobre la realidad de la exclusión social anterior al proceso educativo y de relegación social después del mismo: las jerarquías de excelencia son percibidas como clasificaciones objetivas, de cuyas evaluaciones se presentan y se asumen como neutrales (Perrenoud, 2003). En este sentido, el sistema educativo es una institución cuya lógica de funcionamiento comporta normas y valores.

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 (Dubet, 2005). La diferenciación escolar y social adquiere legitimidad por la supuesta neutralidad del conocimiento y los valores transmitidos en el proceso educativo. El éxito o fracaso escolar son construidos como resultados de un sistema que aspira a una credibilidad en su función transmisora del saber y el mérito, aunque los factores sociales operan durante todo el proceso educativo determinándolo (Scandurra, 2013). En este trabajo se presenta la caracterización de la desigualdad en el acceso al sistema educativo escolar del país.

METODOLOGÍA

Este trabajo consiste en una investigación descriptiva efectuada a partir de información estadística pública. El procesamiento de datos se orientó a la caracterización de la diferenciación en el acceso y retención del sistema educativo considerando todos los niveles hasta la educación media.

El análisis efectuado se inscribe en el cuadro conceptual de la *sociología de la educación*, abordando el proceso escolar, considerando los condicionamientos objetivos, tanto demográficos como socioeconómicos, del campo educativo.

El abordaje consistió en extraer consecuencias sociológicas de las estadísticas que señalan cambios morfológicos en el desempeño del sistema educativo (acceso y retención en todos los niveles) consonantes con la persistencia de factores

estructurales (brechas en años de estudio entre categorías socio-ocupacionales o zonas geográficas). En este sentido, el análisis metodológico tiene el propósito de servir al argumento principal del escrito, a saber, de que las formas que adquirió el sistema educativo en la mayor parte del periodo post-reforma se adecuaron a la extensión en el tiempo de sus límites concernientes a la estructura social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El sistema educativo: entre apertura demográfica y cierre social

El conjunto de medidas sectoriales de la reforma educativa de la última década del siglo XX incluyó la extensión de la obligatoriedad de la educación escolar básica, la puesta en marcha de un programa de educación bilingüe (castellano-guaraní), la expansión del nivel preescolar, la ejecución de programas de priorización de sectores específicos (v.gr. las comunidades rurales), la generación de incentivos para la permanencia en el sistema, el desarrollo de programas de alfabetización de personas jóvenes y adultas (Elias, 2007). Asimismo, se implementaron paulatinamente los programas de apoyo a la gratuidad educativa para todos los niveles y se fortalecieron los mecanismos de seguimiento y evaluación por medio del fortalecimiento de la medición estadística y la implementación de un sistema nacional de evaluación del proceso educativo.

La ampliación de la matrícula en todos los niveles, como se muestra en la **tabla 1**, fue impulsada con el propósito de atender la demanda educativa resultante de los cambios sociodemográficos y políticos, de modo a promover la formación de las generaciones jóvenes y fomentar su inserción social (Rivarola, 2000). Si bien la reforma permitió a los sectores sociales carenciados acceder a la enseñanza, la inclusión educativa no se garantizó con una política especial y diferenciada, que asegure mayores oportunidades a esos sectores, históricamente relegados. El resultado, a corto plazo, fue el incremento de los años de escolarización y con ello el aumento de las expectativas respecto de los efectos de la educación en la vida social. Numerosas familias invirtieron en la educación de sus hijos y confirieron a la institución escolar un lugar preponderante en sus experiencias sociales (Ortiz, 2012).

Ahora bien, la ampliación de la cobertura educativa y la prolongación de los años de estudio, se implementó de manera sesgada. La estructura de desigualdades sociales y sus fundamentos, a saber, la desigual distribución de los

recursos y del bienestar, obstaculizaron el camino al éxito de la reforma ya que los cambios institucionales no afectaron necesariamente la igualdad de oportunidades en el periodo que sucede al egreso de la educación media (Tiramonti, 2004).

Tabla 1. Tasa bruta de matrícula, por sexo y según nivel, periodo 1990-2011.

Año	Nivel	Sexo		Total
		Varones	Mujeres	
1990	Pre-escolar	27	28	28
	1er/2do Ciclo EEB	107	103	105
	3er Ciclo EEB	39	39	39
	Educación Media	20	24	22
2001	Pre-escolar	80	82	81
	1er/2do Ciclo EEB	109	106	108
	3er Ciclo EEB	76	76	76
	Educación Media	43	45	44
2011	Pre-escolar	87	105	96
	1er/2do Ciclo EEB	101	102	102
	3er Ciclo EEB	72	75	73
	Educación Media	52	54	53

Fuente: Dirección General de Planificación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura, año 2011.

Entre las clases sociales, las desigualdades educativas persistieron a pesar del incremento general de los años de estudio, como se ilustra la **tabla 2**. Aunque todas las categorías sociales hayan aumentado la media de años de estudio, la distancia entre las categorías favorecidas y privilegiadas aumentó de 7 años en el año 2000 a 9 años en el año 2011, evidenciando lo que se da en denominar la “traslación de la desigualdad de oportunidades”.

Tabla 2. Media de años de estudio de población de 15 años y más de edad, por categorías socioocupacionales, periodo 2000-2011.

Año	Categorías socio-ocupacionales										Total País
	Patrones y Grandes propietarios agrícolas	Altos funcionarios del Estado/ Directivos de la administración pública y empresas	Profesionales, científicos e intelectuales	Técnicos y Profesionales de nivel medio	Empleados de oficina	Trabajadores de servicios y comerciantes	Operadores de instalaciónes, máquinas y montadores	Oficiales, operarios y artesanos	Trabajadores calificados	Agricultores, pescadores y trabajadores agrícolas	
2000	12	12	16	11	12	8	8	7	6	5	7
2006	15	12	16	12	12	8	8	8	7	5	8
2011	15	14	16	13	13	9	9	8	7	6	9

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

El estrechamiento progresivo del mercado de trabajo en las décadas posteriores a la reforma, dado el rezago económico del país, conllevó un cambio paulatino en las expectativas educativas de la población y de los sectores desaventajados en particular. Si un número restringido de jóvenes que prosigue sus estudios en la universidad conserva su crédito en la educación, la mayoría que veía en la obtención del bachillerato el medio de asegurar un porvenir, la mira con escepticismo. Más aún cuando dicho proceso está ligado a la desvalorización de los títulos en el mundo laboral.

Pero el proyecto de democratización educativa chocó con los factores que refuerzan la desigualdad (Ortiz, 2011). Un primer factor es la *inequidad*, lo que se refleja en el aumento sostenido del número de años de estudio para *todas las categorías sociales*, tanto las desfavorecidas como las privilegiadas, trasladándose la estructura de distribución de oportunidades a niveles más elevados de la trayectoria educativa. Un segundo favor constituye la *segregación*, de modo que la oferta educativa discrimina según las clases sociales y sus capacidades adquisitivas diferenciadas, las ofertas de mayor calidad concentrándose en los establecimientos privados, bilingües (enseñanza en lengua extranjera) y a menudo situados en zonas residenciales donde los jóvenes de clases acomodadas se escolarizan. La baja contribución del sector educativo privado a la captación de la demanda, tal como se muestra en la **tabla 3**, deja entrever su carácter exclusivo socialmente aunque existan establecimientos de dicho sector que funcionan con subsidios para atender a estudiantes de clases sociales desfavorecidas.

Tabla 3. Distribución de estudiantes por sector, según nivel.

Nivel	Sector	
	Oficial	Privado
Pre-escolar	89,7	10,3
1er/2do Ciclo EEB	93,1	6,9
3er Ciclo EEB	92,2	7,8
Educación Media	84,4	15,6

Fuente: Dirección General de Planificación Educativa. MEC, año 2011.

Este último fenómeno resulta de la agudización de las desigualdades en un espacio social donde los grupos sociales aventajados son cada vez menos numerosos mientras que la franja más pobre de la población se amplía. Los establecimientos cuya calidad de enseñanza era otrora aceptable, incluso si estuvieron situados en entornos de precariedad, se volvieron establecimientos marcados por la segregación social, que no escapan a los efectos de la degradación de las condiciones de vida del público tradicional. Los jóvenes egresados son

relegados, no solo por su pertenencia a medios sociales excluidos, sino también por su proceso educativo con múltiples falencias.

La segregación socioespacial del sistema educativo

En Paraguay, la urbanización es el efecto del progresivo deterioro de las condiciones de vida de las familias en el campo y no de un proyecto de expansión del mercado formal de trabajo.

“La dinámica de distribución desigual de la riqueza que se mantiene desde los años 70, ha acentuado aún más las tendencias de la desigualdad social. Tal contraste es claramente perceptible comparando los extremos sociales de la población, de los cuales las posibilidades y márgenes de maniobra son cada vez más distantes. La misma cosa puede ser dicha de los fenómenos de exclusión, comprendidos como la imposibilidad de acceso a los bienes sociales (...) y que se expresa en términos dramáticos en el caso de las poblaciones indígenas y de los sectores campesinos” (CONEC, 2008, p. 158).

Debido al sistema *dual* de la economía paraguaya, la población que se fue instalando en las zonas urbanas, particularmente en el área metropolitana de la capital Asunción, vivía en situación de pobreza, buscando en las zonas marginales de la ciudad asegurar su reproducción material. Los hijos de familias privilegiadas se escolarizaron en los establecimientos privados urbanos, de alta calidad, mientras que los hijos de familias desfavorecidas compartieron los establecimientos públicos, rurales y urbanos, de alta precariedad, reforzándose las desigualdades educativas entre unos y otros. El proceso educativo, ante esta situación, implicó una fuerte competencia entre las clases sociales de donde se coligen las estrategias de algunas familias por disputar en la matriculación de sus hijos en establecimientos de relativa calidad.

La deserción escolar, a lo largo de la reforma educativa, estuvo ligada a la distribución desigual del sistema educativo en el territorio. Por este hecho, las tasas de abandono de los estudios son altas especialmente en los sectores socioespaciales rurales, concentrándose en el último ciclo de la educación escolar básica y en la educación media (Elias y Molinas, 2008, p. 19). Las desigualdades educativas empujan a los jóvenes a abandonar sus estudios –los que no otorgan demasiados beneficios– y a ingresar temprano en el mercado de trabajo.

La migración de la población rural hacia la ciudad implicó desde finales de los años 90 una *expulsión* compulsiva causada por un modelo económico agroexportador, lo que implicó, como se muestra en la **tabla 4**, el incremento de los grupos urbanos de población en edad escolar, ejerciendo presión sobre el sistema educativo: no sólo para el cumplimiento de la obligatoriedad de escolarización para los distintos ciclos de la educación escolar sino también para avizorar oportunidades sociales post-escolares.

Tabla 4. Paraguay: Población según área geográfica y grupos de edad, periodo 1982-2002.

Área geográfica	Grupos de edad	Población					
		1982	%	1992	%	2002	%
Urbana	0 a 14 años	447.176	34,5	775.189	37,1	987.402	33,6
	15 a 64 años	784.871	60,6	1.212.254	58,0	1.807.443	61,5
	65 años y más	63.298	4,9	102.245	4,9	145.815	5,0
	Total	1.295.345	100	2.089.688	100	2.940.660	100
Rural	0 a 14 años	789.048	45,5	949.914	46,0	924.551	41,2
	15 a 64 años	879.564	50,7	1.025.335	49,7	1.210.124	54,0
	65 años y más	65.873	3,8	87.651	4,2	107.745	4,8
	Total	1.734.485	100	2.062.900	100	2.242.420	100
Total	0 a 14 años	1.236.224	40,8	1.725.103	41,5	1.911.953	36,9
	15 a 64 años	1.664.435	54,9	2.237.588	53,9	3.017.567	58,2
	65 años y más	129.171	4,3	189.897	4,6	253.560	4,9
	Total	3.029.830	100	4.152.588	100	5.183.080	100

Fuente: Censos de Población y Vivienda, años 1982, 1992, 2002. DGEEC.

Como resultado del aumento del público escolar y de la matrícula en la educación media, se expandió la obtención del título de bachillerato, en especial en los sectores desaventajados. Como se muestra en la **tabla 5**, en el periodo de 1997 a 2012, la proporción de individuos que obtuvo el bachillerato fue mayor en las zonas rurales, pasando de 4,6% a 14,7%, es decir casi un 220% de aumento, mientras que en las zonas urbanas el incremento fue de sólo el 58%, pasando de 26,2% a 41,4%. Esta variación expresa, empero, el efecto de expansión de la enseñanza más que el incremento de la igualdad de oportunidades.

La diferencia entre la población de medios rurales y de medios urbanos continua siendo pronunciada e implica desigualdades entre clases sociales, de las cuales algunas, urbanizadas, aumentaron su capital cultural mientras que otras, rurales, siguieron en condición de rezago.

Además de las diferencias sociales que caracteriza al sistema educativo, el contraste marcado entre espacios territoriales sostiene un modelo educativo

basado en la segregación: la desigualdad educativa según la residencia en un espacio rural o en uno urbano, supone interdependencias diferentes entre los agentes de la comunidad educativa, además de la disimilitud entre las dinámicas sociodemográficas y las formas de socialización familiar.

Tabla 5. Paraguay: Población de edad de 15 años y más según porcentaje de egreso de bachillerato en función de la zona geográfica, años 1997-2012.

Año	Obtención de bachillerato	Área Geográfica		Total
		Urbana	Rural	
1997	Sin bachillerato	1.352.550	1.295.704	2.648.254
	%	73,8	95,4	83,0
	Con bachillerato	480.912	62.112	543.024
	%	26,2	4,6	17,0
	Total	1.833.462	1.357.816	3.191.278
	%	100	100	100
2007	Sin bachillerato	1.545.741	1.381.886	2.927.627
	%	63,7	88,7	73,4
	Con bachillerato	881.384	176.871	1.058.255
	%	36,3	11,3	26,6
	Total	2.427.125	1.558.757	3.985.882
	%	100	100	100
2012	Sin bachillerato	1.452.199	1.334.902	2.787.101
	%	58,6	85,3	68,6
	Con bachillerato	926.335	182.885	1.109.051
	%	41,4	14,7	31,4
	Total	2.378.366	1.517.786	3.896.152
	%	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas de hogares 1997-2012. DGEEC.

Es corriente, en un espacio urbano, que los alumnos de clases desfavorecidas culminen sus estudios secundarios con resultados medios. Muchos jóvenes pertenecen a familias cuya trayectoria social no es ni ascendente ni descendente. En un espacio rural, al contrario, el desempeño educativo de los alumnos de origen campesino es contrastante: en algunos casos de un nivel excelente y en otros de un nivel por debajo de la media.

La segregación de los jóvenes de los espacios rurales se debe esencialmente al aislamiento socioespacial de los hogares y de los establecimientos escolares, en un país donde la organización económica destina a las familias campesinas al último lugar del espacio social. Los espacios rurales están aislados geográficamente, sin adecuados medios de comunicación y donde la descalificación de los individuos está reforzada por su lengua de uso cotidiano, el guaraní. Aunque estos aspectos constituyan unas de las razones más importantes de segregación de la población

rural paraguaya, el *encuadramiento moral* constituye, en cambio, una de las ventajas que les permite sostener a sus hijos en su aspiración de emprender una trayectoria educativa larga cuando las condiciones lo permiten (Ortiz, 2012).

En espacios urbanos, en general, la media de años de estudio medio es más elevada que en los rurales; la mayoría de los jóvenes culminan el colegio y obtienen el bachillerato. En cambio, la mayoría de los que culminan dicho nivel, no continúa sus estudios en la educación superior. Teniendo mayores posibilidades de enviar a sus hijos a la universidad, cuentan con menores incentivos, debido al proceso de autoselección.

Así, la relegación que afecta a los jóvenes urbanos resulta de la autoeliminación, en un medio social donde las familias se sienten discriminadas y por tanto desplazadas al último lugar de la estructura social. Los medios urbanos excluidos están simbólicamente aislados aún cuando no lo están geográficamente y la concentración de alumnos de bajo nivel sociocultural en los establecimientos de esos medios provoca la ausencia de mixtura social y, en consecuencia, implica el aumento del fracaso escolar (Ponce Solé, 2006).

La diferencia entre ambos espacios reside entonces en el hecho que, para el espacio rural la diferenciación escolar entre las familias se halla al exterior del sistema educativo, mientras que en el espacio urbano excluido, la diferenciación se halla en el interior. Las diferencias se basan, en el caso de los medios rurales, en las condiciones socioespaciales restrictivas y en las rígidas orientaciones morales (el encuadramiento ético), mientras que en los medios urbanos, las diferencias resultan de la lógica institucional de la escuela².

La jerarquía de excelencia en establecimientos educativos situados en espacios urbanos es de otra naturaleza de la que distingue a los establecimientos de los espacios rurales, la primera respondiendo a la arbitrariedad de las clasificaciones morales mientras que la segunda al orden de las clasificaciones pedagógicas. Si, en el primer caso, los alumnos que obtienen el bachillerato cuentan con más posibilidades objetivas de servirse de la institución escolar (residen en la ciudad y no les afecta las distancias espaciales) sin embargo, no sacan provecho. La violencia simbólica de las jerarquías escolares es de tal modo incisiva que les impide, por el *temor a la selección*, prolongar sus trayectorias educativas. En el segundo caso, los alumnos están más condicionados por el aislamiento

² Si no hubiera alumnos desiguales en los medios urbanos segregados, se los construye para implementar jerarquías escolares, tan necesarias como importantes para la legitimidad de la institución escolar.

socioespacial a permanecer en el sistema educativo y, por tanto, son menos numerosos en alcanzar el éxito. Sin embargo, la “gestión institucional” de las autoridades y docentes (Riart, 2007), así como el encuadramiento ético familiar, son condiciones que permiten a los jóvenes con vocación escolar, llegar a altos niveles de estudio.

La restricción de oportunidades

Entre los jóvenes de clases desfavorecidas, no hay alumnos que sean ejemplares respecto de la cultura escolar desde un principio, sino se los fabrica (Perrenoud, 2003). Se trata, de esta manera, de garantizar la legitimidad del campo educativo. En este sentido, el principio de igualdad de oportunidades no es sino una ilusión (Dubet, 2005).

La calidad del aprendizaje (y por tanto, de la enseñanza) en Paraguay está lejos de resultar competitiva (Instituto Desarrollo, 2013). Para evaluar la calidad de la educación media, una muestra de alcance nacional en el año 2006 involucró a jóvenes del segundo año de dicho nivel. En el estudio la tasa de 100% de logro en las pruebas es el indicador de un aprendizaje escolar “Excelente”. Aunque los indicadores no han sido relevados según la diferenciación social (entre clases sociales), los datos que surgieron de la muestra revelan criterios aproximados de dicho fenómeno.

Como se puede observar en la **tabla 6**, en términos geográficos las tasas están todas por debajo de la mediana (50%) tanto en zona rural como en zona urbana. Para la materia *Comunicación*, disciplina que implica el dominio de la lengua castellana, la tasa es igual entre las zonas urbanas y rurales; en *Matemáticas* el desempeño de los individuos de la zona rural es relativamente más elevado pero siempre por debajo de la mediana; en *Ciencias* es donde los aprendizajes llegan hasta el 50%, lo que implica de todos modos un puntaje débil. Esta diferencia se hace más marcada según los circuitos de escolarización (sectores público o privado), los individuos del sector privado estando mejor situados que los de establecimientos públicos; en Ciencias por lo demás, superan la mediana en casi 7%. Según el sexo, los aprendizajes son exactamente los mismos para las Matemáticas y las Ciencias, mientras que las niñas cuentan con una pequeña ventaja sobre los niños en Comunicación, aunque siempre debajo del 50% del puntaje óptimo. Se concluye que la expansión del acceso a la educación y la extensión de la escolaridad fueron políticas de carácter cuantitativo y no *cualitativo*.

Los docentes, responsables de compensar las carencias culturales y de elevar el capital escolar de los jóvenes de condición rezagada, ceden a la inercia de la estructura social y junto con las autoridades de los establecimientos refuerzan la segregación escolar con la implementación de una diferenciación al interior de la institución educativa (Chapoulie, 1974; Tenti, 2005). Las jerarquías escolares, arbitrarias y resultantes de dicha diferenciación, cumplen la función de selección de un número de estudiantes para la educación superior y de adecuación de un sector juvenil a su destino de exclusión. “Elegidos” y “relegados” otorgan legitimidad a su lugar en el espacio social: la función de la enseñanza no es solamente pedagógica sino sobre todo moral.

Tabla 6. Niveles de aprendizaje medidos por pruebas estandarizadas en tres disciplinas, año 2006.

		Comunicación	Matemáticas	Ciencias
Área	Rural	44,5	45,2	50,4
	Urbano	44,7	42,3	50,7
	Total País	44,6	43,8	50,6
Sector Educativo	Público	43,7	42,8	49,4
	Privado	48,5	49,3	56,8
Sexo	Mujeres	45,6	43,8	50,4
	Hombres	43,6	43,7	50,7
Departamento	Asunción	47,5	47,9	55,3
	Concepción	46,0	43,4	48,3

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura. Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE).

Las expectativas de las familias respecto de la escuela no son homogéneas; se diferencian según las relaciones sociales en la escuela que comportan resultados educativos de éxito o de fracaso. El éxito educativo de los jóvenes de clases desfavorecidas es resultado de la *relación* con la “distancia cultural” respecto de la institución educativa: en algunas familias, un *voluntarismo escolar* intenta aproximar a los jóvenes y las demandas institucionales de la escuela; en otras familias, la escolarización de sus hijos es suficiente respecto de sus expectativas hacia la escuela. Por medio de un status parental de las familias comprometidas con el proceso educativo, sus hijos adquieren un *capital moral* ante el cual las autoridades escolares reaccionan diferentemente, evaluándolos mejor.

Dichas familias están orientadas por un *sentido de la oportunidad*: el capital moral, resultante del compromiso con la escuela y del interés en la misma, persuade a la institución para considerar sus aspiraciones. Así, cuanto más las familias pretenden alcanzar el éxito educativo como una estrategia consistente en poner a la escuela de su lado, más mostrarán a la escuela que están,

efectivamente, de su lado. Las familias de clases desfavorecidas, al contrario, envían a sus hijos a la escuela y asumen el éxito educativo como *taken for granted* (Duru & Van Zanten, 2009). Su relación con la escuela los lleva a depositar todas sus esperanzas en las autoridades escolares, quienes perciben la distancia cultural como un fardo. De este modo la escueta participación es sancionada.

La clasificación escolar de los alumnos por medio de jerarquías de excelencia es correlativa con la trayectoria educativa y la relación con la trayectoria. Los jueces autorizados y legítimos del proceso educativo, a saber los docentes, registran una serie de factores del proceso educativo, vinculados unos con otros, para constituir criterios de evaluación y calificación, para así determinar los alumnos meritorios que deberán ocupar los diferentes lugares en las escalas de desempeño.

En su forma actual, el sistema educativo paraguayo *descalifica* a la mayoría de los jóvenes de clases desfavorecidas para que adecuen sus expectativas conforme con la realidad de la desigualdad social. Dada las brechas duraderas, la institución educativa se prevalece de su autonomía relativa para institucionalizarla y adquiere, así, el estatuto de *orden natural*. Es porque la escuela mantiene dicha autonomía que la percepción sobre el lugar ocupado en la sociedad es reforzada con la idea del talento (o su carencia) para el desempeño educativo.

Las clasificaciones y jerarquías que se establecen en la institución escolar, son aceptadas por los agentes sociales porque participan en los procesos educativos que están en el origen, disuadiendo la percepción de su arbitrariedad (Bourdieu, 2005). Esto es tanto más cierto cuando algunos jóvenes de familias desfavorecidas tienen éxito asumiendo que las reglas de la meritocracia rigen plenamente para todos, desde el momento que rigen para ellos. 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 de “exitosos”.

La desigualdad a pesar del mérito

La meritocracia es una ideología en sociedades como la paraguaya donde las desigualdades inciden en el desempeño educativo de los individuos. Cuando el número de puestos de trabajo es elevado y se halla en función de la productividad económica, la institución escolar operará según criterios de eficiencia en la admisión, transmisión y evaluación, constituyendo el mérito un criterio de selección ecuánime. En cambio, cuando el mundo laboral es restringido y cuando la herencia social incide en el destino social, la escuela funciona menos con

crITERIOS pedagógicos y ejerce más una función moral, que apunta a adecuar las esperanzas subjetivas de los sectores relegados en la economía a sus posibilidades objetivas, sin importar el mérito.

El flanco débil de una cultura democrática en la desigualdad social. En efecto, la democracia requiere un modelo económico incluyente y sostenible, ofreciendo oportunidades a las generaciones jóvenes que egresan del sistema educativo. La relación estrecha entre desigualdades educativas y segregación social, que la escuela reforzó, fue el problema principal que precedió a la reforma educativa paraguaya. La educación hizo poco para modificar las reglas de juego en la sociedad, incluso exacerbó las expectativas de la población que, no teniendo mayores medios sino invertir en educación, se vieron decepcionadas en los resultados.

La participación de los diferentes sectores sociales en la esfera pública, en tanto ciudadanos, dotados de los medios para asegurar sus condiciones de vida y, capaces por tanto, de elegir su destino, es la garantía para apuntalar la cohesión social y cautelar la democracia ante proyectos autoritarios o populistas que se alimentan de las necesidades básicas insatisfechas. Ante este desafío, la educación no puede hacerlo todo. Depositar todas las esperanzas en la escuela es desconocer la historia que enseña que ciertos cambios educativos de forma pueden tener lugar en consonancia con la reproducción del modelo vigente.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, Escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Chapoulie, J. M. (1974). *Le corps professoral dans la structure de classe*. *Revue française de Sociologie*, 15 (2), 155–200.
- CONEC (Consejo Nacional de Educación y Cultura). (2008). *Avances de la reforma educativa. La educación media 2001-2007*. Asunción: Ediciones del CONEC.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2012). *Encuesta permanente de hogares 1997-98/2012*. Fernando-De-la-Mora: DGEEC.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.

- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Elias R. y Molinas J. (2008). La deserción escolar de adolescentes en Paraguay. En Cueto S. (Comp.), *Reformas pendientes en la Educación secundaria*. Santiago: Fondo de Investigaciones Educativas-PREAL.
- Elias, R. (2007). *La educación inclusiva en Paraguay*. Taller Regional preparatorio sobre Educación inclusiva. Buenos Aires: UNESCO-Oficina Regional de Educación.
- Instituto Desarrollo. (2013). *Informe de Progreso educativo Paraguay 2010*. Asunción: ID/PREAL.
- Ortiz Sandoval, L. (2014). Régimen escolar y desigualdad social. En Makaran G. (Comp.), *Pensar el Paraguay: una mirada interdisciplinaria*. México: CIALC-UNAM (En prensa).
- Ortiz Sandoval, L. (2012). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (4), 55-90.
- Ortiz Sandoval, L. (2011). Educación, reforma y sociedad. Sociología de la política educativa en la transición democrática. *Revista Estudios Paraguayos*, XXX (1-2), 77-100.
- Perrenoud, Ph. (2003). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Barcelona: Morata.
- Ponce Solé, J. (2006). Ciudad, segregación urbana y segregación escolar. III Congreso Anual sobre el Fracaso Escolar, Palma de Mallorca.
- Riart, L. A. (2007). *La influencia de los Directores en el éxito educativo de seis escuelas públicas pertenecientes a la Educación Escolar Básica*. Asunción: Ediciones del CONEC.
- Rivarola, D. (2000). La Reforma Educativa en el Paraguay. *Políticas Sociales*, 40, 1-29.
- Scandurra, R. (2013). La persistente influencia del origen social sobre la desigualdad de resultados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (3), Sep., 389-407.
- Tenti, F. E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti, F. E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ed. Manantial.