

Ana María Goetschel, coordinadora

Perspectivas de la educación en América Latina



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito – Ecuador

Telf.: (593-2) 3238 888

Fax: (593-2) 3237 960

www.flacso.org.ec

Ministerio de Cultura del Ecuador

Avenida Colón y Juan León Mera

Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 2903 763

www.ministeriodecultura.gov.ec

ISBN: 978-9978-67-197-9

Cuidado de la edición: David Chocair

Diseño de portada e interiores: Antonio Mena

Imprenta: Rispergraf

Quito, Ecuador, 2009

1ª. edición: marzo de 2009

Índice

Presentación	9
Introducción	11
<i>Ana María Goetschel</i>	
LOS DESAFÍOS DE LAS UNIVERSIDADES EN EL SIGLO XXI	
Universidad: entre la enseñanza humanística y la formación profesional	23
<i>Vera Lúcia de Mendonça Silva</i>	
Los desafíos de las universidades en el siglo XXI: una visión desde la Argentina pos crisis	39
<i>Juan Carlos Pugliese</i>	
La movilidad y el intercambio académico en programas de posgrado como elementos para la integración latinoamericana	55
<i>Rosa Amalia Gómez Ortíz</i>	
Presentes persistentes de la universidad y sus futuros (in)imaginados: ¿es posible soñar en la no universidad del futuro?	73
<i>Eduardo Ibarra Colado</i>	

EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina	95
<i>Analia Minteguiaga</i>	
Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994	115
<i>Mario Yapu</i>	
Pensando en políticas públicas para la escuela rural en el Perú	139
<i>Yolanda Rodríguez G.</i>	
El proceso de descentralización de la educación en Argentina Un caso: la provincia de Buenos Aires	167
<i>María M. Formichella y Mara Rojas</i>	
Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007	189
<i>Milton Luna Tamayo</i>	

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente: una aproximación desde la perspectiva de los académicos y los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío, Chile	213
<i>Héctor Cárcamo Vásquez</i>	

La participación social y las reformas educativas
en América Latina. La discusión pendiente 233
Úrsula Zurita Rivera

La implementación de un programa
de resolución de conflictos sin violencia
en una zona de la Vía Perimetral, Guayaquil, Ecuador.
Posibilidades y límites de extender esta experiencia
dentro del sistema educativo 257
Anna Katharina Pfeifer

EDUCACIÓN Y EQUIDAD

¡Aquí hay que hacerse respetar!
Mujeres entre tuercas y metales:
una mirada desde las estudiantes de la Facultad de
Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú 277
Alizon Rodríguez Navia

Estereotipos de género en la niñez.
Una mirada desde los derechos humanos 295
M. Micaela Bazzano

Rituales de admisión. La reproducción
de la diferencia en el sistema escolar ecuatoriano 311
María Pía Vera

Rituales de admisión. La reproducción de la diferencia en el sistema escolar ecuatoriano*

María Pía Vera**

Introducción

Han pasado varios años desde mi última visita etnográfica al TM y al SG, dos colegios ubicados en la ciudad de Quito, sin embargo, recuerdo aún bien cuan diferentes me parecieron el primer día que los visité. Aunque se trataba de colegios laicos, diurnos, mixtos, con las mismas especializaciones de bachillerato, los mismos seis años de estudio, con una infraestructura amplia y numerosos estudiantes, diferían en un hecho fundamental: el primero era privado y el segundo fiscal, distinción que en el sistema escolar ecuatoriano refleja una separación entre clases sociales. Tal es así, que las familias de los alumnos que asisten a los mejores colegios públicos, no poseen ni la cuantía de recursos ni prestigio que los grupos familiares de aquellos que asisten a los mejores colegios privados, y hacia abajo la diferencia aumenta. En el caso que analizamos las diferencias que existen entre los grupos sociales del TM y el SG toman la forma de clases sociales distintivas, pues el volumen del capital económico, social y cultural de conjunto es mayor para los unos y menor para los otros.

* Los resultados presentados en este artículo hacen parte una investigación más amplia en torno a prácticas escolares en la información de la identidad.

** Editora de Íconos. Revista de Ciencias Sociales de FLACSO-Ecuador. Profesora del Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. mvera@flacso.org.ec

Esta clasificación entre grupos sociales y educación pública y privada ha hecho de la primera, sobre todo en el contexto social creado por las políticas de reducción del Estado de los años 80 y 90, antes que la realización de un derecho, la marca de quienes sufren un acceso desigual al mercado de bienes culturales, que es también un mercado de bienes simbólicos. La educación pública se convierte así, en signo de diferencia y no de igualdad¹. De este modo, el colegio al que se asiste por elección o destino, es parte de las prácticas que sirven para dar al individuo y a los otros, una percepción de su lugar en el orden social, y de esta forma, de sus atributos y atribuciones. Los colegios crean espacios para la unificación de grupos que responden a capitales culturales y sociales similares y sirven para diferenciarlos de aquellos que no los poseen en igual medida.

Este trabajo analiza una de las técnicas de creación de esos espacios, y por tanto, de la separación y la consolidación de grupos sociales y de la categorización de colegios que para efectuarse no apela únicamente al capital económico de la familia², sino que hace uso de “rituales de admisión”, es decir, de prácticas de selección que se enfocan formalmente en las competencias o dotes académicas de los alumnos con el fin de crear ciertas representaciones y sentidos que permiten a los otros hacerse una imagen de quién es y cómo debe tratarse a tal o cual alumno, y a cada uno de ellos representar su yo a la medida del símbolo, positivo o negativo, con que se le etiqueta³. Los colegios, como espacios sociales específicos, y aun más, como instituciones producto de la agregación de dispositivos y

- 1 Sería un error deducir de este argumento que la educación deba convertirse en privada para permitir una adecuada construcción de la ciudadanía, por el contrario, solo cuando los grupos sociales mejor ubicados consideren que la educación pública es buena para los suyos, esta expresará un derecho como forma de igualdad. Sin la formación de una sociedad solidaria en la que los derechos sociales se encuentran compartidos socialmente y por tanto, constituyan “las apuestas de una baza común”, no podrán ser socialmente defendidos ni garantizados. (Sánchez-Parga 1996:34).
- 2 La elección de un colegio y su aceptación, aunque sin duda responde al nivel de ingreso de la familia, no depende únicamente de este factor. Por el contrario, la relación que existe entre el tipo de colegio y sus contenidos y por tanto, el capital cultural y simbólico que aporta, es tan importante como lo primero. Más, si consideramos que la educación formal que brinda la escuela contribuye a la reproducción de la distribución del capital cultural entre las clases y a la legitimación de la cultura dominante.
- 3 Una de las formas más comunes de ubicación social de un individuo es conocer la institución escolar a la que pertenece, o en su defecto en la que estudió.

prácticas culturales, constituyen un importante elemento para la definición de la identidad social de una persona, y son sobre todo, espacios de relevancia para la formación del yo.

La institucionalización de la exclusión

Como todo ritual de paso⁴, los rituales de admisión son rituales de institución —lo contrario no es siempre posible— siendo fundamental la línea de demarcación que crean (Bourdieu 1985:78). Esta línea no marca solamente el paso de una categoría a otra: de estudiante del colegio X a estudiante del TM o del SG, sino que *consagra una diferencia fundamental*. La diferencia arbitraria, pero completamente legítima que nos lleva a reconocer a los consagrados como parte de un orden natural, y a desestimar a quienes no lo han sido en tanto posibles contaminadores de ese orden y no pertenecientes a él: excluidos.

En tanto los estudiantes del TM han de pasar un ritual, exhaustivo como ellos mismos lo sostienen, a los estudiantes del SG estos procedimientos de admisión no les concierne comparativamente⁵. Están sencillamente los que son, por eso fueron aceptados todos o casi todos los aspirantes al TM, aunque en principio parezca sorprendente. Los que faltaban no pertenecían a esa clase, pero nadie enfrentaría un ritual que no le concierne. Existe, de esta manera, un grupo no evidente respecto al cual otro es instituido. De aquí, que el ritual de admisión “consagre la diferencia” entre los estudiantes del TM y el SG.

Los primeros, estudiantes del TM por derecho propio, se sienten identificados con la situación y espacio en el que han sido colocados y expresan su acuerdo con el ritual “[...] porque es bueno que se preocupen”, ya

4 Los ritos de paso no se reducen a las ‘crisis de la vida’ como las llama Turner, sea nacimiento, pubertad, matrimonio y muerte, por el contrario, acompañan cada cambio, cada transformación de estatus. Los “ritos de pasaje” no están restringidos, sociológicamente hablando, a movimientos entre estatus ya adscritos. Estos también son la entrada a un nuevo estatus, a un club exclusivo, a una sociedad secreta. (Turner 1972:96).

5 Porque todo iniciado en el sistema escolar, es decir, todo estudiante, ha debido cumplir con ciertos procedimientos, aun cuando estos consistan sencillamente en su inscripción en una lista de asistentes, hecho que los separa ya de aquellos que jamás han ido a la escuela.

que “aquí sí se escoge a la gente para mantener el nivel social” o “porque no van a querer ningún vago o gente vándala sino que tenga buenas notas” o, sobre todo, “por el ambiente en sí”. Al contrario los estudiantes del SG se sienten “avergonzados”:

- Porque no tiene prestigio [el colegio].
- Es que si decimos a alguien dónde estamos, dicen: “¡ese colegio!”.
- Yo cuando estaba en mi otro colegio, cuando me iba a cambiar y mi papi decía que me va a cambiar al SG, los profesores decían: “¡Ush!, a ese colegio que le va a mandar, ¡cómo le va a mandar a ese colegio!”.
- Yo creo que por la facilidad que tienen de entrar los estudiantes repetidos.
- Vienen los peores estudiantes.
- Aquí les aceptan no más.

Que el colegio no tenga prestigio significa que tampoco ellos lo tienen. Sin ritual de admisión, sin medio de fundar su fuerza y autoridad, el SG es incapaz de transmitir o investir a los suyos de legitimidad. Sin esta “ilusión o fascinación mágica” que es el prestigio se cierne sobre ellos una fuerza simbólica que los obliga al desconocimiento, en contraposición al reconocimiento que impone el ritual; a perder la cara, como se dice, y no tener rostro significa no ser nadie, ni tener capacidad para mantener la propia imagen social. Sin la multiplicación del valor que el ritual brinda a los estudiantes del TM, los del SG son desprestigiados y su yo contaminado por los “peores”, a quienes se “acepta nomás”. Sin ritual que demuestre la deferencia hacia su yo, su identidad se construye de forma negativa, por lo que los otros son y ellos no alcanzan a ser: legítimos estudiantes escogidos por el sistema escolar para representarlo, con capacidad de autodeterminación –autoridad dada por el grupo social al que representan–, es decir, de creación de significados para sí mismos y para los demás:

- Hay una mala apariencia del colegio.
- Cuando, suponte, nos vamos al coliseo hay siempre colegios particulares que nos ven como los longos, así nos dicen, porque somos de colegio fiscal, por eso nos sentimos mal cuando nos ven con nuestro uniforme.

- No es tanto por eso, hay varios colegios fiscales que tienen un respeto tenaz⁶; pero no sé que pasa con nuestro colegio que yo también antes escuchaba: “el SG” y “¡qué largos!” y tanta cosa, y es que antes el colegio en los años que yo vine, *full largos*.

Designados con una de esas palabras que en nuestra sociedad condensa todos los significados de la exclusión, del rechazo al otro por inculco, por racialmente diferente, por pobre, su esencia social, esto es su identidad, queda atravesada por todos estos significados. Aunque no admita cada uno de ellos para sí la categoría que le ha sido impuesta, son obligados a conocer y reconocer que el SG está lleno de largos y por contagio o contagiüidad cada uno de ellos también lo es; porque es privilegio del ritual crear lo que designa sea atributo o estigma. Más todavía si quienes conjuran sobre ellos las maldiciones de su identidad son sus profesores, portavoces autorizados del sistema escolar y entonces, de su poder de designación:

- No nos tienen respeto.
- Nos tratan mal: tontos, bobos, vagos, lárquense [...].
- Le hacen a uno sentirse mal.
- Nos dicen: “¡ve longo!” y encima nos llevan al rectorado, dónde siempre les dan la razón [...]
- Se pasan de la raya: “¡mamarracho, hasta feo eres!”.

Han sido instituidos por el ritual –o mejor, por la falta de él– como “largos”, denunciados como “vagos” y ante todo como incompetentes; razón por la que precisamente no les compete el ritual. O lo que es lo mismo, han sido destituidos porque los atributos sociales con los que ha de contar su yo no les otorga derecho alguno, ni pueden tampoco ser exigidos: ni los derechos, ni ellos como sujetos de derecho y por tanto de obliga-

6 Si bien es cierto que hay colegios fiscales de mucho renombre, también es cierto que para los alumnos del TM, aunque estos colegios sean considerados mejores que el promedio de colegios públicos, los alumnos de estos siguen siendo considerados como largos. A esto se suma además que los mejores colegios públicos no alcanzan el reconocimiento que se les otorga a los mejores colegios privados y hacia abajo la diferencia de estatus siempre se mantiene.

ciones. A diferencia de los estudiantes del TM, que se reconocen a sí mismo como tales y cuya definición social les hace herederos no solo de atributos de excelencia sino además, de atribuciones: de derechos a ser y hacer, los estudiantes del SG han de sufrir la colonización de sus sentidos sociales por aquellos que son capaces de instituir, es decir, de inventar como reales ciertos sentidos.

Si la identidad de los individuos puede ser construida y hasta “trastornada” por virtud de las palabras y los actos de selección se debe a la eficacia simbólica del ritual, que permite imponer significados a los sujetos sobre los que trabaja. Es decir, posee una intención performativa que no se conforma con describir o afirmar un hecho sino que ejecuta una acción, un acto de institución. Se ejerce, entonces, una fuerza sobre los individuos que son parte del ritual –o que no lo son, por relación– y de esta forma, sus destinos son transformados fatalmente. No solo las representaciones o imágenes que los demás tiene de ellos cambian, sino también la manera de comportarse respecto a ellos; además, y esto sobre todo, la forma en que los propios individuos se representan a sí mismos se transforma, creyéndose obligados a adoptar el comportamiento que les es exigido de acuerdo con la representación impuesta.

- Aquí no te incentivan.
- A veces, en los minutos cívicos dicen algo y eso de los deportes.
- Sí, pero en general no te dicen nunca nada cuando haces algo bien. Si te esfuerzas o no, no se dan cuenta, con que le presentes el deber... entonces copias, no te esfuerzas.

- Desde el principio nos dicen que somos unos vagos, que nos vamos a tirar el año, entonces ya para qué estudiar.
- No te apoyan para nada, no te explican, no te quieren enseñar, dicen que ya para qué si no aprendemos.

Los estudiantes del TM, como los del SG, son interpelados por el ritual, llamados a comportarse como su esencia social lo exige. Tanto el conjunto de atributos como de atribuciones que ahora hacen parte de su identidad no son simplemente expresados sino prescritos. Deben ser quienes

son llamados a ser y han de aceptar los significados –beneficios o perjuicios, créditos o descritos, dignificación o desdoro– que su definición social implica. Instituidos o destituidos por el ritual son tratados de la manera que les corresponde por el conjunto social, y después de su familia por el personal del colegio. Ciertamente que unos y otros son considerados sin excepción “buenos”, “solidarios”, “humanos”, “sanos”, “inocentes” y “dóciles” sin embargo, para los profesores del TM aunque no sepan si los están exaltando, como dice uno de ellos, sus estudiantes son “alegres”, “audaces y creativos”, “amables y educados”; “huahuitos cómodos, pero es lógico debido a la clase de la que provienen”, estudiantes que “siempre quieren que se les escuche primero, pero que poco a poco están aprendiendo a negociar”, “que se están volviendo muy críticos y por esto muy atentos a qué más le puede enseñar su profesor”, “ahora mucho más conscientes” y es que se trata de “gente que posiblemente serán las autoridades futuras en nuestro país”. Por el contrario, “un chico del SG es más chistoso, un huambra de barrio, huambra de pueblo con una chispa buenaza. Más humano, porque vive diferentes instancias, [porque] ellos viven en la realidad, no viven fantasías”. “Tímidos⁷, que se quedan callados y no sabe responder, que debido a sus circunstancias sociales no pueden desarrollarse y tratan, entonces, de pasar desapercibidos”. “Son más respetuosos”, pero no por amables o educados, sino por “sumisos”, por ser “huahuitos humildes”. “Son más auténticos en presentarse como son...”. Pero no porque quieran, o puedan, o porque han sido capaces de inventarse a sí mismos sino porque “no pueden mentir, ahí está pues hija, a la vista”. “Son –al fin de cuentas– abandonaditos, en espera de que alguien les dé la mano. Eso es lo que esperan ellos, una persona cercana aunque sea para que toque...”.

Obligados por el ritual, y el tratamiento que este compromete del grupo social, a convertirse en lo que se espera que sean, no son sino alentados a realizar su esencia social, su identidad, y a cumplir las expectativas que se tienen de ellos. Pues consagrar no es simplemente asignar significados al yo sino demandarlos, una vez que han sido adquiridos gracias

7 Frente a la escuela y sus agentes y en general, a todas las instancias e individuos que representan al poder, sus jerarquías y la normatividad.

a un arduo trabajo de inculcación, que incluye el repetitivo y constante trato del que son objeto –como mostraremos más adelante– (Bourdieu 1991:92ss). Los estudiantes del TM han de estar de acuerdo con los privilegios y dones otorgados, y han de responder además, al orden establecido ajustándose a los esfuerzos y sacrificios que la adquisición de tales dones demanda⁸. Así, aunque no estén de acuerdo con todas las reglas, “igual” han de reconocer el orden establecido, si quieren ser alumnos del TM:

- Pero igual, yo pienso que si alguien entra al colegio debe saber cómo son las reglas y si no quieren, que entren a otro colegio.
- No se puede hacer lo que se quiera, siempre debe haber un orden.
- Sí, te atienes a las reglas o sino hay muchos otros colegios.

Frases que concuerdan muy de cerca con las de uno de sus inspectores: “Cuando los chicos viene al colegio se les presenta una serie de normas que tiene el colegio, entonces si entran a este colegio se comprometen a cumplir con ciertas normas y disposiciones, tienen que cumplir lo que se han comprometido a cumplir sino que se vayan a otro colegio, nadie les está obligando a quedarse”.

Si el ritual opera sobre los que lo sufren de esta manera: encerrándolos en unos límites determinados y asignándoles a la vez que exigiéndoles lo que pueden hacer y ser y lo que no. Aquellos a quienes no concierne el ritual, y que por tanto, se encuentran más allá de estos límites, no pueden ser obligados a responder al mismo orden. Los estudiantes del SG no han sido llamados a cumplir el imperativo que corresponde a otros: a los estudiantes del TM. Ellos mismo, alumnos del SG, saben que no pueden ser exigidos, que no ha habido ritual de admisión, que no han sido instituidos, que están del otro lado de la línea y que no comparten, entonces, ni el mundo de privilegios ni de exigencias de los otros, aun cuando se pretenda lo contrario, como lo muestra esta discusión entre dos alumnos:

8 Lo que no significa que se produzcan excepciones, pues dicho orden, que no es otro sino el de la cultura dominante, ha de tener en cuenta las luchas y el “encanto de las contraculturas”, me refiero tanto a la contra cultura escolar como a las culturas juveniles que se manifiestan en el ámbito de la escuela.

- En mi otro colegio no, verás. Fuera del colegio sí puede uno andar como sea, pero dentro de una institución no, tendríamos que estar conforme a la ley que ellos desean. Porque verás nosotros veníamos a ese colegio ya sabiendo las leyes que tiene, igualmente ya sabiendo las leyes que tienen aquí. En el colegio en el que yo estaba allá, antes de entrar cuando me dieron el cupo, me dieron cuatro observaciones: primeramente las notas; segundo anden bien uniformados, tercero el pelo, cuarto no andar así de majadero. A mí me dijeron: “si quieres entrar a este colegio tienes que seguir las reglas”.
- Hasta cuarto año estuve ahí.
- Espérate un rato, y dime, ¿tú cumples las reglas que tu otro colegio te daba?
- Claro que las cumplía.
- ¿Por qué?
- Las cumplía porque, cómo se llama, yo antes de entrar, antes de entrar a ese colegio ya me dijeron lo que me tocaba cumplir.
- Ahora dime, ¿tú cumples las leyes en este colegio?
- No, porque en este colegio cuando yo entré primeramente hable con el rector y no me dio ninguna regla, no me dijo nada.
- Espérate, espérate un ratito, verás si según vos decías las reglas que te dieron en el colegio, y se asume que en todos los colegios las reglas deben ser iguales.
- No igualmente, porque no en todo colegio, verás...
- Pero más que todo verás, tú vienes de ese colegio ya, tú aprendiste las reglas allá y aunque...
- Claro, pero no, verás... ¡es que no!, ¡es que no es lo mismo!

Realmente “no es lo mismo”. No haber sido parte del mismo ritual de admisión es no tener los mismos derechos y no verse obligados a cumplir con las mismas exigencias. Es no formar parte de los mismos: ser otros. Y en este caso unos otros excluidos, desestimados por falta del ritual.

Se consagra así, un estado de cosas que incluye, por supuesto, las divisiones o categorías que forman parte del orden social y mental que el ritual instituye y trata de mantener; categorías o definiciones sociales que, asignadas a un individuo, constituyen su esencia social, es decir, su iden-

tividad. Acto de magia social que si permite fundar tal orden y los “destinos” o distinciones que dependen de él, como la investidura del heredero o el descrédito del estigmatizado, es gracias a la creencia, a la fe ciega del grupo en la institución, es decir, institución –como modo de objetivación de la historia, como estructura objetiva– socialmente reconocida y, por tanto, eficaz (Cf. Bourdieu 1991:99).

El conjunto de prácticas que pone en marcha el ritual permite la demarcación del límite social, por demás arbitrario, que establece una diferencia profunda entre los estudiantes del SG y del TM y que a través del trabajo de inculcación crea parte de las disposiciones –pues se construyen a lo largo de la biografía inacabada de los individuos– que les permiten representarse y actuar en el mundo social que comparten. Representaciones o imágenes de sí mismos que por virtud del ritual convierte a los alumnos del TM en consagrados, escogidos, una clase especial de jóvenes que disfrutan del placer del reconocimiento que el sistema escolar, pensado para ellos, les brinda. En tanto por carencia del ritual la imagen social de los alumnos del SG es profanada; sin trato diferencial son “cualquiera”, “longos”, incapaces, “abandonaditos”; obligados a mirarse en un espejo donde sus rostros han sido desfigurados y su yo resulta irreconocible. Si estos son los efectos sociales del ritual de admisión es porque “el sí mismo es en parte un objeto ceremonial, algo sagrado que debe ser tratado con atención ritual y que a su vez debe ser presentado a los demás en su justo enfoque” (Goffman 1976 en Wolf 1988:75).

Naturalización de la descalificación

Los efectos sociales del rito cobran tanta más realidad cuanto este es capaz de transformar la diferencia arbitraria en natural. El examen, técnica en la que se fundan los rituales de admisión de los colegios, constituye el método más sencillo pero eficaz de transformar en natural lo que está dado socialmente, al basar la diferencia que instituye en el “postulado de la desigualdad de dotes”; funcional a la lógica del sistema escolar que descansa en la igualdad formal de todos los alumnos (Bourdieu y Passeron 1967)⁹. Que este mecanismo opere a través del ritual de admisión para instituir

a los estudiantes del TM como una clase especial de jóvenes que han probado su capacidad, es posible gracias a una conversión de lo que se ha heredado socialmente en “gracia individual o mérito personal” (Ibídem:104). De esta forma, sin ritual, sin magia social que actúe sobre los estudiantes del SG, no tienen forma de demostrar sus competencias y aptitudes. Descalificados desde el inicio “se les acepta nomás”.

Es esta pequeña técnica de los rituales de admisión la que impone como normales ciertas competencias y ciertos niveles de estas competencias, en una serie que se dispone a lo largo de la operación de enseñanza, dividida precisamente en grados (Foucault 1975:189). Para ingresar en el TM, hay que pasar primero una revisión minuciosa: desde los simples datos identificatorios del aspirante –lo que incluye, por supuesto, los datos familiares– a su expediente escolar sintetizado en la libreta de calificaciones, y al que se adiciona necesariamente una nueva examinación. Examinación constatoria de sus habilidades en matemáticas, literatura, idioma extranjero y de aptitudes en general. Aquí, la voluminosa carpeta que describe paso a paso la biografía escolar de cada alumno se engrosa. Descripciones que no son otra cosa que una historia vital, en la que se documenta intensamente en este caso, conductas, aptitudes, capacidades y niveles (códigos cualitativos y cuantitativos que toman la forma de “notas” o “calificaciones”) y en la que se incluye además un expediente familiar.

Una vez descrito y caracterizado cada alumno, es decir, examinado en los elementos que le interesan al sistema escolar, sus “expedientes” pueden ser confrontados, los códigos correlacionados y sus biografías escolares ubicadas en un sistema de comparación. Del que surge, una estimación de cada alumno respecto a los demás, pero también una estimación de conjunto (Foucault 1975). Así en el TM no solo se publican trimestralmente calificaciones y promedios individuales sino también grupales por curso y paralelo. De modo que no se trata solamente de definir las capa-

9 Son sometidos, al menos general y formalmente, a las mismas rutinas y actividades, mismos aprendizajes y materias, e idénticas formas de calificación. Igualdad, que además de ser en sí misma aparente, deja de lado toda diferencia social: diferencia de las condiciones de existencia de unos y otros, que marcan profundas desigualdades respecto al capital social y cultural que cada cual posee (Bourdieu y Passeron 1967).

ciudades, las aptitudes y la conducta de cada alumno, sino de señalar elementos comunes o desviaciones de cada estudiante respecto a su grupo; finalmente establecer separaciones, rupturas, retiros. Diferenciación y separaciones que en el conjunto del sistema escolar termina por producir una distribución y una colocación de los alumnos en una tipología de colegios.

El ritual de admisión que los estudiantes del TM han de pasar consta de exámenes que los estudiantes del SG no necesitan ni pueden tomar, no porque no posean la inteligencia o la capacidad sino más bien, por su falta de acceso a determinados niveles y tipos de conocimiento que están en relación con sus condiciones de existencia, con un origen social que no comparte la “alta cultura”, la calidad de educación, los medios y las expectativas que el grupo dominante sí posee e impone como criterio de exclusión. Pensemos, por ejemplo, en las diferencias que marca el manejo de un idioma extranjero, o “notas” mínimas en los exámenes de matemáticas para cada nivel, al igual que un promedio no menor a 15 en conducta como es requisito en el TM. Ser alumno del SG es no cumplir con tales niveles, es no poseer ni las competencias ni las capacidades; y para esto no es necesario enfrentar los exámenes de admisión y no pasarlos, puesto que son parte de un ritual que en principio, no les compete.

Si bien el acceso práctico de un estudiante a uno u otro colegio, como es obvio, depende de diferencias estrictamente económicas; su admisión, por otro lado, depende de que pase con éxito el ritual que le es impuesto. Por tanto, al pensar por qué los unos, estudiantes del TM, sufren exámenes de admisión y por qué los otros, estudiantes del SG, no, hemos de dar cuenta de un dispositivo que legitima y hace reconocer a los primeros como individuos consagrados como aptos o capaces, y por mérito propio. Tan buenos son los resultados de la conversión de lo social en natural realizada por el ritual que los estudiantes del SG —así como todos aquellos en su misma posición— han de aceptar este esencialismo que los convierte en objeto, para otros y para sí mismos, de representaciones que los descalifica y transforma en sujetos de menor capacidad, obligados además, a vivir su desventaja como un mal personal. Poder operativo contenido en el ritual que es producto de la relación de fuerzas dentro del campo escolar.

Instituir no es solo decirle a uno quién es, sino obligarlo a aceptar los atributos, competencias o insuficiencias que le han sido asignadas; y por tanto, constreñirlos a pensarse a sí mismos y comportarse como su función social exige. No es casual, entonces, que los estudiantes del TM –quienes se ven compelidos a demostrar sus capacidades a lo largo de un ritual que extiende sus controles y efectos al periodo total de formación escolar– eleven su nivel de aspiraciones confirmando así quiénes son: “ir a las mejores universidades”, “sacar becas e irnos a estudiar al exterior”, destacarse académicamente, no estar constreñidos a las “típicas” profesiones liberales sino además desarrollar sus talentos, y “no se trata solo de ser unos genios”, sino además de “saber decidir, a mí me parece al menos eso, tener la capacidad de decidir”, “tener confianza en nosotros mismos”. Estas son justas aspiraciones que encuentran sustento en las expectativas que se tiene de ellos: chicos con “capacidad de plantearse su propio proyecto de vida [...] gente respetada socialmente porque tiene bases sólidas, que tengan la posibilidad de ser lo que quieren y llegar a dónde quieran”. Lo que significa en primer lugar, “su ingreso en las mejores universidades, incluso que estudien en el exterior”, “excelentes profesionales”, “que estén en capacidad de competir con cualquiera y enfrentar el sistema de los grandes inversionistas”; en fin, “que se acerquen al perfil que el colegio ha definido, muy en el fondo que sean coherentes con la clase a la que pertenecen. [...] Sobre todo, que sean los herederos de este sistema”. A diferencia de las pretensiones que pudieran tener estudiantes como los del SG:

- Yo ya me voy a un colegio técnico y de ahí a la universidad.
- ¡Ah!, vas a ser un mecánico con título. No yo voy a ser un taxista con título de médico. Sí, porque yo tengo un amigo que es taxista y que es médico.

Es frecuente que al pasar al pizarrón un alumno que resuelva un problema o conteste bien una pregunta, sea blanco de la ironía de sus compañeros:

- ¡Ishaaa! Qué es pues, ahora ya estás estudiando.
- ¡Chuuuta! que estás muy inteligente. ¡Está mal! Ven, ven no más a sentarte.

El reconocimiento de las aspiraciones, al igual que la asignación de expectativas comparables, convierte en legítimas las aspiraciones de los estudiantes del TM y los insta a convertirse en lo que deben ser. De la misma forma, pero actuando como maldición, las expectativas respecto a los alumnos del SG los sentencia a ser “chicos [que] por su condición no tienen mayores medios, digamos interés por salir adelante en cuanto a la ciencia mismo, sino lo que les interesa es sacar un cartón, con eso ya pueden trabajar de lo que quieran. De ahí que muchos estudiantes nuestros que se gradúan no estudian después del bachillerato. Pocos son los que van a la universidad, y de los que van a la universidad pocos son los que terminan, los más se quedan en trabajos humildes, pues no, artesanales”.

Siendo esto así, los comportamientos del grupo social y en especial los de sus profesores respecto a ellos, deben estar de acuerdo con los que su esencia social demanda. Porque instituir es conceder los privilegios, o las limitaciones por oposición, a ciertas aspiraciones y expectativas; pero también, imponerlos a fuerza de estrictas vigilancias, llamados al orden e incentivos. Por ejemplo, la publicación trimestral de cuadros de honor o la proclamación de los alumnos y cursos con los mejores promedios constituyen, para los estudiantes del TM, instrumentos para demandar de ellos el cumplimiento de su deber:

- Yo creo que los que tienen buenas notas [se] publican, para que se sientan orgullosos; los que tienen malas también [se] publican, para que se avergüencen y sean mejores todavía.
- Saben, yo creo que si nos tratan así es para alentarles a los otros estudiantes. Es para que cuando se gradúen y salgan del colegio, porque uno siempre que sale dice que vino de tal o cual colegio, es para que sepan que vino del TM y que el TM es un buen colegio.

Y en eso coinciden con los profesores de su colegio, para quienes el estímulo y la sanción más importante es la nota: “Sí existen muchos incentivos, uno son las exoneraciones, la publicación de cuadros de honores, el hecho de felicitar públicamente a los mejores promedios no sólo individuales sino de curso, entonces se manejan diferentes ámbitos”. “Para mi

hay tres estímulos básicos: la mirada, la palmada y la nota, sobre todo esta; pero también depende con unos [profesores] la nota es muy fácil, pero cuando es difícil de obtener se convierte en un estímulo”. “Siempre se menciona a los mejores promedios y se hace mucha propaganda a los buenos estudiantes y, por tanto, a los malos también, aquí hay una exigencia tácita para que mejoren”.

Si objetivarlos y hacerlos más visibles para el personal del colegio, como para sus propios compañeros, es una forma de obligarlos a aceptar los sacrificios que implica su identidad; otra es confiar en su capacidad, y no permitir la disminución del esfuerzo, apelando a ejercicios constantes y a exigencias mayores, de modo que se vean menos dispuestos a abandonar los límites de excelencia en los que han sido encerrados:

- Tenemos muchos deberes, no cambian para otro día.
- Se supone que uno debe estudiar, pero te toca hacer los dos porque mandan deberes.
- ¡O los típicos “repacitos”! Y a veces ya uno no sabe que hacer: o estudiar o hacer los deberes.
- O también que cambiaron, de un año para otro [...] aumentaron 4 puntos más al promedio final y a más este año nos sacaron la... ¡Nos exprimen la bolaza!
- Es que antes teníamos solo exámenes trimestrales; ahora tenemos trimestrales, de medio trimestre, y de recuperación, o sea no pasan ni dos semanas y volvemos a tener exámenes.
- Todo lo que les interesa es que estudiemos, si tienes otras cosas que hacer, no, primero estudiar.

De la misma manera, los estudiantes del SG son predispuestos a mantener su posición social y realizar su destino. Sencillamente hay pocas o ninguna exigencia que se les pueda hacer. Ellos mismos, los estudiantes, saben que no pueden ser obligados que hay que disculparlos o “comprenderlos”:

- Sí hay algunos profesores estrictos, pero la mayor parte nos comprenden, nos ayudan y nos dan oportunidad de presentar cualquier cosa, cuando nos olvidamos algo nos dan la oportunidad.
- Ahora ya menos, pero antes podían perder los años que quieran [...] porque como una vez dijo el rector de que aquí “tiene que hacerse solicitud para perder el año”.

Lo que no significa que no sean llamados a la superación, a la responsabilidad y hasta a la excelencia: “Ahora en la mayor parte de clases el rector, el vicerrector nos hablan de eso, sobre la excelencia, sobre cómo ser mejor y enfrentar la vida sin miedos”. Sin embargo, tales son los efectos sociales del ritual que, al no sufrirlo, toda expectativa o llamado, que contradiga la destitución en la que son sumidos, carece de autoridad. O aparece como algo menos legítimo y algo más infundado, porque los comportamientos de los profesores y del personal del colegio debe concordar con las representaciones que poseen de sus estudiantes: “Nuestros huambros son medio badulaques, porque la mayoría, yo he sacado esa conclusión, son hijos de artesano; entonces como el carpintero, el zapatero, el lacador ofrece de semana en semana, así son ellos con los deberes: *la otra semana, la otra semana*, o están rogando”. Aquí el esfuerzo se concentra en la omisión; y si por empeño o error ciertos profesores se muestran exigentes, los propios alumnos se esforzarán por recordarles que “no se puede, no se entiende, es muy complicado”, que “es demasiado esfuerzo”, que “es muy difícil”, que “son demasiado estrictos: ¡Es que si no hacemos un deber, nos dicen que tenemos que presentarles!”.

Al contrario de lo que pudiera pensarse no son menos vigilados y los esfuerzos menguados; se trata más bien, de otro tipo de vigilancia: una que les impide imaginarse a sí mismos, crear significados propios para su yo y representarse como personas con la posibilidad “de ser lo que quieran y llegar dónde quieran”¹⁰. No es que olvide las condiciones sociales a

10 Esto no es un llamado a la alienación o a la fantasía, la última además poco probable porque tanto profesores como alumnos son bastante conscientes de sus escasas alternativas —tal vez por eso se note menos al vigilante o las formas de vigilancia, nadie reforzaría las seguridades de quien no tiene a donde ir.

las que este mismo análisis apela, pero quisiera mostrar que los colegios y las prácticas que en ellos se ponen en marcha son también parte de esas condiciones. De este modo, los comportamientos que corresponden a las representaciones que se instituyen gracias al ritual de admisión establecen una separación definitiva entre los estudiantes del SG y los del TM, al tiempo que evitan la transgresión: pretensiones exageradas en los unos y descalificación para los otros.

El ritual de admisión inaugura entonces, un modo de actuar sobre el estudiante que traspasa por completo su vida escolar; y cuyos controles dan forma a las aspiraciones y desesperaciones de los jóvenes al construir sus representaciones de futuro. No solo porque hace de la escuela, gracias al mecanismo que usa, un aparato de examen y selección constante, sino porque dirige estas y todo un conjunto de prácticas a la construcción de identidades, a fundar verdades y producir realidades que además se esfuerza por mantener. Claro está que si funciona así, se debe a que el ritual es un acto de comunicación, una relación y por tanto, un ejercicio de fuerza que hace uso de disposiciones, hábitos, usos, formas de percepción de nosotros mismos que solo proceden a través de las prácticas sociales que las constituyen. Es más que pensarse apto o descalificado, investido o destituido, es actuar como tal y demandar que se nos trate de acuerdo con lo que somos, porque toda representación o imagen mental es siempre práctica, no es voluntad o decisión, es objetivación en los cuerpos (Bourdieu 1991:117). Si el ritual de admisión opera como lo hemos descrito, es gracias a la adhesión incondicional al juego de lo social, es decir, a la fe o creencia en sus reglas, su sentido, los asuntos en juego que orientan los intereses y las acciones de sus participantes y que permite percibirlo como normal, natural y lógico.

Bibliografía

- Aries, Philip y George Duby (1989). *Historia de la vida privada Vol. 5*, Ediciones Taurus, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar?*, Ediciones Akal, Madrid.
- _____ (1988). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Editorial Taurus, Madrid.
- _____ (1991). *El sentido práctico*, Taurus Editores, Madrid.
- Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron (1967). *Los estudiantes y la cultura*, Editorial Labor S.A., Barcelona.
- _____ (1972). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Iaiá, Barcelona.
- Foucault, Michel (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid.
- Giroux, Henry (1996). *Educación posmoderna y generación juvenil*, Nueva Sociedad: Educación y cambio social, No. 146, Caracas, pp. 149-166.
- 1975, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI editores, México.
- McLaren, Peter (1995). *La escuela como performance ritual*, Siglo XXI, México.
- Myerhoff, Bárbara (1997). *Rituales Seculares: Formas y significados*, Van Gorum, Amsterdam.
- Sánchez-Parga, José (1996). *La construcción y deconstrucción de ciudadanías en América Latina: el caso de Ecuador*, en *Identidad y Ciudadanía: Enfoques teóricos*, Colección Utópicas, feuce-ades-aeda, Quito, pp. 25-43.
- _____ (1997). *El pueblo vs el ciudadano*, Revista Ecuador Debate N. 41, Quito, pp. 55-61.
- Turner, Victor (1972). *The Forest of symbols: aspects of Ndembu ritual*, Cornell University Press, London.
- _____ (1977). *El proceso ritual: estructura y antiestructura*, Taurus Editores, Madrid.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Ediciones Akal, Madrid.
- Wolf, Mauro (1987). *Sociologías de la vida cotidiana*, Ediciones Cátedra, Madrid.

Este libro se terminó de
imprimir en marzo de 2009
en la imprenta Crearimagen.
Quito, Ecuador