

¿Clases sociales en la clase? Un estudio sobre la interacción entre docentes y estudiantes en contextos de desigualdad

Social classes in the class? A study on the interaction between teachers and students in contexts of inequality

¿Classes sociais na sala de aula? Um estudo sobre a relação professor-aluno entre professores e alunos em contextos de desigualdade

- Artículo de investigación -

Viviam Stella Unás Camelo¹
Universidad Icesi

Melania Satizabal Reyes²
Universidad del Valle

Recibido: 15 de enero de 2023
Aceptado: 30 de marzo de 2023

Resumen

Este artículo explora la manera en que las diferencias de clases sociales participan de las interacciones que docentes y estudiantes establecen en el aula. Se realizó una investigación cualitativa, a través de entrevistas en profundidad a un grupo de docentes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cali. En concreto, se examinó el modo en que este grupo de docentes interpreta su posición de clase, la de sus estudiantes y las tensiones que estas posiciones diferenciadas suponen para el desarrollo del trabajo educativo. El estudio identificó tres tensiones: primero, el desafío de concebir a la Escuela como un dispositivo de movilidad social en

¹ vsunas@icesi.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3375-5413>

² melania.satizabal@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0793-6031>

regímenes de estratificación que, como el colombiano, presentan una movilidad restringida; el segundo, el reto de alimentar el entusiasmo respecto al trabajo educativo en contextos en los que se atribuye a los estudiantes un bajo capital ambicioso; por último, los efectos que el origen de clase de los estudiantes tiene sobre el estatuto y contenido del trabajo docente. A modo de conclusión, es notable el hecho de que para los docentes entrevistados la Escuela se presenta como una institución incapaz de revertir el régimen de distribución de las expectativas que las clases sociales instauran.

Palabras clave: docente, familia, clase social, estudiante, desigualdad

Abstract

This article explores the way in which social class differences participate in the interactions that teachers and students establish in the classroom. Qualitative research was carried out through in-depth interviews with a group of teachers from public and private institutions in the city of Cali. Specifically, we examined the way in which this group of teachers interprets their class position, that of their students, and the tensions that these differentiated positions entail for the development of educational work. The study identified three tensions: first, the challenge of conceiving the School as a social mobility device in stratification regimes that, like the Colombian one, present restricted mobility; second, the challenge of nurturing enthusiasm for educational work in contexts where students are credited with low aspirational capital; Lastly, the effects that the class origin of the students has on the status and content of the teaching work. By way of conclusion, it is notable that for the teachers interviewed, the School is presented as an institution incapable of reversing the system of distribution of expectations that social classes establish.

Keywords: teacher, family, social class, student, inequality

Abstrato

Este artigo explora como as diferenças de classe social participam nas interações que professores e alunos estabelecem na sala de aula. Foi efetuada uma investigação qualitativa por meio de entrevistas aprofundadas a um grupo de professores de instituições públicas e privadas da cidade de Cali. Especificamente, examinámos como este grupo de professores interpreta a sua posição na sala de aula, a dos seus alunos e as tensões que estas posições diferenciadas implicam para o desenvolvimento do trabalho educativo. O estudo identificou três tensões: em primeiro lugar, o desafio de conceber a escola como um dispositivo de mobilidade social em regimes de estratificação que, como o colombiano, apresentam uma mobilidade restrita; em segundo lugar, o desafio de alimentar o entusiasmo pelo trabalho educativo em contextos em que se atribui aos alunos um baixo capital aspiracional; e, finalmente, os efeitos que a origem de classe dos alunos tem sobre o estatuto e o conteúdo do trabalho docente. Em jeito de conclusão, é notório que, para os professores entrevistados, a escola é apresentada como uma instituição incapaz de inverter o regime de distribuição de expectativas que as classes sociais estabelecem.

Palavras chave: professor, família, classe social, aluno, desigualdade

Introducción

Este artículo se propone examinar -a partir del análisis y discusión de datos obtenidos en una investigación de orden cualitativo, que entrevistó y reconstruyó las trayectorias y experiencias laborales de docentes de la ciudad de Cali, Colombia- la manera en que el grupo estudiado interpreta su posición de clase, la de sus estudiantes y, también, las tensiones que estas posiciones diferenciadas suponen para el desarrollo de su trabajo educativo. El asunto aquí planteado se enmarca en un conjunto ya canónico de investigaciones (Coleman (1966), Rist (1970), Bourdieu

y Passeron (2001), García Villegas y Quiroz (2011)) que se han aproximado a la relación entre escuela y clase social. La mayor parte de estos trabajos puede situarse en dos perspectivas: por un lado, se encuentran los enfoques que sugieren que la escuela participa o es un dispositivo de reproducción de las condiciones dadas de clase social. Por otro lado, un segundo enfoque señala que la escuela contribuye a subvertir las condiciones de clase originarias y que, por tanto, es un recurso indispensable en los proyectos y procesos de movilidad social de los individuos.

El primer enfoque sostiene que la Escuela enmascara, legitima y perpetúa las desigualdades. Conviene en este punto referir los trabajos de Bourdieu y Passeron (2001), y Bourdieu y Passeron (2009) sobre el sistema educativo francés. Ambos autores sostienen que, tras un régimen en apariencia meritocrático, y con un claro espíritu republicano, se ocultan mecanismos que reproducen los privilegios y prolongan las desigualdades. A su juicio, la escuela francesa favorece estructuralmente a los sectores de élite y contribuye a ratificar el origen social como el factor determinante en la posición que las personas ocupan en el sistema de distribución de capitales culturales. Para Bourdieu y Passeron (2009), este proceso de reproducción de las condiciones de clase actúa por medio de varios dispositivos, algunos integrados a la subjetividad de los individuos y otros que se consolidan como factores de segregación objetivos y externos a ellos. Así, por una parte, la clase se inscribe en los imaginarios de los estudiantes. Sus sueños sobre el futuro son signados por sus orígenes de clase en un fenómeno que más adelante se denominará capital aspiracional. Por la otra, en el orden más objetivo, el modelo educativo establece sus logros de acuerdo con los preceptos de las clases altas que, por tanto, son las *naturalmente* más competentes para conquistarlos. En consonancia con este punto de vista, Perrenoud (1996) concibe a la escuela como una institución que traduce la desigualdad económica en desigualdad de capitales culturales y, en consecuencia, en desigualdad de oportunidades laborales.

Para el caso colombiano son reconocidos los trabajos de Cárdenas et al., (2021) y García et al. (2013), en los que se estudian las formas de segregación económica que se presentan en el sistema educativo colombiano. Como sucede en la escuela francesa (Bourdieu y Passeron, 2001; 2009), García et al., (2013) encuentran que en Colombia, “en materia de éxito educativo, el privilegio se transforma en mérito. Al desconocer las desigualdades sociales, estas se identifican como naturales (o de origen) y el privilegio cultural como talento individual” (p. 18). Ya antes, García y Quiroz (2011), en una investigación sobre el sistema educativo en Bogotá, habían denominado “apartheid” a este fenómeno que no solo ahonda las desigualdades entre clases, sino que, además, las separa:

Los pobres tienden a ir a colegios públicos y los ricos a colegios privados. A esta separación se le suma la desigualdad: los alumnos de clase alta, que asisten a colegios privados y caros, tienden a obtener una educación de mejor calidad que los estudiantes de colegios públicos, de nivel socioeconómico bajo (García et al., 2013, p. 85).

En el caso de Chile, Gayo et al., (2019) identifican que las clases medias, si bien asisten a la escuela pública, procuran que sus hijos accedan a instituciones cuyos estudiantes correspondan a sus aspiraciones de estatus. Ello supone optar por habitar barrios en los que las escuelas son más homogéneas y exhiben rasgos de prestigio que se conciben como deseables. Gayo et al., aseguran, además, que las Instituciones Escolares (IE) cuentan con mecanismos de selección de sus estudiantes que terminan reproduciendo las condiciones de clase e ideologías religiosas de las familias. Así, pese a su carácter público, estas exhiben una fina segmentación interna. En esta misma vía, López (2022) identifica el modo en que las escuelas chilenas contribuyen a alimentar una suerte de *neurosis de clase*, que se instala y mantiene en la subjetividad de los estudiantes por la vía del discurso meritocrático. En su estudio, López revela de qué modo la escuela y los docentes

proponen expectativas de vida menos ambiciosas a los estudiantes de sectores populares, al tiempo que alientan su *arribismo*.

Una segunda perspectiva en el estudio de la relación entre clases sociales y escuela tiende a comprender a las IE como instituciones transformadoras de las estructuras de clase y de las trayectorias vitales de los individuos. En este contexto, Neidhöfer et al., (2018) identifican procesos de creciente movilidad de clase en América Latina, en particular en los sectores más empobrecidos, que atribuyen al incremento de niveles educativos. Resultados similares encuentran en un estudio cuantitativo Behrman et al., (2001), quienes observan en la región procesos de movilidad intergeneracional en sectores jóvenes que conquistan mayores titulaciones que sus progenitores. En esta vía, los discursos del “capital humano” –avalados por Becker (2009) y Buchmann y Hannum (2001), entre otros- sugieren que la escuela es determinante en la consecución de una mayor capacidad productiva e independencia económica de los sujetos y establecen modelos para calcular esta retribución a gran escala. Johnson et al., (2010), por su parte, identificaron, a través de ecuaciones estructurales, que la ausencia de educación es un factor clave en los procesos de movilidad social descendente y que un incremento de títulos favorece el mantenimiento de los individuos en el sistema de estratificación.

Desde una perspectiva distinta, la relación entre escuela y clase social ha sido examinada también considerando las adscripciones de clase de los docentes. Hoadley & Ensor (2009) efectúan varios estudios de caso en los que rastrean la relación entre posición de clase de los docentes y prácticas pedagógicas. Las autoras identifican el importante papel que los docentes de origen popular juegan en escuelas de clase trabajadora en Sudáfrica, en tanto instituyen para los estudiantes un vínculo entre familia y escuela y pueden desestimular los procesos de reproducción de clase en los que la escuela participa. En América Latina, Tenti (2005) se pregunta por los ingresos y niveles de dependencia económica de los docentes en Brasil, Perú, Uruguay y Argentina. Si bien encuentra fuertes contrastes

entre países -Perú, por ejemplo, presenta un grupo considerable de docentes en el quintil de ingresos más bajo de la población- Tenti (2005) determina que, en general, los docentes pertenecen a la clase media. De igual forma, explora los procesos de autclasificación de clase y encuentra que la mayor parte de los docentes se reconoce como de clase media y media baja.

A propósito de este último criterio, la investigación aquí expuesta pretende atender esta dimensión subjetiva de la condición de clase. Siguiendo a Tenti (2005), se espera reconocer las explicaciones que los individuos hacen sobre su propia posición en el modelo de estratificación en el que participan. A propósito, Archer (2007) asegura que la clase social se cristaliza como una experiencia de la que los individuos pueden dar cuenta y sobre la que pueden, además, actuar estratégicamente para integrarse, distinguirse o incrementar sus posibilidades de escalamiento. Esta condición autopercibida de clase influye en las clasificaciones que los docentes hacen de sus estudiantes y atraviesa la cotidianidad de la interacción educativa. En esta medida, el aula se presenta como un escenario de interacción entre dos actores que se encuentran en desigualdad de poder y, con frecuencia, de clase: un actor adulto, cuyas condiciones de clase provienen de su herencia pero, también de sus ingresos y trayectoria vital, y un actor joven cuya condición de clase es delimitada principalmente por el origen social de su familia. Así, en el aula se encuentran docentes y estudiantes y, colateralmente, familias y capitales heredados.

Esta relación entre familia y escuela es signada con frecuencia como problemática. López (2010) describe cómo en el contexto español las escuelas intentan, con poco éxito, fortalecer el vínculo con las familias a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos. Por su parte, Galián et al., (2018) examinan la percepción que 758 docentes españoles tienen sobre la participación de las familias en la vida escolar de niños y niñas. El grupo estudiado asegura que estas participan más en las etapas iniciales que en las avanzadas y en los centros privados más que en

centros públicos y concertados, lo que hace pensar en una relación entre recursos económicos y participación escolar. Tanto López (2010) como Galián et al., (2018) califican como preocupante esta distancia entre familia y escuela, en especial en sectores empobrecidos. La sociología suele relacionar esta distancia con las crisis del denominado programa institucional moderno (Dubet, 2007) y la erosión de la versión funcionalista de la institución educativa (IE). Para Dubet (2007), bajo el orden social moderno, la Escuela actuaba como una institución socializadora de carácter secundario, cuyo trabajo consistía en la formación de ciudadanos afines al Estado nación y herederos del legado cultural y científico de la sociedad. En contraste, la desinstitucionalización de la Escuela, de la que habla Dubet (2007), y la desocialización de la familia (Touraine, 1997), evocan una suerte de incapacidad de las instituciones para “instalarse” y dejar huella perdurable en la subjetividad. Dubet y Martuccelli (2000) definirán a las familias y escuelas contemporáneas como “cuadros socializadores”: lugares en los que ocurren experiencias afectivas y de comunicación, pero no por ello espacios de autoridad o regulación. Esta pérdida de solidez y consistencia de la socialización doméstica y escolar se atribuye a lo que Mead (1990) llamó una cultura prefigurativa. Esto es, una cultura en la que el presente se ha hecho tan convulso e incierto que la experiencia, en cuanto sabiduría que se deriva del pasado, deja de ser un recurso útil para resolver la vida que se está viviendo. En una cultura prefigurativa jóvenes y adultos asisten a la crisis del saber heredado, pero solo los adultos lo experimentan como pérdida. La emergencia de una cultura prefigurativa se manifestaría en la dificultad que la Escuela y la familia tienen para decidir cómo y sobre qué educar a las generaciones más jóvenes. Al respecto, Bolívar (2006) señala que los adultos “han perdido la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo de vida” (p. 122). Estas instituciones no logran, pues, ponerse de acuerdo con las pautas de socialización mínimas deseables, ni siquiera en aquellas que, como el respeto a los mayores, parecían otrora indiscutibles. En este contexto, la IE ya no enarbola un sentido públicamente compartido, por lo que recae sobre el maestro la tarea de significar el trabajo escolar, acudiendo más a su carisma que a su rol (Dubet, 2007).

Por otro lado, la desocialización de la familia generaría, en opinión de Bolívar (2006), que tareas propias del trabajo de crianza –como guiar el control de esfínteres o la autorregulación emocional- se trasladen ahora a la Escuela.

Tras estas interpretaciones reside, indirectamente, la idea de que en el pasado Escuela y familia se integraban fluidamente. Sin embargo, habría que revisar esta visión idílica. En general, las Instituciones modernas constituyeron barreras para demarcarse de las otras. La Escuela no fue la excepción. La relación entre casa y Escuela operaba bajo lo que Connors y Epstein (1995) llaman “modelo de influencias separadas”: niños y niñas ingresaban a la Escuela y, con ello, a un orden jurídico y a una autoridad diferente a la de casa. El universo escolar elevaba fronteras ante la calidez doméstica e instituía reglas homogeneizantes que en muchos casos prohibían la presencia de los padres. Hoy, en cambio, estas mismas escuelas demandan mayor participación de las familias.

Bas y Pérez de Guzmán (2010) ofrecen algunas pistas para comprender las razones que animan esta reciente demanda. En primer lugar, los modos de aprender y la multiplicación de fuentes no escolares de saber exigen de la familia apoyos adicionales para hacer “atajable” la experiencia educativa que niños y niñas tienen en entornos tecnológicos domésticos. En segundo lugar, la diversificación de culturas familiares propone tensiones a una escuela que aspira a una mejor alineación con la familia. Por último, los docentes requieren, ante la crisis del programa institucional, de un fortalecimiento de su autoridad que no es dado ya de manera natural y para el que se espera mayor apoyo de las familias. De esta forma, la Escuela esperaría suplir su autoridad de antaño con sucedáneos recientes: comunidad, respaldo, complicidad.

La literatura revisada ofrece referentes teóricos para pensar posibles modelos contemporáneos de relación entre familia y escuela. Gómez (2010) alude a una escuela participativa en la que los actores se apropian de la vida escolar como nicho

común. Connors y Epstein (1995) apuestan por una intensa relación familia-escuela a través del fortalecimiento de los canales de comunicación y la participación de la familia en aspectos curriculares de la educación. Por otro lado, García et al., (2016) proponen distinguir a las familias, según sus niveles de implicación con la escuela, en cuatro tipos: consumidores, clientes, participantes y socios. Consumidores supondría el menor nivel de implicación y socios el mayor compromiso. García et al., (2016) sostienen que estos niveles de implicación se relacionan con la calidad de la enseñanza y el desempeño de los estudiantes.

Así, la relación entre estudiantes y docentes es mediada por la familia como actor fantasma. La posición de clase de la familia, de la que los estudiantes son herederos, y la posición de clase de los docentes, suelen encontrarse en el aula de manera no siempre ajena a tensiones. La investigación, que se presentará a continuación, describe algunas de estas tensiones, para el caso de un grupo de docentes de la ciudad de Cali, Colombia.

1. Metodología

El estudio que aquí se presenta se realizó durante los años 2018 y 2019 a partir de un enfoque cualitativo, que privilegió la densidad de la experiencia por encima de la representatividad de la muestra. La investigación se propuso comprender las trayectorias y experiencias de los docentes en el mundo del trabajo, y el papel que las condiciones de clase juegan en esta experiencia.

Se realizaron 20 entrevistas en profundidad a docentes de IE públicas y privadas con y sin cobertura³. El universo de la investigación estuvo compuesto por 11

³ Las IE públicas son financiadas por el Estado, mientras las IE privadas, como su nombre lo indica, son financiadas por recursos privados. Entre tanto, las IE privadas con ampliación de cobertura son IE que, pese a tener un origen privado, ofrecen cupos a estudiantes financiados por el Estado. El proyecto de IE privadas con ampliación de cobertura se inició en el 2003 en Cali, y constituye una medida estatal orientada a ampliar la cobertura aprovechando la infraestructura física y humana ya existente.

docentes varones y 9 mujeres, sin distingo étnico, religioso, ni de orientación sexual. Un criterio relevante para la selección de informantes fue el tipo de Institución en el que estos laboraban, así la muestra se distribuyó entre 8 docentes de Instituciones privadas con ampliación de cobertura, 5 docentes de Instituciones públicas y 7 docentes de Instituciones privadas. Siguiendo las pretensiones de un estudio cualitativo, se optó por seleccionar algunas IE cuyas características pedagógicas – modelos educativos alternativos u organizaciones burocráticas particulares- ofrecieran singularidades respecto a Instituciones más tradicionales.

Para la gestión de contactos se utilizó el mecanismo de la bola de nieve hasta conseguir el punto de saturación. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de cuatro horas y los ejes temáticos fueron: 1) contexto familiar y origen de clase de los docentes. 2) Trayectorias laborales. 3) Características y condiciones laborales de sus trabajos actuales. 4) Relaciones que establecen en el trabajo con las familias, estudiantes, colegas y directivos. Y 5) Valoraciones sociales de la labor docente. Todos los datos fueron analizados en Atlas.ti 8.0. Se utilizó la técnica de análisis de contenido temático, con la cual se interpretó la información recolectada identificando los significados y sentidos de lo planteado por los participantes (Herrera, 2018).

2. Resultados y discusión

Los resultados de la investigación se presentarán en dos vías. Por un lado, se discutirá la lectura que, en clave de clase, los docentes hacen de su propia posición y de la de sus estudiantes y familias. Se expondrán en este punto qué criterios emplean los docentes para comprender la estructura de clase en la que participan. Por otro lado, se presentarán las tensiones de clase que, desde su perspectiva, intervienen en el trabajo educativo y en las relaciones en el aula.

Autorreconocimiento y experiencia de clase

Tal y como ocurre en el estudio realizado por Tenti (2005), los docentes atendidos por esta investigación se autodefinen como de clase media⁴. De acuerdo con lo dicho previamente, Acher (2007) sugiere que esta lectura deviene de la experiencia, del roce y fricción social, que permite a los individuos diferenciarse de otros. Para algunos de las y los docentes entrevistados, el aula es un lugar excepcional para la identificación y distinción social. De hecho, un docente de una IE privada aseguró: “convivo día a día en el colegio con familias que tienen ingresos muchos más altos y tengo consciencia de que hay familias que tienen recursos muchos más bajos” (comunicación personal, 8 de junio de 2018).

Sin embargo, esta idea de clase media que los docentes anuncian no es uniforme y contiene sus propias desigualdades internas. Un estudio de Galvis y Bonilla (2015) muestra que los docentes del sector público con menores titulaciones laboran en las regiones más empobrecidas del país. Dado que el Estado incrementa el salario de acuerdo con los títulos, puede inferirse que en las regiones más empobrecidas los docentes devengan menor ingreso. Un estudio previo (Satizabal et al., 2021)

⁴ En términos objetivos la condición de clase media resulta de difícil definición. En general han prevalecido formas de clasificación economicistas, que enmarcan la clase en virtud de los ingresos. El BID propuso para Colombia considerar a la clase media como aquella que devenga entre 10 y 50 dólares diarios. Desde la perspectiva de muchos analistas no sólo el margen de 10 a 50 es muy amplio, por lo que cubre grupos poblacionales muy distintos, sino que, además, el ingreso de 10 dólares diarios sería insuficiente para superar la línea de pobreza. El Departamento Nacional de Planeación, por su parte, concibe a la clase media como aquella que devenga entre 290 y 1045 dólares mensuales. Acudiendo al perfil salarial –y omitiendo formas complejas de clasificar a la clase media que conciben el papel que juegan las trayectorias, los capitales educativos y la estabilidad laboral- se tendría que definir que, en efecto, los docentes estudiados son de clase media. En una investigación previa (Satizabal et al., 2021) se preguntó a 202 docentes por su salario. El 55% de ellos afirmó ganar más de dos salarios mínimos legales vigentes (SMLV). De acuerdo al tipo de IE el 94,1% de los docentes del sector público, y el 61,2% del sector privado, aseguró ganar más de dos smlv, en contraste con el 75% de docentes del IE con ampliación de cobertura que afirmó ganar menos de dos smlv y que pesan de forma significativa en el universo total. Así, si bien la mayor parte de docentes pertenecerían a la clase media, llama la atención el alto porcentaje de estos, en especial de IE privadas con ampliación de cobertura, que ostentan bajos ingresos, dato que coincide con las condiciones de precarización del trabajo que se identificaron en este grupo.

permitió atisbar algunas de estas inequidades que el gremio docente experimenta. En particular, fue notable la desigualdad entre docentes del sector privado, ubicado en zonas de élite de la ciudad, y docentes de las periferias empobrecidas. Mientras los primeros cuentan con altos ingresos y buenos recursos para el desarrollo de su tarea, en los últimos se presentan bajos ingresos, jornadas extendidas, precarización laboral, y recursos pedagógicos y materiales insuficientes.

También se presentan diferencias en los criterios que los docentes emplean para definir su autoadscripción de clase. Como ocurre en el caso de las ciencias sociales, los sujetos antepusieron variables de orden económico para ubicar su posición social. Así, el primero de estos criterios es el “acceso”. Se es de clase media porque se puede acceder a un cierto confort y se puede consumir, con límites estructurales, pero con un margen amplio de posibilidades. Al respecto, un docente de un colegio con ampliación de cobertura señaló: “puedo obtener todo lo que yo quiera, obvio que uno sabe que de acuerdo al salario uno tiene unos límites (...) pero pues si yo quiero algo lo puedo obtener” (comunicación personal, 29 de mayo de 2018). Esta “sensación” de maniobrabilidad con restricciones dista probablemente de las experiencias de constreñimiento y abundancia que deben experimentar los sectores populares y las élites, respectivamente.

El acceso al consumo, incentivado en parte por la bancarización y la expansión del crédito en América Latina, con frecuencia ha sido relacionado en la literatura como una señal de pertenencia a la clase media. Cohen (2004), Fernandes (2006) y O’Dougherty (2003) coinciden en afirmar, además, que el proyecto neoliberal ha expandido la capacidad de consumo en parte por el abaratamiento de los bienes. Sin embargo, para Mayol (2013) esta expansión se ve acompañada de un comportamiento económico común en las clases medias de la región: una mayor tendencia a gastar que a ahorrar. Esto es, más que por sus capitales, las clases medias se caracterizarían por su accesibilidad al consumo y, al mismo tiempo, por su vulnerabilidad ante el endeudamiento. En esta vía, la clase media puede expandir

sus posibilidades de consumo, vía el ingreso o el endeudamiento y, por tanto, puede ampliar su abanico de opciones y sus objetos de deseo.

Al respecto, Bourdieu y Passeron (2009) encuentran una correlación entre aspiraciones y condiciones socioeconómicas de los estudiantes franceses: estos fabrican sus aspiraciones o, mejor, estas aspiraciones les son propuestas en virtud de un conjunto de limitaciones prácticas. La condición de clase se inscribe así en el deseo: en aspiraciones que los individuos conciben como posibles. García et al., (2013) sugieren algo similar para el caso colombiano: “hay una correlación muy fuerte entre aspiraciones subjetivas y oportunidades objetivas. La ambición de los estudiantes en relación con la educación está en buena parte determinada por los padres y por el ambiente familiar” (p. 18), y una de las docentes entrevistadas, adscrita a un colegio público, ratifica este vínculo entre clase y aspiración:

Yo creo que yo soy de clase media, porque, bueno lo que pasa es que uno tiene unos ideales de vida, que obviamente no ha alcanzado, digamos que por eso sería media, pero digamos que, en comparación con otras familias y otras personas, sí estoy en un nivel alto, medio alto pero yo pienso que uno siempre tiene aspiraciones más grandes (comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

Esta capacidad de aspirar fue definida por Yosso (2005) como capital aspiracional. Este puede entenderse como la capacidad que los individuos tienen para construir esperanzas, hacer planes sobre la propia vida y dirigir sus esfuerzos hacia ciertas metas. El capital aspiracional cruza, entonces, disposiciones subjetivas –como la denominada mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006)- que, desde la versión de Appadurai (2004), bien pueden apalancar el ascenso social, con factores objetivos y materiales que condicionan el horizonte al que los individuos se proponen llegar. Trabajos como el de Camfield et al., (2013), en Thailandia, y el de Sepúlveda y Valdebenito (2014), en Chile, revelan que este capital aspiracional más que una

disposición personal para el ascenso social constituye un resultado y un modo de subjetivar las condiciones materiales de existencia.

De acuerdo con lo anterior, los docentes estudiados leen su condición de clase en una clave economicista, en primer lugar, desde su posibilidad de acceder al consumo y, en segundo lugar, desde su posibilidad de aspirar. A propósito de este punto, una docente de una IE con ampliación de cobertura aseguró, al compararse con sus vecinas estrato⁵ 1, lo siguiente: “yo tengo otra mentalidad muy diferente, es decir, yo quiero que mis hijos estudien, se capaciten más” (comunicación personal, 20 de junio de 2018). De fondo la docente apuntaba a que, a diferencia de sus vecinas, ella detectaba un capital aspiracional más grande. Esta afirmación está animada seguramente por su inserción en un medio que valora las credenciales académicas, sobre todo, por su condición de docente que le ha permitido tener mayores recursos que sus vecinas, trabajadoras domésticas no remuneradas, como ella misma indica.

De esta manera un mayor capital aspiracional expande las posibilidades de juego de quien desea. Con ello, se advierte que los sectores empobrecidos enfrentan más restricciones para determinar dónde vivir, a qué servicio médico acudir, a qué escuela ingresar, qué hacer con su futuro. En la medida en que se asciende en la escala social las posibilidades de decidir se expanden y, asimismo, probablemente, la sensación de tener mayor control sobre la propia vida. Los docentes entrevistados dieron cuenta de esta “sensación” de mayor maniobrabilidad de diversas maneras: como la posibilidad de ahorrar, organizar su economía y decidir, de manera más o menos autónoma, sobre su estilo de vida.

⁵ El estrato es una estrategia de clasificación de las viviendas que se emplea en Colombia para fijar la tarifa de servicios públicos y subsidios estatales. En total se estiman 6 estratos, de los cuales el 1 es el estrato más bajo, con condiciones deficitarias de vivienda, y el 6 el más alto. Así, los barrios de estratos 1 y 2 son susceptibles de subsidios, mientras que los de 3 y 4 son equivalentes a la clase media.

Igualmente, aparece en los relatos de los docentes otra alternativa, de orden economicista, para leer la propia condición de clase. En este caso, la racionalidad que la soporta es coherente con la definición más llana de clase media, entendida como la posición que se ocupa cuando no se es pobre ni rico: “soy clase media. La clase media empieza cuando no se aguanta hambre. Así que pues, yo no aguanto hambre, tengo casa, tengo ciertas comodidades” (docente hombre, IE privado, comunicación personal, 5 de julio de 2018). Nótese que esta adscripción identitaria se produce por negación, es decir, a partir de aquello que *no* se es. Con frecuencia las y los docentes entrevistados evocaron el aula como escenario para hacer esta lectura por contorno de su posición social. En estos casos los estudiantes se presentan como “los otros”, lejanos en el régimen de estratificación. Por ejemplo, un docente de colegio privado narró cómo renunció a una beca para sus hijas en la IE en la que trabaja, pues prefiere que ellas estudien en un contexto de clase que les sea más próximo:

El colegio es un colegio digamos que relativamente caro. No quise que mis hijas estudiaran allí porque conozco el nivel sociocultural que manejan los chicos... el que menos viaja lo hace a San Andrés dos veces al año y el que más dice ‘no, visité la Mona Lisa en París’ (comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

Por último, emerge entre algunos y algunas entrevistadas una estrategia de clasificación de clase que acude a una retórica con clara connotación política. En ocasiones, se alude al origen social – “soy hijo de un obrero y a mis hijos le he inculcado que tengan esa convicción de la gente humilde, de los trabajadores” afirmó un docente del sector público (comunicación personal, 18 de junio de 2018)- y en otras a reivindicaciones de orden clasista: “yo considero que nosotros hacemos parte del pueblo. No podemos creernos que somos burócratas del Estado, ni que tenemos más que el resto de la gente. No. Somos parte del pueblo” (docente hombre, colegio público, comunicación personal, 18 de junio de 2018). En esta

misma vía, uno de los docentes entrevistados, de una IE privada con ampliación de cobertura, explica las razones ideológicas que atraviesan su condición de clase

por cuestión de formación, del tipo de formación que he tenido, no solamente académica sino en términos de ideología, de los valores con los que fui formado en mi familia, en la cultura del trabajo, en la cultura de la fraternidad laboral, de la lucha y de la reivindicación de los derechos de los trabajadores (comunicación personal, 20 de mayo de 2018).

Esta definición de clase coincide con la noción de “lo popular”, que ha adjetivado a movimientos sociales y formas de educación alternativa. Un término que designa a la clase social no solamente en virtud de sus factores materiales, sino también culturales, subalternos o contra hegemónicos, que hacen de lo popular un lugar de encuentro y fusión entre lo tradicional y lo nuevo, lo rural y lo urbano. Es posible que cuando los docentes se nombran como pertenecientes al pueblo están sugiriendo que, pese a su proceso de escalamiento social, no olvidan su origen –no son burócratas del Estado, como dijo un maestro- y continúan detectando una simpatía, cultural y política, con los sectores subalternos.

La posición de clase de los otros: estudiantes y familias

En lo referente a cómo y con qué recursos estos docentes leen las condiciones de clase de sus estudiantes y, por ende, de las familias de las que estos provienen, se identifican dos perspectivas complementarias: por un lado, se ubica a los estudiantes en una cierta clase social en virtud del capital cultural de las familias y, por otro, se acude al capital aspiracional que niños y niñas detectan. En lo que respecta al capital cultural, este suele relacionarse con los niveles de titulación de las familias. Es frecuente esta asociación entre clase y profesionalización. Diversos estudios enmarcan a los sectores profesionales como clase media: Urrea (2011) describe a la clase media negra bogotana y caleña como sectores en ascenso vía

procesos de profesionalización, Álvarez-Rivadulla (2016) encuentra que en Bogotá las personas relacionan la pertenencia a la clase media con el estatuto de profesional, y Sánchez (2009) estudia las estrategias que ponen en juego sectores profesionales, en tanto integrantes de la clase media caleña, para favorecer su permanencia en el mercado de trabajo. En consonancia, para el grupo estudiado la condición de profesional indica una posición de clase que suele percibirse acompañada de estilos de crianza favorables a las demandas de la vida escolar: “la mayoría de los estudiantes son, bueno hay que decir que son de un estrato alto, económico alto, así que tienen relaciones cordiales, no son groseros” aseguró uno de los docentes entrevistados (IE privada, comunicación personal, 5 de junio de 2018). En la opinión de algunos docentes, las familias profesionales complementan mejor en casa el trabajo que la escuela hace. A propósito, un docente de un colegio privado refiere, cuando se le pregunta por la clase social de sus estudiantes, que estos

tienen un nivel cultural muy bueno, hijos de médicos, de ingenieros, bueno o de empresarios, personas que tienen un nivel cultural alto y son familias muy chéveres, cuyos hijos se nota pues un trabajo en el hogar, un deseo por aprender y una capacidad de respetar y de acompañar los procesos educativos (comunicación personal, 18 de junio de 2018).

En contraste, la condición de no profesional del padre o la madre indica una clasificación socioeconómica que limita las posibilidades de aspirar de niños y niñas. De nuevo aparece el capital aspiracional como un termómetro distintivo de clase, cuyos rangos altos sugieren muchas posibilidades de futuro y los bajos muy pocas: la distancia, entonces, entre estudiantes de sectores empobrecidos, y sectores medios y privilegiados, es contundente. Para el caso de las capas bajas se avizoran dos futuros posibles: continuar estudios superiores, vía el esfuerzo y la suerte o la incertidumbre. Así, los docentes describen algunos casos de “éxito” como auténticas excepciones:

El nivel educativo que alcanzarán los niños es Bachillerato. Al menos, por ejemplo, sé que hace dos años una estudiante sacó el mejor ICFES⁶ y pudo obtener una beca para la universidad y está estudiando en la Universidad Icesi, creo que es, o en la Javeriana, una de esas dos. Muy pocos logran hacerlo porque la concepción de ellos es que termino de estudiar y me voy a vivir con mi pareja o me pongo a trabajar en lo que salga, porque no todos tienen el recurso para pagar otro estudio (docente mujer, IE con ampliación de cobertura, comunicación personal, 9 de julio de 2018).

En general, los docentes se muestran desesperanzados frente a las posibilidades que vislumbran para sus estudiantes: “no puedo decir que la mayoría alcancen a ser profesionales, sobre todo por las condiciones económicas de sus familias”, asegura una docente de colegio público (comunicación personal, 15 de mayo de 2018). Y cuando se nombran esperanzas se las describe como una cierta anomalía estadística “de los que se gradúan al menos algunos lo logran con esto de las becas”, afirma otro docente de colegio privado con ampliación de cobertura (comunicación personal, 26 de junio de 2018). Muy pocos docentes de IE públicas lucen entusiastas respecto al papel que la Escuela desempeña como trampolín hacia la formación superior de sus estudiantes. Es posible leer en este escepticismo un efecto de la separación entre clases intensificada por la escuela y las dificultades que en el país se presentan para la movilidad social ascendente. Sobre el tema García et al., (2013) sostienen que:

El nuestro es un sistema educativo que no solo educa mejor a las clases altas, sino que las educa por separado. Los ricos no solo reciben una educación de mejor calidad sino también una educación exclusiva. En Colombia, cada clase social se educa, en general, por aparte (p. 98).

⁶ Prueba de Estado que se realiza al culminar la educación media y cuyo puntaje es indispensable para el ingreso a la Universidad.

Un informe reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2018) estimó que en Colombia un niño necesita 11 generaciones para salir de la pobreza, dato que contrasta con las 9 que se requieren en Brasil y las 6 en Chile, por mencionar algunos países del vecindario. Puede decirse, entonces, que los docentes, cuando prevén un futuro incierto para sus estudiantes empobrecidos, están haciendo una suerte de lectura estructural. El trabajo de Nieves (2000) ayuda a esclarecer el caso colombiano. Nieves examina las condiciones laborales de 27 docentes españoles que provienen de sectores obreros y campesinos. La mayoría ha experimentado, vía la profesionalización, trayectorias de movilidad social respecto a sus familias de origen. Un caso similar sucede con los docentes entrevistados en esta investigación. Lo inquietante es que mientras el grupo estudiado, que ha vivido procesos de escalamiento social, no los conciben posibles para sus estudiantes, el grupo de docentes españoles tiende a generalizar su propia historia. Nieves (2000) atribuye este fenómeno a la expandida escuela pública española, en la que se mezclan familias de diversas clases sociales y en la que se tiende a enmascarar la desigualdad “a través de la incorporación de la jerarquización puramente académica, en razón de los rendimientos” (p. 201). En consecuencia, los docentes estudiados por Nieves (2000) suelen mostrarse poco perceptivos respecto a las condiciones de desigualdad de sus estudiantes, y desconocen el modo en que estas inciden en sus resultados académicos. De este modo, tienden a considerar su propia experiencia como replicable con un poco de esfuerzo.

En Colombia, en cambio, la férrea separación de clase entre escuelas incide en que la desigualdad esté siempre presente como criterio de fragmentación y aglutinamiento de los niños y niñas que un docente tiene en su clase. Así, si tras un problema de aprendizaje un docente español examinaría la singularidad del niño, aislada de su contexto, una profesora colombiana tendería a comprender las dificultades de aprendizaje como resultado de la falta de recursos culturales y

económicos de las familias. De hecho, pese a que la mayor parte de las y los docentes entrevistados proviene de sectores populares, ninguno de ellos concibió su propia experiencia de ascenso social como extensible a los estudiantes con los que trabaja.

Igualmente, el capital aspiracional aparece como dispositivo para leer la condición de clase de los sectores más privilegiados. En estos casos se alude a la idea de “niños con el futuro ya hecho”, ganado sin esfuerzo, heredado gratuitamente. Un docente de un colegio privado, por ejemplo, afirmó que “algunas familias tienen empresas entonces ya está resuelta la parte económica, los pelaos están allí a la espera prácticamente de un cartón, haciendo casi lo mínimo para tener un cartón” (comunicación personal, 5 de junio de 2018).

Esta idea del futuro *ya hecho* contrasta con versiones anteriores expuestas por los mismos docentes sobre las familias de profesionales de clase media. Aparece, entonces, una contradicción que se mantiene en los discursos de algunos y algunas entrevistadas, cuando se trata de los estudiantes más privilegiados: por un lado, se celebra la participación de las familias en el proceso educativo y, por otro, se les acusa de ser estudiantes facilistas, con futuros seguros. Familias más dedicadas, niños y niñas que necesitan esforzarse menos. De fondo surge de nuevo una lectura sobre el mérito que es claramente una interpretación del sistema de clases colombiano: habría algunos que requerirían el mérito para mantenerse o escalar socialmente, y habría otros que no requerirían “nada”.

Sin miedo a equivocarme, todos van a llegar a ser profesionales. Muchos de ellos ya tienen la vida asegurada. Padres de empresas, franquicias que van a llegar a continuar con la empresa de la familia o de pronto alguno va a tomar otro camino, igualmente va a tener su posibilidad (docente hombre, IE privada, comunicación personal, 18 de junio de 2018).

Tensiones de clase en clase

Con la idea de tensiones se evoca la presencia de fuerzas que generan y visibilizan contradicciones concomitantes a la interacción educativa. A continuación, se describirán tres tensiones que se derivan del conflicto de clases inherente a la relación entre los docentes estudiados y sus estudiantes y, de manera indirecta, entre docentes y familias.

Tensión 1: la condición de clase desafía la apuesta por el futuro de niños y niñas

Esta tensión fue insinuada en apartes anteriores y se deriva del modo en que, desde la perspectiva de los docentes, las condiciones de clase de los estudiantes chocan o se acoplan al carácter teleológico de la institución escolar. Se debe advertir que durante buena parte de su consolidación como Institución la escuela debió su sentido al futuro de las generaciones jóvenes, y con este al de la sociedad entera. No se esperaba que los niños y niñas fueran felices a la escuela, pero sí que reconocieran sus retribuciones posteriores. A su vez estas retribuciones debían jalonar el ánimo –la vocación, desde algunas versiones- de los docentes. Si bien hoy se asiste a un mundo más inquieto por la experiencia gozosa de la vida escolar y la ludificación de la enseñanza, lo cierto es que persiste la idea de que la educación, en especial esta que ocurre durante los primeros años, tiene un valor que solo puede conmensurarse de cara al futuro: la escuela trabaja con niños y niñas que representan el futuro y, al mismo tiempo, se suele decir que el futuro de una sociedad se modela, de manera racional, en la escuela. La tensión surge porque las condiciones de clase afectan las perspectivas de futuro de los estudiantes y, entre otras cosas, pueden lesionar las narrativas de las que se valen los docentes para significar su trabajo.

Una investigación, realizada en Argentina (Rossi y Sagastizabal, 2005), indagó por las percepciones que un grupo de docentes tenía sobre las dificultades de

aprendizaje de sus estudiantes. Se encontró que para los docentes, los estudiantes de clase media urbana tenían menos “problemas de aprendizaje” que los estudiantes urbano marginales. Otro estudio efectuado en México (Fernández y Pérez, 2013), con 62 maestros de 29 centros escolares, llegó a conclusiones similares: las y los docentes sostuvieron que un nivel socioeconómico bajo incide en mayores problemas de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que expusieron una valoración positiva del desempeño de aquellos ubicados en niveles económicos altos. Este estudio revela, además, que los docentes, cuyos estudiantes provienen de niveles socioeconómicos medio alto y alto, dedicaron más tiempo de las clases a las actividades de reestructuración de conocimientos y habilidades –como elaboración de representaciones gráficas, redacciones y experimentos-, mientras que en las escuelas de contexto socioeconómico bajo ningún maestro propuso retos de este tipo. En Inglaterra, Dunne y Gazeley (2008) identifican cómo un grupo de docentes acude a la clase social para explicar el bajo rendimiento académico de sus estudiantes de clase trabajadora y justificar la precariedad de sus posibles ocupaciones futuras.

En el caso del grupo aquí estudiado se encuentra, como se mencionó previamente, la percepción de que ciertos estudiantes de clases medias y altas tienen un *futuro ya hecho*, por lo que deben esforzarse menos, al tiempo que se mantiene la idea de que gozan de mejores cuidados en casa y acompañamiento en las tareas. Es decir, se trata de padres de familia que, en palabras de una docente de un colegio con ampliación de cobertura: “aportan al colegio, que tú los llamas y están allí (...) que le dan ese apoyo al maestro” (comunicación personal, 9 de julio de 2018).

En contraste, respecto a los niños y niñas de sectores empobrecidos, se hace referencia a un cierto “déficit de futuro”. En palabras de Nieves (2000), “la desigualdad social marca el fracaso escolar del alumnado, y la escuela no puede hacer nada para remediarlo (...) quedando el papel de los maestros reducido al de transmisores-reproductores de las desigualdades de partida” (p. 203). De acuerdo

con los relatos de las entrevistadas, pareciera, aludiendo a la metáfora de la cancha inclinada de Roemer (1998), que el cuerpo docente no confía en la capacidad de la educación para romper con los desequilibrios. Se estaría, entonces, ante lo que Fisher (2009) denomina “impotencia reflexiva”. Esto es, una impotencia que nace de la comprensión de los problemas sociales estructurales y, a su vez, de la limitada capacidad de los individuos para transformarlos. La pregunta clave es qué efectos puede tener esta impotencia sobre el trabajo educativo. Para Cabrera y Jiménez (1994), la fuerza que estos discursos de la reproducción social tienen entre docentes conduce a su parálisis y alientan un clima de “desmovilización intelectual y política del profesorado en la escuela, al brindar un apoyo científico importante a la inevitabilidad de los procesos de exclusión de los hijos de las clases subalternas” (p. 37). Por su parte, Ezpeleta (1992), en una etnografía realizada en la zona rural argentina, explora la desmotivación de los docentes en contextos empobrecidos y describe los obstáculos que estos enfrentan para mantener vivo su interés en el trabajo. A la par, un estudio realizado por Román (2003) determina que las representaciones sociales que los docentes chilenos tienen de sus estudiantes de contextos vulnerables son opuestas a las que se requieren para estimularles a mejorar y continuar con su vida académica. Asimismo, halla que estas representaciones inciden en sus prácticas pedagógicas: los docentes se esfuerzan menos, acuden a estrategias pedagógicas reproductivas e insisten poco en corregir los errores de los niños.

Tensión 2: la condición de clase multiplica las funciones del docente

Algunos de los docentes estudiados relatan cómo la abundancia y la carencia económica se cristalizan en “males y padecimientos de clase”, esto es, en comportamientos y conflictos que la escuela no está preparada para embestir. Estos males y padecimientos son descritos como auténticas “patologías” sociales -sobreprotección, abandono, vulnerabilidad al abuso, consumo de sustancias, dificultades para tolerar la frustración- ante las que las funciones del docente

parecerían diversificarse: “uno a veces se convierte en papá, mamá, tía abuela, psicólogo, psiquiatra, etc.”, asegura un docente de una IE privada con cobertura (comunicación personal, 12 de julio de 2018).

Un estudio realizado en Bogotá, que tuvo como objetivo identificar los factores que afectan el bienestar psicosocial de los docentes, encontró que estos reclamaban a las familias y a la sociedad haberles delegado la tarea de solucionar problemáticas que superan sus posibilidades reales de atención tales como la desnutrición, el abandono, maltrato y la ausencia de acompañamiento familiar (Diazgranados et al., 2006). Antes se hizo referencia a la noción de impotencia reflexiva (Fisher, 2009) en tanto sensación de parálisis e incapacidad de actuar que se deriva de la comprensión de ciertos problemas sociales y de su sustrato estructural. Pues bien, es posible deducir que a la impotencia ante estas condiciones de desigualdad se suma una segunda carga: deben los docentes atender en las aulas las consecuencias de problemas que conciben como externos a ella, y de imposible o difícil resolución.

En ocasiones son los mismos papás los que fomentan que los chicos tenga ese tipo de problemas, entonces con el cuento del tema de la drogadicción, hay papás que son los que les proveen a sus hijos la droga, entonces uno allí no puede hacer mucho (docente mujer, IE pública, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

En esta vía, Nieves (2000) sugiere que los profesores españoles tienden, en contextos de carencia, a asumir “un registro etnocentrista a la hora de interpretar el perfil de las familias de su alumnado: las familias cuentan con insuficiente preparación, formación o cultura para educar correctamente a los hijos/as” (p. 191). Tanto los docentes de su estudio como los aquí entrevistados hablan de “padres que necesitan ser educados”. No en vano un docente calificó a los padres con baja escolarización como “un padre que no tiene idea (...) entonces a uno le toca hacer

las dos partes, el acompañamiento y la docencia” (IE con ampliación de cobertura, comunicación personal, 9 de julio de 2018).

Para el caso de España, Carmona (2014) referirá que ante estas situaciones los docentes tienden a psicologizar los problemas de sus estudiantes más que a comprender su estatuto social: “vincular la falta de implicación al bajo rendimiento se ha constituido en un argumento para estigmatizar a los padres menos formados, convirtiendo las desigualdades estructurales en un problema de actitudes” (p. 404). Esta tendencia difiere de la identificada entre las y los docentes aquí estudiados. Es posible que en este caso la dureza del medio, en especial en los sectores más pobres -y la intensa homogenización económica de la escuela colombiana, tan poco diversa en términos de clase- haga imposible no describir a ese otro, estudiante o padre de familia, como un otro que pertenece (a una clase, a una etnia, por ejemplo) más que como un sujeto singularizado. Esta puede ser otra razón para que los docentes estudiados ofrezcan una lectura privilegiadamente estructural de las condiciones particulares de los niños y niñas que atienden. Su singularidad parece absorbida bajo las cualidades de la clase a la que pertenecen. No obstante, emergen también relatos en los que se responsabiliza a los padres, a su descuido y falta de formación, de los problemas de los niños y niñas. Esta interpretación se suma a la versión más estructuralista para configurar una idea del contexto como fuerza en la que convergen condiciones de clase y actitudes de los padres. Este contexto, sólido y en apariencia inmutable, desborda a los docentes, y en ocasiones explica –con argumentos que van de la estructura a las actitudes parentales, de la carencia a las culturas familiares de crianza- su parálisis, su desánimo, sus dificultades:

Hay chicos que les toca trabajar, que aparte de que van allá, entonces madrugan a las 3 de la mañana a cargar bultos en la galería, que viven en vecindades donde las familias se separan por una sábana, entonces traen la carga al colegio y a veces algunos tiene problemas por eso, porque se

descargan con sus propios compañeros, en ocasiones son los mismos papás los que fomentan que los chicos tenga ese tipo de problemas (docente mujer, IE pública, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

Tensión 3: la posición de clase atraviesa el estatuto del niño/hijo y la condición del docente como trabajador

Esta tensión se relaciona con la percepción que tienen los docentes sobre la conexión entre las condiciones de clase y el lugar de poder que niños y niñas detectan en casa. No es esta una idea novedosa. Ya Ariès (1987), Elias (1998), Beck y Beck (1998), habían advertido sobre la paulatina pacificación de las relaciones entre padres e hijos y el mayor “aprecio” que en los últimos siglos se exhibe por los niños en comparación con, por ejemplo, el periodo preindustrial. Beck y Beck (1998) describieron cómo se modificó el estatuto del hijo entre los sectores de capas medias alemanas en la década del 90, a raíz de, entre otros fenómenos, la disminución del número de niños por familia. En resumen, todos estos autores coinciden en señalar que en la medida en que los niños y niñas tienen menor utilidad práctica –por ejemplo, dejan de ser concebidos como mano de obra o garantía de aseguramiento de la vejez de los padres- parecieran hacerse más valiosos simbólicamente y ganar cuotas de mayor poder en el seno de las familias. Elias (1998) añade que este micro proceso de civilización entre padres e hijos parece intensificarse entre los sectores de élite y deslizarse “hacia abajo”. Un ejemplo significativo de ello lo constituye las diferencias que se presentan entre el estatuto de los niños y niñas de sectores rurales vs. el tratamiento que se les da en contextos urbanos. En el caso de la escuela, ha sido Recalcati (2014) el intelectual que con más resonancia ha abordado el tema y con frecuencia se ha referido al modo en que los padres contemporáneos se comportan como “sindicalistas” (El Mundo, 2017) de sus propios hijos. Pues bien, entre los docentes entrevistados se encuentran referencias a este asunto con curiosas particularidades que remiten a los sectores más privilegiados. Nótese que antes se indicaron las percepciones

positivas que los docentes tienen sobre la calidad del acompañamiento familiar que reciben niños y niñas de clases altas, sin embargo, la contracara de esta participación se concreta en fenómenos que obstaculizan el trabajo educativo: la protección excesiva, el lugar central que ese niño ocupa en la familia, la dificultad de los padres para admitir críticas y acatar la autoridad profesional del docente. A propósito del tema, un docente de una IE privada aseguró que “porque su hijo perdió la materia, entonces la culpa no es del estudiante (...) la culpa es del docente porque no tuve estrategias educativas acordes a su hijo, casi como eso lo plantean algunas familias” (comunicación personal, 20 de junio de 2018).

Esta pérdida de autoridad docente se halla en la base del ya mencionado “declive del programa institucional” (Dubet, 2007), en tanto derrumbe de la autoridad irrefragable del docente como representante de la Escuela. En este sentido, un docente de colegio privado con ampliación de cobertura aseguró que “hay unos padres muy educados y que tienen conocimiento de cómo es su hijo hay otros que no, hay otros que por más que sepan cómo es el hijo siempre buscan mirar el error en los docentes” (comunicación personal, 23 de junio de 2018).

A esta crisis de legitimidad se suma otra relacionada con un cierto ethos económico contemporáneo y que parece afectar sensiblemente a familias de clases medias y altas vinculadas a IE privadas. Se trata, según Bolívar (2006), de una postura ideológica común a las nuevas clases medias que, en un contexto neoliberal, ven a la escuela como una proveedora de servicios cuya calidad debe ser estimada por los usuarios. Así, eligen una escuela a la que no se vinculan como ciudadanos que forman parte de una comunidad, sino como clientes con preferencias y demandas. La elección de colegio es vista como una inversión en un producto ya prefabricado del que se esperan retribuciones económicas futuras (Torres, 2007). Sobre este asunto los relatos de los docentes son alarmantes: “Yo siento que también es porque son niños que están acostumbrados a tenerlo todo, sienten que vos sos su sirvienta”, asegura un docente de institución privada (comunicación personal, 20 de

junio de 2018); “muchas de estas familias casi que ven al docente como un empleado más que debe estar atento a las necesidades e incluso caprichos de sus hijos y de las familias, y no tanto en una labor formativa”, afirma otro docente de un colegio privado (comunicación personal, 25 de junio de 2018).

No son las familias las únicas que parecen asumir la educación como un servicio. Esta versión neoliberal de la relación entre docentes y estudiantes se desliza, en el caso de las IE privadas, a la idea que los docentes tienen de sí mismos. En algunos casos la relación educativa está atravesada por las demandas mercantiles de las instituciones escolares. De esta manera, los docentes se ven obligados a enseñar, evaluar y ejercer formas de autoridad sobre niños y niñas –e indirectamente sobre sus familias- a los que al mismo tiempo deben complacer y gustar. En efecto, una docente de una IE privada aseguró que “Nunca le digo a un padre de familia ‘ah, yo no sé, usted verá’ (...) Nunca le digo un no a alguien, porque resulta que es que esos son los que me pagan” (comunicación personal, 27 de junio de 2018); por su parte, otro docente encuadra la relación que sostiene con los padres bajo lógicas de servicio:

Yo creo que eso es como relacionarse con diferentes tipos de clientes...hay papás muy receptivos, hay papás que dicen, sí profe yo sé que el niño es así, yo sé que el niño tiene tales falencias en portarse bien, en prestar atención, como hay otros papás que son muy reacios a eso (IE privada, comunicación personal, 25 de junio de 2018).

Estos relatos permiten intuir que las lógicas del mercado constituyen un telón de fondo de las relaciones que padres y docentes sostienen en algunas instituciones de carácter privado. No se cuenta con datos empíricos para asegurar cómo experimentan esta situación los padres de familia, pero es posible afirmar que para los docentes esta condición de prestadores de servicios riñe con el trabajo educativo que deben realizar. Las lógicas del servicio son las de la complacencia con el

cliente. La educación, en cambio, requiere de un pacto distinto entre estudiantes y docentes: los primeros deben consentir ponerse “en manos de” y, con ello, admitir también que se les impongan y propongan contenidos y métodos, formas de autoridad e incluso la sanción y calificación de sus profesores. Se trata de un pacto muy “raro” que solo puede ser garantizado por la mediación institucional y que, con frecuencia, en el caso de las IE privadas se ve amenazado por la participación del mercado y las familias devenidas en clientela.

Conclusiones

No sorprende la prevalencia en el grupo estudiado de una lectura estructural y economicista para interpretar la condición de clase de los otros y la de sí mismos. No obstante, llama la atención la aparición de aspectos subjetivos que -como el deseo, la aspiración y el autocontrol sobre la propia vida- se presentan como indicadores que demarcan la condición de clase. Nótese que en este caso se nombran posibilidades que los sujetos tienen frente al consumo de bienes y servicios, así como ante el futuro y la capacidad de proveerse una vida económicamente mejor que la de sus propios padres.

Para los docentes el futuro de sus estudiantes aparece como un lugar seguro o incierto de acuerdo con los niveles socioeconómicos y capitales educativos de las familias. Es en este punto donde emerge la pregunta por el impacto que estas percepciones tienen sobre el trabajo educativo. La Escuela teje buena parte de su labor sobre la esperanza, entendida como confianza en el futuro. Concebir que los estudiantes tienen un futuro hecho, pero también asumir que sus posibilidades son mínimas y azarosas, debe cristalizarse en prácticas pedagógicas y tener efectos que han sido poco explorados. La separación y desigualdad de las instituciones escolares en Colombia agudiza esta situación: hace que el capital aspiracional se distribuya inequitativamente no solo entre niños y niñas, sino también entre unas instituciones que producen futuro seguro y otras que producen desesperanza,

incertidumbre o historias de mérito estadísticamente irrelevantes. En países en los que la escuela pública es extendida y tiene la capacidad de integrar a las diferencias de clase, estas desigualdades tienden a enmascarse y en el mejor de los casos a disolverse. Para García et al., (2013), la educación pública expandida sería una alternativa para la distribución más democrática de la esperanza y la construcción de horizontes compartidos en un país en el que “los ricos no usan el transporte público, no caminan por las calles, no van a los parques ni a las playas donde van los pobres, ni siquiera votan en sitios donde hay pobres” (p. 100). Mucho se ha hablado de lo que esta integración puede ayudar a los estudiantes, pero poco se ha dicho de lo que puede hacer por los docentes, cuyo trabajo se alimenta tanto de profesionalización como de impulso vital. Asimismo, habría que preguntarse por el modo en que las prácticas de los docentes contribuyen a mantener o subvertir estas condiciones dadas de clase y el impacto que tienen sobre los estudiantes.

Por último, conviene atender en próximos estudios la manera en que la doble condición de profesor y empleado es asumida por la comunidad escolar. Ello supone explorar de qué forma los docentes de las IE más privilegiadas se las arreglan para hacer un trabajo educativo en condiciones en las que se es subordinado de aquel a quien se debe tutelar. Al respecto, Sennett (2004) señala el valor que el salario tiene para la construcción de respeto en los oficios. La idea de que otro no estudiante -la IE o el Estado- paga su salario, fortalece la legitimidad del docente. Sería relevante identificar a qué recursos acuden las IE privadas y sus docentes para establecer un pacto que haga posible la relación educativa y la distinga de las relaciones que las instituciones del mercado tienen con sus clientes.

Referencias

- Álvarez-Rivadulla, M. J. (2016, 27 al 30 de mayo). Middle Classes in Bogotá and Montevideo: 'People Should Know Their Place'. [Presentación de la ponencia]. XXXIV International Congress of the Latin American Studies Association, Nueva York, Estados Unidos.
- Appadurai, A. (2004). *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*. En Rao, V. y Walton, M. (Eds.), *Culture and Public Action* (págs. 59-84). Stanford University Press.
- Archer, M. S. (2007). *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511618932>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Bas, E., & Pérez de Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28, 41–58.
- Beck, U., & Beck, E. (1998). *El normal caos del amor*. Esplugues de Llobregat: Roure.
- Becker, G. S. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Behrman, J. R., Gaviria, A., & Székely, M. (2001). *Movilidad intergeneracional en América Latina*. Inter-American Development Bank, Research Department.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Buchmann, C., & Hannum, E. (2001). *Education and Stratification in Developing*

- Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 77–102. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.77>
- Cabrera, B., & Jiménez, M. (1994). Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (22), 33-44.
- Camfield, L., Masae, A., McGregor, J., & Promphaking, B. (2013). Cultures of Aspiration and Poverty? Aspirational Inequalities in Northeast and Southern Thailand. *Social Indicators Research*, 114, 1049-1072. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0189-3>
- Carmona, C. A. (2014). Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 7(2), 395–409. <https://doi.org/10.7203/RASE.7.2.8778>
- Cárdenas, J.C., L. Fergusson, M. García Villegas (Eds.). (2021). La quinta puerta. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas. Bogotá: Editorial Planeta.
- Cohen, L. (2004). A Consumers' Republic: The Politics of Mass Consumption in Postwar America. *Journal of Consumer Research*, 31(1), 236–239. <https://doi.org/10.1086/383439>
- Coleman, J. S. Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS), 1966. Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2007-04-27. <https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>
- Connors, L., & Epstein, J. (1995). Parent and school partnerships. En Erlbaum (Ed.), *Handbook of parenting*. Hillsdale: Erlbaum.
- Diazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 45–55.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39–66.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random

House.

- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres. La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 407–450). EUN: Norma.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII (42), 27–42.
- Fernandes, L. (2006). *India's New Middle Class (NED-New)*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Fernández, M. T., & Perez, R. E. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 40–59.
- Fisher, M. (2009). *Realismo Capitalista: ¿no hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Galián, B., García, M. P., & Belmonte, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 45–62.
- Galvis, L. A., & Mejía, L. B. (2015). Desigualdades regionales en el nivel educativo de los profesores en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 17(33), 5–10. <https://doi.org/10.18601/10.18601/01245996.v17n33.01>
- García, M. P., Hernández, M. Á., Parra, J., & Gomariz, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVIII, 97–117.
- García Villegas, M., Espinosa, J. R., Jiménez, F., & Parra, J. D. (2013). *Separados y desiguales Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Dejusticia.
- García Villegas, M., & Quiroz, L. (2011). *Apartheid Educativo: Educación, Desigualdad e Inmovilidad Social en Bogotá*. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137–162.
- Gayo Cal, M., Otero Cabrol, G., & Méndez, M. L. (2019). School choice and the selection of families: Upper middle class reproduction in Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 1-16.

<https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>

- Gómez Llorente, L. (2010). La participación escolar. Su justificación y dificultades. *Revista Cuatrimestral Del Consejo Escolar Del Estado*, 14, 8–17.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de revista Universum. Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.
- Hoadley, Ursula & Ensor, Paula. (2009). Teachers' social class, professional dispositions and pedagogic practice. *Teaching and Teacher Education - TEACH TEACH EDUC.*
- Johnson, W., Brett, C. E., & Deary, I. J. (2010). The pivotal role of education in the association between ability and social class attainment: A look across three generations. *Intelligence*, 38(1), 55–65.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.11.008>
- López, A. (2022). Class Neurosis in Chilean High Schools: Abajismo, Arribismo and Identity Denial. *International Journal of Sociology of Education*, 11(3), 291-324.
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.9893>
- López Barrero, R. (2010). Familia vs. Escuela. *Pedagogía Magna*, 5, 154–159.
- Máiréad Dunne & Louise Gazeley (2008) Teachers, social class and underachievement, *British Journal of Sociology of Education*, 29:5, 451-463,
<https://doi.org/10.1080/01425690802263627>
- Mayol, A. (2013). *Memorias del Subsuelo: Exploración de la Economía de los Valores en el Chile Actual*. *Revista de Sociología*, 21, 109.
<https://doi.org/10.5354/0716-632X.2007.27520>
- Mead, M. (1990). *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2018). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, 134, 329–349.
<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>
- Nieves, C. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales*. Apuntes

- sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189–211.
- O'Dougherty, M. (2003). *Consumption Intensified: The Politics of Middle-Class Daily Life in Brazil*. Durham: Duke University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OECD). (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*.
- Perrenoud, P. (1996). (2.^a ed.). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Ediciones Morata; Fundación Paideia.
- Recalcati, M. (2017, 4 de enero). Los padres se han convertido en sindicalistas de sus propios hijos. *EL MUNDO*.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco: Padres e hijos tras el ocaso del progreso*. Anagrama.
- Rist, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Selffulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Roemer, J. E. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, 0(18), 71–87. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1998.i18.146>
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Rossi, B., & Sagastizabal, M. D. los Á. (2005). La representación social de los alumnos según su pertenencia sociocultural, en los estudiantes de la carrera docente. *Pedagogía y Saberes*, 23(9), 18-9.18. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys9.18>
- Sánchez, J. F. (2009). Las estrategias relacionales de los profesionales en Cali, Colombia: formas de regulación y mecanismos de protección. *Revista de Estudios Sociales*, 32, 172–182.

- Satizabal Reyes, M., Unás Camelo, V. S., & Cruz Ramírez, A. N. (2021). Índice de condiciones laborales de un grupo de docentes en la ciudad de Cali. *El Ágora USB*, 21(1), 129–146. <https://doi.org/10.21500/16578031.5514>
- Sennett, R. (2004). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sepúlveda, V. L., & Valdebenito, M. J. I. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243–261. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100015>
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: UNESCO.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Urrea, F. (2011). La conformación paulatina de clases medias negras en Cali y Bogotá a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI. *Revista de Estudios Sociales*, 39, 24–41.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.