

Educación Territorio

Desigualdad y segregación educativa
en el área metropolitana de Asunción



Centro de Estudios Antropológicos
de la Universidad Católica (CEADUC)
Biblioteca de Estudios Paraguayos - vol. 117



PROCIENCIA
PROGRAMA PARAGUAYO PARA EL DESARROLLO DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Educación y Territorio

Desigualdad y segregación educativa en el área metropolitana de Asunción

Luis Ortiz (Coordinador)
Kevin Goetz
Colin Gache

(con la colaboración de
Jazmin Duarte)



Centro de Estudios Antropológicos
de la Universidad Católica (CEADUC)
Biblioteca de Estudios Paraguayos - vol. 117



Biblioteca de Estudios Paraguayos

Director: **Nilo Zárate**

Volumen 117

© CEADUC / Luis Ortiz (Coord.) / Kevin Goetz / Colin Gache
Educación y Territorio. Desigualdad y segregación educativa en el área
Metropolitana de Asunción.

ISBN xxxxxxxx

1ª. Edición, Asunción, diciembre 2017

Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica “Nuestra Señora
de la Asunción”

Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya

292 págs. 15,5 x 22,5 cm

1. Educación 2. Territorio 3. Desigualdad social 4. Área metropolitana de Asunción
5. Paraguay

© **Luis Ortiz / Kevin Goetz / Colin Gache**

© **CEADUC**

**Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad
Católica “Nuestra Señora de la Asunción”**

Independencia Nacional y Comuneros

Asunción, Paraguay

Casilla #1718 – Tel/Fax: (595-21) 44 10 44 extensión 252

www.uc.edu.py

© **CADEP**

Piribebuy 1058

Asunción, Paraguay

Tel. (595 21) 494 140

www.cadep.org.py

Edición

Luis Ortiz

Diseño y Diagramación

Miguel Angel Alonso

malonso197@gmail.com

Tapa

Miguel Angel Alonso

Impresión

Imprenta Salesiana S.A.

Hecho el depósito que prescribe la Ley

Derechos reservados conforme a la Ley

La investigación se llevó a cabo mediante una subvención del Programa ProCiencia del
CONACYT - Paraguay

Todos los derechos reservados © 2017 CEADUC/CADEP

Impreso en Paraguay – Printed in Paraguay

ÍNDICE

ÍNDICE	3
PRESENTACIÓN	6
PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13
1 - MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	19
1.1 Antelación teórica	19
1.2 Metodología	28
1.2.1 Enfoques, fuentes y criterios de selección de las unidades de observación	28
1.2.2 Selección de espacios típicos urbanos del área metropolitana de Asunción	30
2 - TRANSFORMACIONES SOCIOESPACIALES EN EL ÁREA METROPOLITANA DE ASUNCIÓN	37
2.1 Tendencia histórica de la urbanización asuncena	37
2.1.1 Un crecimiento espacial discontinuo e irregular	38
2.1.2 Una distribución socio-espacial complejizada	49
2.1.3 Crecimiento económico con un nuevo escenario de desigualdades	52
2.1.4 Asunción hipertrofiada: hacia la recomposición urbana metropolitana	57
2.1.4.1 Recomposiciones urbanas en una ciudad dispersa	57
2.1.4.2 Estabilización espacial y demográfica	60
2.1.4.3 Hacia el tope de los costos de desplazamiento	62
2.1.4.4 Desaceleración del crecimiento poblacional	64

2.2 Geografía del dispositivo educativo en el área metropolitana de Asunción.....	67
2.2.1 La población en edad escolar: un segmento con menor ritmo de crecimiento	69
2.2.2 Análisis de la distribución de los establecimientos educativos.....	80
3 - DIFERENCIACIÓN SOCIAL Y DISCONTINUIDAD TERRITORIAL	97
3.1 Enclasmientos sociales y jerarquización territorial.....	97
3.1.1 La diferenciación social en el área metropolitana	99
3.1.2 Estructura social y estructura residencial	104
3.1.3 Lógica y sentido de los flujos: los circuitos de desplazamiento	123
3.2 El acceso educativo y la metropolización	133
3.2.1 Las tendencias educativas del área metropolitana asuncena.....	133
3.2.2 La distribución social de las oportunidades educativas	141
3.2.3 Las representaciones de la territorialidad educativa.....	145
4 - LOS USOS SOCIALES DEL DISPOSITIVO EDUCATIVO. ESTUDIO DE CASO DE ESPACIOS URBANOS TÍPICOS.....	153
4.1 La escolarización de proximidad espacial.....	157
4.1.1 Confinamiento residencial y anclaje local.....	176
4.1.2 Desempeño sin expectativas.....	180
4.1.3 La reafirmación social y escolar del confinamiento	185
4.2 La escolarización de movilidad social.....	187
4.2.1 Definiciones y resignificaciones de la ubicación residencial.....	195
4.2.2 Rendimiento y proyecto social.....	199
4.2.3 Los lazos sociales en la escuela.....	202

4.3 La escolarización de proximidad social.....	204
4.3.1 Elección residencial y demarcación social de la ciudad	210
4.3.2 Desempeño y afirmación de clase.....	216
4.3.3 Los lazos sociales desde la escuela.....	219
5 - POLÍTICA Y GESTIÓN DEL DISPOSITIVO EDUCATIVO.....	223
5.1 Problemas de eficacia institucional en un territorio discontinuo	223
5.2 Inequidad administrativa y desigualdad social	235
5.3 Gestión educativa compartimentada en un sistema urbano metropolitano	245
CONCLUSIÓN	255
BIBLIOGRAFÍA	271

PRESENTACIÓN

La investigación sobre educación, la movilización de evidencias empíricas y la difusión de los resultados son siempre bienvenidas y encomiables. Investigar sobre los procesos educativos es y será siempre un gran aporte y un desafío, porque están involucrados sujetos que experimentan los condicionamientos de los mecanismos políticos-sociales que influyen directamente en sus condiciones y en sus proyectos de vida. Asimismo, la asunción de los problemas y retos planteados por la investigación implican una responsabilidad colectiva.

El presente libro constituye un aporte significativo al conocimiento de los procesos educativos en una perspectiva territorial, analizando sus características y sus desafíos en el área metropolitana de Asunción.

En él se presentan las distintas transformaciones de dicho espacio urbano que desde finales de la década de 1990 empezó a experimentar cambios importantes, tanto en sus configuraciones espaciales como en las dinámicas sociales, generándose un proceso complejo en el que Asunción y los municipios adyacentes se vuelven objeto de disputas por los recursos y las oportunidades disponibles, desembocando en formas acentuadas de desigualdad y exclusión social.

El sistema educativo plantea premisas universales de acceso al conocimiento, a la formación profesional y a la cultura cívica, sin embargo su desenvolvimiento concreto en el territorio está supeditado a las relaciones entre las clases sociales, cada una de las cuales emprende prácticas y estrategias para desplegar sus condiciones de vida, sus proyectos y sus aspiraciones en una urbe extendida y fragmentada, afectando aquellas premisas.

Los procesos de segregación que resultan de las relaciones sociales entre las clases, toman la forma de disputas tácitas y encubiertas a través de mecanismos que, por una parte, confinan a los sectores más desfavorecidos a enclavarse en su localidad, por lo general con menor calidad de los servicios y en condiciones de precariedad socioeconómica, mientras que por otra parte, los sectores acomodados, tanto las clases medias como las clases superiores, despliegan sus iniciativas para apropiarse no sólo de las zonas favorecidas del espacio urbano sino modelar el dispositivo educativo para sus fines y proyectos de clase.

En el trabajo se constata la manera en que los diferentes sectores se relacionan con ese dispositivo en concomitancia con el vínculo diferenciado que establecen con el espacio urbano, recorriéndolo para sus diferentes actividades, que a su vez, varían según el nivel socioeconómico de cada uno y en función de las capacidades económicas. En este sentido, las familias de clases desfavorecidas se restringen a una escolarización de proximidad espacial porque el uso del espacio urbano es marcadamente localista, mientras que las clases medias utilizan todos los medios a su alcance –entre los cuales extensos desplazamientos en el territorio metropolitano– para hacer de su proceso de escolarización una vía de movilidad social; asimismo las clases superiores bajo una lógica de *cierre social* utilizan el dispositivo educativo como un espacio de socialización de élite que lo conjugan con otros dispositivos

que hacen parte de un circuito de desplazamiento en la ciudad, cuyos contornos están estrictamente codificados y socialmente demarcados.

Las discusiones finales del trabajo se concentran en la problematización de las políticas públicas. No sólo es un problema de eficacia y descoordinación intersectorial sino que también de incapacidad de articulación territorial de los servicios para lograr su distribución equitativa en el espacio urbano, así como para asegurar el acceso a todos los sectores. Se hace particularmente urgente priorizar la educación pública y elevar su calidad para que los sectores más desfavorecidos de la sociedad del área metropolitana de Asunción se beneficien de oportunidades y horizontes promisorios para su bienestar social.

Estamos honrados de editar este libro con el apoyo del Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya, en cuyo marco institucional se desarrolló la investigación. Esfuerzos como el desplegado en este estudio nos confirman que la perspectiva interdisciplinaria en las ciencias sociales constituye la apuesta más pertinente y prometedora para estudiar, explicar y comprender la complejidad de nuestra realidad social así como para concebir alternativas de incidencia sobre ella que contribuyan al desarrollo económico y social.

P. Dr. Nilo Zárate

Director del CEADUC

PRÓLOGO

Este libro constituye una original composición de miradas desde disciplinas diferentes que permiten profundizar la comprensión de los procesos de desigualdad y de exclusión en el campo educativo paraguayo, concretamente en el área metropolitana de Asunción que incluye aproximadamente al 40% de la población nacional.

El estudio indaga sobre el papel que cumple el sistema educativo en la reproducción de la desigualdad social en el espacio urbano asunceno. Parte de la pregunta sobre la forma en que el dispositivo educativo interviene en los procesos territoriales identificando las relaciones entre los grupos sociales y el espacio donde se asienta la ciudad capital y los distritos circundantes del departamento Central que conforman el área metropolitana.

El marco teórico permite vislumbrar los procesos de desigualdad, segregación, y exclusión que operan en el sistema educativo, las lógicas de construcción y reproducción de las desigualdades sociales y el examen de las relaciones entre estudiantes y docentes así como el desempeño escolar que permiten la persistencia de las diferencias sociales.

La metodología utilizada en la investigación responde a la complejidad de la mirada interdisciplinaria sobre los procesos territoriales de la desigualdad educativa. Incluye herramientas cuantitativas, cualitativas y cartográficas. Los investigadores movilizan indicadores con una representación espacial que permite entender procesos educativos y sociales de manera eficaz y que generalmente escapan de los análisis descriptivos corrientes.

Los autores examinan la relación entre la desigualdad educativa y la inequidad espacial en cuyo marco las clases desfavorecidas soportan una gran distancia social y espacial de las instituciones educativas de mayor calidad y prestigio social. Esta situación, resultado de la debilidad del Estado y de un predominio de la actuación del mercado, genera una segregación escolar y social.

La investigación hace referencia, en primer término, a las transformaciones socio-espaciales que tuvieron lugar en el área metropolitana de Asunción, caracterizadas por un crecimiento intenso y desordenado, un desarrollo económico asimétrico y una distribución socioespacial desigual. El análisis de la geografía del dispositivo educativo permite comprender la evolución del número de matriculados por ciclos educativos, de los locales escolares oficiales y privados, así como las variaciones que se dan entre los distritos del departamento Central y Asunción. Asimismo dan cuenta de las dinámicas socioespaciales que se dan en el territorio estudiado, donde los autores sugieren *enclasmientos sociales* y una *jerarquización territorial* resultado de la relación entre la estructura social y la configuración de los espacios residenciales, lo que desemboca en una red de superposiciones socioespaciales en constante cambio sin una zonificación definida.

La relación entre las tendencias educativas y clases sociales expresa, entre otras cosas, que sectores con mayor capital cultural en Asunción presentan tendencias al aumento de manera estable

en sus patrones de escolarización mientras que los grupos desfavorecidos muestran tendencias variables en dichos patrones, lo que estaría asociado a los ciclos irregulares en sus economías. Los autores indican que en el departamento Central las categorías sociales desfavorecidas no atraviesan por tendencias oscilantes de escolarización pero sí experimentan un relativo estancamiento en la década que inicia en el año 2010.

Al indagar sobre los usos sociales del dispositivo educativo, los autores recurren a estudios de caso de *espacios urbanos típicos*. Para ello consideran aspectos tales como la proximidad espacial de la escuela, las diferencias de origen socioeconómico de los estudiantes y los perfiles institucionales de los establecimientos según sean de gestión pública o privada. Un resultado relevante es que la escolarización de los sectores desfavorecidos está condicionada por la residencia familiar, debido fundamentalmente a los costos de sustento y de desplazamiento.

Por otra parte, la política educativa descuida los mecanismos de compensación, por tanto las instituciones escolares “adquieren el perfil social de su público” (p. 180). En este mismo sentido, la gestión del sistema educativo muestra problemas de eficacia e incluso una incapacidad de lograr tres objetivos cruciales: generar condiciones de compensación de las desigualdades, equilibrar espacialmente la disponibilidad de los servicios y articular políticas públicas en el territorio.

El estudio logra una mirada territorial y temporal de los cambios educativos en el área metropolitana de Asunción. Ofrece nuevas perspectivas teóricas, metodológicas y una amplia base empírica que nos confronta con los procesos de distanciamiento y segregación social que toman lugar en el territorio, reforzados por el sistema educativo. Como lo afirman los autores,

Si la escuela constituyó alguna vez una institución que hizo posible el encuentro de diferentes sectores sociales y la construcción de un cierto sentido de pertenencia a la comunidad política, los procesos de segregación social resultantes de los procesos más amplios de pauperización y precarización de la población urbana... conllevan extrañamiento en el espacio, compulsión al localismo por los procesos de inserción habitacional y lógicas de interacción social basada en la autoexclusión (p. 179)

Sin embargo, más allá de ofrecer una visión crítica sobre la realidad social y educativa, el estudio provee también una serie de elementos relevantes para desarrollar estrategias en el campo de las políticas públicas. Esta investigación es sumamente oportuna en un momento en que se deben replantear profundamente los objetivos y las estrategias de la política educativa nacional. En este sentido, la *escolarización de proximidad* podría ser un eje relevante para un modelo espacial de gestión de dicha política: la desigualdad socioespacial requiere una racionalización y optimización de los recursos disponibles en el campo educativo “de modo a atenuar los desequilibrios existentes (...) y asegurar las condiciones del ejercicio real de los derechos ciudadanos” (p. 229).

Rodolfo Elías

Docente de la FLACSO Paraguay e
investigador de Investigación para el Desarrollo

INTRODUCCIÓN

En el Paraguay, las ciencias sociales se enfrentan al desafío de identificar, analizar e interpretar los modos y tendencias en se desenvuelven los procesos generadores de la exclusión y de la desigualdad. El presente estudio pretende generar un aporte en este sentido, indagando acerca del papel que desempeña el sistema educativo en la reproducción de la desigualdad social en el área metropolitana de Asunción. El objetivo es proponer respuestas a un interrogante preciso: ¿cómo interviene el dispositivo educativo en los procesos territoriales de la desigualdad? Este propósito analítico es fundamental para replantear las funciones de la educación en la promoción de la igualdad social y de la calidad del régimen democrático.

La investigación propone una apuesta analítica auspiciosa e inédita al considerar que el *espacio urbano*, con sus formas y estructuras, no es una simple plataforma de importancia secundaria sino que efectivamente, éste último requiere entenderse como un todo. Se trata entonces de identificar las mutuas relaciones entre el “contenido”, es decir los grupos sociales que habitan el área metropolitana y el “contenedor”, que en este caso es el espacio donde se asienta la urbe más importante del país. Como ambos no pueden disociarse, para honrar este posicionamiento epistémico, la aproximación sociológica del estudio será perma-

nentemente acompañada de un enfoque analítico e interpretativo de la geografía del espacio urbano.

Desde la perspectiva de observación socioespacial que constituye la ciudad, se buscará comprender las intensidades y los sentidos de dos fuerzas mayores que intervienen simultáneamente en el sistema educativo. La primera tiene que ver con las dinámicas sociales en curso y con la consiguiente configuración espacial que adquiere la ciudad (aumento de la clase media, trayectorias residenciales, valores asignados a las diferentes zonas y barrios de la ciudad, modificación de los modos de desplazamiento, entre otros), mientras que la segunda tiene que ver con las características y tendencias que discurren en el dispositivo educativo.

Esta última, a saber, las evoluciones del conjunto dinámico que constituye el dispositivo educativo, obedece necesariamente a mecanismos colectivos e institucionales. Asimismo, existe un esquema de gobernanza que configura el dispositivo en cuestión, pero que no coincide siempre y necesariamente con las instancias oficiales y públicas de decisión y regulación. Por lo tanto, se requiere el análisis del fuerte control subjetivo que ejercen los diferentes actores y grupos sociales del territorio para moldear el dispositivo educativo en función de intereses tan diferentes como divergentes. De este modo, el actor público-institucional aparece solamente como uno de los actores de un esquema complejo. Ciertamente, el debate central del presente estudio se orienta hacia el papel y la capacidad real con que cuenta la entidad pública rectora de la política educativa.

Para ello, es ineludible ofrecer algunas claves de interpretación sobre el funcionamiento del dispositivo educativo indagando acerca de sus características, sus debilidades y sus fortalezas estructurales, así como de las fuerzas que la amenazan pero que también la proyectan hacia el futuro. En este marco, un interrogante

central se plantea de antemano: ¿constituyen los establecimientos educativos espacios públicos en el sentido político del término? ¿En qué medida se presentan como instituciones abiertas y compartidas por todos los sectores?

La fase inicial de exploración estadística que se ha llevado a cabo en el marco de este estudio presenta un rasgo inédito por la delimitación geográfica de la información y por el esfuerzo de su representación gráfica a través del recurso cartográfico. Movilizando información demográfica, socio-económica y otras propiamente educacionales, se pudo construir un material analítico para hacerse una idea de las formas y procesos de la exclusión y la desigualdad en el acceso al sistema educativo. Por otra parte, la formulación del marco teórico ha movilizado nociones como la de clase social, segregación, fragmentación, descalificación, estrategias educativas, movilidad espacial, sentido asignado, escolarización legítima, desinstitucionalización, entre otras, que han orientado un extenso trabajo de campo llevado a cabo entre los meses de agosto y diciembre del año 2016.

El área geográfica de análisis es inmenso y concentra casi el 40% de la población nacional: el distrito de Asunción y el departamento Central se extienden sobre 2.500 km² y cuentan con más de 2.500.000 habitantes (DGEEC, 2016). Sin pretensión de exhaustividad en el alcance espacial de análisis, el trabajo de campo se ha estructurado en torno en la definición de “espacios típicos” que concentran componentes representativos de los procesos de transformación urbana: ejes viales de expansión y de diversificación socio-económica, zonas históricamente marginadas, espacios intersticiales en proceso de relegación, entre otros.

A través de entrevistas semi-directivas efectuadas con diferentes actores de las comunidades educativas respectivas (directores, do-

centes, padres de estudiantes y estudiantes), se ha buscado dar cuenta de los procesos socioespaciales de la desigualdad educativa en el área metropolitana de Asunción. De este modo, se pudo dar cuenta de la complejidad en que los diferentes grupos sociales se distribuyen y se desplazan en el espacio urbano, estableciendo fronteras más o menos visibles así como construyendo circuitos de desplazamiento y espacios específicos de socialización de clase. Asimismo, se da cuenta de las maneras en que los espacios de escolarización coinciden con las diferentes estrategias de apropiación, uso y distribución del espacio. Finalmente, el trabajo de campo reveló las disfuncionalidades de la política educativa que hasta la actualidad no tuvo la capacidad de revertir el aumento de las desigualdades en el acceso a la educación y en la eficacia escolar que se restringe sólo a algunos sectores sociales.

Este texto tiene como objetivo exponer rigurosamente los objetivos, las perspectivas teóricas-metodológicas así como los hallazgos de la investigación, de modo a extraer reflexiones y conclusiones que apunten a exponer las características y las tendencias de la desigualdad educativa y la desigualdad social en el territorio metropolitano, así como pretende constituir un material de conocimiento para el urgente debate acerca de los procesos territoriales de la exclusión educativa en el espacio urbano.

El documento se compone de cinco grandes capítulos. El primero de ellos es el marco teórico-metodológico, donde se expone las perspectivas conceptuales principales que orientan el estudio y los abordajes así como las fuentes de información que constituyen las evidencias de la investigación. El segundo capítulo, cuyo título es “Las transformaciones espaciales en el área metropolitana de Asunción” se concentra en explicitar los procesos recientes de transformación de la sociedad en el espacio urbano metropolitano. El tercer capítulo, titulado “Diferenciación social y discontinui-

dad territorial” apunta específicamente a describir los mecanismos de la diferenciación social, explorando la estructura social del área metropolitana, interpretando los usos que las clases sociales hacen del espacio. El cuarto capítulo, “Los usos sociales del dispositivo educativo. Estudio de caso de espacios típicos”, se propone explicar el funcionamiento y la estructuración de la oferta educativa exponiendo los principales hallazgos del trabajo de campo sobre los criterios y estrategias de las clases sociales en su apropiación y disputa del dispositivo educativo, revelando la lógica social de evicción, segregación y exclusión. Finalmente, el último capítulo cuyo título es “Política y gestión del dispositivo educativo”, abre perspectivas de reflexión sobre la gobernanza en el campo educativo.

El estudio, en tanto es una aproximación a la realidad social y educativa del territorio metropolitano asunceno, es una primera contribución al conocimiento de su estructura y proceso, así como a la discusión sobre su complejidad. Sin duda, el trabajo tendrá huecos y límites que, en el marco de la crítica y el debate, podrán compensarse desde aportes y perspectivas que el campo científico así como la sociedad en general podrán contribuir para introducirlos y orientarlo a constituirse en un instrumento útil para la reflexión sobre los problemas y desafíos de la educación así como para la incidencia en acciones y políticas que conduzcan a integrar el campo educativo con los proyectos de cambio necesarios en la sociedad paraguaya que apuntalen la equidad, el bienestar y la justicia social en un proceso de democratización aun con deudas.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 Antelación teórica

El principal dilema para la educación en sociedades marcadas por la desigualdad social es el de resolver el carácter segmentado del sistema educativo. Segmentación que se expresa en la diferenciación incisiva entre circuitos de escolarización organizados y orientados para acoger los sectores sociales con mayor acceso a los recursos y las oportunidades en la sociedad, y los circuitos de escolarización precarizados y orientados a acoger los sectores sociales desfavorecidos.

Esta estructura segmentada se configura a partir de diferentes problemas específicos de la política educativa, que por una parte sostiene un sector de gestión pública en la que la precarización de la

infraestructura, el equipamiento, la condición docente, las estrategias pedagógicas y los planes curriculares responden con limitaciones a las exigencias de una sociedad en cambio; mientras que por otra parte cede terreno al avance de un sector de gestión privada en la que la capacidad adquisitiva de su público –a pesar de su heterogeneidad– delinea el perfil segmentado del sistema y refuerza las desigualdades educativas y, por lo tanto, sociales.

Esta situación se complejiza en términos del análisis de sus determinantes cuando se introduce la perspectiva territorial habida cuenta que las instituciones se asientan en un espacio geográfico y responden a los márgenes habilitantes y restrictivos que ese espacio imprime a su existencia y funcionamiento. El sistema educativo, en efecto, se asienta en territorios en los que los diferentes sectores de la sociedad actúan, disputan intereses y demandan derechos haciendo que las relaciones de poder que emergen en estos procesos dinámicos, orienten social, política e institucionalmente la educación.

En el análisis de un territorio específico que este estudio delimita como el área metropolitana de Asunción (AMA), se parte de algunas tradiciones teóricas con respaldo en evidencias empíricas que abordan, por una parte, la dimensión social de la educación y la lógica de construcción y reproducción de las desigualdades sociales en el proceso educativo, mientras que por otra parte, tratan la dimensión territorial de la educación echando luz sobre los factores físicos, funcionales e institucionales que se hallan en la base del sistema educativo.

Para la teoría del espacio social, de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, las desigualdades de acceso y desempeño en el proceso educativo responden a estructuras relacionales de disposición de recursos y oportunidades, entre las cuales una es específicamente gravitante en la producción de las posiciones en el espacio social en general y en el campo educativo en particular, a saber el capi-

tal cultural en sus dotaciones jerárquicamente diferenciadas. La reproducción de la estructura de posiciones sociales en el sistema educativo está mediatizada por la comunicación pedagógica y la autoridad pedagógica de la institución escolar, que mediatizan la aceptación y reproducción de las desigualdades en su seno. El mecanismo tácito e invisible que conjuga estas mediaciones se presenta en términos de Bourdieu y Passeron, como una *violencia simbólica*, siendo una violencia no percibida pero eficaz que repercute en las actitudes y aptitudes respecto de la educación e inducen a los sujetos a aceptar la imposición de una arbitrariedad cultural por parte de la institución escolar como cultura general, neutra y no sesgada socialmente. La legitimidad de la institución tiene en la aceptación de los procesos de selección, evaluación y destinos escolares como resultado de atributos individuales de los sujetos (“ideología del don”) y no como efecto sistemático que en el origen y en el final se configura, se implementa y se reproduce sobre la desigualdad de origen social (Bourdieu y Passeron, 1970).

En la perspectiva de François Dubet este proceso, sin embargo, se define y se redefine a partir de una experiencia que los diferentes agentes involucrados en el proceso educativo trazan en la institución educativa. De este modo, es necesario comprender los procesos en aula, las relaciones que establecen estudiantes y docentes, la actitud de los alumnos hacia sus estudios, la elaboración e implementación del currículum, el trabajo escolar así como el compromiso de las familias con el proceso educativo, para entender qué diferencias y márgenes de maniobra se establecen y en los que los sujetos protagonizan trayectorias y destinos que pueden, a pesar de todo, contestar mecanismos de reproducción que están dados por factores estructurales (Dubet y Martuccelli, 1998). La sociología de la experiencia escolar despunta como el análisis de la socialización y subjetivación en el proceso educativo a través de las cuales se hace posible, de un lado, la incorporación de las estructu-

ras objetivas de la sociedad y del sistema educativo en los sujetos y por el otro, la diferenciación individual que esos sujetos construyen en sus interacciones y sus tensiones con la institución educativa.

La construcción de diferencias sociales en el territorio donde actúa el sistema educativo no toma la forma de un proceso mecánico en el que la educación y su diferenciación es reflejo de las desigualdades, sino que se implican mutuamente. Como indica Agnès Van Zanten, existe entre los establecimientos que comportan públicos diferentes, desigualdades de acceso a los saberes que son todos importantes, pero más difíciles a aprehender, que las generadas por la desigual distribución en el territorio de las filiales, las opciones y los medios materiales y humanos de enseñanza. La noción de “escuela de la periferia” plantea la capacidad integradora del sistema educativo. La diferenciación, sobre todo cuando ella traduce refuerzo de las desigualdades, puede conducir a la exclusión y la auto-exclusión de ciertos grupos que se alejan fuertemente de las ventajas materiales, simbólicas, modelos y valores promovidos desde el (los) centro(s). Si la integración de las “periferias” se hace siempre a través de una relación de dominación, la más grande supremacía de los intereses de los grupos más próximos del centro puede contribuir al debilitamiento e incluso a la crisis de los lazos sociales y políticos al interior del sistema público y del Estado mismo (Van Zanten, 2005).

Las experiencias sociales en las zonas periféricas contribuyen a la producción de la desigualdad cuando los habitantes asumen su condición como “natural” e interiorizan los mecanismos de exclusión que la sociedad dominante instauro a su respecto. La desigualdad social en el territorio constituye la condición para que los sectores sociales dominantes puedan orientar el sistema a su favor, manteniendo su autonomía respecto de la política educativa, por medio de la escolarización de sus hijos en establecimientos de gestión privada donde limitan y en cierta medida controlan las

prescripciones y consignas del poder público en el campo educativo. En este marco, descalificación que se halla en la base de la pobreza, confiere a los sujetos de las zonas periféricas una condición de marginalidad y de exclusión, institucionalizando categorías de desigualdad, como lo esboza Charles Tilly respecto de las formas simbólicas que se construyen y se reproducen en el tiempo para naturalizar las desigualdades sociales (Tilly, 2000).

Por otra parte, el dispositivo educativo refuerza los procesos de afirmación de las desigualdades sociales también en los espacios privilegiados de urbanización de la aglomeración asuncena. En efecto, se constatan “corredores” de urbanización que incluyen “territorios periféricos” aledaños a Asunción donde se genera la oferta educativa, tanto pública como privada. El proceso de urbanización se territorializa también en función del sistema educativo adquiriendo el carácter de un proceso de fragmentación social y segmentación espacial cuando las familias movilizan estrategias de “distanciamiento social” respecto de ciertos establecimientos educativos y de ciertas zonas de la ciudad que, en una lógica socioespacial, diferencia, jerarquiza y fragmenta el espacio urbano donde el dispositivo educativo responde según el volumen de capital del que dispone su público (Poupeau y François, 2008).

La descalificación social, resultante de habitar un espacio geográfico y pertenecer a una clase social, es uno de los mecanismos emblemáticos de reproducción de la desigualdad social en el territorio. El apelativo de “marginal” genera simbólicamente un efecto de distinción de la población metropolitana en dos categorías: la población “normal” y la “marginal”, la que habitando objetivamente en los márgenes socioespaciales, es excluida de varios procesos de participación y decisión que afectan al territorio metropolitano. Según Serge Paugam, en este proceso se activa el círculo vicioso

de reproducción de la pobreza: no siendo sostenidos por un sistema de solidaridad social, carecen de la condición mínima y necesaria para insertarse en el mundo laboral, acceder a oportunidades sociales y adquirir el status de ciudadanía.

La impronta de los sectores acomodados, sean las clases medias y las clases superiores en el delineamiento del sistema educativo cumple un papel central en las características que éste adquiere, en especial en su contribución a las desigualdades sociales en el territorio. Como indican Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler, respecto de la educación de las élites, sus estrategias de escolarización responden, por una parte, a la elección del establecimiento educativo según sus capacidades adquisitivas de modo a incluir la escuela en sus espacios de sociabilidad de clase; por otra parte, responden al uso del espacio urbano bajo la lógica del distanciamiento socioespacial, de modo a inscribir sus circuitos de movilidad y sus espacios de interacción como exclusivos y excluyentes (Tiramonti y Ziegler, 2008, pág. 27). Como refiere Agnès Van Zanten, “la mirada puesta sobre los otros ‘diferentes de uno’ no está solamente influenciada por la posición genérica de los padres sino también por el origen, la trayectoria y la posición sociales que generan poderosos ‘efectos de disposición’. En un contexto de (...) competencia aguda por un número limitado de plazas socialmente deseables y de pérdida de confianza en el papel regulador del Estado, los miembros de clases medias e incluso de fracciones de las clases superiores, tienden globalmente a intentar proteger sus logros individuales de ‘cierre’ respecto de las clases populares” (Van Zanten, 2009, pág. 28).

El papel del Estado, por lo tanto, es un factor de debate crucial. En términos de la política educativa, la oferta pública se caracteriza territorialmente por la dispersión e inequidad en términos de acceso a estándares mínimos de bienestar. El peso excesivo del mercado con la debilidad del Estado habilita las condiciones

para las inequidades territoriales como se puede constatar en el área metropolitana de Asunción. La dificultad del poder público en acompañar la rápida urbanización con una oferta suficiente y eficiente en servicios públicos en general y del educativo en particular, deja a las características socioeconómicas de los hogares de las diferentes clases sociales la gestión de su inserción en el territorio. La indiferencia social y la ineficiencia institucional, habilita por lo tanto la producción de desequilibrios urbanos que son propios de la actuación del mercado. Resultado de este proceso, la relación entre los centros económico-sociales y la periferia se traduce en segregación. Por lo tanto la desigualdad educativa se expresa en una inequidad espacial, donde el acceso y el desempeño están asociados a las condiciones de desplazamiento, uso e interacción con la institución educativa en el territorio. Las clases desfavorecidas adolecen de una alta distancia social y espacial de los establecimientos educativos calificados. Por ello el etiquetaje escolar está en correlación con el etiquetaje socioespacial y da lugar a lo que Van Zanten por un lado y Poupeau-Francois, por el otro, denominan la *segregación escolar*.

La construcción social de gobierno del dispositivo educativo trasciende el ámbito de la política educativa formal ya que involucra a una diversidad de actores tanto del Estado como de la sociedad, tanto en forma de organizaciones sociales o de empresas, que en su integralidad definen y orientan las características del modelo educativo en un territorio. Esto se hace especialmente relevante dado que la gestión del territorio como un conjunto de relaciones, instituciones y representaciones requiere ser gobernado, es decir, clasificado, distribuido, administrado, de modo que la lógica del dispositivo educativo sea plausible del control. Esto es crucial ya que el gobierno del territorio involucra formas abiertas o encubiertas de conflicto que no puede desbordar ciertos márgenes de control. Sobre la base de un espacio urbano discontinuo

y marcado por la desigualdad, esta “gubernamentalidad” del territorio se configura como el imperativo de gestionar la población donde el control se ejerce sobre las instituciones y sobre las subjetividades. Según Silvia Grinberg de esto se trata, en el campo educativo, la *política de escolarización*. “Muchas agencias gobiernan, tanto en el sector público como privado y, por supuesto, siempre se ha esperado que los individuos se gobiernen a sí mismos y sus subordinados. Esto es significativo, porque en relación con cualquier problema específico, siempre es posible identificar una diversidad de gubernamentalidades existiendo en cualquier punto dado del tiempo, disperso alrededor de la vida política organizada. Hablar de políticas de escolarización supone dar cuenta de esas gubernamentalidades; esto es, de esas formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que por este motivo, sólo son captables en estado fragmentario. Se presentan como un puzzle imposible de armar, al que siempre le va a faltar una pieza” (Grinberg, 2009, pág. 83).

La mirada geográfica de los procesos de la desigualdad y la exclusión educativa requiere la movilización de conceptos que visibilizan el abordaje espacial del estudio de la sociedad. La geografía humana se distingue de la geografía física al centrar su atención en el “espacio de las sociedades”. De este modo, la dimensión física (suelo, relieve, clima) es abordado en cuanto a su carácter de “medio” y, por ende, a través de las mutuas relaciones que se establecen con las sociedades humanas.

J.M. Gerard Kleinpenning propone una definición sintética de lo que se entiende por Geografía Humana. “(..) La geografía humana se ocupa del hombre como habitante de la tierra y de la tierra como hogar del hombre, estudiándolos a ambos no por separado, sino en sus mutuas relaciones. En otras palabras, la geografía humana se ocupa de la mutua relación entre el hombre y la

naturaleza, o mejor dicho, entre el hombre y su territorio. (...) Si queremos definir el objeto de estudio de la geografía humana en términos más amplios, podemos decir que se ocupa de la descripción y explicación de: a. la manera en que los grupos humanos viven en la tierra en cuanto a la producción y el consumo; así como la medida en que lo logran; b. la manera y la medida en que estos grupos utilizan, ordenan y transforman su territorio con ese fin; c. los procesos y las estructuras espaciales que surgen de estas actividades; d. la diversidad espacial y las dinámicas generadas por los mismos” (Kleinpenning, 2001).

Las ciudades y, más generalmente, los espacios densamente urbanizados, constituyen espacios específicos de observación y de análisis. En los mismos opera un desacople parcial entre la sociedad humana y el medio natural, lo que condujo a retrasar el interés de los geógrafos de la primera mitad del siglo XX en estos “objetos territoriales particulares”. Efectivamente, en estos espacios complejos de la sociedad, la vida se “artificializa” al no depender directamente del suelo y del campo sino de las actividades secundarias y terciarias. Por su densidad y su diversidad, los procesos de *territorialización*, *desterritorialización* y *reterritorialización* que acontecen en los espacios urbanos se manifiestan con mayor intensidad: sus efectos son marcadamente perceptibles en el ambiente y en el paisaje (Lussault, 2003).

Si el espacio urbano aparece como específico y singular, no escapa por lo tanto de algunos conceptos a propósito del *espacio*. Para Milton Santos, el espacio aparece como una instancia intrínseca de la sociedad, al mismo título que la instancia económica, cultural o ideológica (Santos, 2000). Así, el espacio no constituye solamente un conjunto de objetos geográficos distribuidos sobre un soporte físico, es decir la simple configuración espacial de un medio “anthropizado”, sino que integra también lo que dinamiza

a dichos objetos, entiéndase los procesos sociales producidos por una sociedad en un momento dado. En este sentido, el espacio no es la simple configuración espacial de un medio habitado por los seres humanos, sino la expresión territorial de procesos sociales. En definitiva, la esencia del espacio es social.

El presente estudio sobre los procesos territoriales de la desigualdad educativa en el área metropolitana de Asunción se apoya en la reciente producción interdisciplinaria de conocimiento en torno a los procesos de urbanización. La globalización, el crecimiento acelerado de las ciudades así como la agudización de las desigualdades y de los procesos segregativos ha sido objeto de un interés creciente por parte de la economía (Veltz, 1999), la sociología (Davis, 2004), la arquitectura y el urbanismo (Mangin, 2009) que se esfuerzan en describir, interpretar y explicar los procesos socioespaciales que marcan la configuración de los espacios urbanos contemporáneos.

1.2 Metodología

1.2.1 Enfoques, fuentes y criterios de selección de las unidades de observación

La metodología de estudio moviliza un abordaje cualitativo con un abordaje cuantitativo y cartográfico. Se busca, por medio de esta combinación, acceder al nivel espacial y el nivel de la experiencia social en torno al proceso educativo. En el nivel espacial, valiéndonos de información estadística y cartográfica, se indagó la distribución territorial de los componentes del dispositivo educativo, relevando los factores institucionales y funcionales del acceso. En el nivel de la experiencia social, se relevó el uso social de la educación en el marco de su inserción espacial en el territorio urbano.

A partir del cuadro teórico orientado a la relación entre la espacialidad y la experiencia social la investigación buscó establecer una fina y precisa comparación. Tomando en cuenta los agregados geográficos desde su escala más amplia (área metropolitana) a la más baja (barrio, villa, zona) se concentró en mostrar relaciones espaciales y relaciones sociales. Partimos de la definición de Mabel Causarano que considera el área metropolitana de Asunción como el continuum urbanizado de la ciudad capital y sus adyacencias sin solución de continuidad (Causarano, 2006). En el interior del mismo definimos zonas específicas de estudio que atrajeron nuestra atención por constituir escenarios de procesos sociales (segregación y exclusión) y espaciales (discontinuidad y segmentación).

Recurrimos a tres tipos de fuente de información: a) *bibliográfica*, permitiéndonos reconocer los antecedentes y hallazgos emblemáticos en torno al objeto de estudio, aportando información empírica sobre el sistema educativo en el área metropolitana y herramientas metodológicas para su abordaje; b) *estadística*, que nos permitió objetivar el espacio social y geográfico a través de información oficial; c) *cualitativa*, que nos permitió a través de observaciones y entrevistas calificadas, caracterizar las prácticas y las representaciones de los agentes en su experiencia educativa y social.

Para dar cuenta de la información estadística sobre la organización y la funcionalidad del sistema educativo, se recurrió a registros administrativos del Ministerio de Educación y Ciencia así como bases de datos de Encuestas permanentes de hogares de la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, comparando los territorios y los rasgos de su estructura y funcionalidad tanto socioeconómica como educativa. Se recurrió con dicha información al procesamiento estadístico y al tratamiento cartográfico que mostraron las tendencias a nivel del espacio urbano en su conjunto y sus especificidades según las zonas de análisis delimitadas.

El trabajo de campo, de enfoque cualitativo, permitió aprehender el sentido de las experiencias sociales. Para seleccionar los territorios locales y los establecimientos donde se efectuó el trabajo de terreno, se elaboró una muestra teórica, según la propuesta de Barney Glaser y Alsem Strauss, que consistió en una exploración preliminar para que “con posibilidades infinitas de comparación los grupos puedan elegirse según criterios teóricos” (Glaser y Strauss, 2010, pág. 140). El enfoque cualitativo comparó las experiencias educativas entendidas como experiencias de socialización escolar en la que opera también procesos intersubjetivos de construcción de la institución educativa (Vasquez Bronfman y Martínez, 1996). Se relevaron testimonios de las familias de diferentes sectores sociales y sus relaciones con la institución educativa según la estructura socioespacial. Se apuntó a dar cuenta de forma comparada de las características del acceso educativo de los jóvenes de clases desfavorecidas, clases medias y clases superiores del área metropolitana de Asunción.

La unidad de observación comportó el *espacio geográfico*, los *agentes sociales* y la *institución educativa*. El espacio geográfico concierne sub-zonas especificadas del área metropolitana de Asunción; los agentes sociales serán los individuos de la población escolar en situación de infancia, adolescencia y juventud, que desenvuelven su vida social en torno al sistema educativo, de clases sociales desfavorecidas de zonas marginalizadas del área metropolitana, aunque considerando agentes de otras clases como grupo de control.

1.2.2 Selección de espacios típicos urbanos del área metropolitana de Asunción

El análisis de los procesos territoriales de la desigualdad en la aglomeración asuncena reviste de un interés crucial, fundamentalmente por dos motivos. El primero tiene que ver con el área de estudio: el área metropolitana de Asunción representa nada más

y nada menos que sistema urbano más importante del Paraguay, precursor de las dinámicas urbanas más significativas de las tres últimas décadas del siglo XX¹. Asimismo, Asunción y el departamento Central representan aproximadamente el 40% de la población del país (DGEEC, 2016) así como concentra la mayoría de las unidades económicas. El área metropolitana de Asunción concentra también la oferta más variada de servicios públicos, cuya calidad aparece como netamente superior a la del “interior” del país. De este modo, las desigualdades espaciales a nivel nacional aparecen muy marcadas en el Paraguay (Vazquez, 2011; Kholepp, 1990) y un marcado clivaje se dibuja entre la aglomeración asuncena y el resto del territorio nacional.

La aglomeración asuncena experimenta intensas transformaciones sociales, económicas y urbanas, al mismo tiempo que se acentúan y se refuerzan las desigualdades socio-espaciales. En definitiva, el área urbana de Asunción no escapa de las tendencias observadas en las ciudades a nivel internacional: en el espacio urbano tienen lugar importantes recomposiciones en la distribución espacial de la población y de las clases sociales. Este constituye, precisamente, el segundo punto de interés del presente estudio. Más allá de una simple observación general, es preciso comprender bajo qué mecanismos, formas y configuraciones operan estos procesos de agudización de las desigualdades sociales en la aglomeración asuncena. Detrás de una aparente homogeneización de las condiciones de vida, observables por ejemplo en la masificación del consumo y en el ensanchamiento de una base social de clase media, se observan nuevos procesos de segmentación y exclusión.

1 De este modo, se verifica que la extensa aglomeración asuncena aparece como el “espacio reflejo” del país, como se afirma en el Tomo II de la Geografía Universal, un extenso compendio analítico sobre los países de América Latina coordinado por el geógrafo francés Hervé Thery.

El presente estudio se propone entonces concentrar la observación sobre algunas zonas específicas de la extensa mancha urbana, identificando y caracterizando los procesos específicos y particulares que allí tienen lugar. Desde la especificidad del dispositivo educativo se buscará comprender los mecanismos con los que se reproducen los procesos segregativos. Así como se refuerzan las desigualdades socio-espaciales, el dispositivo educativo evoluciona y se adapta en función de las estrategias (explícitas e implícitas) de los diferentes actores sociales e institucionales. Por consiguiente, aparecen nuevos fenómenos que operan a través de la descalificación social o de la valorización económica entre grupos e instituciones.

Respecto del perímetro de estudio, se escogió en un primer momento una escala departamental, por lo que se consideraron primeramente dos unidades administrativas, la ciudad de Asunción, que se presenta como un distrito autónomo, y la del departamento Central. El análisis de esta área en su conjunto aparece como pertinente para observar las grandes tendencias de la evolución reciente de la aglomeración en términos sociales, económicos y espaciales. En este marco, la observación de la evolución de la población en edad escolar y de la distribución de los establecimientos educativos permitió revelar una primera mirada de la unidad de observación en el marco territorial. Una vez estas grandes tendencias identificadas, se definieron “espacios típicos” que dan cuenta de los rasgos más importantes de los procesos de transformación urbana.

Particularmente, el objetivo en la selección de estos espacios típicos que constituyen zonas de observación fue identificar diferentes lógicas en sus entornos: conexiones, equipamientos, accesibilidad, centralidad, polaridad, entre otros. En función de su ubicación y de su oferta educacional, los establecimientos es-

colares son apropiados por diversos grupos sociales, que contribuyen a “moldear” y a imprimir ciertas rugosidades al dispositivo educativo. En síntesis, son dos los principales criterios que explican la composición social de cada establecimiento escolar: las características socioeconómicas de los hogares que acuden al mismo y sus estrategias educativas y el sustrato urbano de su entorno inmediato o mediato. Las interacciones entre estos dos criterios son más o menos directas y, por lo tanto, más o menos complejas y legibles.

La selección de los establecimientos apuntó a observar las características de la oferta educativa en tres entornos urbanos en los que se enmarcan seis “espacios típicos”. Entre Asunción, Mariano Roque Alonso y Fernando de la Mora (ejes viales Transchaco y avenida Mariscal López), el objetivo es dar cuenta de la evolución y la diferenciación que opera en el dispositivo educativo en un proceso de mutación socioespacial en un esquema de desarrollo axial urbano. En los municipios de Luque, Limpio y Lambaré, el objetivo fue caracterizar el dispositivo educativo ante la explosión demográfica y el desarrollo de asentamientos precarios. En los bañados Norte y Sur de Asunción el objetivo fue identificar las características de la oferta educativa en entornos de fragilidad social y de exclusión espacial.

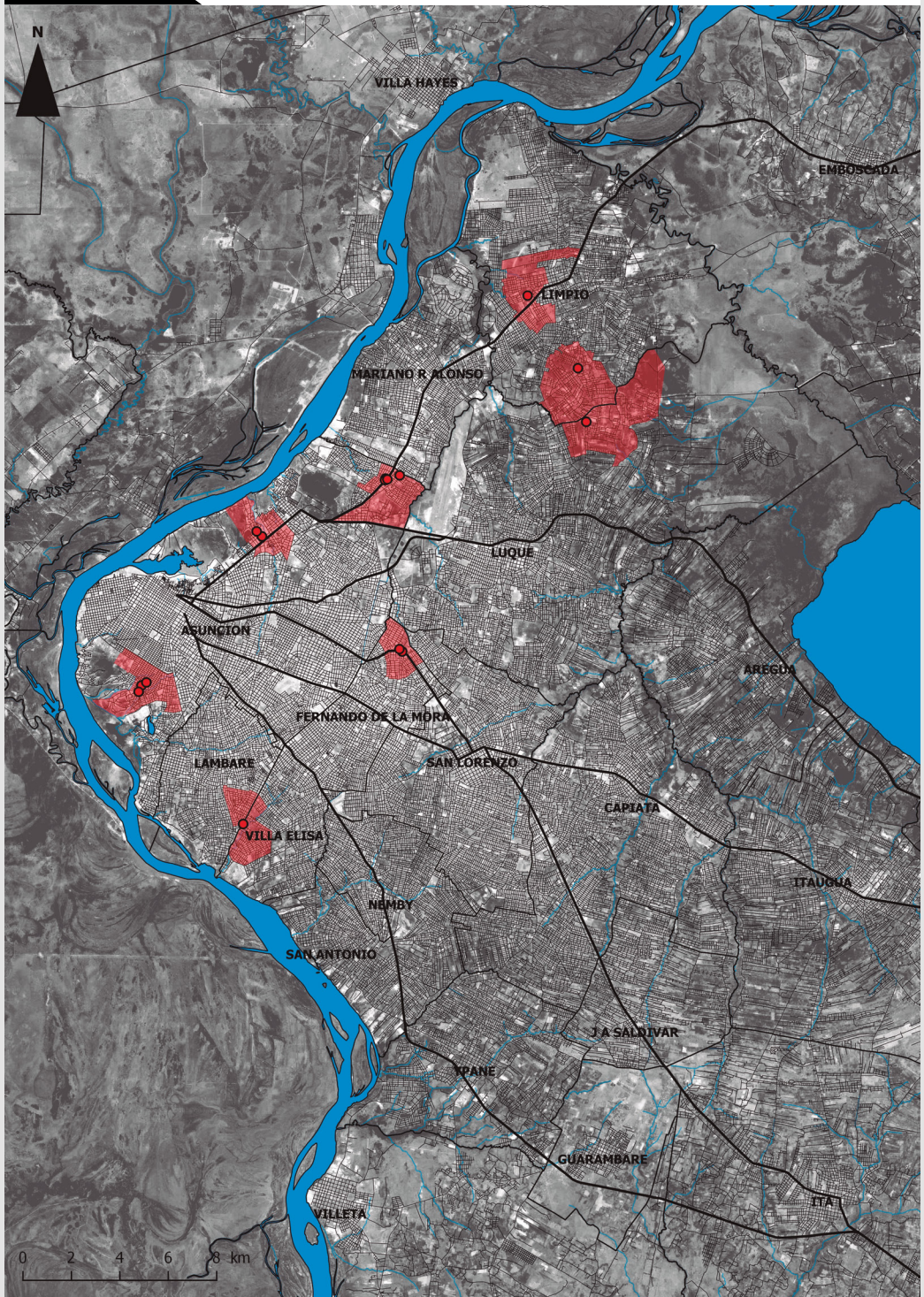
Un primer acercamiento fue establecido entre los investigadores y los responsables educativos de las instituciones visitadas en Asunción, Lambaré, Villa Elisa, Fernando de la Mora, Limpio y Luque. En ese trabajo exploratorio, se ha visitado dieciséis entidades educativas presentando las grandes líneas del proyecto de investigación, así como sus alcances, sus objetivos y su metodología. Además de intercambiar información de contacto institucional, se recabó información social y educativa preliminar que resultó fundamental para implementar el relevamiento empírico posterior. El

estudio abarca entonces seis zonas de observación que constituyen espacios típicos, que se presentan a continuación:

- 1 - Espacio “Zona intersticial entre Limpio y Luque”
- 2 - Espacio “Eje avenida Mariscal en López Fernando de la Mora”
- 3 - Espacio “Eje Transchaco en el barrio Loma Pytâ de Asunción”
- 4 - Espacio “Tablada Nueva, Bañado Norte”
- 5 - Espacio “San Cayetano, Bañado Sur”
- 6 - Espacio “Límite entre Lambaré y Villa Elisa”

Una vez definidas las zonas de observación, se procedió a organizar y agendar un número de entrevistas en cada uno de los establecimientos seleccionados en cada zona. Se han priorizado aquellos establecimientos educativos que cuentan con el tercer ciclo de la educación escolar básica (EEB) y/o el nivel medio (EM). Esta decisión metodológica se basó en que las entrevistas a un público adolescente permitieron asegurar un cierto nivel de reflexión, en particular respecto de eventuales estrategias de formación y de integración en el mercado del trabajo. Sin embargo, el trabajo de relevamiento de información en terreno no sólo apuntó a los jóvenes adolescentes, sino también a los directores, los docentes así como a los padres de familia. Para enmarcar y asegurar la calidad del trabajo cualitativo de entrevistas, se han elaborado guías de entrevistas cualitativas y adaptadas a cada uno de los actores.

Es importante destacar que cada una de las visitas en los diferentes establecimientos educativos ha sido la ocasión de fortalecer el conocimiento respecto de los diferentes espacios típicos. La observación y el análisis de las características urbanas, físico-ambientales y socio-económicas de cada una de las zonas han sido valiosos para dar cuenta del entorno urbano de los establecimientos, del personal educativo, de los estudiantes y de sus familias. De este modo, los establecimientos educativos no son



considerados simples objetos aislados sino equipamientos que interactúan con su zona y con el espacio urbano.

Es importante indicar que, a lo largo del estudio, se movilizó el análisis multi-escalar, habitual en la disciplina geográfica, para entender a los individuos, los grupos y las instituciones desde la multiplicidad de escalas en la que se inscriben sus dinámicas y sus actuaciones. En particular, los establecimientos educativos y sus respectivos públicos se integran en dinámicas que pueden trascender su entorno cercano, manteniendo interacciones directas e indirectas con Asunción y su área metropolitana.

Tabla 1		
Resumen de los espacios típicos y los establecimientos educativos bajo estudio		
Distrito	Zonas de Observación	Establecimientos escolares
Limpio	Espacio intersticial entre Luque y Limpio	Escuela y Colegio “San Francisco”
Luque		Centro Educativo “Ñandejara” Escuela y Colegio “Profesor Simeón Riveros”
Asunción	Eje Transchaco – Loma Pytá	Escuela básica “Carlos A. López” y Colegio “Vicente Mongelós”
		Colegio “María Auxiliadora”
		Centro educativo “La Esperanza”
	Bañado Norte (Tablada Nueva)	Escuela “Santa Catalina Labouré”
		Colegio “San Vicente de Paul”
	Bañado Sur (Barrio San Cayetano) y barrio Roberto L. Petit	Escuela “San Cayetano”
		Escuela “Carmen Piacentini”
		Escuela “Delfín Chamorro”
Fernando de la Mora	Eje Mariscal López	Eco Colegio
		Colegio “Francisco López Lynch”
		Colegio de la Asunción
Villa Elisa	Periferia Sur	Centro educativo “San Francisco”
Lambaré		Escuela General Andrés Delmás
Fuente: Elaboración propia, 2017.		

TRANSFORMACIONES SOCIOESPACIALES EN EL ÁREA METROPOLITANA DE ASUNCIÓN

2.1 Tendencia histórica de la urbanización asuncena

A fin de entender pertinentemente las características socioespaciales del dispositivo educativo en el área metropolitana de Asunción, se impone una presentación genérica de la evolución urbana de dicho espacio urbano. Efectivamente, el presente estudio no puede quedar ajeno del substrato urbano particular de su área de estudio ya que éste es crucial para comprender la sociedad que habita en el área metropolitana de Asunción imprimiendo fuerzas de desarrollo, pero también de desigualdades y pobreza. Como se verifica en cada ciudad del mundo, el espacio urbano revela la sociedad que lo habita. Generalmente se puede afirmar que “La metrópolis [de Asunción] es el espacio reflejo de los fracasos y éxitos subvenidos

en otros lugares y que a partir de procesos sociales, económicos, políticos y espaciales específicos se ha moldeado un entorno urbano que ha perdido bastante de su originalidad pasada de indolente ‘ciudad jardín tropical’, presentando en la actualidad los contrastes clásicos de las capitales latinoamericanas” (Bataillon, Deler y Thery, 2011, p. 366).

2.1.1 Un crecimiento espacial discontinuo e irregular

Como es sabido, la ciudad de Asunción surgió en la orilla izquierda del río Paraguay, en a la altura de la confluencia del río Pilcomayo, dentro de la parte convexa de uno de sus múltiples meandros. Este importante curso de agua dio su nombre a la región de Asunción, así como a la provincia y al país que se formaría luego. Adosada al meandro, la capital se orientó “naturalmente” hacia el Este debido a la ruptura hidrológica y el límite fronterizo que constituye el río con el Chaco (ya sea paraguayo o argentino). A lo largo de la espina dorsal en cuya punta se fundó la ciudad, Asunción fue creciendo y desarrollándose a pesar de las colinas y arroyos que obstaculizaban inicialmente su expansión. La expansión urbana de la aglomeración ha seguido una “dirección privilegiada hacia el Este de la expansión urbana, instalándose los asentamientos pobres sobre las riberas inundables del río, en los barrancos, pero también en conjuntos hundidos sobre una huella creciente y dispersa constituida por casitas que absorbe irresistiblemente el espacio campesino, actuando como la primera forma de influencia especulativa” (Bataillon, Deler y Thery, 2011, p. 367). Durante su fase de explosión demográfica, acaecida entre las décadas de 1980 y 2000, el área metropolitana de Asunción ha asistido a una multiplicación nada más y nada menos que de casi cinco veces su población al inicio del periodo.

El crecimiento demográfico del municipio de Asunción y de los distritos del departamento Central se caracterizó por el importante tamaño de los círculos que corresponden a la población de

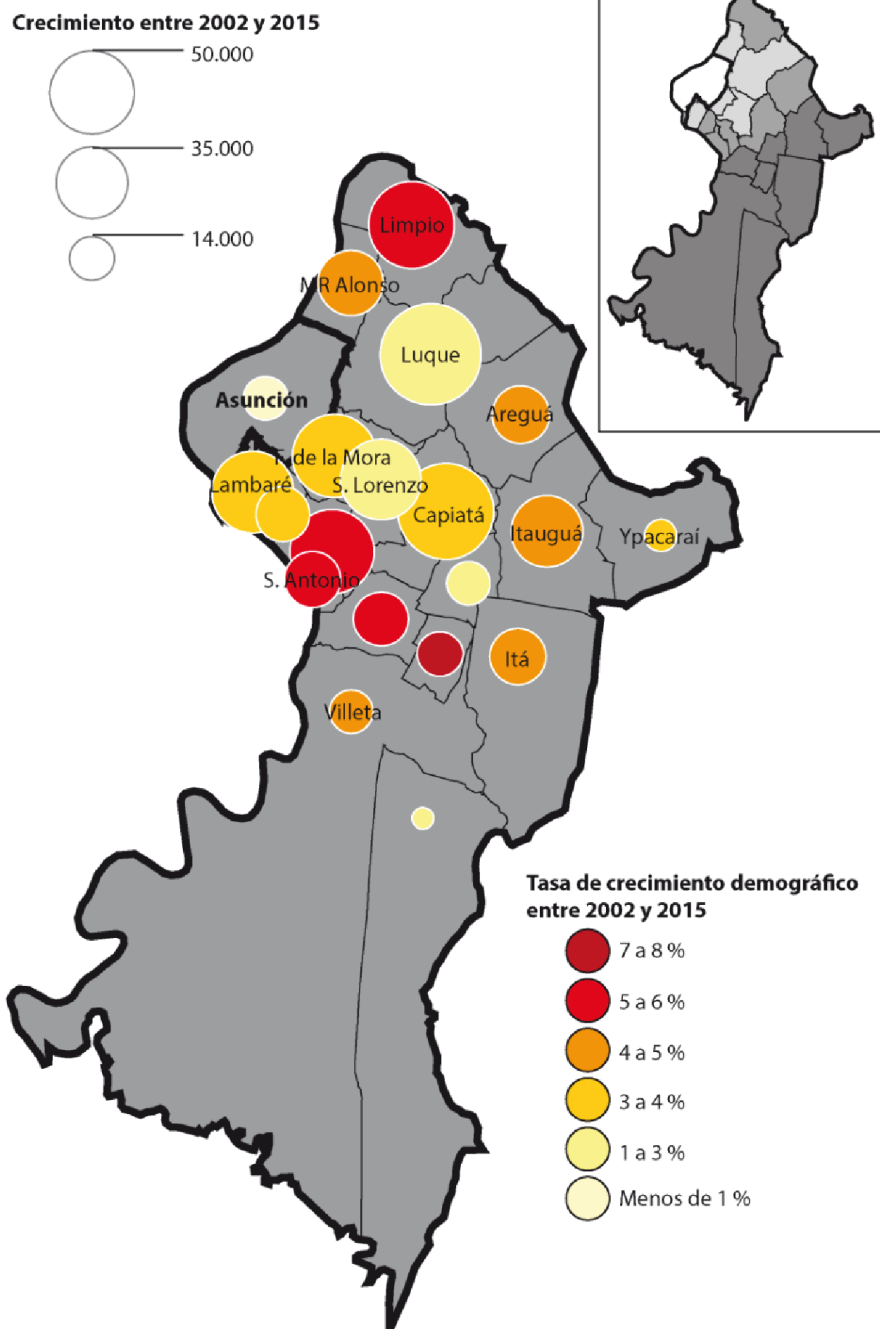
Tabla 2

Crecimiento de la aglomeración de Asunción entre 1962 y 2002

	1962	1972	1982	1992	2002
Población de la aglomeración de Asunción	297.501	483.757	705.571	1.127.259	1.450.931
Distritos integrados a la aglomeración (por contacto y continuidad de la mancha urbana)	Asunción, Fernando de la Mora, Luque, Villa Elisa	Asunción, Luque, San Lorenzo, Fernando de la Mora, Villa Elisa	Asunción, Luque, San Lorenzo, Fernando de la Mora, Villa Elisa, M. Roque Alonso, Capiatá, Ñemby	Asunción, Luque, San Lorenzo, Fernando de la Mora, Villa Elisa, M. Roque Alonso, Capiatá, Ñemby, Lambare, Itaugua, San Antonio,	Asunción, Luque, San Lorenzo, Fernando de la Mora, Villa Elisa, M. Roque Alonso, Capiatá, Ñemby, Lambare, Itaugua, San Antonio,

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DGEEC y del BID.

los distritos periféricos a la capital. Asimismo, entre 2002 y 2015, en los distritos de la primera y del segundo anillo de la aglomeración, el crecimiento poblacional superó ampliamente los 30.000 habitantes. Durante el mismo periodo, la población del municipio de Asunción aumentó de manera menos marcada, aumentando en alrededor 14.000 habitantes. Además, en el primer anillo, las tasas relativas de crecimiento demográfico presentan un ritmo moderado (entre 1 % y 4 %), mientras que en el segundo anillo, la tasa de crecimiento demográfico es marcadamente superior, alcanzando 5 a 9 % entre el 2002 y el 2015.



Índice de lectura del Mapa:

El pequeño mapa inserto en el cuadrante superior derecho del mapa Nro 2 permite identificar los “anillos” del área metropolitana de Asunción. Las tonalidades de grises definen sucesivamente dichos anillos, desde el primero (gris claro), pasando al segundo (gris semioscuro) hasta el tercero (gris oscuro).

Primer anillo: Lambaré, Fernando de la Mora, San Lorenzo, Luque y M. Roque Alonso

Segundo anillo: Villa Elisa, San Antonio, Ñemby, Capiatá, Aregua, Limpio

Tercer anillo: Villeta, Ypane, Guarambare, J. Augusto Saldívar, Nueva Italia, Ita, Itaugua, Ypacaraí.

Entre 2002 y 2015, los municipios del primer anillo aumentaron su población de manera considerable, pero con tasas de crecimiento moderadas. Mientras tanto, todo indica que el intenso crecimiento demográfico se ha trasladado recientemente al segundo y tercer anillo respectivamente de la aglomeración, donde el espacio disponible es mayor y donde los precios inmobiliarios son más accesibles. El encarecimiento del mercado inmobiliario empuja a las clases medias (emergencia de dúplex) y clases desfavorecidas (asentamientos) siempre cada vez más lejos del centro metropolitano, hacia el Este. Además, los costos relativamente altos de los impuestos inmobiliarios en Asunción (en comparación con los impuestos en los distritos periféricos) no facilitan la instalación en el Centro y el Oeste de la aglomeración.

En el marco de una dinámica de crecimiento expansiva y sostenida, las trayectorias residenciales se diversificaron y se complejizaron progresivamente. La disminución del espacio disponible para la construcción de viviendas ha contribuido a un encarecimiento de los precios, especialmente en Asunción. Dicho proceso avanza y se reproduce paulatinamente en los distritos vecinos del primer anillo, llevando a los hogares a trasladarse en zonas alejadas. Entre 1992 y 2015, los municipios del primer anillo (Fernando de la

Mora, San Lorenzo, Lambaré, Limpio, Luque, M. Roque Alonso) se beneficiaron con la llegada de nuevos contingentes poblacionales, posicionando a estos sectores de la aglomeración como aquellos de mayor peso, con 936.506 habitantes en 2015.

Tabla 3

Crecimiento de la aglomeración según los anillos de crecimiento, 1992 - 2015

Zona	1992	2002	2015	Tasa de crecimiento entre 1992 y 2002	Tasa de crecimiento entre 1992 y 2002	Tasa de crecimiento entre 2002 y 2015	Tasa de crecimiento entre 2002 y 2015
Asunción	500.938	512.112	526.408	0,2%	11.174	0,2%	14.296
Primer anillo	483.928	688.067	936.506	3,8%	204.139	3,0%	248.439
Segundo anillo	227.078	434.868	673.870	8,3%	207.790	4,6%	239.002
Tercer anillo	155.850	239.958	375.007	4,9%	84.108	4,7%	135.049

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la DGEEC, 1992, 2002 y 2015.

En términos absolutos, el primer anillo de la aglomeración creció con mayor intensidad en el último periodo (2002-2015). Este sector del extenso conurbano asunceno atraerá particularmente nuestra atención cuando tratemos el papel que desempeña el sistema educativo en los procesos de generación y reproducción de las desigualdades sociales. El crecimiento de la clase media y el acceso facilitado al crédito de consumo ha impulsado una verdadera explosión del parque automotor metropolitano. Este hecho incrementa el nivel de movilidad espacial que lleva a los habitantes multiplicar sus desplazamientos pendulares cotidianos e incrementar la longitud de los mismos. La masificación del uso

de vehículos individuales repercute en impactos considerables en las formas de crecimiento de la mancha urbana, aumentando los flujos poblacionales y el tránsito automotor.

De este modo, la expansión espacial de la mancha urbana asuncena entre 1992 y 2012 es remarcable. Los distritos de Capiata, Limpio, Itaugua, Ñemby, Ita o Luque vieron expandirse su espacio urbanizado de modo considerable (Mapa 2). Este proceso sobrecarga la infraestructura pero también los servicios que se concentran en Asunción o alrededor de los principales ejes viales de comunicación. Efectivamente, durante mucho tiempo, la falta de estructuración de la periferia en materia de equipamiento, comercio y servicios (especialmente en el primer anillo) apuntaló el distrito capitalino como centralidad única y dominante.

Bajo este ritmo de crecimiento demográfico, el proceso de conurbación se agudiza: los diferentes distritos ubicados en la extensa periferia de Asunción terminan siendo alcanzados por la mancha urbana y son progresivamente absorbidos en un espacio urbano continuo. En este marco, la urbanización se difunde sin planificación alguna. El proceso espontáneo de periurbanización impulsa cambios físicos y ambientales de las áreas rurales preexistentes en la periferia de la capital y opera una confrontación de usos en las zonas en mutación. Mientras tanto, las riberas del río Paraguay fueron ocupadas por actividades logísticas-portuarias e industriales, así como por asentamientos humanos inundables.

El desarrollo económico a lo largo de los ejes dinámicos hacia el Este se estructura en diferentes modelos y tipos de actividades según los ejes (industria, servicios, comercio, finanzas, entre otros). Sobre estos ejes estructurantes *en estrella* se ha ido expandiendo el tejido urbano conectando la aglomeración con el interior del país. Estos ejes radiales se fortalecieron con el transcurso del

tiempo, atrayendo la mayor parte de las actividades económicas que aprovechan un espacio donde se concentran los flujos y que necesitan la mayor accesibilidad posible. Con una marcada ausencia de planificación urbana, el área metropolitana de Asunción no ha podido organizar ni jerarquizar su estructura vial: los ejes principales concentran flujos de escala metropolitana y constituyen las plataformas de concentración de actividades de comercio, de servicios y de equipamientos de envergadura.

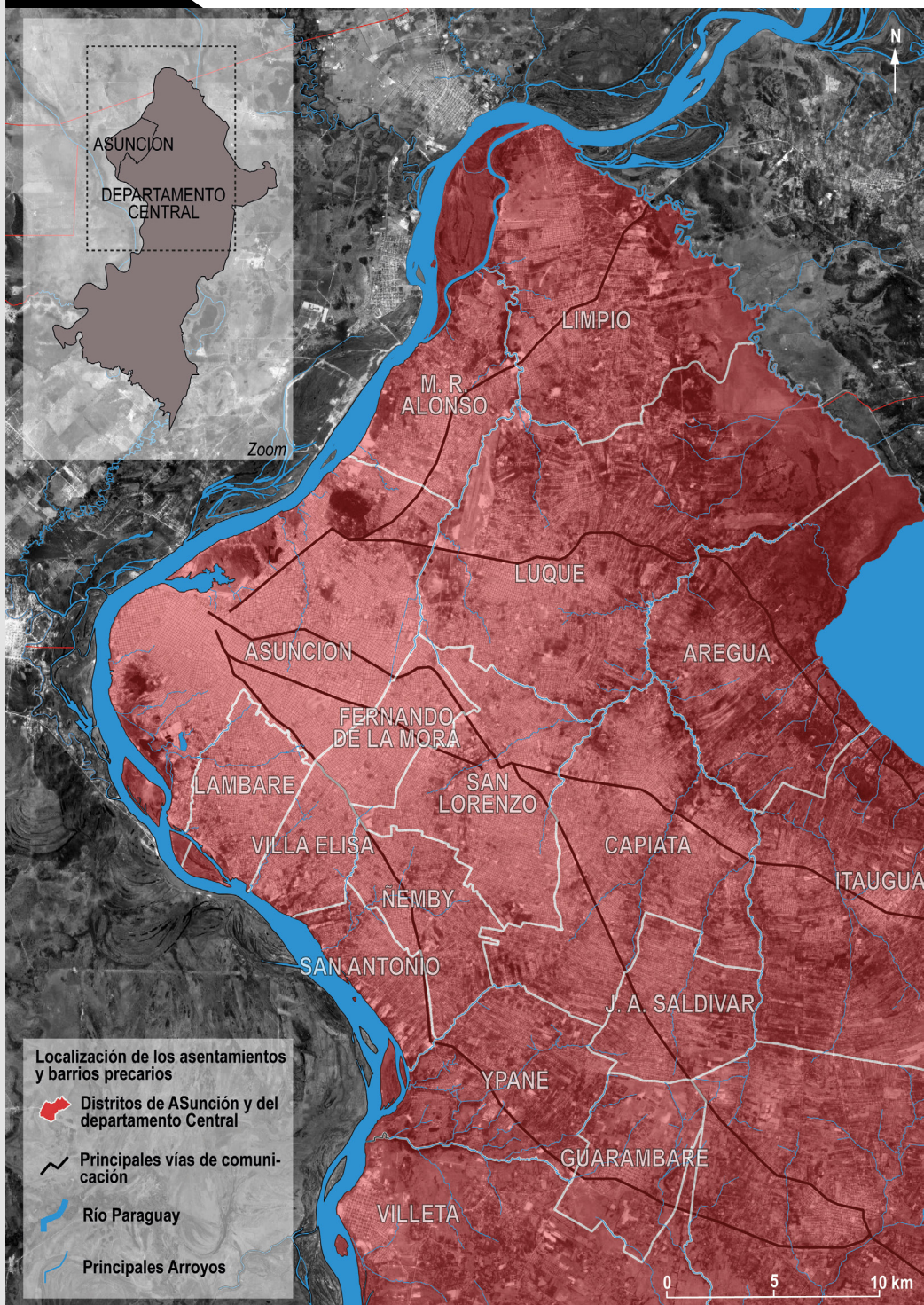
Además, en la aglomeración se constata una confrontación de usos urbanos que generan disfunciones en el espacio urbano. Espacios de comercio o establecimientos educativos pueden ubicarse directamente yuxtapuestos sobre un eje de comunicación estructurante, lo que repercute en la fluidez del tráfico, afectando la temporalidad de desplazamientos de la población en general. A la endeble gestión de la movilidad urbana, tanto de los flujos como de los estacionamientos, se suma la sub-calibración de la red de infraestructuras (vialidad terrestre, alcantarillado pluvial, circuitos peatonales, entre otros), representando uno de los retrasos principales del área metropolitana asuncena en términos de ordenamiento urbano y su repercusión negativa sobre las condiciones de vida de la población.

Durante la fase más intensa de crecimiento de la aglomeración asuncena (décadas de 1980, 1990 y 2000), se configuró un modelo de organización dual con un polo principal (en este caso, Asunción) y un espacio periférico difuso². El centro de la ciudad concentra las diferentes sedes de administración y decisión polí-

2 El mapa 3 representa el Área metropolitana de Asunción (AMA) que integra a los municipios conurbanos alrededor del distrito capitalino, estrechamente relacionados. Se añaden los municipios de Aregua e Itaugua en el AMA ya que están separados de la conurbanación sólo por cauces hídricos aunque están integrados en el funcionamiento del espacio urbano. Ver: BID, Área Metropolitana de Asunción Sustentable, ICES, 2014.

Mapa 3

El Área metropolitana de Asunción y su región adyacente



Fuente: Elaboración propia ,2016.

tico-económica del país mientras que sus anillos se expanden sin planificación, de manera dispersa, con servicios y equipamiento insuficientes o sub-calibrados. La expansión urbana está marcada por un crecimiento demográfico que alcanza progresivamente los anillos más alejados de la aglomeración (en torno a unos 40 kilómetros desde la capital), expandiéndose sin control un modelo residencial (casa-jardín) que resta eficiencia a la gestión y uso del espacio urbano. La lógica de loteamiento en general no presenta coherencia, proponiendo cada emprendimiento inmobiliario, por su parte, una oferta elemental y estandarizada en torno al lote destinado a la edificación residencial unifamiliar. Indefectiblemente, este modelo genera una baja optimización de los recursos urbanos y el recorte parcelario da lugar a una morfología urbana poco densa. Sistemáticamente reproducido, el modelo de organización ortogonal es inadecuado ante la topografía accidentada generando problemas de evacuación de aguas.

Los antecedentes socioculturales eminentemente rurales del país y la proveniencia de los migrantes desde la campiña interior explica en parte este modelo de ocupación del espacio. Como se supone, el proceso de expansión urbana de carácter espontáneo ha ido acompañado de cambios ambientales y físicos en las antiguas zonas rurales preexistentes y que constituían el soporte de la expansión de la mancha urbana. Efectivamente, en las zonas en mutación se confrontan diversidad de actividades, de prácticas y de usos del suelo.

La difusión de nuevas zonas residenciales dispersas entre los principales ejes de viales de comunicación y sus vías perpendiculares genera un modelo de desarrollo urbano que pasa del *radio-lineal* al *radioconcéntrico*. Además, como se ha visto, la estructura vial diseñada sin previa planificación no es funcional. Esta forma de producción del espacio urbano es una de las principales

responsables de la problemática del tránsito y de la congestión de las movilidades en el área metropolitana. La baja densidad con la que se expande la mancha urbana metropolitana aparece entonces como un problema sostenido.

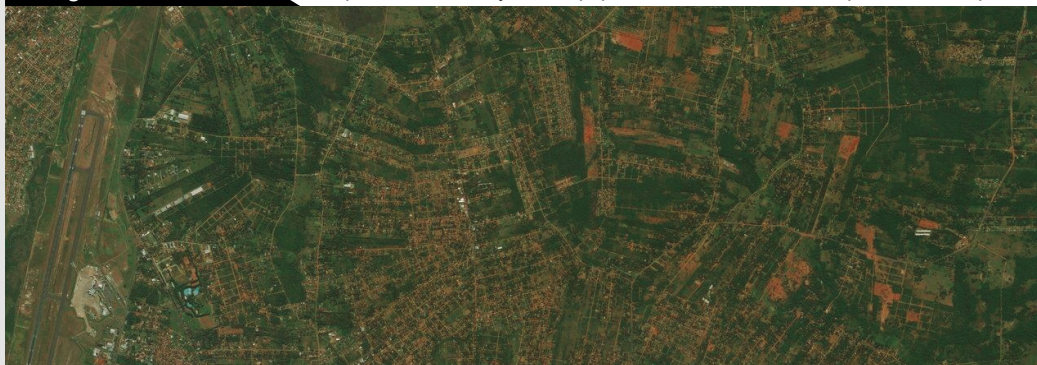
La característica del patrón de crecimiento espacial de la aglomeración fue ampliamente referido y desacreditado (PEMA, 2014; ICES, 2014). En su intensa fase de crecimiento, Asunción se ha vuelto una de las capitales menos densas del continente: el municipio asunceno cuenta con 46 habitantes por hectárea mientras que la densidad de los distritos aledaños no superaría los 33 habitantes (ICES, 2014). Los efectos negativos y adversos de este modelo de crecimiento urbano son conocidos, particularmente los que se relacionan con la dificultad que genera la extensión de los servicios públicos (redes de distribución de agua potable, alcantarillado sanitario, redes eléctricas, transportes públicos, así como dispositivos colectivos como educación, sanidad, entre otros). Efectivamente, las bajas densidades aumentan la superficie de las áreas de cobertura y desprecian la calidad de los servicios esenciales.

De este modo, los espacios intersticiales alejados de los ejes viales principales, así como los bañados y otras áreas inundables, son sobre todo los que se sitúan al margen del desarrollo urbano. Estos sectores del espacio urbano son ocupados por asentamientos que padecen de la ausencia o la insuficiencia de servicios básicos, de equipamientos y de infraestructura vial eficaz. Mientras tanto, las soluciones sociales en materia habitacional están a menudo deficientemente conectadas a las principales vías de comunicación y a la ciudad en general, debido a la restricción presupuestaria en la adquisición de terrenos accesibles. En consecuencia, los principales complejos habitacionales sociales se instalan en los mismos sectores urbanos marginados y despreciados, donde se desarrollan también los asentamientos espontáneos, informales y precarios.

Efectivamente, la baja capacidad adquisitiva de numerosos hogares del distrito de Asunción y del departamento Central, les obliga a contentarse con la oferta habitacional precaria y de terrenos informales, lo que refuerza las fracturas socioespaciales en el espacio urbano. Sin regulación pública adecuada, las familias más desfavorecidas se concentran en localidades alejadas de las principales vías de comunicación. Un círculo vicioso se pone en marcha y las mismas familias deben a menudo contentarse de una limitada oferta de equipamientos públicos como establecimientos educativos, servicios de agua potable, redes de electricidad o infraestructuras viales. Hasta el momento las comunidades desfavorecidas y periféricas respondieron a sus necesidades de manera autónoma y espontánea.

En el caso específico de los equipamientos educativos, las difíciles condiciones referidas repercuten en la insuficiente oferta y su baja calificación. Efectivamente, el acelerado crecimiento demográfico no siempre ha permitido la generación de una oferta de calidad, variable según los diferentes espacios de una aglomeración que creció sin planificación. En particular, se ha constatado que la iniciativa privada ha desempeñado un papel determinante en las primeras décadas del crecimiento precipitado del área metropolitana (décadas de 1980 y 1990). En los espacios periféricos de la ciudad, la iglesia del barrio o de la localidad la que a menudo ha abierto las puertas de las primeras escuelas. Dichos establecimientos se organizaron con el tiempo y el sector público (a través del Ministerio de Educación y Ciencias) ha ido adecuando la oferta con cierto apoyo financiero y técnico. Es bajo este mecanismo que se desarrolla con fuerza la figura de la gestión privada-subsvencionada de los establecimientos educativos.

En aquellos sectores periféricos de la ciudad que contaban con un bajo nivel de accesibilidad y que concentraban los hogares vulnerables, la mayoría de las instituciones optaron por un modelo de



Fuente: Bing Maps.

“autogestión” privada y solidaria que fue esperando el apoyo del sector público. La situación de aislamiento periférico y la ausencia de vías transitables a todo tiempo condujeron a un desarrollo de establecimientos de oferta elemental, paliativos de la carencia de cobertura del sector público. Esta situación expresa las deficiencias en general de la política pública que se ha visto superada en una actuación que se caracterizó por la ausencia o debilidad de planificación y de anticipación. Podría afirmarse que hubo una cierta capacidad de resiliencia, de adaptación y de *autoconstitución ascendente* por parte de las zonas más precarias ante un crecimiento demográfico que “no espera”.

2.1.2 Una distribución socio-espacial complejizada

Hasta el final del siglo XX, las dificultades de la agricultura familiar y su limitación de oportunidades para la inserción en el sistema productivo agro-empresarial generaron la afluencia de poblaciones con recursos limitados a la aglomeración de Asunción. La ausencia de políticas de acompañamiento de sector social (adquisición de terrenos, soluciones habitacionales, entre otros) generó elevados niveles de exclusión. Mientras que un nuevo rostro de la pobreza fue desarrollándose con fuerza, el de la pobreza urbana, se ha asistido

a una aguda concentración de la riqueza en algunos sectores del espacio urbano, generando efectos de arrastre limitados y fracturas sociales. Una lógica excluyente se fue configurando con la aparición y la multiplicación de los espacios residenciales cerrados, los clubes privados y los centros comerciales tipo “Shoppings Mall”. Las características de una ciudad fragmentada se evidencian mientras que otros espacios de relegación socioespacial fueron desarrollándose en lugares específicos del área metropolitana a la manera, como indica Emilio Dahau (2013) de una segregación urbana, forma que adquiere la división social del espacio por la desigual distribución en el espacio urbano de los grupos sociales según algún criterio institucionalizado de desigualdad (v.gr. clases sociales, etnicidad).

Contrariamente a la idea predominante es importante subrayar que la población de los asentamientos es, en su mayoría, originaria del mismo espacio urbano, expulsada de los sectores formales. De este modo, los habitantes de los asentamientos no son solamente migrantes provenientes del espacio rural sino también relocalizados urbanos a causa de la lógica de exclusión y expulsión. Esta es una manifestación de que las desigualdades tienden a acentuarse en los diferentes microespacios de la principal aglomeración del país.

Hasta el final del siglo XX se mantuvo una cierta dicotomía socioespacial en la aglomeración: mientras que un sector social se beneficiaba de rentas y/o de negocios generando una parte del capital acumulado en la ciudad, el sector pobre, a menudo de origen campesino, se aglutina en la periferia o los intersticios urbanos. De este modo, la estructura social se expresaba hasta entonces como piramidal y desigual. Persistente en la actualidad, este modelo experimentó cierta diversificación y complejización, tanto en su composición como en su distribución, en el espacio urbano. Efectivamente, si se analizan los procesos internos que tienen lugar durante la expansión urbana, se constata que se intensifica

la segregación social que, a su vez, presenta una configuración espacial de mayor complejidad. En definitiva, ésta ya no responde a patrones homogéneos y fácilmente identificables en el espacio urbano. Mucho más heterogéneos, estos se comparan más bien con una “piel de leopardo” (Veltz, 2012).

Uno de los procesos visibles es el que se materializa a través de los ejes de comunicación estructurantes del área metropolitana de Asunción, donde se multiplica y se diversifica una oferta comercial y de servicios destinada a una clase media emergente. Estos “corredores” dinámicos van acompañados de un inusitado proceso de revalorización urbana³ en las zonas ubicadas de ambos lados de los ejes en cuestión. En las mismas se desarrolla una oferta habitacional destinada a clases medias que a menudo provienen de Asunción según un modelo de expansión de tipo centro-periferia. Concomitantemente, este proceso provoca la aparición de espacios intersticiales que se presentan como arrinconados y marginados entre los diferentes corredores de integración urbana.

En términos absolutos, los distritos del primer anillo de la aglomeración asuncena experimentan un crecimiento sostenido de su población, donde se manifiesta con intensidad el proceso de activación socioeconómica de los principales ejes viales de comunicación. Es de atender que los distritos del segundo y tercer anillo respectivamente actúen como los receptáculos privilegiados de

3 El término anglófono de “gentrificación” designa experiencias de revalorización de antiguas zonas de alto valor material o simbólico que atravesaron por procesos de degradación social y económica. Ante la ausencia de este tipo de procesos en Paraguay, la noción de revalorización o de aburguesamiento de zonas populares desde su origen, daría cuenta de modo satisfactorio de los cambios residenciales y simbólicos de varias zonas del espacio urbano metropolitano. Dicho proceso implica una transformación –desde arriba– del hábitat, de los comercios y servicios, así como del espacio público, cuya base se halla en la transformación de los perfiles socioeconómicos de los habitantes: clases medias o clases superiores que reemplazan progresivamente a las clases desfavorecidas que residían anteriormente en la zona.

la instalación de hogares expulsados por el aumento de los valores inmobiliarios en la proximidad de Asunción (primer anillo). Sin duda, la masificación del acceso a los vehículos particulares contribuyó a la distensión de los desplazamientos.

El aumento de los precios de los terrenos y de la edificación empujó a los grupos sociales de menores ingresos a instalarse precariamente en asentamientos urbanos. La segregación socioespacial en el espacio urbano se intensifican: algunas zonas, barrios y ejes se vuelven netamente atractivos (lo que se constata en el panorama urbano a través de la multiplicación de “dúplex” o de otros tipos de residencias unifamiliares) mientras que otros se vuelven espacios relegados y marginados. Asimismo, el encarecimiento del costo de los alquileres actúa como un potente factor de exclusión urbana. La modernización del espacio urbano y la diversificación de comercio y servicios en las zonas axiales atractivas de los distritos del departamento Central son concomitantes con los procesos segregativos.

Espacialmente, la segregación socioespacial se traduce por ocupaciones informales en las zonas relegadas del área metropolitana. Los hogares de escasos recursos se concentran en estos espacios, acumulando las dificultades propias de su condición de vulnerabilidad. Además, por constituir espacios residuales y poco atractivos, conjugan múltiples problemáticas: inundaciones, contaminaciones, insuficiencia de servicios, entre otros. Los bañados Norte y Sur constituyen ejemplos de este tipo de espacios “intersticiales”.

2.1.3 Crecimiento económico con un nuevo escenario de desigualdades

El análisis Debido a sus estrechas relaciones con el interior del país, Asunción se mantuvo durante un largo periodo como “la ciudad de todos los paraguayos”. Desempeñando el papel de centro neurálgico del país, la capital concentró las unidades económicas,

particularmente las de las actividades extractivas del interior, así como las de los organismos comerciales y financieros que apoyaban esas actividades. Asunción y su periferia concentraba también el “débil aparato industrial del país, dedicado esencialmente a los productos del suelo” (Goetz, 2017). Con el régimen autoritario (1954-1989) “la ciudad confirmará su carácter de capital dominante y absorbente concentrando el aparato administrativo creciente de una nación centralizada al extremo” (Goetz, 2017).

El rostro de la capital paraguaya cambió sustantivamente con la diversificación económica (comercios, servicios, construcción) y las mutaciones sociales desde finales de la década de 1990. La polarización generada por los equipamientos y servicios públicos (escolares, asistenciales, entre otros) y por los empleos (administrativos, comercios, servicios, logística y actividades portuarias) alimentó una configuración concentrada aunque esparcida en el área metropolitana. La relación centro-periferia continúa a ejercer una marcada dependencia económica y social del interior rural respecto de Asunción y sus adyacencias.

Los flujos de mano de obra en proveniencia de las zonas rurales fueron poco absorbidos por un endeble sector industrial, lo que explica la importante proporción del sector informal en el país en general y en su capital en particular. Según información del censo de población y viviendas del año 2002 (DGEEC, 2002), más del 20% de la población activa del área metropolitana asuncena (Asunción y Departamento Central) engrosaba la categoría de “trabajadores no calificados” mientras que los “técnicos y profesionales intermedios” constituían solamente el 7% de la población activa (población ocupada de 10 años y más de edad). Por su parte, los “trabajadores independientes” y los “empleados domésticos” representaban el 28% y el 12% respectivamente de la población activa.

Según el último Censo Económico Nacional (2011), el personal ocupado en Asunción y departamento Central representaba cerca del 40% del total en el país. Por otra parte, según la encuesta continua de empleo de 2015, el área metropolitana de Asunción asistió a una aceleración en la formación de empleos lo que ubicaría la tasa de ocupación en torno al 92,8% de la población (unos 1.339.633 habitantes). Sin duda, entre inicios del 2000 hasta la actualidad, la extensa aglomeración de Asunción experimentó una intensa fase de acceso al empleo. El crecimiento del sector comercial y de servicios fue acompañado también de una expansión espacial, reduciendo así las desigualdades territoriales de acceso a bienes y servicios en el área metropolitana. Además, es recientemente que las ingentes inversiones en el sector industrial, especialmente bajo el régimen de maquila, contribuyeron a aumentar el número de empleos en dicho espacio urbano. El desarrollo industrial se acrecienta en el departamento Central donde los inversores buscan “acceso a mano de obra, servicios diversos, energía eléctrica y una conectividad rápida tanto para los insumos como para el producto final”⁴. El área poblacional metropolitana de Asunción representa una fuente ocupacional habida cuenta que no se requiere de niveles altos de calificación en el desarrollo del sector secundario local.

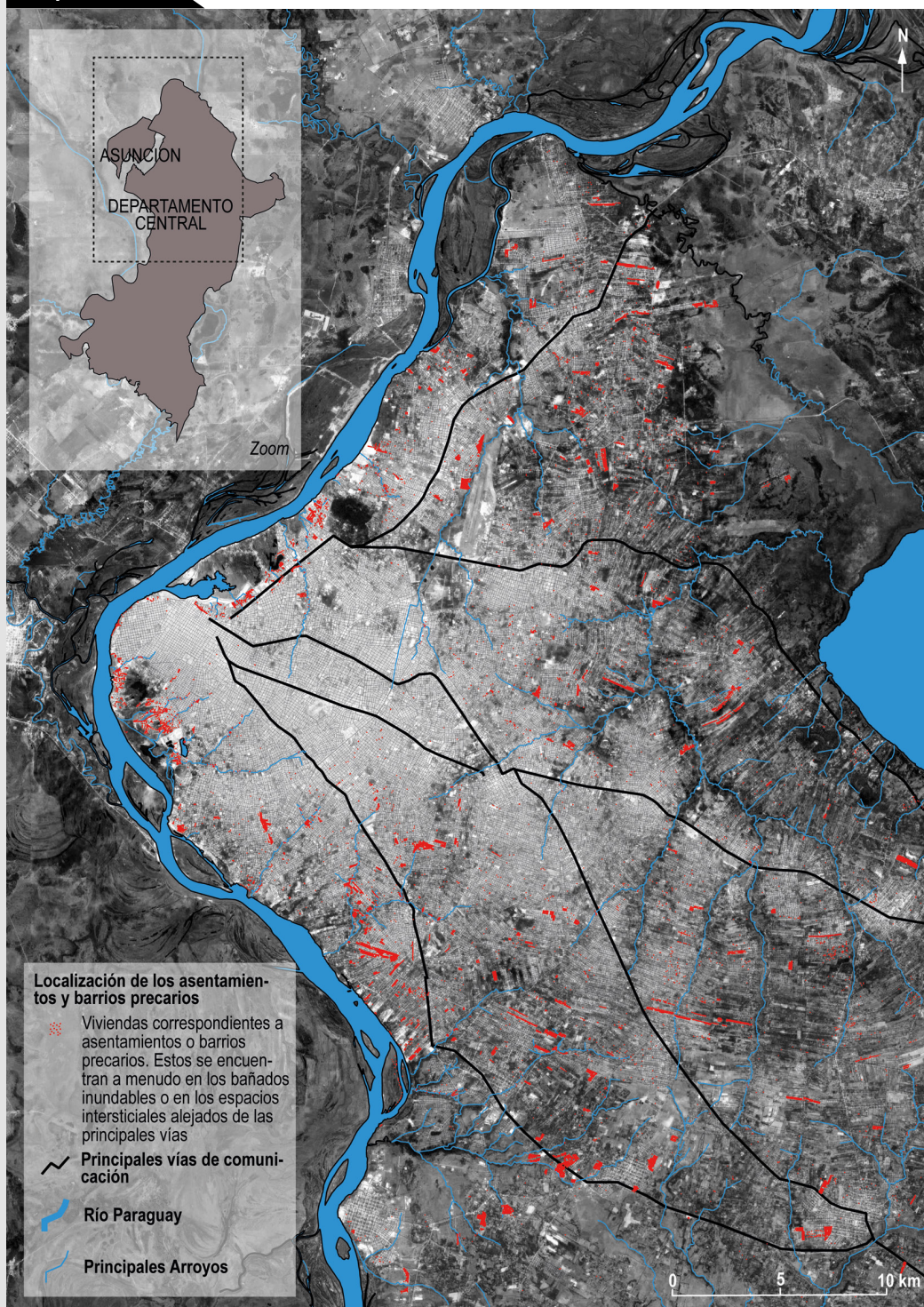
Asimismo, según el censo económico de 2011, más de 95% de las unidades económicas de la aglomeración de Asunción cuentan con menos de 10 personas ocupadas, lo que representa el 47% del total la población empleada. Las grandes empresas, de más de 50 trabajadores, representan solamente el 1% de las unidades económicas y emplean al 36% de la población ocupada. Una fractura económica se verifica entre los emprendimientos

4 <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/economico/dinamica-industrial-en-asuncion-y-central-1301858.html>

de recursos limitados y las de alto volumen de capital. De este modo, las empresas medias ocupan una parte reducida del mercado económico urbano.

Sin embargo, la reciente fase de expansión de la economía urbana experimentó numerosos eventos negativos. Uno de ellos es la subocupación, que afecta al 15,9% de la población económicamente activa del área metropolitana de Asunción, según la encuesta continua de empleo de 2015. Además, el 28,9 % de los asalariados de Asunción y del departamento Central percibe menos del salario mínimo oficial. Es señalar que, según la misma fuente de información, los empleos recientemente generados fueron absorbidos en considerablemente por las mujeres: entre 2014 y 2015 la tasa de ocupación femenina pasó de 89,7% a 91,8%, contra la estagnación de los varones que en dicho periodo pasó del 94,0% a 93,6%.

Según la encuesta permanente de hogares de 2015, el municipio de Asunción contaría con el 11,39% de su población en situación de pobreza moderada y el 3,01 % en situación de pobreza extrema. La mayoría de esta población es la que habita los bañados Norte y Sur del distrito capitalino. Efectivamente, los habitantes de estas zonas bajas e inundables de la ciudad alcanzarían los 80.000 habitantes. Mientras tanto, la misma fuente de información da cuenta que en el departamento Central el 16,3% de la población estaría en situación de pobreza moderada mientras que el 4,75% en situación de pobreza extrema. El crecimiento de los asentamientos en los distritos del primer, segundo y tercer anillo del área metropolitana es una manifestación del nuevo escenario de desigualdades urbanas.



Fuente: elaboración propia en base a datos del pre-censo, DGECC, 2012.

2.1.4 Asunción hipertrofiada: hacia la recomposición urbana metropolitana

Un crecimiento urbano intenso y desordenado, un desarrollo económico asimétrico y una distribución socioespacial desigual: el área metropolitana de Asunción se complejiza y sus contrastes se hacen visibles. En base a lo expuesto en los anteriores acápite, se propone dar cuenta de dos procesos relativamente recientes en el espacio urbano. El primero se trata de un crecimiento demográfico y geográfico con signos de estabilización. El segundo concierne la emergencia de polos y centralidades en la renovación de la aglomeración, jugando un papel decisivo en la organización urbana actual. La consideración de estos dos procesos en el estudio de las desigualdades del sistema educativo en el área metropolitana asuncena es crucial.

2.1.4.1 Recomposiciones urbanas en una ciudad dispersa

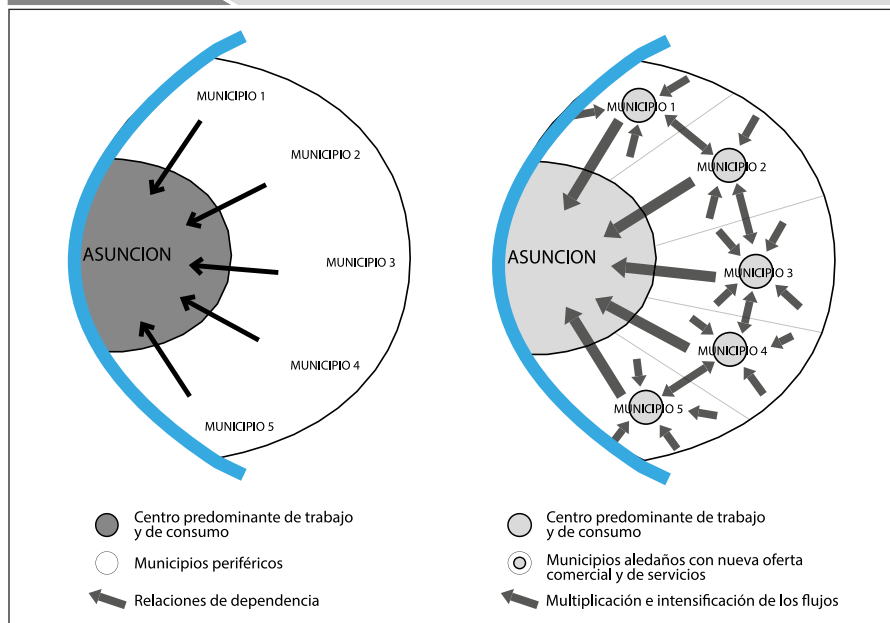
En la antigua ciudad de Asunción, menos heterogénea aunque de carácter socialmente dual, había una centralidad (el núcleo urbano) y una periferia relativamente homogénea de carácter semi-urbano. Sin embargo, con el crecimiento demográfico periférico reciente, la tercerización de la economía, el desarrollo del parque automotor y la descongestión de algunas fracciones de las clases medias del núcleo urbano asunceno para instalarse en la periferia de la aglomeración, aparecieron nuevos polos secundarios en el área metropolitana de Asunción. Los más importantes se sitúan en el primer anillo (Fernando de la Mora, Luque, M. Roque Alonso, San Lorenzo), aunque se asiste también al fortalecimiento de las ciudades en el segundo anillo (Limpio, Ñemby, Villa Elisa) así como en el tercero (Ypane, Itaugua, entre otros). Siguiendo un esquema de anillos concéntricos y ejes estructurantes de comunicación, el proceso de re-centralización empieza por el fortalecimiento de los ejes y luego la colmatación progresiva de los espacios intersticiales intermedios. Alrededor de los ejes se constituyen un segundo

y tercer de centralidades respectivamente que en un principio no sustituyen la hegemonía de la centralidad asuncena. Sin embargo, desde un periodo reciente, las polaridades “satelitales” fueron ganando autonomía en términos de movimiento comercial y de servicios, de modo que el centro urbano asunceno se volvió progresivamente “prescindible”. La noción de polo implica una densidad fuerte, sea en escala poblacional como económica.

La neo-polarización permite el auge comercial y de servicios que gana en importancia y calificación. Asunción se mantiene (de manera prevaleciente) como la cabeza urbana de la metrópolis, lo que no impide que se desarrolle una complejización y una diversificación en las centralidades periféricas. En el siguiente “corema”⁵ se resume los principales componentes de la evolución espacial del área metropolitana de Asunción en términos de la estructuración macrourbana.

Efectivamente, el proceso de urbanización hacia el Este favoreció la emergencia de nuevas polaridades satelitales en los alrededores cercanos del distrito de Asunción. El centro histórico de la capital y las zonas situadas en el centro del meandro formado por el río Paraguay se vieron arrastrados en un progresivo proceso de decadencia socioeconómica. Hallándose “a contramano” respecto de la orientación hacia el Este de la expansión urbana, el centro del meandro asunceno debió enfrentarse a la persistencia de un relativo elevado valor inmobiliario, de un elevado valor impositivo así a los crecientes problemas de seguridad civil. De este modo, este espacio experimentó una depreciación física y simbólica. La

5 El término “corema” proviene de un neologismo geográfico “chorème” acuñado por Roger Brunet en la década de 1980. Proviene del vocablo griego “chôra” que significa lugar, extensión, comarca. Un corema es una representación geográfica esquemática de un espacio seleccionado, de carácter sintético. No representa la integralidad geográfica del territorio pero ofrece un panorama de su composición y sus tendencias.



Fuente: Elaboración propia, 2016.

especulación de los terrenos hacia el Este instaló las condiciones para una migración paulatina de las clases medias (y desfavorecidas en menor medida) en la periferia de la aglomeración. En retroacción, las inversiones dejaron de orientarse en las antiguas zonas centrales, surgiendo nuevas centralidades ubicadas al Este (Zona Villa Morra, Aviadores del Chaco, Avda. Mariscal López, Avda. Eusebio Ayala, Acceso Sur).

El fortalecimiento de las centralidades se produce de manera lineal y los ejes en cuestión se vieron rápidamente colapsados. Las inversiones, particularmente, se concentraron sobre los puntos nodales constituidas por las intersecciones de las grandes arterias donde se instalan los edificios de las actividades económicas estructurantes. De este modo, las inversiones privadas se ubican en puntos estratégicos donde se desarrollan shoppings, edificios de comercios, de servicios, oficinas financieras, logísticas, entre otros.

Los inversionistas privados responden a las demandas sociales de las clases dominantes o de las clases medias emergentes, insertas en zonas de accesibilidad en simbiosis con los barrios acomodados. Desde la iniciativa privada, las inversiones sobre los ejes dinámicos generan un efecto de arrastre en las zonas adyacentes. Efectivamente, estos espacios representan nuevos centros del mercado debido a las necesidades en comercio y servicios que impulsan la instalación de empresas y hogares. Concomitantemente, esta atracción provoca el aumento del valor inmobiliario. En contrapartida, incluso en las zonas atractivas y congestionadas, los espacios públicos y de las redes de servicios (v.gr. alcantarillado pluvial o cloacal) no se adaptan adecuadamente y adolecen de baja calidad. A pesar de la generalización de este modelo de desarrollo urbano, la intervención del sector público sostiene su inercia de debilidad o incluso ausencia.

La lógica del ordenamiento urbano responde a la pérdida de densidad con el alejamiento del centro de Asunción y de los principales ejes viales de comunicación. La aglomeración hipertrofiada tomó lentamente el camino del “relleno” más o menos jerarquizado de los espacios relegados y marginados por el desarrollo, o sea, las zonas intersticiales. El modelo de desarrollo urbano estructurado por los corredores dinámicos se acompañó de la formación de zonas intersticiales que se hallaron “arrinconadas” físicamente, padeciendo de la carencia de equipamientos y de intervención pública. La cuestión de la igualdad de oportunidades aparece cuestionada por la estructura y la función urbana de la aglomeración exigiendo necesariamente la formulación de estrategias públicas específicas y planificadas.

2.1.4.2 Estabilización espacial y demográfica

Los poderes públicos se enfrentaron a la incapacidad de enmarcar y limitar la dispersión urbana en un proceso de desarrollo acelerado y caótico. Hipertrofiada, la aglomeración de Asunción conoce los cambios significativos dentro de las fases recientes de

Los desafíos de la articulación territorial e institucional en la organización del espacio urbano que concierne a los habitantes y las entidades del área metropolitana de Asunción. El ritmo acelerado del crecimiento urbano y el carácter difuso así como desordenado del mismo refuerzan los problemas de gestión pública: la carencia de perspectivas y planificación respecto de un enfoque transversal de los proyectos dificulta significativamente cualquier intervención. Este círculo vicioso convoca la revisión de la estrategia de intervención pública en el espacio urbano.

Las municipalidades tienen presupuestos limitados para incidir en el ordenamiento territorial de sus distritos. Además, éstos actúan de modo descoordinado y cortoplacista según las emergencias y las lógicas clientelistas (v.gr. formas fragmentadas de desarrollo y fortalecimiento vial). En suma, son simples testigos de las mutaciones en curso de sus territorios. El municipio de Asunción tiene mayor margen de maniobra que los demás, intentando organizarse para fortalecer su capacidad de administración territorial. La escasa descentralización en Paraguay y las débiles capacidades presupuestarias le otorgan, incluso a este distrito, un papel de espectador más que de árbitro. De este modo, la estrategia de la municipalidad de Asunción tiene por objeto el acompañamiento de los proyectos existentes del Estado central, a pesar de las diferencias de visión entre ambas instancias.

Con una fuerza de financiamiento más importante, el Estado central invierte principalmente en obras de infraestructuras viales, especialmente en aquellos “puntos negros” del tráfico asunceno. Específicamente, el Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones (MOPC) constituye un actor institucional clave: los proyectos y las obras que ejecuta dicha cartera de Estado tienen gran envergadura y modifican ampliamente la ciudad. De carácter estructurante, las avenidas costaneras Norte y Sur así como el proyecto de metrobús, implican impactos de escala que requieren numerosos estudios complementarios, especialmente en términos de integración urbana, social, económica y ambiental. Frente a la presión de obtener resultados y réditos políticos, que son intrínsecos a los mandatos gubernamentales, la visibilidad de las obras es más valorizada que la eficiencia de los proyectos. Sin embargo, se verifica a menudo que la ampliación de obras viales convoca mayores flujos vehiculares, repercutiendo en una congestión más densa.

De este modo, las infraestructuras pesadas y funcionales ofrecen solamente soluciones parciales: el conjunto de los eslabones territoriales requieren tratamiento dentro de un enfoque integral. La concentración de la capacidad de financiamiento en el MOPC le da una posición definidora en la toma de decisiones de los ordenamientos urbanos.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

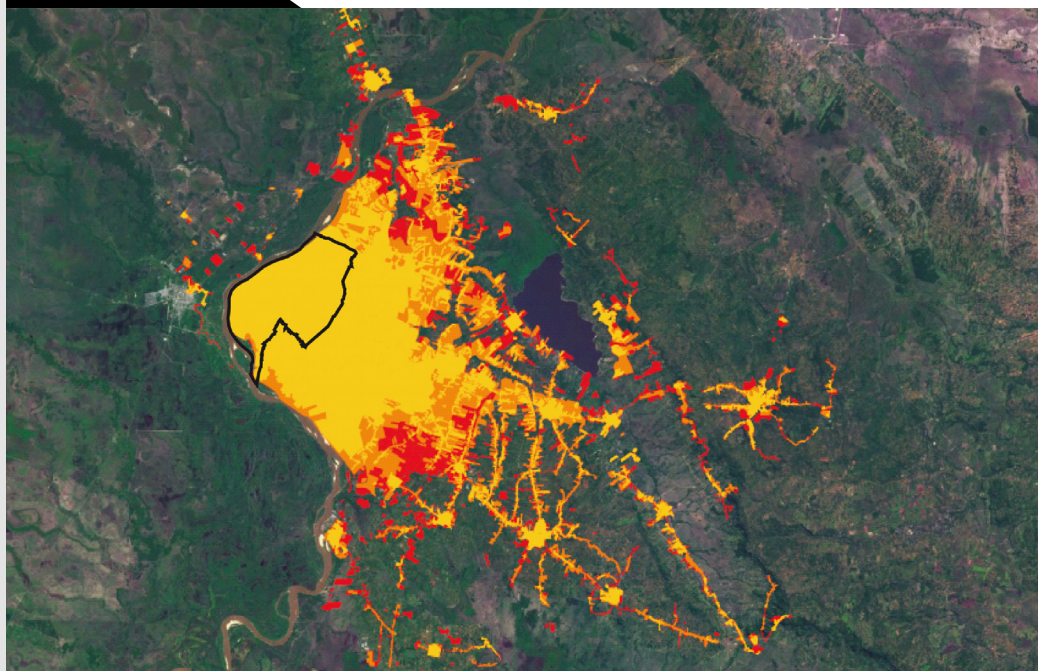
crecimiento económico y sociodemográfico. Actualmente, su crecimiento espacial se halla en fase de estabilización, lo que se explica por dos factores principales: el alcance de las posibilidades de desplazamiento y la deceleración del crecimiento poblacional. Desde entonces, el equipamiento específico en los diferentes sectores de la ciudad se hace un desafío crucial.

2.1.4.3 Hacia el tope de los costos de desplazamiento

Los tiempos de desplazamiento cotidianos entre la periferia y Asunción se extendieron con la dispersión urbana y el aumento del tráfico automóvil. Inevitablemente, la congestión se concentra en algunos ejes debido a la no jerarquización de las vías y a la débil distribución de flujos en ejes secundarios. De este modo, la relación entre el tiempo empleado y la distancia recorrida es débil en toda el área metropolitana de Asunción: se efectúan pequeñas

Imagen satelital 2

Expansión de la mancha urbana en el AMA



distancias en tiempos largos. Los desplazamientos son costosos y en valor dinero. Además del precio de los automóviles, se suma el mantenimiento de los mismos y el precio de los combustibles, que incrementa los costos generales de la movilidad cotidiana.

Los tiempos extendidos de desplazamientos y sus costos son también tributarios de las condiciones de las infraestructuras viales, del transporte colectivo, entre otros. La casi inexistencia de ejes viales de desplazamiento rápido, ya sean para automóviles o de transportes colectivos (tren, tranvía, metrobús) restringen la movilidad de largas distancias.

Estas constataciones explican en parte la estabilización de la mancha urbana del Gran Asunción. Si se asocia el peso demográfico de los distritos del área metropolitana de Asunción (Asunción y departamento Central) y los empleos disponibles, se revela la dependencia respecto de los empleos de Asunción (que constituye el núcleo de la cuenca ocupacional). Efectivamente, el primer anillo de municipios ofrece un mayor volumen de empleos que los municipios del segundo y tercer anillo. Se constata también el decrecimiento progresivo del volumen de empleos con el alejamiento del núcleo urbano asunceno. Debido a la precariedad de la infraestructura y de la ineficiente gestión de la movilidad urbana en el área metropolitana Asunción, el acceso a las principales fuentes de empleo formal llega a un punto de saturación.

Con esta configuración territorial, la aglomeración de Asunción inicia una estabilización de su consumo voraz de los espacios. Sin una estructuración y jerarquización de sus ejes viales de desplazamientos metropolitanos, la aglomeración se ve obligada a estabilizar su superficie. Sin embargo, el principal peso explicativo de la ralentización de la expansión urbana es la disminución del crecimiento demográfico del área metropolitana de Asunción.

Tabla 4

Relación entre el peso demográfico de los distritos del departamento Central y la oferta laboral

Distrito	Unidades Económicas	Relación entre población y empleo
Asunción	41.239	1,56
Fernando de la Mora	6.751	0,17
San Antonio	3.221	0,12
San Lorenzo	1.506	0,12
Lambaré	11.939	0,12
Limpio	5.318	0,10
Ypacaraí	3.542	0,10
Capiatá	857	0,10
Itaiguá	7.568	0,09
Luque	9.114	0,09
Ñemby	3.244	0,09
Villa Elisa	2.376	0,09
Villeta	868	0,09
Guarambaré	763	0,08
Ypané	1.117	0,07
Areguá	1.822	0,06
Itá	2.288	0,06
Nueva Italia	293	0,05
J.A. Saldívar	1.309	0,04

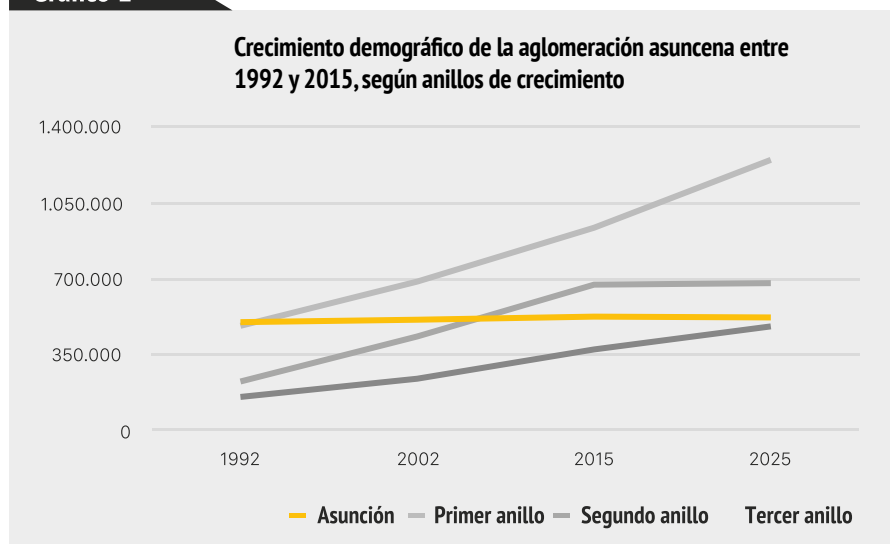
Fuente: ABC – Investor según los datos de la DGEEC: estimaciones de población 2012. Censo Económico Nacional 2011

2.1.4.4 Desaceleración del crecimiento poblacional

En concierto con las grandes aglomeraciones del continente, el área metropolitana de Asunción experimenta una lentitud en su crecimiento demográfico, pasando de un ritmo de +3,4% entre 1992 y 2002 a otro de +2,8% entre 2002 y 2015. Desde los años

2000 se inicia tardíamente en Asunción un proceso de estabilización demográfica que las demás capitales del continente experimentan desde la década de 1970 (Collin-Delavaud, 2000).

Gráfico 1



Fuente: DGEEC, 1992, 2002 y 2015.

Ahora que la dispersión urbana queda sin aliento y que los perjuicios están causados, se trata de organizar la recuperación de un tejido urbano dislocado y fragmentado, gestionando la composición poblacional y los grupos sociales en recomposición. Esta estabilización demográfica y espacial, de concierto con lo que acontece en las demás capitales de América latina, presenta nuevos retos en la organización de la oferta educativa, vinculada a las lógicas sociales y espaciales. Se constata un retraso público mayor en términos de desarrollo y de adecuación de la oferta de establecimientos educativos. Efectivamente, durante la segunda mitad del siglo XX, una población joven crecía con ritmo acelerado: para el MEC se imponía la necesidad de desarrollar y expandir rápidamente el dispositivo educativo. En general, la aglomeración creció sin la adecuación pertinente de la oferta de equipamientos

públicos, situación que se verifica ampliamente respecto de las escuelas y colegios. Sin embargo, a pesar de numerosas dificultades, la oferta educativa ha sido una de las más reactivas ante la necesidad de expandirse y adecuarse ante el crecimiento acelerado de la aglomeración. Específicamente, es a partir de iniciativas locales que se conformaron numerosos establecimientos en las zonas periféricas de la aglomeración. Estas iniciativas privadas a menudo fueron legalizadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, quién aplica una política de subvenciones para aquellos establecimientos privados que tienen un importante alcance en su zona de instalación. Las entidades más estructuradas que optaron por mantener su autonomía religiosa pudieron hacerlo y se comprometieron incluso a recibir becarios subsidiados por el poder público.

Finalmente, el desarrollo acelerado de la ciudad generó una amplia pero difusa cobertura de establecimientos educativos, a semejanza del resto de los equipamientos y servicios básicos urbanos. Frente al agotamiento del crecimiento demográfico y de la expansión del número de establecimientos con serias lagunas estructurales en términos de recursos, surgen nuevas problemáticas para el desarrollo del dispositivo educativo en el área metropolitana de Asunción. Integrado dentro un marco de planificación urbana ambiciosa, la prioridad para el desarrollo del sistema educativo consiste en la necesidad de operar una transición de un enfoque cuantitativo a un enfoque cualitativo, es decir de una política de desarrollo y aumento de los establecimientos a otra de estabilización y de fortalecimiento del dispositivo educativo. Dentro de una perspectiva de planificación urbana se impone el objetivo de reforzar ciertos polos y sectores de la aglomeración, fortaleciendo sus equipamientos educativos, entre otras medidas, para generar centralidades y favorecer la densidad así como limitar la expansión del espacio urbano. De este modo, a través del prisma de la

Tabla 5

Resumen analítico de las etapas del crecimiento de la aglomeración asuncena

	Area metropolitana de Asunción anterior	Area metropolitana de Asunción actual
Expansión mancha urbana	Alto	En deceleración
Crecimiento demográfico	Alto	En deceleración
Polarización	Monopolarizada en el centro de Asunción	Multipolarizada, polo principal Asunción
Jerarquización y organización vial	Uniformizada: • Radiales estructurantes de orientación Este-Oeste • Red secundaria uniforme	Más diversificada: • Radiales estructurantes de orientación Este-Oeste • Desarrollo ejes Norte -Sur • Proyectos de infraestructuras (vías rápidas, proyecto de circunvalación/costaneras, viaductos) • Asfaltización de varias calles y avenidas • Red terciaria uniformizada
Trafico	Débil y poco a poco más importante con el crecimiento del parque automóvil y la expansión urbana	Colapsado

Fuente: Elaboración propia, 2016.

oferta educativa, se ilustra la necesidad del indispensable ordenamiento estratégico de la aglomeración asuncena.

2.2 Geografía del dispositivo educativo en el área metropolitana de Asunción

Más allá de la información demográfica y socioeconómica generales del área metropolitana de Asunción, se impone la necesidad de poner en perspectiva la evolución de la población en edad escolar y la oferta educativa que tiene a disposición en cuanto a cantidad,

distribución y adscripción. En primer lugar, se propone indagar acerca de la evolución de la población en edad escolar, para luego analizar la manera en que la oferta educativa ha ido adaptándose y configurándose ante los bruscos cambios demográficos, sociales y espaciales del extenso y dinámico conurbano asunceno.

Como se expuso, durante las últimas décadas del siglo XX, la oferta educativa ha debido adaptarse a un proceso de intensa presión demográfica. Ante el crecimiento acelerado de la población del área metropolitana de Asunción, la instalación y expansión de los locales educativos ha sido una de las políticas más eficaces en términos de cobertura espacial. Así, a medida que fue creciendo la población y la mancha urbana de la aglomeración asuncena, los establecimientos educativos de nivel primario y secundario fueron expandiéndose y multiplicándose de manera notable, lo que no significa que el dispositivo educativo haya podido incorporar eficientemente al total de la población en edad escolar.

En un proceso de estabilización sociodemográfica de la población escolar, el “dispositivo educativo” ya no se halla obligado a alcanzar el crecimiento demográfico, abriendo nuevos establecimientos educativos en todas partes. Más bien, se trata de identificar los nuevos desafíos con los que debe enfrentarse, entre los que se destaca el fenómeno de diferenciación social y de fragmentación espacial. Efectivamente, las instituciones educativas se convierten progresivamente en herramientas que sirven a las estrategias implícitas o explícitas de exclusión o de segregación entre los diferentes sectores sociales.

En una segunda parte de este apartado se propone una exploración de la información que concierne a la distribución espacial de los establecimientos educativos, la adscripción de su gestión y su peso según el número de matriculados. Estos análisis permitirán

entender que detrás de una densa cobertura espacial de escuelas y de colegios, la oferta educativa presenta una estructura compleja, cuya geografía se compone de marcadas rugosidades.

2.2.1 La población en edad escolar: un segmento con menor ritmo de crecimiento

En consonancia con las grandes aglomeraciones de la región latinoamericana, el área metropolitana de Asunción experimenta una desaceleración de su ritmo de crecimiento demográfico. Sin embargo, este fenómeno se manifiesta tardíamente en el principal espacio urbano paraguayo. Efectivamente, en el marco de su proceso de transición demográfica, el país asiste desde hace una década a una marcada disminución del número de hijos por mujer, lo que repercute naturalmente en la proporción y en el volumen de jóvenes en edad escolar. Sin embargo, en Asunción y el departamento Central, la proporción de jóvenes con 18 años de edad y menos mantiene aun altos niveles altos: este segmento representaría nada más y nada menos que 37,1% del total de la población. No obstante, esta importante franja etaria se halla también en pérdida de velocidad ya que su peso relativo ha pasado de 44% en el año 2000 a 37,1% en 2016, experimentando una disminución de siete puntos porcentuales en tan sólo dieciséis años. Además, la información de proyección de la población prevé un refuerzo de esta tendencia: para el 2025 la proporción de personas con 18 años de edad y menos no superará el 33,7% del total de la población de Asunción y del departamento Central.

Entre 2000 y 2016, el área metropolitana de Asunción experimentó un marcado crecimiento de su población en edad escolar. Pasando de 657.240 personas en 2000 a 757.533 personas en 2016, la tasa de crecimiento de este segmento de la población puede considerarse como moderada ya que alcanzó +0,9 % por año en el periodo en cuestión. Sin embargo, para el periodo 2016-2025 se prevé una desaceleración

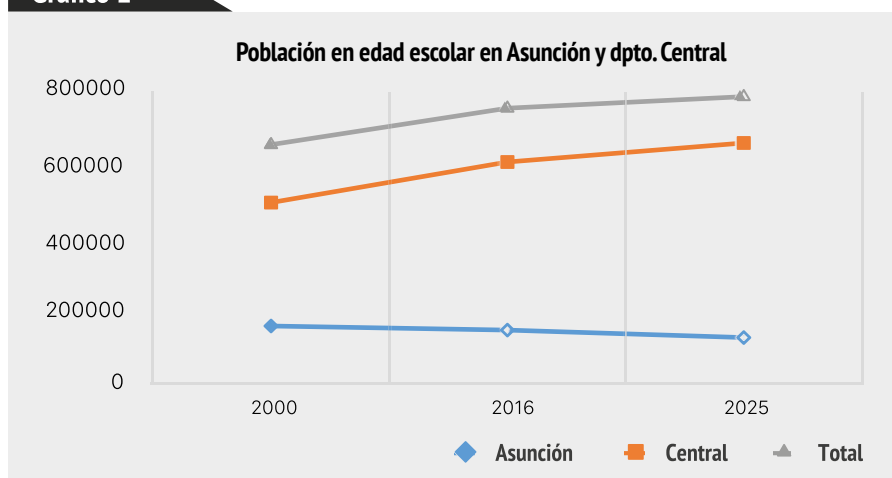
Tabla 6

Evolución de la población en edad escolar, entre 2000 y 2025

	2000	2016	2025	Tasa de crecimiento relativo 2000-2016	Tasa de crecimiento relativo 2016-2025	Tasa de crecimiento anual 2000-2016	Tasa de crecimiento anual 2016-2025
Asunción	159111	147868	127312	-7,1%	-13,9%	-0,4%	-1,4%
Central	498229	609665	661983	22,4%	8,6%	1,3%	0,9%
Total	657340	757533	789295	15,2%	4,2%	0,9%	0,4%

Fuente: DGEEC, 2015.

del ritmo de crecimiento de dicha población con un ritmo de aumento de +0,4% por año. Por otra parte, entre 2000 y 2016 el municipio de Asunción ha experimentado una disminución notoria de su población en edad escolar y esta tendencia irá acentuándose hasta el 2025 (-0,4% por año entre 2000 y 2016, contra -1,4% entre 2016 y 2025). El gráfico 2 expone este proceso: el número de habitantes menores de 18 años y menos continuará disminuyendo en Asunción, mientras que aumentará levemente en el departamento Central.

Gráfico 2

Fuente: DGEEC, 2015.

Asimismo, conviene detenerse en el análisis de las tasas brutas de escolarización correspondientes al distrito de Asunción, al departamento Central y el país en general. En este análisis, sólo se puede contar con la desagregación de la información en dos unidades administrativas: la del municipio de Asunción, cabecera de la aglomeración, y la del departamento Central. Se ha tenido en cuenta únicamente información correspondiente al tercer ciclo de la educación escolar básica (EEB) y a la educación media (EM), que corresponden a los niveles educativos analizados en el marco de nuestro estudio.

De antemano, se subraya que la tasa bruta de escolarización representa el porcentaje de estudiantes matriculados en un determinado ciclo educativo en función del total de la población infantil y juvenil que pueden cursar la educación escolar. El valor de la tasa bruta de escolarización debería acercarse a 1; en este caso, una alta proporción de niños se encontraría inscripta en los niveles educativos. Sin embargo, debe considerarse que un elevado índice de supraedad⁶ podría disimularse detrás de una tasa bruta de escolarización cercana al valor óptimo, ya que los niños de mayor edad que la estipulada oficialmente también están contabilizados.

En la tabla 7 se muestra que, en el distrito de Asunción, la tasa bruta de escolarización del tercer ciclo de la educación escolar básica (EEB) y de la educación media (EM) es superior a 1 (1,22). Mientras tanto, la misma tasa es inferior a 1 en el departamento Central (0,73). Al respecto, es importante destacar que, tanto en Asunción como en el departamento Central, se supera la tasa del resto del país (0,65) y la tasa bruta nacional (0,71). Sin embargo,

6 El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) define la supraedad como el porcentaje de estudiantes de la matrícula que tiene 2 años o más de la edad establecida oficialmente para el grado/curso correspondiente (MEC, Estadística Educativa, 2010).

el contraste entre la capital y el departamento Central es notorio: mientras que en Asunción la tasa bruta de escolarización es superior a uno, la misma tasa se halla por debajo de dicho valor en el departamento adyacente. Esta situación exige una interpretación y una explicación. Sin duda, el segundo de los dos casos es crítico ya que estaría indicando que el número de niños matriculados es inferior a la que debería estarlo.

Por su parte, el primer caso suscita otras interrogantes: el número de niños matriculados es superior a la cantidad de niños en edad de escolarización en dichos ciclos educativos (tercer ciclo de la educación escolar básica y educación media). Si bien esta situación podría explicarse por las altas tasas de supraedad, este no es el factor de explicación más plausible. En efecto, en un entorno como el de una aglomeración centralizada, donde Asunción desempeña un fuerte poder de atracción, los flujos de desplazamiento para acudir a los establecimientos educativos de la capital tienen un impacto significativo en la tasa bruta de escolarización del municipio asunceno.

De este modo, el análisis de la tasa bruta de escolarización aporta precisiones de primer orden respecto del papel que desempeña el distrito de Asunción en el funcionamiento del dispositivo educativo en la aglomeración. Asimismo, una tasa más elevada en el municipio de Asunción (1,22) que en el departamento Central (0,75) permite suponer que el municipio asunceno jugaría un fuerte papel de atracción y de concentración. Inmediatamente, dos hipótesis pueden formularse y que serían complementaria: a. el desempeño del sistema educativo es eficaz en la capital, o bien, b. la oferta educativa de la capital irradia y ejerce un poder de atracción dentro del extenso espacio urbano de la aglomeración?

Si bien podría asumirse la hipótesis según la cual el distrito de Asunción estaría captando un contingente importante de es-

Tabla 7

Tasa bruta de matrícula por dominio de residencia en el área metropolitana Asunción, 2013

	Matriculados en EEB (3er ciclo)	Matriculados en EM	Matriculados en EEB (3er ciclo) y EM	Población de 12 a 17 años de edad	Tasa bruta de escolarización en secundaria (EEB 3er ciclo y EM)
Asunción y departamento Central	119876	111060	230936	274160	0,84
Asunción	30117	34982	65099	53338	1,22
Departamento Central	89759	76078	165837	220822	0,75
Resto País	202450	150334	352784	540418	0,65
Total País	320825	258524	579349	814578	0,71

Fuente: MEC, Registros administrativos, 2013.

tudiantes provenientes del departamento Central, esto deberá verificarse con rigor. Al respecto, el análisis de las tasas de escolarización, del año 2002, aporta elementos complementarios de comprensión. Efectivamente, si se compara las tasas brutas

Tabla 8

Tasa bruta de matrícula por dominio de residencia en el área metropolitana de Asunción, 2002 y 2013

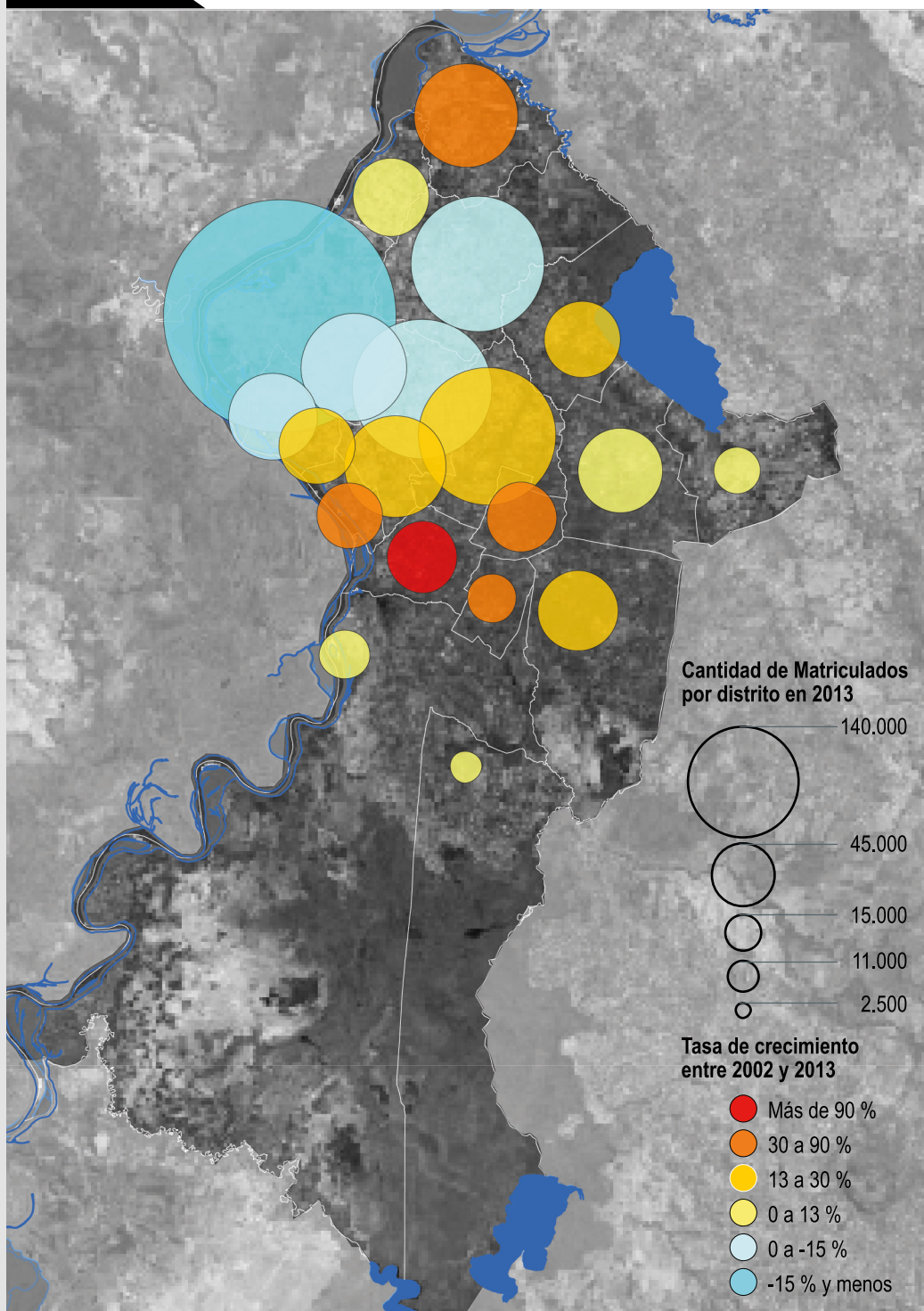
	Tasa bruta de escolarización en secundaria (EEB 3er ciclo y EM) en 2002	Tasa bruta de escolarización en secundaria (EEB 3er ciclo y EM) en 2013
Asunción y departamento Central	0,78	0,84
Asunción	1,26	1,22
Departamento Central	0,62	0,75
Resto País	0,56	0,65
Total País	0,63	0,71

Fuente: MEC, Registros administrativos, 2002 y 2013.

de escolarización entre 2002 y 2013, se observa que éstas han disminuido en el municipio de Asunción y que han aumentado en el departamento Central así como en el resto del país. Es posible plantear aquí otra hipótesis complementaria: el peso y la atracción de la ciudad de Asunción en las matriculas estaría siendo cuestionado. Dicho de otro modo, los municipios del departamento Central estarían desempeñando un nuevo papel en el dispositivo educativo, fortaleciendo su oferta y generando atracción de matrícula.

La evolución del número y de la distribución de matriculados en el área metropolitana de Asunción aportará insumos suplementarios de análisis. Como punto de partida, en el año 2013 el número de matriculados en el área de estudio (Asunción y departamento Central) asciende a 530.277 estudiantes en los niveles de educación inicial, educación escolar básica y educación media. El indicador alcanzaba los 526.102 matriculados en el año 2002, lo que señala que durante el periodo en cuestión (2002-2012) el número de matriculados aumentó sólo en 4.172 alumnos, lo que traduce un estancamiento en la evolución de la matrícula en los establecimientos educativos de Asunción y del departamento Central.

De modo complementario, es importante indagar acerca de la manera en que ha evolucionado el número de matriculados en cada uno de los distritos del área de estudio, de modo a identificar patrones espaciales en el crecimiento de la población escolarizada. En el mapa 5 se presenta la evolución absoluta y relativa de la matrícula en Asunción y en los diecinueve distritos del departamento Central. Los primeros análisis atestiguan un estancamiento del número de estudiantes, particularmente marcado en los primeros ciclos educativos (educación inicial y educación escolar básica) y en el “corazón” de la aglomeración, es decir en Asunción y sus distritos aledaños.



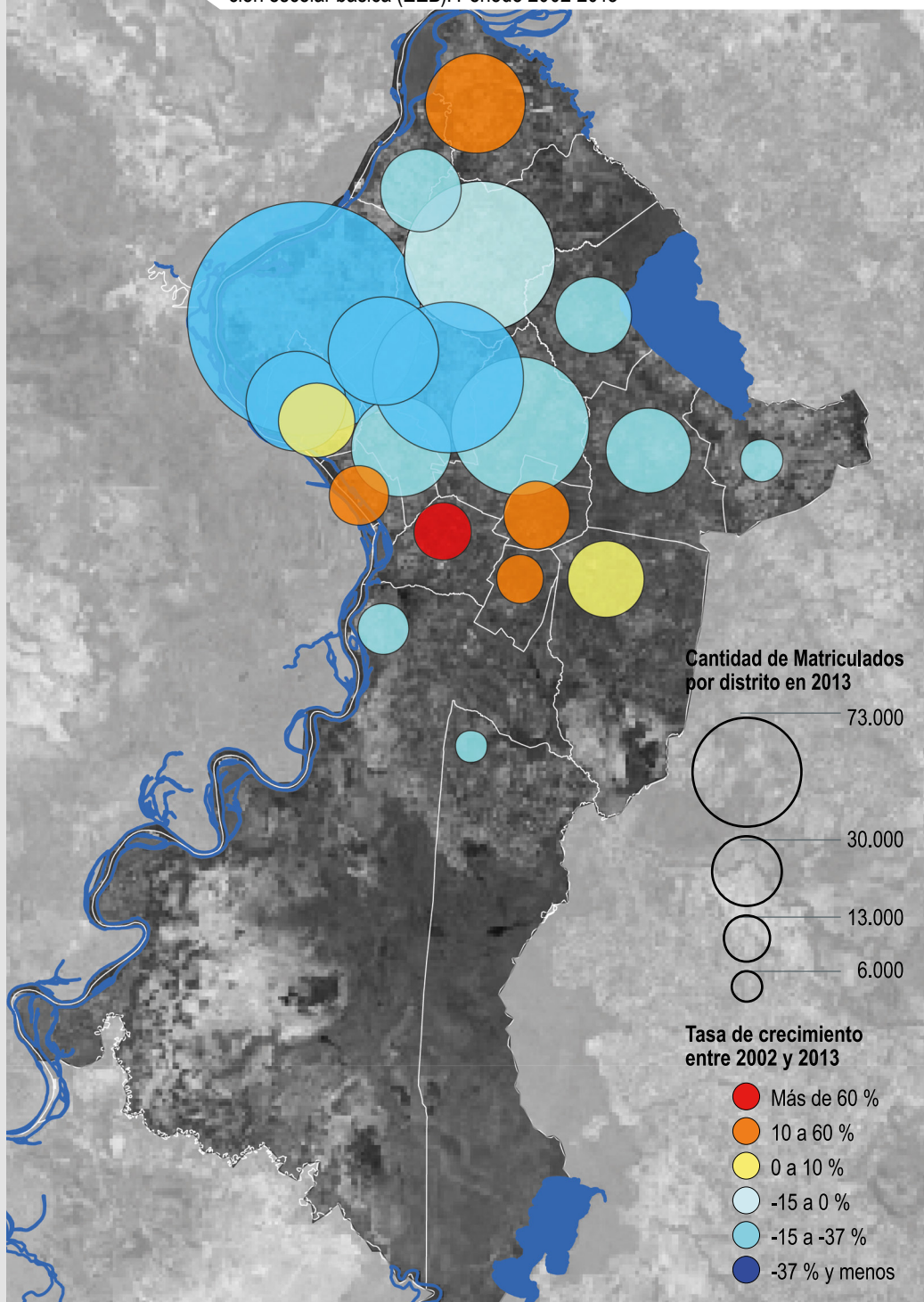
Fuente: Elaboración propia en base a datos administrativos del MEC, 2002 y 2013.

Efectivamente, se constata que la evolución del número de matriculados entre 2002 y 2013 es variable según los distritos. Mientras que el municipio de Asunción asistió a una disminución particularmente acentuada del número de matriculados, una mayoría de distritos del primer anillo de la aglomeración (Lambaré, Fernando de la Mora, San Lorenzo y Luque) siguieron una tendencia similar, pero menos marcada. M. Roque Alonso, es el único distrito en escapar de esta regla, ya que ha asistido a un aumento del número de matriculados (+4,9% entre 2002 y 2013). Sin embargo, la evolución de la matrícula en los distritos del segundo anillo del área metropolitana de Asunción es llamativa. Si bien su ritmo de crecimiento es menor que el de los distritos del tercer anillo, se constata que el número absoluto de matriculados aumenta con mayor vigor en distritos como San Antonio, Limpio, Ñemby, Capiata o Aregua. En cuanto a los distritos del tercer anillo, éstos son los que asisten a un ritmo de crecimiento mayor (es el caso de Limpio, Ypane, Guarambare y J.A. Saldívar), aunque el número de matriculados no aumenta significativamente en términos absolutos. Efectivamente, los distritos del tercer anillo cuentan con un número de matriculados que está por debajo de la media del departamento Central (aproximadamente 20.000 matriculados por distrito).

A continuación, se propone un análisis similar pero con un nivel de precisión mayor a través de la desagregación del número de matriculados en función de los diferentes ciclos educativos, a saber la educación escolar básica (EEB) y la educación media (EM). Se ha optado por distinguir la educación escolar básica (EEB) en dos componentes, el primer y segundo ciclo por un lado y el tercer ciclo por el otro. El mapa 6 presenta el número de matriculados en educación inicial y su evolución entre 2002 y 2013. El número de matriculados en educación inicial disminuye en varios municipios del primer anillo de la aglomeración (Luque, Fernando de la Mora, San Lorenzo), mientras que aumenta tanto en Asunción como en los demás distritos del segundo y tercer anillo de la aglomeración.

Mapa 6

Evolución del número de matriculados en el primer y segundo ciclos de la educación escolar básica (EEB). Periodo 2002-2013



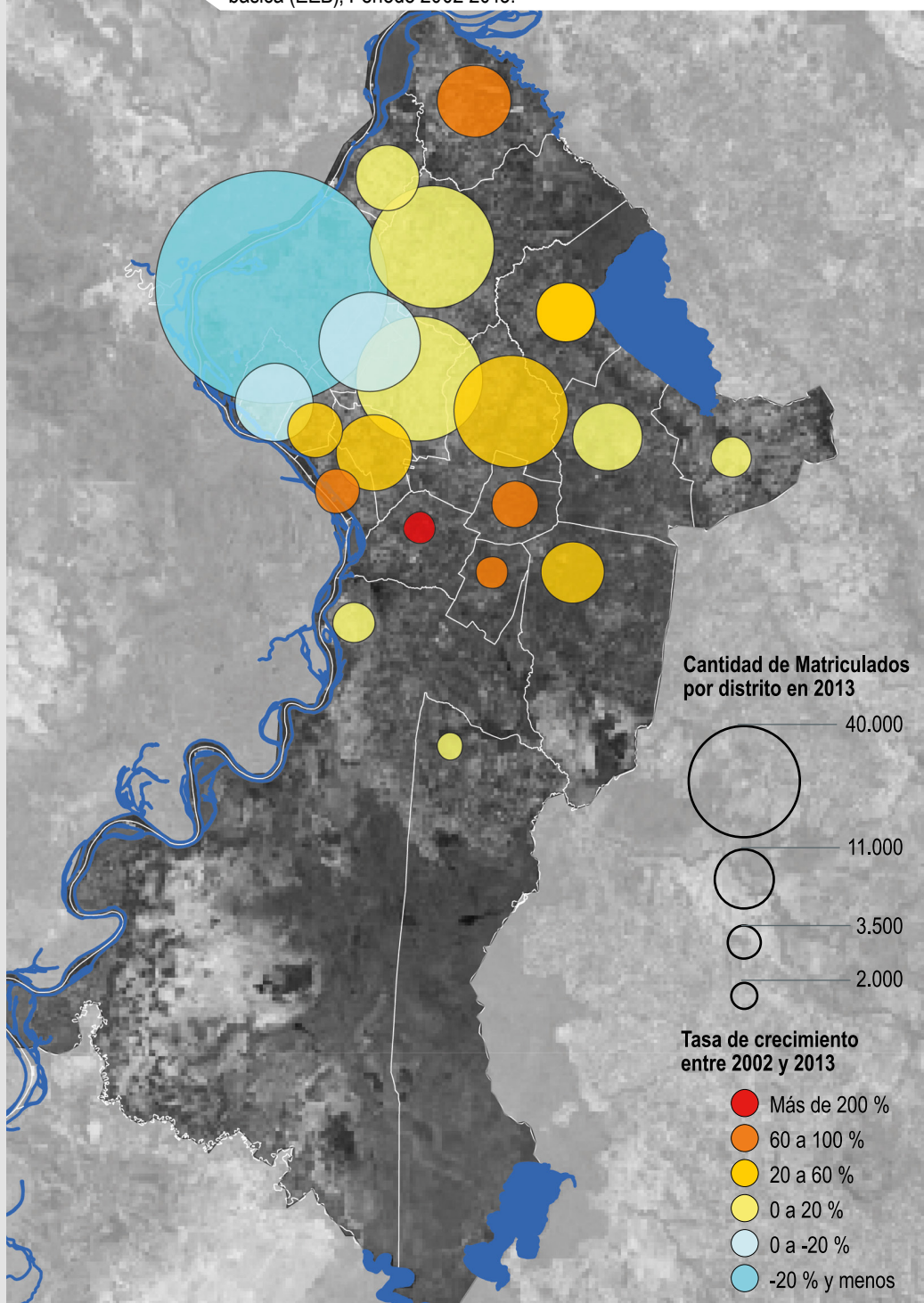
Fuente: Elaboración propia en base a datos administrativos del MEC, 2002 y 2013.

Respecto del primer y del segundo ciclo de la educación escolar básica (EEB), se observa que los matriculados pasan de 279.438 en 2002 a 249.951 en 2013, o sea se asiste a una marcada disminución, de un total de 29.487 estudiantes en el lapso de once años. Además, de todos los ciclos educativos analizados, este es el que experimenta la caída más marcada del número de matriculados. En el mapa 7 se observa que, entre 2002 y 2013, de los veinte distritos de la zona de estudio, doce asisten a una disminución del número de matriculados. Esta tendencia es más pronunciada en los distritos de Asunción y en el primer anillo de la aglomeración (Lambaré, Fernando de la Mora, San Lorenzo, M. Roque Alonso y Luque). Sólo algunos distritos periféricos, pertenecientes al segundo y tercer anillo del extenso conurbano asisten a un leve aumento del número de matriculados en el ciclo educativo considerado (Limpio, Ita, San Antonio, Ypane, Guarambare y J. Augusto Saldívar). Por consiguiente, se espera que en los próximos años esta tendencia se expanda hacia los ciclos superiores, es decir el tercer ciclo de la educación escolar básica y la educación media.

Por su parte, el número de matriculados en el tercer ciclo de la educación escolar básica (EEB) pasó de 111.204 a 118.375 estudiantes entre 2002 y 2013, lo que supuso un leve aumento de 7.171 matriculados en el periodo considerado. El mapa 8 muestra, de igual manera que los anteriores, que la evolución del número de matriculados fue variable según los distritos. Si bien sólo tres distritos disminuyeron su número de matriculados (Asunción, Lambaré y Fernando de la Mora), los demás asistieron a un aumento de su número de estudiantes en el tercer ciclo de la educación escolar básica (EEB). Los distritos del primer y segundo anillo (M. Roque Alonso, Limpio, Luque, San Lorenzo, Capiata, Villa Elisa, Ñemby) experimentaron un aumento del número de estudiantes inscriptos en el tercer ciclo de la educación escolar básica (EBB).

Mapa 7

Evolución del número de matriculados en el tercer ciclo de la educación escolar básica (EEB), Periodo 2002-2013.



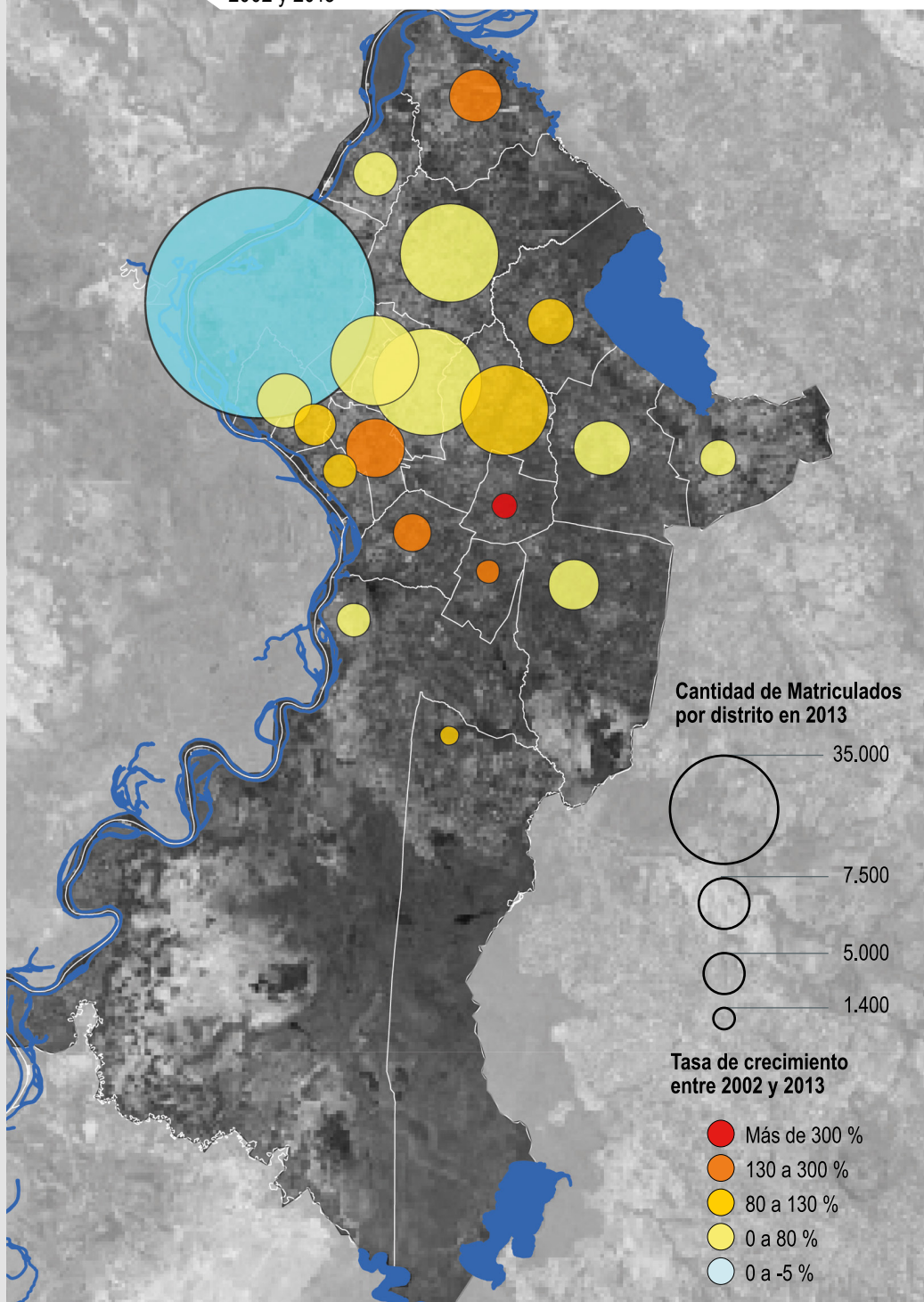
Fuente: Elaboración propia en base a datos administrativos del MEC, 2002 y 2013.

Por su parte, los distritos del tercer anillo, particularmente los del Sur de la aglomeración (Ypane, Guarambare y J. Augusto Saldívar) contaron con la tasa de crecimiento más elevada.

Al analizar la evolución del número de matriculados en la educación media (EEB), se constata una característica notoria: la diferencia en el tamaño de la matrícula es más marcada entre Asunción y el resto de los distritos, en particular los del primer anillo. Por otra parte, la educación media (EM) fue la que asistió al aumento más remarcable del número de matriculados entre 2002 y 2013, pasando de 77.754 a 108.190 alumnos. Sin embargo, el distrito de Asunción fue el único en experimentar una leve caída de sus efectivos. Una vez más, son los distritos del Sur del tercer anillo de la aglomeración los que vieron aumentar el número de estudiantes con mayor ritmo (Ypane, Guarambare, J. Augusto Saldívar), aunque el aumento absoluto del número de matriculados sea inferior al de los distritos próximos de Asunción. Al respecto, se verifica un sostenido aumento absoluto y relativo del número de matriculados en los distritos de Limpio y Ñemby, ambos en el segundo anillo de la aglomeración.

2.2.2 Análisis de la distribución de los establecimientos educativos

La débil densidad con la que se expandió históricamente la mancha urbana del área metropolitana de Asunción no ha dejado de generar problemas de gestión y de provisión de servicios públicos (redes de distribución de agua potable, alcantarillado sanitario, redes eléctricas, redes viales, transportes colectivos, así como dispositivos de educación o de sanidad, entre otros). La instalación de establecimientos educativos no sólo tuvo que hacer frente a la velocidad con que iba expandiéndose la aglomeración asuncena, sino también a las intensas tasas de crecimiento de la población joven y en edad escolar que eran propias de las últimas décadas del siglo XX. Como ya se refirió, la aparición de una modalidad sin-



Fuente: Elaboración propia en base a datos administrativos del MEC, 2002 y 2013.

gular de gestión de los establecimientos educativos, comúnmente llamada *privada-subvencionada*, permitió apoyarse en las iniciativas privadas para expandir ampliamente la oferta educativa.

A partir de información de los censos nacionales de población y vivienda de los años 1982, 1992 y 2002, se colige que la evolución del número de locales educativos⁷ durante las dos últimas décadas del siglo XX ha sido mucho más intensa en Asunción y el departamento Central que en todo el país (tabla N° 9). En este sentido, la aglomeración asuncena se ha constituido históricamente como el espacio urbano por excelencia en todo el territorio nacional, donde los establecimientos educativos pudieron evolucionar con una base más favorable. Es allí también donde pudieron afirmarse sólidamente como instituciones sociales. Sobre este punto, es sabido que en los países en proceso de urbanización, las ciudades son los espacios propicios para el desarrollo de las instituciones educativas, que son en su inicio fundamentalmente urbanas⁸.

Asimismo, en Asunción y el departamento Central, el número de locales educativos aumento en más del triple en el espacio de veinte años, pasando de 622 locales en 1982 a 1.966 locales en 2002. Esta información se coteja con las fuentes actualizadas que se tienen a disposición a través de los registros administrativos del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) del año 2013. En este caso, se considera la información sobre establecimientos educativos que el Sistema de Información Estadística Continua (SIEC) define como

7 El censo de población y vivienda utiliza el término de “locales”, aunque no se ha podido verificar si corresponde exactamente a alguna de las definiciones utilizadas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Sin embargo, esta fuente de información permite obtener valores de referencia sobre la evolución del número de establecimientos del sistema educativo.

8 El Atlas de Políticas Públicas publicado por el Ministerio de Hacienda en 2013, ofrece algunos análisis sobre esta realidad a nivel nacional. Ver Ministerio de Hacienda, *Atlas de Políticas Públicas del Paraguay. Tendencias y retos de intervención*, M.H., Asunción, 2012.

Tabla 9

Aumento de locales y de establecimientos escolares entre 2002 y 2013

	1982	1992	2002	2013 (*)	1982-1992	1992-2002	2002-2013
Asunción - Central	622	999	1.966	2.549	+ 60,6 %	+ 96,8 %	+ 29,7 %
Total País	4.245	5.821	9.899	12.405	+ 37,1 %	+ 70,1 %	+ 25,3 %

Fuente: DGEEC, Censos Nacionales de Población y Vivienda, Años 1982, 1992, 2002.
 * MEC, Registros administrativos, 2013.

“construcciones que existen dentro de un predio (terreno) que se emplea para la enseñanza, donde puede funcionar una o más instituciones educativas con sus respectivos niveles y/o modalidades de educación”. La información en cuestión indica que en el año 2013 había unos 2.549 establecimientos educativos en Asunción y Central. Aunque las fuentes de información censal y de los registros administrativos no sean estrictamente comparables, es posible constatar un proceso de desaceleración del ritmo de crecimiento del número de locales educativos, tendencia que se verifica también a nivel nacional. Efectivamente, entre 2002 y 2013 el número de establecimientos habría aumentado en +29% en Asunción y el departamento Central, contra +25% a nivel nacional.

En primera instancia, conviene aclarar que de los 2.025 establecimientos educativos presentes en el municipio de Asunción y en el departamento Central en el año 2013, la mayoría se halla en el distrito capitalino y en sus adyacencias. La distribución de los establecimientos educativos coincide con el peso demográfico de los distritos y una suerte de asociación lineal parece establecerse: cuanto más poblado son los municipios, mayor número de establecimientos cuentan. Así es como el municipio de Asunción dispone del mayor número de escuelas y colegios (673), seguido por los distritos de Luque (191) San Lorenzo (178), Capiatá (133) o Fernando de la Mora (101) que se hallan en su mayoría en el primer

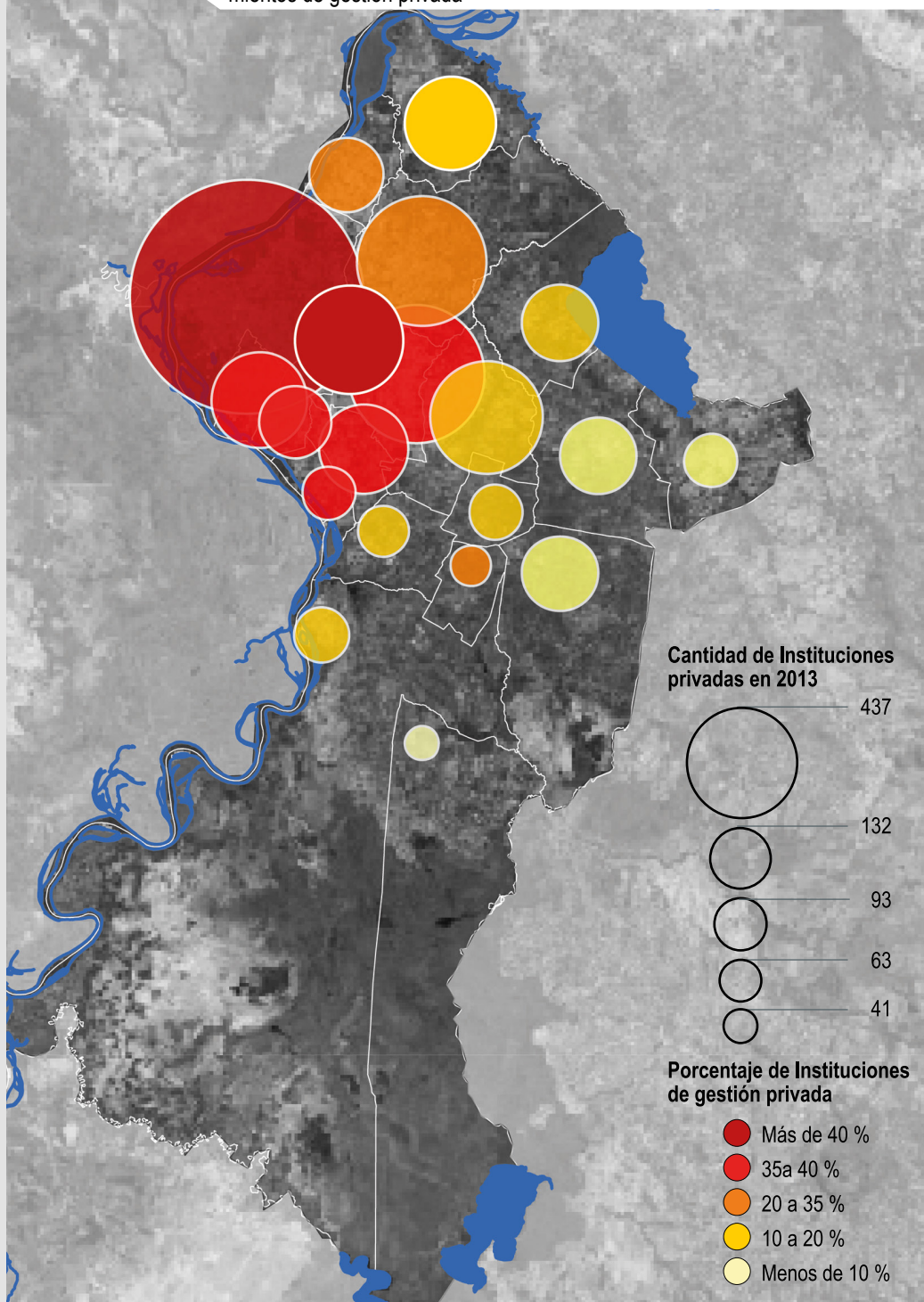
y segundo anillo del conurbano asunceno. Como sea, de los veinte municipios de nuestra área de estudio, sólo seis de ellos (Asunción y sus cinco distritos aledaños, es decir M. Roque Alonso, Luque, Fernando de la Mora, Villa Elisa y Lambaré) concentran 1.165 establecimientos, o sea el 57,5% de los establecimientos educativos.

Por otra parte, si se analiza la proporción de establecimientos de gestión privada en cada uno de los municipios del Gran Asunción, se constata que la mayor proporción de este tipo de establecimientos se sitúa en Asunción y en sus distritos adyacentes. Asimismo, mientras que Asunción y Fernando de la Mora cuentan con más de 40% de establecimientos de gestión privada, los distritos próximos de la capital, como San Lorenzo, Lambaré, Villa Elisa, Ñemby y San Antonio cuentan entre 35% y 40% de establecimientos privados. A pesar colindar con Asunción, los distritos de Luque y de M. Roque Alonso son los únicos en contar con una proporción menor de establecimientos privados (entre 20% y 35%). El resto de los distritos del departamento Central cuenta con menos de 20% de escuelas y colegios de gestión privada. En otras palabras, cuanto más alejados del primer anillo de la aglomeración asuncena, los distritos cuentan con menor proporción de establecimientos de gestión privada.

Además, es marcado el aumento del protagonismo de los establecimientos de gestión privada en el área metropolitana de Asunción. Esta oferta creciente apunta a responder a la demanda de una clase media en leve crecimiento y exigente socialmente, que implementa mecanismos de diferenciación social en los cuales las estrategias educativas cumplen un papel clave. De manera complementaria, se activa un proceso de “descalificación social” respecto de numerosos establecimientos que pierden su reputación y reconocimiento. Es innegable que el dispositivo educativo evoluciona en simbiosis con la sociedad urbana, que le asigna representaciones y valoraciones.

Mapa 9

Número de establecimientos educativos por distrito y proporción de establecimientos de gestión privada



Fuente: Elaboración propia en base a datos administrativos del MEC, 2002 y 2013.

Tabla 10

Características del proceso de privatización del dispositivo educativo en el área metropolitana de Asunción

Periodo de tiempo	Establecimientos públicos	Establecimientos privados
Antes de la década de 1990	• Los establecimientos públicos eran ampliamente predominantes • Disponían de mayor mixidad social • Disponían de mejor imagen y reputación • Instalación antigua en los centros urbanos y en las vías de comunicación, y posterior expansión en los espacios intersticiales marginados	• Los establecimientos privados no eran numerosos • Respondían a la demanda muy exclusiva por parte de las clases sociales más acomodadas • Se concentraban esencialmente en el distrito de Asunción
A partir de la década de 1990	• Imagen desvalorizada • Proceso de expansión detenida	• Expansión considerable de los establecimientos privados • Estos se ubican en los espacios más atractivos, particularmente en los ejes dinámicos de comunicación • Captación de las clases medias emergentes

Fuente: Elaboración propia, 2017

El proceso de privatización del dispositivo educativo es verificable por la comparación de la proporción de matriculados entre los diferentes tipos de gestión de los establecimientos del área metropolitana de Asunción, entre 2002 y 2013. Al respecto, la tabla 11 muestra que la proporción de matriculados inscriptos en los establecimientos de gestión privada se incrementó de manera remarcable entre 2002 y 2014, aumentando en 4,5 puntos porcentuales. Mientras tanto, en el mismo periodo, la proporción de matriculados del sector público o “privado subvencionado” disminuyó

Tabla 11

Evolución de la cantidad de matriculados por tipo de gestión de los establecimientos educativos, entre 2002 y 2014

	Cantidad de Matriculados en 2002	Cantidad de Matriculados en 2014	Proporción de Matriculados en 2002	Proporción de Matriculados en 2014
Gestión Oficial	131.211	153.221	69,4 %	67,6 %
Gestión Privada	29.338	45.577	15,5 %	20,1 %
Gestión Privada - Subvencionada	28.509	27.767	15,1 %	12,2 %
Total	188.958	226.565	100 %	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de registros administrativos del MEC, 2002 y 2014.

de 2,1 y de 2,9 puntos porcentuales respectivamente. demás, los establecimientos de gestión privada subvencionada son los únicos en haber experimentado una caída del número de matriculados, pasando de 28.509 en 2002 a 27.767 en 2014.

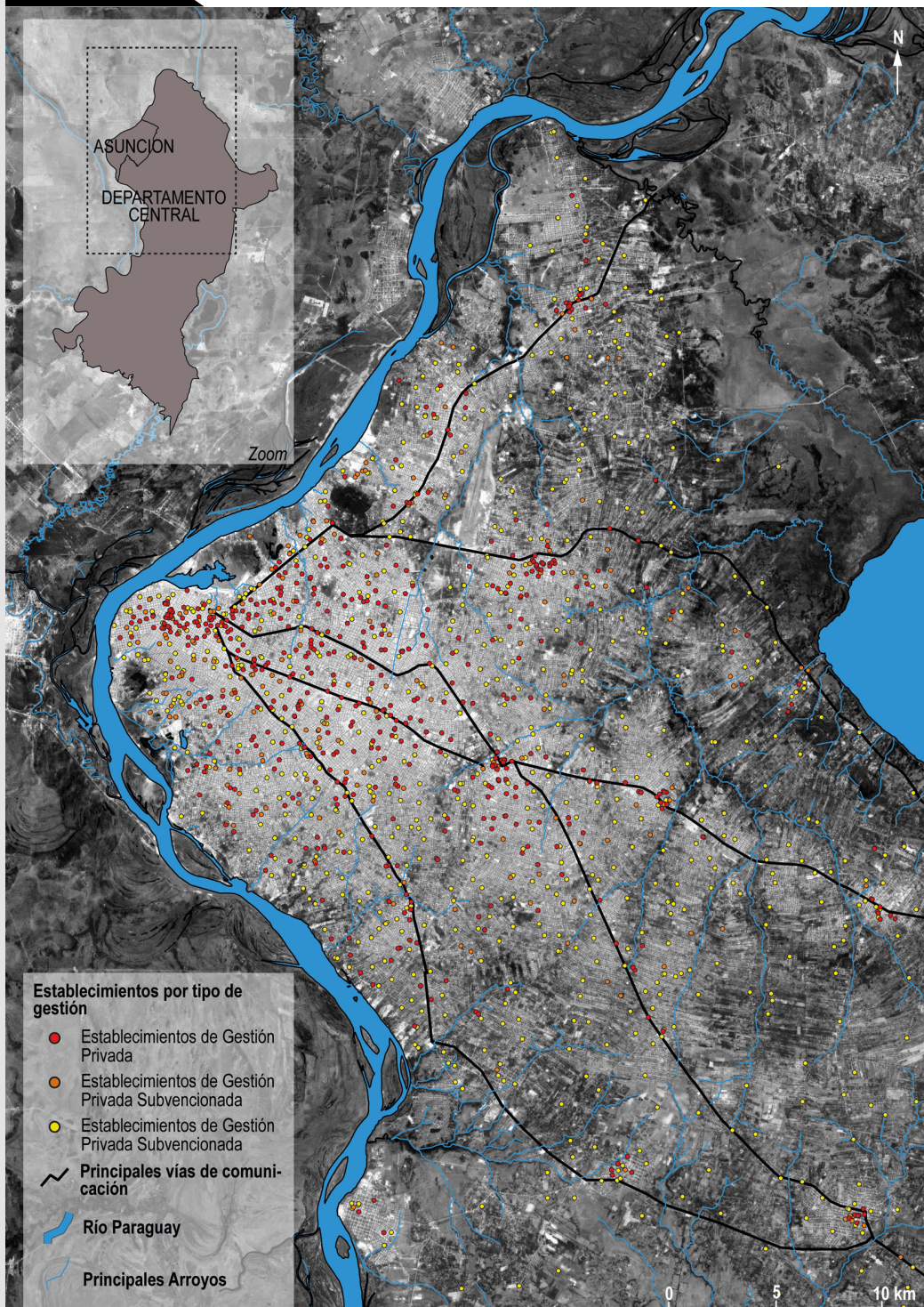
Disponiendo de sus coordenadas geográficas, ha sido posible referenciar los diferentes establecimientos del área de estudio, analizando la distribución espacial según varios indicadores (tipo de gestión –*pública, privada o privada-subvencionada*-, nivel educativo, y entorno –*distancia de la capital, de las vías terrestres o de los núcleos urbanos históricos*).

En términos de la distribución de los establecimientos educativos en función de su tipo de gestión (pública, privada o privada subvencionada), se confirman las constataciones de una concentración de la oferta privada en el municipio de Asunción y en algunos de los distritos del primer anillo de la aglomeración (Fernando de la Mora, Lambare y Villa Elisa). Además de una mayor presencia en dichos distritos, las entidades privadas se distribuyen de manera

equilibrada en el perímetro de los mismos. Como se constata en el mapa 10, en los distritos de Asunción, Fernando de la Mora, Lambaré o Villa Elisa, los puntos de color rojo son numerosos y se hallan diseminados de manera homogénea.

Cuanto más distantes de los distritos referidos arriba, la oferta educativa privada pierde fuerza y se concentra casi exclusivamente en los núcleos urbanos históricos y alrededor de las principales arterias de comunicación. De este modo, es posible identificar una configuración basada en *axialidades* (Ascher, 2009). En el mapa 10, esta realidad se materializa a través de la concentración de puntos rojos de tono oscuro alrededor de dichos ejes viales de comunicación y en los núcleos urbanos históricos de los distritos periféricos. Esto es particularmente visible en los distritos de Luque, M. Roque Alonso, San Lorenzo, Capiata, Ñemby y Limpio, que corresponden exactamente a aquellos municipios donde la población escolarizada es cuantiosa pero cuyo crecimiento está relativamente estancado.

En contrapartida, se observa que los establecimientos de gestión pública y privada-subvencionada se distribuyen de manera más equilibrada y homogénea en toda la aglomeración asuncena, cubriendo tanto los ejes de comunicación atractivos como los espacios “intersticiales” alejados de las principales vías y centros urbanos. En el mapa 10, esta tendencia es perceptible por el carácter homogéneo y equilibrado de la distribución de los puntos de color naranja y amarillo. En los llamados “espacios intersticiales”, que corresponden a menudo a los barrios donde se concentran las familias de clases desfavorecidas, la cobertura de la oferta educativa es asegurada por los establecimientos de gestión *oficial* o de gestión *privada subvencionada*. Esto es visible en los municipios de Luque, Capiata, Limpio, Itaugua, Ita, entre otros).

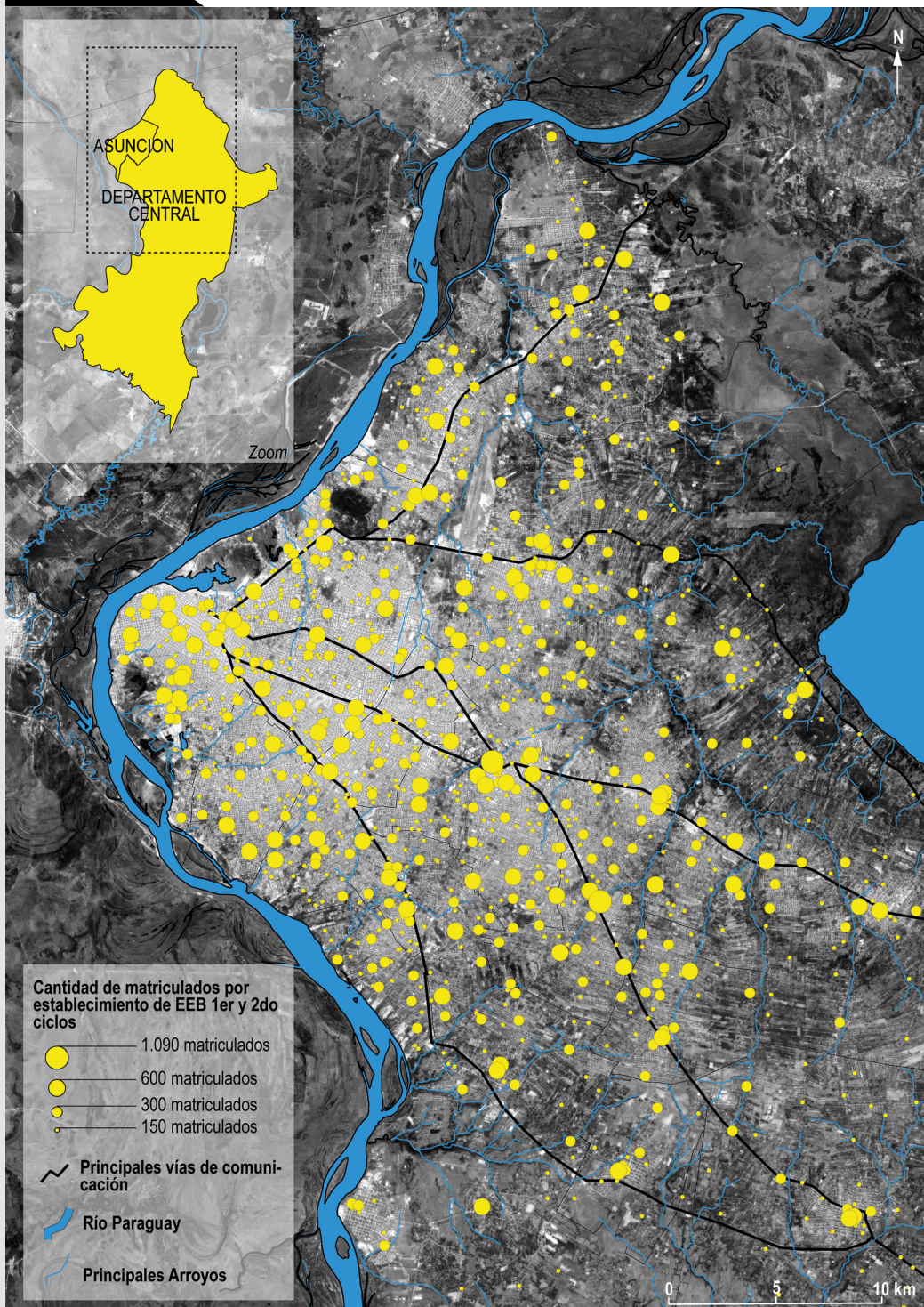


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC, 2014.

Considerando el peso de las matriculaciones según el nivel educativo la representación cartográfica en el Mapa 11 expone círculos proporcionales de la distribución de los estudiantes en cada uno de los establecimientos educativos del área metropolitana de Asunción. La información de cada uno de los mapas, puesta en perspectiva, es estrictamente comparable. El primer mapa representa los matriculados del primer y segundo ciclo de la educación escolar básica (Mapa 11), mientras que el segundo mapa representa los matriculados en el tercer ciclo de la educación escolar básica (Mapa 12) y el tercer mapa representa los matriculados de la educación media (Mapa 13).

Los diferentes círculos (Mapa 12) cuentan con un tamaño relativamente comparable, lo que traduce un cierto nivel de homogeneidad y de equilibrio en la distribución espacial de los matriculados en el primer y segundo ciclo de la educación escolar básica (EEB). Sin diferencias marcadas en la distribución del número de matriculados entre los establecimientos, es posible sostener que no se manifiestan fuerzas importantes de atracción y de polarización entre los diferentes establecimientos del área de estudio. Dicho de otro modo, el tamaño de los círculos no difiere de manera sensible entre los establecimientos situados entre los principales centros y vías de comunicación por una parte, y los “espacios intersticiales” por otra parte. Sin embargo, más adelante se verá que la diferencia de tamaño entre los círculos de los matriculados en el tercer ciclo de la educación escolar básica y en la educación media aparece marcada en comparación con el Mapa 11. De inmediato, es posible formular la hipótesis según la cual los primeros estadios de la educación escolar estarían menos concernidos por las estrategias diferenciadas de escolarización (ya sea en términos geográficos o en términos socioeconómicos).

Así como para los establecimientos de primer y segundo ciclo de la educación escolar básica (EEB), los establecimientos que ofre-

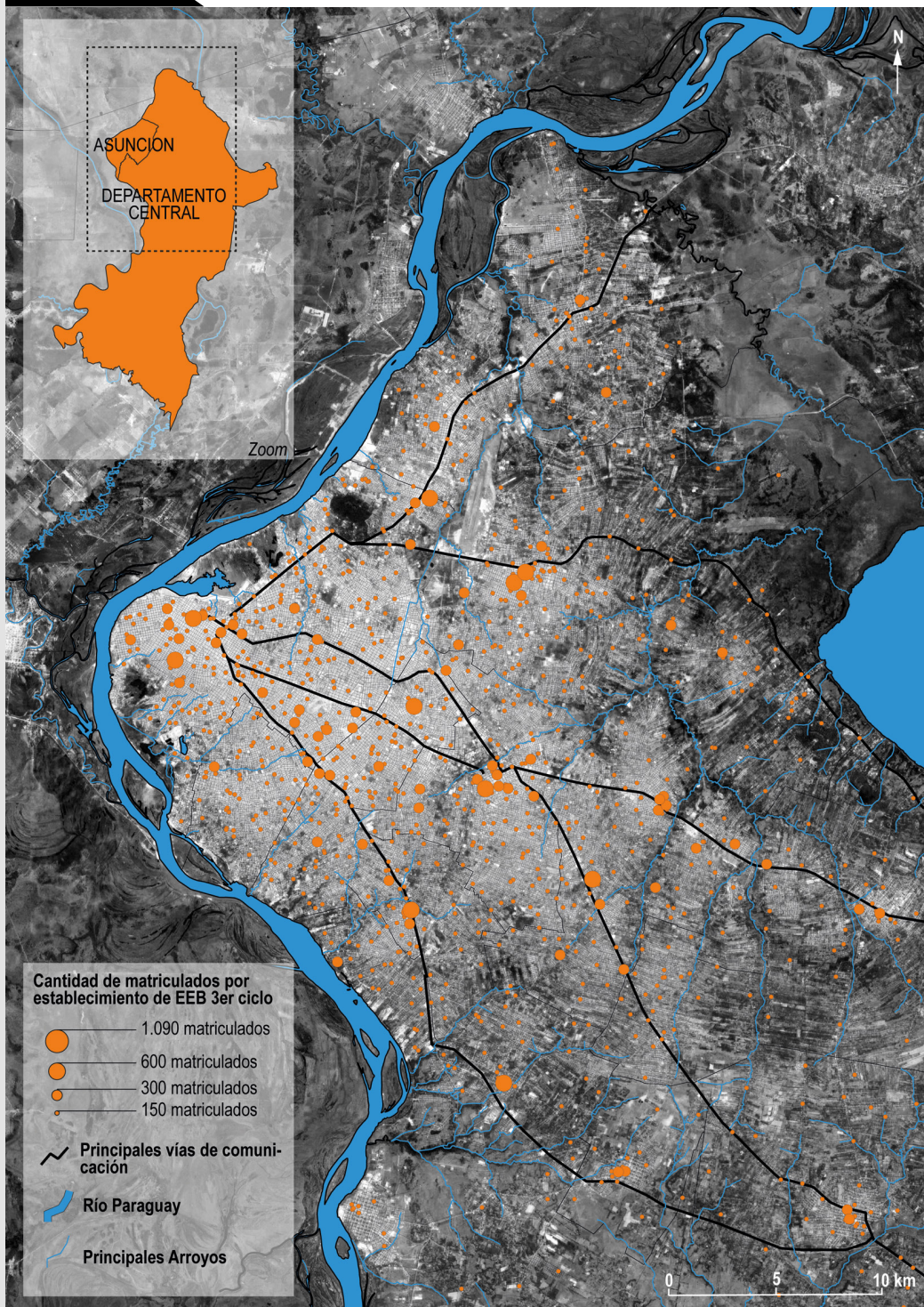


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC, 2014.

cen formación de tercer ciclo son numerosos y presentan una densa cobertura geográfica. Sin embargo, la distribución espacial de los matriculados en el tercer ciclo de la educación escolar básica (Mapa 12) es notoriamente diferente a la de los matriculados en los primeros y segundo ciclos (Mapa 11). Efectivamente, en el Mapa 12 se observa que la distribución de los estudiantes matriculados en el tercer ciclo de la EEB obedece a un fenómeno de concentración más marcado. Particularmente, los principales ejes viales dinámicos de comunicación (Avenida Mariscal López-Ruta N° 2, Avenida Eusebio Ayala, Ruta Transchaco, Acceso Sur) o los núcleos urbanos históricos más importantes (Asunción, Luque, San Lorenzo, Ñemby, Capiata) concentran un número más elevado de estudiantes.

No obstante, dado que existen numerosos establecimientos de educación escolar básica en los espacios intersticiales, no es el caso de la oferta de educación media (Mapa 13). En otras palabras, hasta el tercer ciclo de la educación escolar básica, permanece una oferta de “proximidad espacial” en las zonas alejadas de las principales vías de comunicación y de los núcleos urbanos históricos. Asimismo, para los habitantes de las zonas periféricas o “intersticiales”, la presencia de un establecimiento educativo cercano aparece como una oportunidad para la escolarización.

Efectivamente, no disponiendo de las mismas capacidades de desplazamiento, la mayoría de las familias de estas zonas disponen de un conjunto de establecimientos más limitada para escolarizar a sus hijos. Asimismo, en estos sectores relegados del espacio urbano, la oferta limitada de transporte colectivo y la baja disponibilidad de vehículos motorizados es un obstáculo para el acceso del resto del espacio urbano. En lo que concierne al transporte colectivo, en particular, las zonas intersticiales no sólo cuentan con un número menor de líneas disponibles sino que éstas ofrecen un servicio de menor frecuencia.

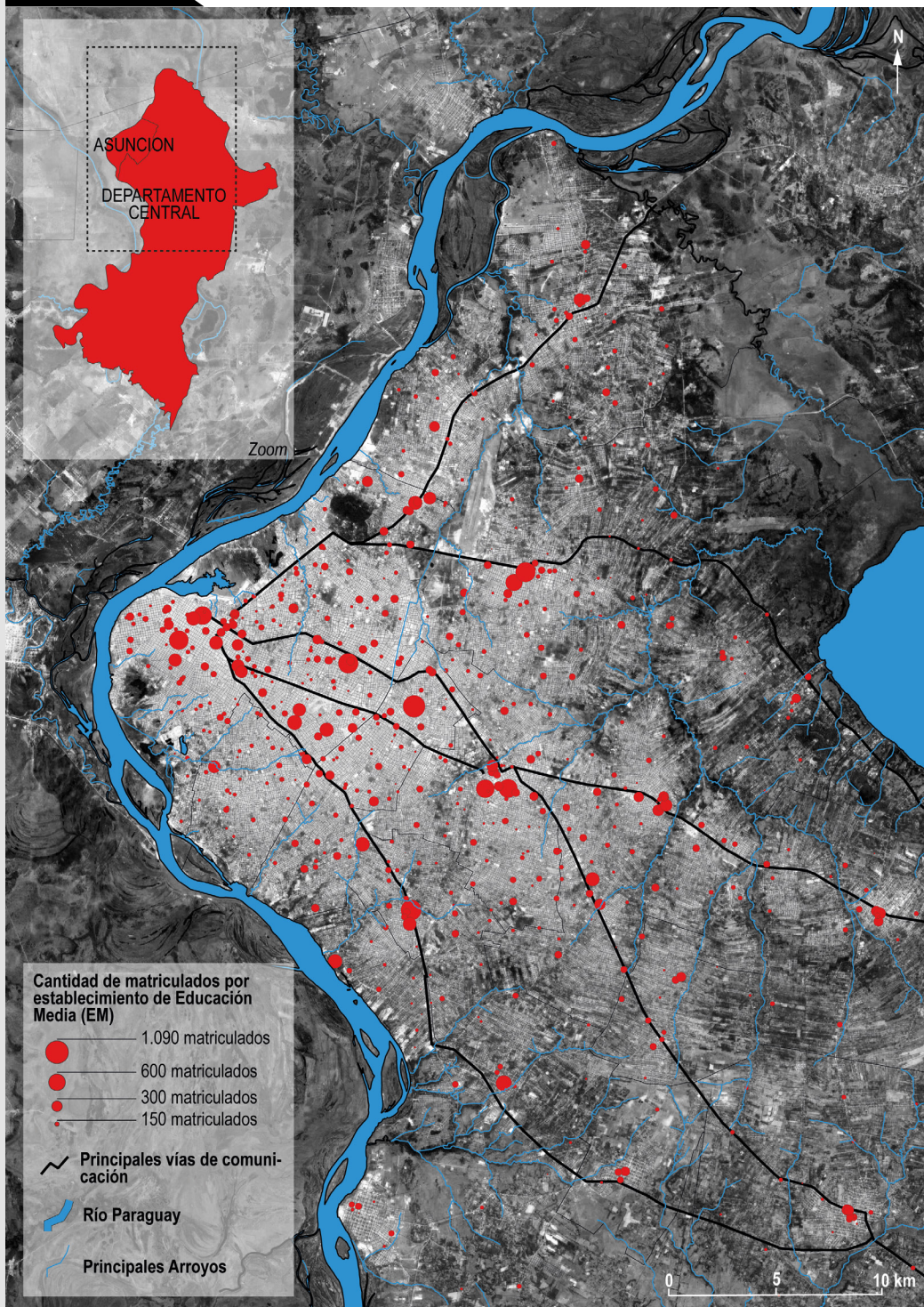


Fuente: Elaboración propia a partir de información del MEC, 2014.

La oferta de establecimientos de educación media (EM) es mucho más limitada que los demás niveles y ciclos educativos. Por lo tanto, la distribución de los matriculados en dicho nivel educativo deja entrever una situación cuanto menos contrastada (Mapa 13). Asimismo, los establecimientos con mayor número de matriculados se concentran en la proximidad de los principales ejes viales de comunicación (Avenida Mariscal López-Ruta N° 2, Avenida Eusebio Ayala, Ruta Transchaco, Acceso Sur) o en los principales núcleos urbanos históricos (Luque, San Lorenzo, Ñemby, Capiata).

A modo de ejemplo, se puede considerar dos “distritos-testigos” para corroborar esta lógica de concentración de los matriculados en los principales ejes y centros urbanos. Este es el caso de Luque y San Lorenzo que parecen particularmente evocadores. En ambos distritos, se verifica que cuanto más alto es el nivel educativo, más se concentran los matriculados en los centros urbanos. En el distrito de Luque, el casco histórico agrupa el 33,2% de los matriculados en el primer y segundo ciclos de la EEB, el 38,4% de los matriculados en el tercer ciclo de la EEB y el 49,7% de matriculados en la EM. Por su parte, en el distrito de San Lorenzo, el casco histórico concentra el 33,1% de los matriculados en el primer y segundo ciclos de la EEB, el 32,9 % de los matriculados se hallan en el tercer ciclo de la EEB y el 55,0% de los matriculados en la EM.

El Mapa 14 pone de manifiesto que los establecimientos que ofrecen enseñanza en la educación media son menos numerosos en las zonas periféricas o intersticiales. Además, estos establecimientos se hallan a menudo saturados, en especial aquellos que ofrecen una escolarización diurna, sea por la mañana o por la tarde. Efectivamente, se constata una presión demográfica ejercida sobre los establecimientos educativos de la educación media, dejando un remanente de estudiantes que no tienen otra opción que la escolarización en establecimientos de horario nocturno.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del MEC, 2014.

DIFERENCIACIÓN SOCIAL Y DISCONTINUIDAD TERRITORIAL

3.1 Enclasmientos sociales y jerarquización territorial

El postulado inicial de esta investigación consiste en identificar los vínculos entre la organización del “dispositivo educativo” del área metropolitana de Asunción por una parte, y las dinámicas socio-espaciales que se manifiestan en la extensa aglomeración, por otra parte. Concretamente, lo que está por demostrarse es que dicho “dispositivo educativo” actuaría como vector de la reproducción de las desigualdades sociales, manteniendo o reforzando las rugosidades que dividen a la sociedad y al espacio urbano. Necesariamente, los diferentes establecimientos educativos de nuestra área de estudio mantienen entre ellos lazos sistémicos. Efectivamente, el carácter atractivo o repulsivo de tal o cual establecimiento estaría vinculado a la

dinámica de los demás establecimientos del sistema: existiría entonces una suerte de “interdependencia” entre escuelas y colegios del área metropolitana de Asunción⁹.

Como se ha señalado en el primer capítulo de este estudio, la principal aglomeración urbana del Paraguay está marcada por fuertes segmentaciones en la distribución de los grupos sociales. Al respecto, es de notar que dichas dinámicas socio-espaciales permanecen prácticamente inexploradas en el concierto de las ciencias sociales paraguayas. El estudio de las reconfiguraciones de la sociedad en el espacio del área metropolitana de Asunción exige nuevos esquemas de interpretación: no son válidos aquí los esquemas de interpretación predominantes y que refieren a la ciudad industrial, cuya organización seguía un modelo característico y cuanto menos sencillo de tipo “centro-periferia”. Sin lugar, la extensa área urbana de Asunción adquiere patrones singulares de evolución, que hay que identificar y dar a conocer. Algo es seguro: la intensificación de los procesos de segregación socio-espacial imprime una configuración urbana cada vez más compleja que ya no responde a patrones sencillos y fácilmente identificables: mucho más heterogéneos, estos se comparan con una piel de leopardo (Veltz, 2012). Distinguiéndose de la mayoría de las capitales del sub-continente, el área metropolitana de Asunción no ha experimentado procesos afirmados de industrialización, lo que no impidió que se produjera un sostenido proceso de tercerización de la economía urbana que a su vez se ha encargado de imprimir sus propias jerarquizaciones y rupturas espaciales.

9 Respecto de la noción de “interdependencia” entre establecimientos, referirse al artículo publicado por Barthón, C. y Monfroy, B., “Un análisis sistémico de la segregación entre colegios: el ejemplo de la ciudad de Lille”. Ver: BARTHÓN Catherine; MONFROY Brigitte, “Un análisis sistémico de la segregación entre colegios: el ejemplo de la ciudad de Lille”, *Revue Française de pédagogie*, N° 156, Juillet-Septembre, Lyon, 2006

3.1.1 La diferenciación social en el área metropolitana

El territorio en el que se asienta la ciudad de Asunción y los municipios adyacentes comprende un vasto espacio urbano que en los últimos decenios desde finales del siglo XX, fue concentrando la población del país, los centros administrativos y las principales empresas y unidades económicas de los sectores secundario y terciario respectivamente que fueron ganando terreno a nivel nacional.

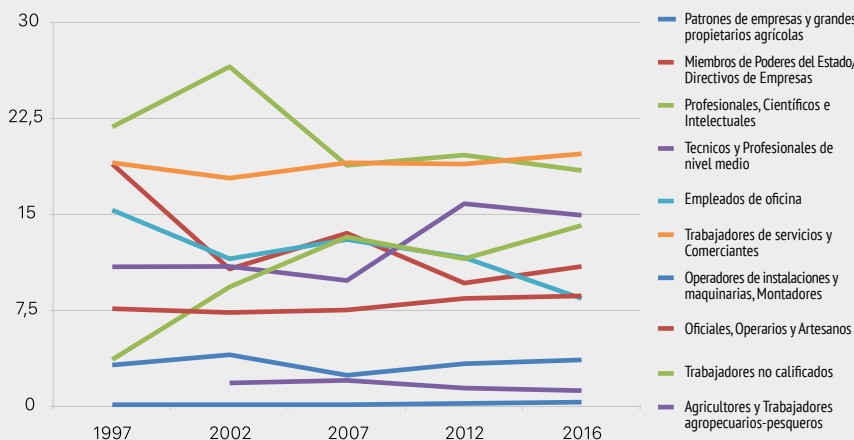
La atracción migratoria rural-urbana que caracterizó a la aglomeración asuncena durante el auge del proceso de urbanización iniciado en la década de 1970 no hizo más que reforzar su condición de centro económico y político-administrativo. El acelerado proceso migratorio del que ha sido objeto dicha área geográfica durante décadas ha significado se ha acompañado de una intensa convergencia de múltiples sectores sociales en un mismo espacio. Inicialmente reducida, la huella urbana de la principal ciudad del país ha ido expandiéndose sin regulación alguna hasta convertirse en la urbe hipertrofiada que se conoce en la actualidad. Así, como en ningún otro lugar del país, el área metropolitana de Asunción se ha convertido en el espacio donde la estructura social está más diversificada y de mayor complejidad, lo que otorga a esta urbe de más de dos millones de habitantes una posición definidora de las tendencias de la estructura social y de los cambios sociales.

En el periodo de veinte años que va de 1997 a 2016, se constatan variaciones en la forma de la estructura social de Asunción, que dan cuenta de algunos rasgos de la sociedad capitalina en cuanto constituye el asiento de procesos sociales y espaciales así como habilita y restringe la configuración del dispositivo educativo en la región.

Como se observa en el gráfico 1, las categorías superiores experimentaron un incremento de su peso relativo en la estructura sociodemográfica aunque en proporciones diferenciadas. Por una

Gráfico 3

Población de 15 años y más según las categorías socio-ocupacionales en Asunción



Fuente: DGEEC, Encuestas permanentes de hogares, 1997-2016.

parte, los patrones de empresas y grandes propietarios agrícolas aumentaron levemente, así como lo hicieron en baja proporción los miembros de los poderes del Estado y los directivos de empresas. Por su parte, los profesionales, científicos e intelectuales acrecentaron considerablemente su peso en la estructura social, en especial entre 1997 y 2007, periodo en el que el aumento respondió al impulso propio de la masificación del sistema educativo¹⁰.

Por otra parte, las categorías intermedias atravesaron procesos socio-demográficos disímiles: por una parte, los técnicos y profesionales de nivel medio aumentaron su peso en la estructura social (especialmente entre el 2007 y el 2012), mientras que los empleados de oficina disminuyeron levemente; por su parte, los trabaja-

¹⁰ Es necesario indicar que estas tres categorías socio-ocupacionales, exponentes de las clases superiores de Asunción, tienen pesos socio-demográficos diferentes: los de más baja proporción son los primeros, sin alcanzar siquiera el punto porcentual, seguido de los segundos que oscilan entre el 4% y el 5%, mientras que los terceros pasan de cerca el 4% a un 14% en el periodo.

dores de servicios y comerciantes aumentaron levemente en el periodo; los operadores de instalaciones y maquinarias descendieron tenuemente en el transcurso de los dos decenios en cuestión.

Finalmente, las categorías inferiores presentan tendencias a la baja en su peso relativo en la estructura social. En primer lugar, los oficiales, operarios y artesanos disminuyeron casi a la mitad en el periodo, es decir, experimentaron una caída importante entre 1997 y 2016; en segundo lugar, los trabajadores no calificados también disminuyeron en el periodo pero con una caída menos leve en su peso estructural; finalmente los agricultores y trabajadores agropecuarios de bajo peso de por sí -cuyas principales actividades tienen lugar en el área metropolitana de Asunción- disminuyeron marcadamente en el periodo hasta alcanzar apenas poco más del 1% de la población económicamente activa.

Los cambios de la sociedad asuncena se caracterizan, en primer lugar, por la estagnación de las categorías superiores de las clases dominantes (propietarios, inversionistas y altos cuadros directivos) lo que supone una ínfima variación del peso sociodemográfico de los sectores de la burguesía nacional en la estructura social capitalina. En segundo lugar, se constata el aumento del peso relativo de categorías sociales involucradas en el trabajo intelectual cuya condición de posibilidad está directamente asociada a la masificación del sistema educativo y que supone su compromiso en actividades directivas o de gestión, tanto académicas, administrativas, comerciales como financieras. Las fracciones bajas de las clases medias así como todas las categorías sociales de las clases sociales desfavorecidas disminuyeron su peso relativo en la estructura social. Estos cambios indican una reestructuración social en la cual cobran fuerte peso ciertos perfiles, otrora disminuidos, de las clases medias. Estas tendencias dan cuenta de una transformación morfológica de la estructura económica de la capital, con una orientación

marcadamente terciaria y de debilitamiento del sector secundario. El rasgo de *clase media* de la ciudad de Asunción tiene implicaciones en las características del sistema educativo, con orientaciones de la demanda así como de la oferta hacia la gestión privada.

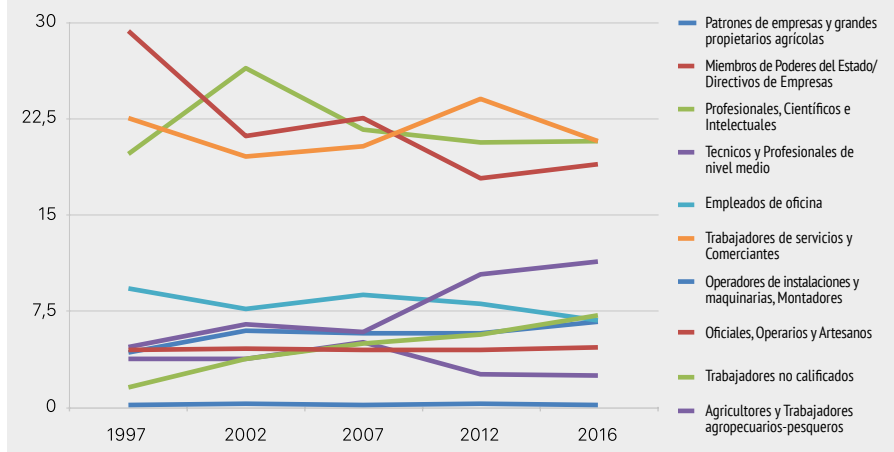
En lo que concierne al departamento Central, la composición de la estructura social cobra en algunos sectores un cariz similar de la capital pero se expresa de forma marcadamente diferente en otros. Como se observa en el gráfico 2, las dos primeras categorías de las clases superiores, a saber, la de los patrones de empresas y grandes propietarios agrícolas así como la de los miembros de los poderes del Estado y los directivos de empresas, experimentaron una estagnación en el periodo; en cambio, la tercera categoría, es decir, la de los profesionales, científicos e intelectuales, ha visto acrecentarse su peso relativo.

Por otra parte, entre las categorías intermedias –de menor peso relativo que en la capital– los técnicos y profesionales de nivel medio acrecentaron su proporción sociodemográfica; los empleados de oficina también disminuyeron su peso relativo en el periodo mientras que los trabajadores de servicios y comerciantes lo mantuvieron aunque con variaciones a la baja entre 1997 y 2002, un aumento entre 2002 y 2012, para descender nuevamente, en el 2016, al peso inicial del periodo; los operadores de instalaciones y maquinarias descendieron levemente en el periodo de los dos decenios en cuestión.

La representación de los sectores sociales desfavorecidos en la estructura social del departamento Central es superior que en Asunción, pero de modo similar los oficiales, operarios y artesanos disminuyeron su peso relativo en el periodo; por el contrario, la tendencia de los trabajadores no calificados fue la inversa entre la región y la capital, ya que mientras en Asunción dicho sector disminuyó su peso relativo en más de tres puntos (de 21,8% a 18,4%)

Gráfico 4

Población de 15 años y más según las categorías socio-ocupacionales en el departamento Central



Fuente: DGEEC, Encuestas permanentes de hogares, 1997-2016.

en Central aumentó levemente (de 19,8% a 20,8%); asimismo, los agricultores, pescadores y trabajadores agrícolas, con mayor proporción demográfica en Central que en Asunción –dado que en dicho departamento las actividades agropecuarias tienen asiento en el territorio– disminuyó su peso relativo en el periodo.

Si bien, en ambos dominios geográficos, la tendencia de la estructura social fue la disminución de las categorías sociales asociadas a la estructura productiva del sector secundario, la diferencia entre uno y otro fue que las categorías sociales desfavorecidas asociadas a las actividades informales disminuyeron en Asunción mientras se incrementaron levemente en Central. Asociado a esto, la reducción en dicho departamento, de las categorías ligadas a las actividades agropecuarias –región que alberga los sectores de las *nuevas ruralidades*– da cuenta en su conjunto de las condiciones de reproducción de la pobreza en el área metropolitana por la incapacidad de la estructura económica de asegurar las formas de trabajo fuera de la precariedad.

3.1.2 Estructura social y estructura residencial

La relación entre la estructura de las posiciones en el espacio social y las configuraciones de los espacios residenciales en el área metropolitana de Asunción no se expresa nítidamente como un continuum de yuxtaposiciones geográficas, sino más bien como una inextricable red de superposiciones socioespaciales, sin zonificación definida pero en un proceso de constante cambio que permite colegir ciertas regularidades.

Pierre Veltz (2012) plantea la idea de una tendencia a la intermitencia socioespacial de los procesos de urbanización en términos de la estructuración del hábitat, tanto por la superposición en la distribución geográfica de las zonas de residencia según las clases sociales e igualmente de los servicios socialmente valorizados¹¹. A este respecto, la ciudad de Asunción atraviesa por procesos que explican, desde el inicio del siglo XXI, la orientación de su área metropolitana en conjunto, configurándose un sistema urbano que reemplaza la forma precedente de estructuración y ocupación social del espacio.

Si se trata de entender el conjunto de un proceso de demandas de bienestar y respuestas tanto del poder público como del mercado, resulta indicativo de los procesos de tramitación así como de adecuación de unas y otras en las acciones emprendidas por los sectores privilegiados de la sociedad, debido a que disponen inmediatamente de los recursos que les permiten aprovechar las oportunidades ligadas a la capacidad adquisitiva y adaptarse a los escenarios propicios que les permite definir y significar sus hábitats. Este rasgo propio de las clases dominantes les permite anticiparse a las transformaciones que suceden en la ciudad identificando las ofertas y los espacios que les permitan afincarse y establecer zonas

11 El autor utiliza la metáfora de la “leopardización”

de residencia y de dominio simbólico. Como este proceso involucra a muchos sujetos de la misma clase social, la ocupación y redefinición del espacio urbano es por definición social.

La primera de las características de dicho proceso es la progresiva “migración” de familias de clases privilegiadas, en especial de nuevas cohortes, a aledaños al distrito capitalino de Asunción, debido a la limitación creciente de edificación residencial horizontal propia del hábitat que dispone de estructuras habitacionales con patios internos, estilo propio de las clases superiores y de las fracciones altas de las clases medias. Este patrón se restringe paulatinamente debido, no sólo al decremento en Asunción de la superficie habilitada para el “loteamiento residencial”, es decir, barrios con cierre social, sino también por el aumento de los precios inmobiliarios –en proporción inversa a la dimensión de los terrenos–. De este modo, quedan los antiguos barrios tradicionales de alto valor económico (y simbólico) tales como Las Carmelitas, Villa Morra, Las Mercedes, Seminario, Pinozá, entre otros, donde las “antiguas familias”, de alcurnia asuncena, permanecen y se suceden por herencia en la ocupación del espacio. Asimismo se construyen nuevas zonas “residenciales”, es decir económica y socialmente valorizadas pero habilitados en espacios urbanos diferentes, otrora despoblados.

Propio de este proceso es la voluntad de distanciamiento espacial respecto de los demás sectores, en especial de las clases desfavorecidas, las cuales si bien se anclan residencialmente en zonas subvaloradas en la ciudad –en algunos casos marginales–, ensanchan sus esferas de desenvolvimiento social en el territorio urbano dándose con más regularidad un compartir el espacio urbano debido a su visibilidad. La expansión de las zonas “exclusivas” en municipios del área metropolitana de Asunción tiene como propósito configurar procesos “excluyentes” del hábitat urbano, por la instalación y concentración espacial, no tanto de los servicios fun-

cionales (electricidad, saneamiento, telefonía), sino de los sociales (educación, salud, recreación), que hacen parte de los “paquetes” habitacionales que las empresas del mercado inmobiliario ofrecen a las clases privilegiadas y que generan procesos de configuración del hábitat altamente segregativos que refuerzan la exclusión.

Con las mutaciones de la estructura económica –como se refirió en un acápite anterior– y el aumento de las ocupaciones volcadas al trabajo intelectual, las demandas habitacionales conllevaron ofertas de diferentes niveles, adaptadas a los públicos diversificados de las clases medias. Entre éstas se desarrollan procesos, en parte de escape hacia zonas alejadas del centro capitalino en los municipios adyacentes a Asunción, en parte de emulación en zonas otrora de perfil socioeconómico desfavorecido para convertir sus hábitats en espacios atractivos y valorizados. En este sentido, el concepto de “centro” se reformula cobrando la forma de multipolaridad territorial de nuevas centralidades: “De hecho, el centro de las ciudades fue históricamente un punto de nucleación de actividades comerciales y administrativas, hasta el momento en que la expansión urbana creó ‘nuevos centros’, diversificando y estratificando el consumo entre los diversos barrios. La deslocalización y la descentralización de actividades en el Centro no impidió que él continuara a ser un lugar paradigmático de atribución de sentidos, sea relacionado al prestigio perdido, sea asociado a la búsqueda de dinamización” (Barreira y Barreira, 2016, pág. 19: traducción propia)

Por una parte, la revalorización de zonas y barrios otrora típicos de clases medias conlleva una redefinición del hábitat de las fracciones altas de esas clases –de elevados niveles de capital cultural y de acceso reciente a niveles más elevados de capital económico–, cuyos hábitats se asientan especialmente en el barrio Las Mercedes, Ciudad Nueva, u otros. Por otra parte, el proceso de estructuración dispersa de “nuevos barrios” constituidos por estructuras habitacionales verticales (edificios de mediano y gran porte) en

correlación con los denominados “dúplex”, es decir, viviendas estandarizadas construidas en serie (dos o tres unidades) que ocupan terrenos de dimensión estándar (360 m² aprox.) y que se caracterizan por la baja disponibilidad de espacios con patio. En general, estos nuevos estilos se insertan en barrios otrora “modestos” tales como los establecidos en torno al lado Sur de la avenida Eusebio Ayala, el barrio Santísima Trinidad, el barrio San Vicente, entre otros, donde se constata la construcción de residencias funcionales de diseño arquitectónico pero sin impronta suntuosa. Esta tendencia se expande en los municipios adyacentes a Asunción en el área metropolitana, en zonas de baja densidad demográfica con la diferencia de la dispersión de los servicios sociales y funcionales, por lo tanto de su menor disponibilidad relativa como en las zonas “exclusivas” de las clases dominantes.

La característica principal de las clases dominantes en su afincamiento residencial es la tendencia a la segregación residencial, habida cuenta de la concentración de los recursos urbanos en hábitats construidos y definidos para el efecto. La configuración de las zonas residenciales comparten un factor común entre sectores de las clases dominantes antiguas y las emergentes: su afincamiento recurrente en las adyacencias de los grandes ejes viales que conectan el centro de la capital con las principales áreas de entrada-salida del área metropolitana, aunque los proyectos de urbanización son también efecto de valoración subjetiva. En este sentido los ejes son concurridos y atractivos, pero no son obligadamente ejes estructurantes e ineludibles del tránsito a escala metropolitana. Concomitantemente las clases dominantes despliegan lógicas de movilidad espacial en el territorio metropolitano configurando “circuitos de desplazamiento” (que se expondrá en el siguiente acápite).

Por otro lado, la característica principal de las clases medias es buscar instalarse –sobre todo las fracciones altas– en torno a los ejes viales principales aunque establecen sus hábitats en función

de los costos-beneficios propios de las posibilidades que la oferta y la demanda inmobiliaria establecen, lo que empuja a las fracciones medias e inferiores de esas clases a afincarse en los “intersticios” de esos ejes, adoptando estrategias de escape de las adyacencias de zonas “populares” –no sin involucrar grandes esfuerzos– y emulando estilos de vida de las clases dominantes y haciendo parte activamente en la producción social de los barrios como espacios susceptibles de transformación de sus estructuras espaciales y de significación de su posición social y simbólica en el espacio urbano (Gonçalves, 1988). Este es el caso del barrio Loma Pytâ que se ubica a proximidad del Jardín Botánico de Asunción, en la frontera entre el distrito de Asunción y de Mariano Roque Alonso. Está posicionado sobre el promontorio que constituye la primera terraza aluvial del Río Paraguay, con orientación Sur-Oeste/Norte-Este y se acaba sobre el arroyo Itay, que constituye también el límite administrativo con Luque. El barrio creció particularmente después de la construcción del Puente Remanso y de la Transchaco. Se fortaleció aún más cuando se construyó el tramo vial de la ruta N° 3 entre Emboscada y San Estanislao. De este modo, la zona beneficia del dinamismo de los importantes flujos que atraviesan el barrio y que corresponden también a las actividades portuarias cercanas.

La ciudad de Limpio, que constituye uno de los espacios típicos de este estudio, tuvo la característica de constituirse en “ciudad dormitorio” desde que Asunción y el primer anillo de su área metropolitana atrajo la movilidad cotidiana de la población para fines ocupacionales. El distrito habría crecido notoriamente a lo largo de las décadas del 2000 y 2010, lo que se verifica con las estadísticas demográficas: el distrito habría pasado de 73.158 habitantes en 2002 a 114.198 en 2012. Este crecimiento no sólo se manifestó en términos demográficos, sino también económicos. Aumentaron los comercios, los servicios, los transportes, entre otros. Sin embargo, a nivel re-

sidencial, “Limpio no es una ciudad que hace honor a su nombre” (Mónica Huck, Directora, Centro Educativo Ñandejara, 18 de octubre de 2016). Los asentamientos informales y precarios se multiplicaron considerablemente, que en la actualidad, habría unos dieciocho. El número de habitantes que provienen del interior del país es considerable. La población migrante que se instaló en Limpio tiene como principal motivo migratorio la búsqueda de oportunidades laborales.

En un marco completamente diferente, las clases desfavorecidas de Asunción continuaron a ocupar los resquicios espaciales desvalorizados de la ciudad (“bañados”), por tratarse de zonas vulnerables ambientalmente así como por la baja dotación de servicios calificados, funcionales y sociales. Históricamente la ocupación de esos espacios estuvo marcada por constituir “refugios” a grupos migrantes del interior del país, en especial de zonas rurales recónditas, que buscaron acceder a las oportunidades mínimas que podía ofrecer la ciudad capital en términos de empleo y educación. Asimismo, la lógica de atracción basada en redes sociales (de parentesco o de vecindad en las localidades de origen) es correlativa de la lógica de expulsión de población por la expansión de los sistemas productivos agropecuarios ligados a la exportación, los que requieren de más superficie y que son ambientalmente dañinos.

Este tipo de hábitat es propio de las zonas ribereñas de la capital (en el norte, centro y sur de la ciudad) y entre todas comparten la condición de hallarse alejados y confinados respecto de los ejes de entrada y salida, donde están las zonas residenciales y donde se desarrollan las principales actividades del mercado formal de trabajo. Las márgenes ribereñas del río Paraguay son el resultado de un proceso mucho más antiguo de segregación socio-espacial que en el caso de los espacios intersticiales marginados, descritos más arriba. Efectivamente, la situación de exclusión de las márgenes ribereñas data de inicios del siglo XX, cuando el centro de la

actividad urbana del entonces pequeño conurbado asunceno se circunscribía en el centro histórico. En la actualidad, los bañados Norte y Sur de Asunción, han visto profundizarse su condición de relegación y de marginación respecto de las dinámicas urbanas que experimentan el distrito capitalino y su extensa área conurbada. A pesar de su proximidad al centro histórico de Asunción, la condición de exclusión que hunde a los bañados no les permite vincularse con el resto de la ciudad si no es a través de una condición periférica. Además, cabe destacar que estas porciones rezagadas del espacio urbano se presentan como unas de las menos equipadas en términos de servicios básicos (alcantarillado sanitario, electricidad, calles). Asimismo, la incapacidad de un barrio o sector de la ciudad de vincularse con el exterior siempre es un sustrato fértil para el desarrollo de dificultades socio-económicas.

Se entiende estas situaciones como territorios y poblaciones locales excluidos, o sea que quedan fuera de las relaciones comerciales modernas, de los beneficios del comercio globalizado y del crecimiento económico, permaneciendo alejados de la perspectiva de lograr el necesario desarrollo. Se está frente a una falta de equidad territorial que se expresa en las formas de marginación de políticas, planes y programas de desarrollo, con la consecuente dependencia del poder público, con sus lógicas y temporalidades. Los territorios excluidos cuentan con una funcionalidad básica y mínima, que permite el asentamiento de población, dedicada a actividades de subsistencia y a algunos servicios públicos primarios. La conectividad y la accesibilidad desde y hacia estos territorios son generalmente deficientes y habiendo incluso localidades completamente aisladas (Tolero y Romero, 2006). Es exactamente la situación que están experimentando los bañados Norte y Sur de Asunción: allí los servicios públicos en general –y los establecimientos educativos en particular– no parecen erigirse como instituciones que apunten a revertir esta situación.

Sin embargo, aunque se han mantenido y reforzado las precarias condiciones de vida de sus habitantes, los bañados Norte y Sur de la capital han ido afirmándose en su proceso de construcción territorial y urbana. Efectivamente, estos sectores de la ciudad continúan evolucionando con altos niveles de crecimiento demográfico, incluso mayores que los del resto del municipio de Asunción. Asimismo, mientras la población de Asunción se estabiliza alrededor de los 540.000 habitantes, la población de los bañados sigue aumentando a ritmos altos (en torno a 25% de crecimiento entre 2002 y 2012).

Dos factores actúan activamente en este crecimiento sostenido. El primero radica en las tasas de natalidad que se mantienen elevadas en los barrios “bañadenses” (alrededor de 4 a 5 miembros por hogar) mientras que las mismas son más bajas en Asunción y su área metropolitana (alrededor de 3,9 miembros por hogar, según los datos de la encuesta permanente de hogares, de 2015). Por otra parte, los bañados experimentan un estancamiento en las trayectorias residenciales de sus habitantes: el área geográfica de acceso y movilidad residencial es mucho más restringida para los habitantes de los bañados Norte y Sur de Asunción. En otras palabras, para los bañadenses, el “derecho a la ciudad” se halla cuestionado y seriamente comprometido. Estos sectores bajos de Asunción reciben a aquellos habitantes relegados de la ciudad formal. Se instalan allí los hogares que no consiguen pagar alquileres o que no son lo suficientemente solventes para satisfacer varias de sus necesidades en el sistema urbano. Además, los bañados actúan como receptáculos activos de la migración que proviene de zonas rurales del país.

Cabe destacar que los fenómenos climáticos de “El Niño” y de “La Niña” inciden directamente en la instalación de habitantes en estas zonas inundables de la ciudad. Efectivamente, las temporadas de sequías que corresponden a “La Niña” (con un ciclo equivalen-

te a quince años, más o menos) constituyen los momentos recurrentes de la instalación de hogares que relativizan los riesgos de inundación e invierten en la edificación de viviendas así como generan también la condición (inestable) para la producción de los medios de vida de la población instalada desde hace más tiempo. Como es de esperar, la manifestación cíclica del fenómeno “El Niño”, con sus intensas lluvias y crecidas, provoca situaciones de crisis habitacional y social.

El Barrio Tablada Nueva se ubica sobre el borde izquierdo del arroyo Mburicao, justo antes de que este importante afluente desembogue en el río Paraguay. Implantado inicialmente en lo más alto de la terraza aluvial del río Paraguay, el barrio Tablada Nueva creció progresivamente a lo largo de la pendiente desde la Avenida Artigas hacia las lagunas y el río. Las habitaciones se establecieron sobre los puntos altos de los sedimentos llevados y dejados por el Mburicao¹². En este sentido, es crucial entender que existe una correlación entre la altura de las instalaciones y la formalidad de la ciudad. Una importante parte del barrio se halla sobre la avenida Artigas y cuenta con actividades económicas densas, destinadas a los “usuarios” de la ciudad formal (transeúntes o habitantes de los barrios próximos de Trinidad, de Zeballos Cué o del Barrio Jara, por ejemplo) pero también a los habitantes del barrio mismo. Así es como una oferta exclusiva está orientada a los habitantes locales tal como los supermercados, despensas, ferreterías, tiendas de enseres varios e incluso discotecas. Así es como en esta sección de la avenida Artigas se desarrollan actividades y empresas muy diversas, con la presencia concomitante de bancos, tiendas de “target elevado” y edificios de perfil socioeconómico pudiente, que comparten el espacio con locales de “baja gama”.

12 Este fenómeno fue acelerado una vez que el Dr. Eusebio Ayala hizo cerrar el riacho Caracará para proteger las orillas de la erosión del río Paraguay, después de la guerra del Chaco.

Detrás de la cortina ofrecida por las actividades dispuestas sobre la avenida, se impone una segunda fachada mixta que combina actividades industriales (fábricas, frigoríficos, depósitos) con pequeños comercios y áreas residenciales. Los frigoríficos se encuentran particularmente presentes en la zona: sus instalaciones ocupan amplias superficies y son generadores de numerosas fuentes de empleo para los habitantes del barrio. Sin embargo, dichas fábricas generan una marcada polución y contaminaciones olfativas, visuales y ambientales ya que los efluentes a menudo son arrojados directamente a los cauces hídricos. Evidentemente, ésta realidad devalúa la calidad residencial del barrio, las condiciones de vida y, por tanto, el valor de las propiedades inmobiliarias.

Tanto la zona de la avenida Artigas como la franja trasera industrial y residencial cuentan con un cierto nivel de equipamiento urbano: allí las calles son asfaltadas o empedradas, disponen de veredas, de servicios de distribución de agua potable de la ESSAP y de recolección de residuos. Sin embargo, al adentrarse en el fondo del barrio, las condiciones de vida expresan realidades distintas. Si las dos primeras franjas presentadas se organizan en manzanas perpendiculares a la avenida Artigas, la tercera franja, más baja e informal, se despliega con una lógica orgánica que prioriza los espacios más altos en un contexto de relieve accidentado: la estructura ortogonal se desvanece progresivamente mientras que las vías y las parcelas se adecuan a la topografía del sitio. La misma tendencia se refuerza hasta llegar a las zonas de lagunas, a medida que se avanza hacia el río. En general, las viviendas precarias de estas zonas más bajas no cuentan con títulos de propiedad y son vulnerables ante las crecidas del río, lo que debilita profundamente la estabilidad socio-económica de los hogares. Durante la época de elevación de la cota fluvial, una gran mayoría de habitantes se ve obligada a desplazarse hacia la ciudad alta y sus adyacencias para refugiarse en la casa de familiares y amigos, así como en los

espacios públicos o campos de emergencia. Como es de esperarse, durante estos periodos, el acceso a los establecimientos educativos está perturbado y presenta una situación crítica.

Las familias son de un nivel socioeconómico bajo, con ingresos limitados, es decir, conforman las fracciones bajas de las clases desfavorecidas. En general, los jefes de hogar son recicladores y pescadores, en su mayoría. Al respecto, muchos niños y jóvenes, en edad escolar, trabajan también como recicladores, ayudando a sus padres. Algunos jefes de hogar trabajan en los frigoríficos de la zona, que representan una fuente de trabajo e ingresos importante. Los empleados de los frigoríficos tienen un nivel socio-económico más elevado porque son asalariados y además cuentan con seguro médico que cubre también a los miembros de sus hogares. Dicho sea de paso, para acceder a los servicios de salud, los asegurados acuden a un centro de salud que se encuentra en el barrio o van al centro de salud que se ubica sobre la avenida Brasilia. Sin embargo, la mayoría de los demás hogares no tiene la posibilidad de contar con seguro médico.

Así como el bañado Norte, el bañado Sur también aparece como uno de los espacios sensibles socialmente de la aglomeración asuncena. Sobre unas ochocientas hectáreas de zonas inundables del lecho mayor del río Paraguay, viven cerca de cuarenta mil habitantes. De por sí, el entorno físico es propicio para la marginación social: se ubica bajo los barrancos, en los espacios bajos e inundables, con una población que sobrevive de trabajos jornaleros y de la recolección de residuos que extraen, para su posterior reciclaje, del vertedero más extenso del país: el vertedero “Cateura”.

El barrio “San Cayetano” se presenta como una pequeña sub-zona del bañado Sur que, tratándose de la comunidad más antigua, se concentra una población de relativa mayor solvencia socioeconó-

mica que las demás. Los habitantes del barrio tienen un nivel de formación más elevado que el resto de los barrios, entre los cuales se encuentran profesionales asalariados: “Hay licenciados, enfermeros, administradores, comerciantes, y varios trabajan en Asunción; muchos comerciantes se proveen de mercaderías en el mercado de abasto y las revenden aquí” (Prof. Wilma Mancuello, Directora, Colegio San Cayetano, Bañado Sur – Asunción, 28 de octubre de 2016).

Los barrios próximos a “San Cayetano” presentan niveles más precarios en cuanto a niveles de vida y a disponibilidad de infraestructura y equipamiento. Entre ellos se hallan los barrios “Villa de Luján”, “Caacupemí”, “Porvenir” que son las sub-zonas con mayores dificultades socioeconómicas. “En estos barrios la gente no tiene de que comer diariamente, vienen a pedir comida en nuestra cantina” (Prof. Wilma Mancuello, Directora, Colegio San Cayetano, Bañado Sur – Asunción, 28 de octubre de 2016). Otros barrios próximos son “San Blas”, “San Miguel”, “Santa Ana” y “Santa Rosa de Lima” (también llamado “Villa Colorada”). En “San Miguel” y en “San Blas” la población sobrevive de las actividades generadas por el vertedero Cateura. Las condiciones de trabajo en dicho sitio son de alto riesgo sanitario para la población que acude a realizar sus actividades. Además, dado el número de población que acude al vertedero se instituyeron nuevas y más rigurosas exigencias de entrada (horarios, controles estrictos de precauciones, exigencia de vestimenta adaptada, entre otros). Como consecuencia de esto, en el bañado Sur se multiplican los vertederos clandestinos, que no cuenta con protocolos ni exigencias sanitarias mínimas.

Un proceso reciente se da con la afluencia de habitantes del barrio bajo adyacente al centro de Asunción, conocido como la “Chacarita”. Numerosos “chacariteños” se habrían instalado en el bañado Sur luego de haber sido expropiados de su lugar de origen. Al ser indemnizados por obras, dichos habitantes migran al sur para

instalarse: reciben un monto de compensación por expropiación y se trasladan al bañado Sur donde el precio de los terrenos –irregulares– es menos costoso.

La ventaja que presenta dicha localidad es que constituye un espacio periférico pero dependiente de micro centralidades activas como el centro de Asunción, el barrio Obrero, el barrio Republicano o los mercados (N° 4 o Abasto). Para los habitantes del Bañado Sur, la escala geográfica de las trayectorias cotidianas es reducida, siendo muy poco accesibles los otros espacios de la ciudad fuera de sus rutinas laborales o escolares. Si la movilidad es alta durante la jornada, no es el caso en otros momentos de la experiencia social. Inevitablemente, esto genera una débil interacción social con el sistema urbano, reduciendo así la mixtura social en el territorio. Efectivamente, los bañados tienen la ventaja relativa de la proximidad de potenciales fuentes de empleo, sean informales o formales pero experimentan restricciones en el derecho a la ciudad, en el sentido amplio.

Los equipamientos esenciales del barrio tales como los centros educativos, se ven fuertemente afectados por las recurrentes inundaciones, lo que les impide disponer de las condiciones para ofrecer una educación regular y de calidad. Asimismo, durante los periodos de inundación, las condiciones de vida se tornan caóticas, los bañadenses debiendo mudarse más o menos cerca de la localidad, en condiciones sumamente precarias. En ocasión de las inundaciones de 2014 y 2015, numerosas familias del bañado Sur se vieron obligadas a instalarse temporalmente, no sólo en las adyacencias sino incluso en otros municipios, como Limpio o Ypane. El Colegio “Fé y Alegría” del barrio San Cayetano tuvo que instalarse temporalmente en el predio de la parroquia San Pedro y San Pablo del barrio Republicano. Según las autoridades del colegio, una vez que las familias retornaron después de la crisis, los servicios educativos no tuvieron capacidad de reinsertarlos,

especialmente porque no contaban con merienda escolar y los estudiantes no disponían del mismo nivel de acompañamiento institucional y familiar.

Como es de esperar, los hogares desarrollan una cierta relación de pertenencia con las instituciones (como las educativas) que se hallan presentes en su barrio. No obstante, la mayoría de los sujetos de los establecimientos, tanto del bañado Norte como del Sur, expresan la debilidad de la construcción y/o consolidación de comunidades educativas en las zonas, debido a factores condicionantes como las prolongadas y extenuantes jornadas laborales de los padres de familia, que limitan el acompañamiento en la escolarización de sus hijos.

Otra modalidad de hábitat propio de las clases desfavorecidas son los asentamientos urbanos que se instalan en los municipios adyacentes a la capital, en zonas de baja densidad, que se desperdigan en los intersticios de los principales ejes viales y en contacto con barrios de perfiles sociales diferenciados: en algunos casos colidan con zonas emergentes de clases medias con edificios y dúplex que se ensanchan con planes urbanos que encubren y marginan a los mismos; en otros casos colindan temporalmente con zonas de urbanización acelerada de clases privilegiadas, que buscan expulsarlos por mecanismos de mercado, empujándolos a ceder en venta sus terrenos (en general ocupados informalmente) e instalando en el alrededor dispositivos de servicios (establecimientos educativos, centros asistenciales privados, clubes sociales, entre otros) que vuelven altamente costosa la satisfacción de las necesidades básicas a nivel local y disuaden a los pobladores, por medio de la violencia simbólica, a evitar toda interacción.

Este es el caso del extenso espacio intersticial en el límite de la franja noreste de la aglomeración asuncena, a equidistancia entre la ruta Transchaco (que se convierte en la ruta Gral. Elizardo Aquino

o ruta N° 3 pasando el acceso del Puente Remanso) y la nueva ruta entre Luque y San Bernardino. Desde inicio de la década del 2010, este sector conurbano de la metrópolis, cuenta con conexiones asfaltadas que lo enlazan a la ruta N° 3 así como al centro de Luque (v.gr. la avenida San José). Por sus condiciones periféricas y el número elevado de asentamientos existente en la proximidad, la magnitud de la matrícula educativa y el número de establecimientos educativos fue creciendo en un doble sentido: incremento de la población escolar en los establecimientos de gestión pública sin el aumento de establecimientos de este tipo de adscripción y, por otra parte, el incremento de establecimientos privados que acoge progresivamente a la población de clases medias de las zonas. Este es el caso de los barrios “Isla Aranda” e “Itapua mí” donde se hallan el colegio Simeón Riveros y el colegio N° 3789 “San Francisco” respectivamente.

Las zonas referidas pueden caracterizarse por constituir espacios de transición rural-urbana, tratándose en todo caso de una zona en proceso de urbanización. A mediados de los años 2000, en estos barrios predominaban las fincas rurales y los hogares estructuraban la vida cotidiana a partir de granjas y/o de pequeños talleres de artesanía, donde se confeccionan sombreros de material “karanday”. Desde inicios de 2010 la estructura social pre-existente, conformada esencialmente por granjeros y artesanos, inició un proceso de reestructuración a partir de cambios socioeconómicos.

En la actualidad, numerosos habitantes de la zona son funcionarios públicos, asalariados en las empresas comerciales (supermercados, tiendas, entre otros), empleados de banco y financieras, frigoríficos, o bien trabajan en el mercado de “Abasto Norte” como empleados o pequeños comerciantes, entre otras ocupaciones. El desarrollo de comercio y de servicios de la ciudad de Limpio es un vector gravitante de atracción. Para los habitantes otrora residentes en otros municipios pero que recurren a realizar sus actividades

en Limpio y paulatinamente a instalar allí su residencia, les es atribuido el apelativo de “gente nueva” habida cuenta que se instaló en el lugar recientemente, conduciendo a una modificación de la estructura social tradicional. En consonancia con estos procesos se puede constatar la instalación y expansión de los asentamientos precarios donde residen hogares de escasos recursos y que, en una elevada proporción, fueron resultado de programas habitacionales ante la demanda de grupos migrantes rurales-urbanos o bien de grupos urbanos desplazados de zonas en que la urbanización fue elevando el costo de vida para esos habitantes. En efecto, en estos asentamientos, numerosos hogares reciben asistencia del Estado, entre otros, de los programas “Tekoporâ” y “Abrazo”.

Estas zonas conforman un sistema urbano con aquellas zonas colindantes en las que están algunos barrios capitalinos que albergan sectores residenciales de clases desfavorecidas y sectores de clases medias, que implica su relativa baja valorización y que afecta la pretensión de éstas últimas de proyectar sus estrategias de escape y emulación. Este sistema es característico del sistema urbano asunceno metropolitano, que alberga procesos de diferenciación social y procesos de segmentación del espacio que desembocan en lógicas de exclusión social.

En suma, la estructura social tiene con la estructura residencial una implicación mutua, no determinista, según la cual las estrategias y representaciones en la estructuración del hábitat por los diferentes grupos no necesariamente reflejan una causalidad de clase. Existe más bien una correspondencia, habida cuenta que ciertos esquemas habitacionales en un momento dado de la historia social de la ciudad, generan posibilidades y expectativas de acceso a la vivienda según la experiencia y la disposición de distintos tipos de capitales por los grupos. La identificación de los espacios, el cálculo y la planificación, la previsión de la conexión con los ejes viales

y sistemas de servicios, el sentido de anticipación a la valorización (o desvalorización), entre otros, dependen de la oferta diversificada y de las representaciones colectivas, de modo que los grupos, desigualmente dotados de recursos y oportunidades, eligen o bien se dejan elegir por las tendencias que les son plausibles.

En Asunción se constata el avance de un esquema dicotómico de los hábitats: mientras que tienden a engrosarse las zonas pauperizadas de la ciudad, las clases medias se despliegan ampliamente en el espacio urbano, padeciendo más o menos intensamente el aumento generalizado de los precios inmobiliarios, fenómeno que a menudo los obliga a instalarse lejos de los centros de empleo. Al mismo tiempo, las clases dominantes se apropian de nuevos espacios exclusivos con una clara intención de afincamiento, lo que instaura rupturas y nuevas modalidades de segregación socioespacial.

La constatada expansión de las “clases desfavorecidas” debe entenderse en la evolución reciente de la estructura socioeconómica de área metropolitana de Asunción. Más precisamente, en las últimas dos décadas, el sector de comercio y servicios se ha expandido marcadamente, aunque sin contar con el efecto de arrastre que debería proporcionarle un sector secundario relativamente ausente. Ciertamente, la migración rural-urbana sigue siendo un factor determinante de la multiplicación de los hogares en situación de pobreza, que se instalan en la ciudad en grave situación de marginación y exclusión. Sin embargo, los sectores desfavorecidos recientes se reproducen sobre todo a partir de un fenómeno de “no-integración” a la estructura socioeconómica actual, marcada por la expansión de un sector terciario que no asegura sistemáticamente una cómoda absorción de la numerosa población económicamente activa. A la relativamente baja oferta de puestos de empleo por parte de las unidades económicas terciarias se suma el carácter limitado del nivel de remuneraciones y el sub-empleo

latente. De este modo, la reproducción de las clases desfavorecidas es también el resultado de una estructura económica “no incluyente” y de un Estado poco activo en la conducción de políticas económicas y sociales que, a su vez, limitarían los niveles de vulnerabilidad de la población.

En los municipios adyacentes del área metropolitana las zonas bajo incidencia de la pobreza y la vulnerabilidad social se erigen en forma de “asentamientos” informales. Estos se ubican en antiguos terrenos fiscales situados en los espacios intersticiales de caminos vecinales o intermunicipales, con baja dotación de servicios funcionales y sociales que con el tiempo terminan instalándose con la ayuda de la cooperación comunitaria o el apoyo de organizaciones no gubernamentales en forma de proyectos. Como se refirió, estos segmentos marginales de la ciudad con poblaciones que se han visto excluidas del nuevo esquema socioeconómico imperante se hallan íntimamente vinculados a un proceso de expulsión de los territorios en los que avanza los sistemas productivos del modelo agroexportador, resultado de la globalización económica que tiene consecuencias con fuerza en la principal aglomeración urbana del país.

El surgimiento de las clases medias es uno de los aspectos más relevantes del nuevo perfil terciario de la estructura económica del área metropolitana de Asunción. En definitiva, al mismo tiempo que el modelo económico actual excluye a algunos, integra ineluctablemente a otros sectores de la población en una frágil pero arrasadora dinámica de tercerización de la economía, alimentada por las nuevas formas de interacción y de consumo. Ciertamente, la formación escolar-universitaria y el capital cultural son vectores que favorecen la integración a este modelo socioeconómico que se impone con fuerza y sin medidas mínimas de regulación. Así, las clases medias consiguen expandir su huella y su presencia en la ciudad, instalándose en zonas otrora desvalorizadas donde se

erigen emprendimientos inmobiliarios –de diferentes niveles y precios– que se adecuan a la demanda de estos sectores. A menudo, el paisaje urbano de los nuevos barrios de clases medias se caracteriza por la expansión de los dúplex y/o edificios de altura que se obtienen por medio de planes crediticios de acceso a la “casa propia”.

La distribución de las zonas habitacionales de las clases medias presenta un carácter discontinuo dado que la ocupación del espacio ocurre por el aprovechamiento de zonas otrora despobladas y convertidas recientemente en barrios de “nuevo loteamiento”. El principal criterio para su ubicación conjuga expectativas de escape de zonas desvalorizadas con la proyección (real o imaginaria) de afincarse en zonas de progresiva valorización, siempre en función de la aspiración de acceso a la propiedad de la vivienda.

Por su parte, las clases dominantes son las que salen airoas del nuevo esquema económico terciario que se instaure en el área metropolitana de Asunción. Sin duda, la expansión de la capacidad adquisitiva de la población beneficia a los sectores sociales y empresas que de alguna manera dirigen el sector terciario (bancos, grandes grupos comerciales, universidades privadas, empresas publicitarias, entre otros). Por su parte, la expansión relativa de las condiciones de mercado para los productos agropecuarios (ganadería, cereales y oleaginosas) también genera un efecto de arrastre financiero que beneficia a las clases dominantes. A pesar de su asociación con la actividad productiva agropecuaria, una parte del sector social favorecido de la población paraguaya vive e invierte en el área metropolitana de Asunción.

En términos de la distribución espacial, las clases dominantes refuerzan su afincamiento en zonas históricamente establecidas como “residenciales”, apuntalando la inversión en sistemas de servicio sociales y culturales (establecimientos educativos, centros

comerciales, restaurantes y cafés, entre otros) que elevan los valores inmobiliarios y los precios de consumo local, constituyendo éste un mecanismo de auto-segregación respecto de las demás clases. Otro elemento visible es la expansión de las actividades comerciales de alta gama, así como las inversiones corporativas e inmobiliarias que se concentran en amplios segmentos de la ciudad (barrio Trinidad y espacios aledaños a la avenida Aviadores del Chaco o la avenida Santa Teresa). Es el Noreste de la ciudad que encarna esta especialización económica y social, cuya influencia alcanza tímidamente otros distritos aledaños (zona norte de Fernando de la Mora y la zona de entrada a la ciudad de San Lorenzo). En lo que respecta las fracciones emergentes de estas clases precisamente “migran” a estas últimas zonas para estructurar su hábitat conforme a esquemas residenciales integrados con sistemas de servicios que les permiten “cohabitar” el territorio con otras clases, aunque con autonomía.

3.1.3 Lógica y sentido de los flujos: los circuitos de desplazamiento

Los flujos de la población en la ciudad configuran el territorio metropolitano a partir de lógicas subyacentes a la circulación en la ciudad y sus sentidos asignados. Se trata de usos sociales de la vialidad en tanto y en cuanto las diferentes clases recorren cotidianamente ciertos periplos urbanos así como casualmente otros, emergiendo trayectos viales y medios de transporte que involucran conocimientos y representaciones sobre la movilidad en su conjunto.

Durante el estado anterior de la estructura social es decir hasta finales de la década de 1990, cuando la capacidad adquisitiva de la población era menor, los medios de locomoción particulares (ya sean automóviles o motocicletas), eran relativamente exclusivos de las clases superiores y ciertas fracciones de las clases medias. Por consiguiente, la circulación en Asunción y su área metropoli-

tana estaba fuertemente supeditada a los medios de transporte colectivos (“transporte público”) que, además, resolvían la organización de los recorridos de las categorías sociales con menor capacidad adquisitiva.

Las vías de entrada y de salida de la ciudad que tenían una cierta envergadura, eran sólo las que permitían la conexión con eje Este. La hipótesis a contrastar es que el poder público restringió los accesos múltiples de gran porte, con intención de establecer un control político territorial de la capital del país (a pesar de contar con recursos ingentes en especial durante los emprendimientos hidroeléctricos en la década de 1970). Aunque dicha configuración se debe también a la débil gobernabilidad del territorio metropolitano que limitaba la concreción de criterios de planificación urbana de largo plazo (Causarano, 2005; Vázquez, 2006)

En el pasado, la circulación era de baja complejidad, pues implicaba recorridos estándares para la mayoría de la población metropolitana, dándose, por una parte, trayectos intermunicipales que involucraban predominantemente a las ciudades adyacentes con Asunción, o bien trayectos intra-municipales que envolvían las dinámicas ocupacionales, escolares, culturales y otras, al interior de las ciudades. La distinción más importante en la movilidad era entre el recorrido local, de mayor densidad de flujos pero con menor empleo de medios particulares de transporte, y, el recorrido metropolitano de menor densidad de flujos pero con mayor empleo de medios de transporte motorizados. Así, hasta un periodo que podríamos definir anteriormente a la década de 2000, la lógica de los flujos de movilidad cotidiana se caracterizaba por su intenso dinamismo local, pero también por su baja diversidad ya que los motivos de desplazamiento de escala metropolitana estaban casi exclusivamente circunscriptos a las responsabilidades ocupacionales).

La correspondencia entre el modelo de urbanización con restricciones viales y las características socioeconómicas de la población tuvo plazo de caducidad cuando desde mediados de la primera década del siglo XXI¹³ los cambios socioeconómicos que acaecieron sostuvieron la migración rural-urbana hacia el área metropolitana capitalina –aunque en menor intensidad– y aumentaron los niveles de vida de las categorías inferiores de las clases medias, permitiéndoles el acceso a medios de transporte particulares, lo que acrecentó los flujos y su densidad, tanto de entrada y salida de la capital como de aquellos intra-municipales en Asunción y las ciudades de su área metropolitana.

A mediados de la década de 2000, en un contexto en que el “Gran Asunción” se presentaba como una “aglomeración” hipertrofiada, extensa y de baja densidad, tuvo lugar una paulatina liberalización del acceso a los vehículos de bajo porte (automóviles importados de Chile así como motocicletas ensambladas en Paraguay) constituyendo una de las causas de la explosión inusitada de los flujos urbanos y la densificación del tráfico vehicular. Hacen aparición fenómenos otrora ocasionales como las “horas pico” y los “embotellamientos” prolongados en los principales ejes de entrada y salida de Asunción. Este proceso se acentuó con los años hasta el punto que las congestiones urbanas no sólo se concentraron a los ejes de conexión interurbana, sino que se manifestaron también en los centros político-administrativos de los municipios y en las zonas intersticiales a esas vías axiales.

La nueva lógica de movilidad urbana que subyace a la densificación de los flujos involucra también nuevos sentidos asignados a la movilidad por parte de los diferentes agentes sociales, cada uno de los cuales configura estrategias en función de su filiación

13 Desde los años 2005 y 2006

social respectiva. Estas lógicas y sentidos pueden entrecruzarse en los circuitos de desplazamiento habida cuenta que el uso del espacio, en tanto uso social, supone alcances y límites de movilidad urbana, recorridos circunscriptos a las condiciones y expectativas de clase así como a las relaciones sociales que implican por una parte acuerdos implícitos o explícitos, o bien disputas abiertas o encubiertas en la construcción social del territorio metropolitano.

Los recorridos implican itinerarios, distancias y duraciones, desde las zonas de residencia a los destinos más o menos establecidos y condicionan la elección del modo de traslado así como los costos involucrados. Las distintas categorías sociales recorren sus trayectos según sus posibilidades objetivas y estructuran rutinas en las que la evaluación en función del costo, espacio y tiempo desemboca en lógicas propias a cada una. Los flujos, así, son interdependientes respecto de las clases sociales ya que cada una establece sus recorridos cotidianos y casuales según sus experiencias y sus compromisos, movilizand o estrategias adecuadas a sus condiciones y a la estructura de oportunidades que la ciudad ofrece para la circulación en sus variadas formas.

Los recorridos, por lo tanto, conjugan lugares y distancias habituales de desplazamiento, una familiarización con el espacio urbano, desde el conocimiento de la vialidad, las condiciones de la infraestructura, los puntos críticos de congestión, como la temporalidad propia del recorrido en términos de horarios de tránsito despejado y horarios de congestión, duración de los diferentes trayectos y la previsibilidad de contingencias. Cada clase social maneja estos factores en función de zonas y horarios de circulación, se trate de los recorridos cotidianos o se trate de los recorridos que no involucran actividades prácticas ni responsabilidades sino más bien la estructuración de las redes sociales, la dedicación a actividades de entretenimiento (ocio) o el emprendimiento de viajes. Estos recorridos, más o me-

nos comunes y frecuentes en cada clase social los denominaremos siguiendo a J. Guilherme Magnani (2002) como *circuitos de desplazamiento* que constituyen verdaderos tejidos de trayectos de carácter habitual que definen socialmente un sistema de recorridos.

Un primer tipo de circuito lo constituyen los *restringidos*, que envuelven por lo común a los hogares de clases desfavorecidas y en los cuales los principales recorridos conlleva, por una parte, los trayectos comprendidos entre la residencia y el lugar de trabajo de los miembros trabajadores perceptores de ingresos y, por otra parte, los trayectos comprendidos entre la residencia y el lugar de escolarización de los miembros estudiantes. El primer tipo de trayectos puede involucrar recorridos de larga distancia en el área metropolitana o bien de corta distancia, pero las modalidades de traslado no son variadas: movilizan medios de transporte en buses colectivos (mal denominados “transporte público”), en motocicleta o a pie; sólo en contadas ocasiones recurren a vehículos propios. El segundo tipo de trayectos por lo general involucra exclusivamente recorridos de corta distancia, por la escolarización de proximidad espacial, habida cuenta de los costos que implican los traslados. Se puede entender este circuito como un sistema intercalado de longitud de vectores de movilidad, con predominancia de los vectores de corta distancia (gráficamente como una estrella de menor número de rayos largos y mayor número de rayos cortos). Estos circuitos se caracterizan por la recurrencia de trayectos “ineludibles”, sin incluir en los mismos algunos recorridos ocasionales, para fines de visitas familiares o bien el ocio. “En la semana no salgo mucho; de acá [el colegio] me voy en mi casa, y después me voy al trabajo (...) y el miércoles tengo día libre, me voy a la casa de mi tía en Limpio; nos vamos ahí a tomar tereré (...). Los domingos a la mañana solemos ir a la casa de mi abuelo para almorzar (...) y después mi abuelo nos lleva al [Jardín] Botánico” (Cristian Benítez, Colegio Simeón Riveros, Barrio Isla Aranda, Limpio, 28 de octubre de 2016).

Una forma típica de este circuito se configura como el itinerario de la vivienda al lugar de trabajo (itinerario laboral) entre los miembros perceptores, que son en todos los casos los adultos, pero en muchos casos lo son también los jóvenes (e incluso niños, entre las fracciones sociales en situación de pobreza). Otro componente del circuito es el itinerario de la vivienda al establecimiento educativo (itinerario escolar) entre los miembros jóvenes. Una característica de los hogares de estas clases sociales es que los miembros que trabajan y estudian, intercalan los turnos y sus itinerarios respectivos: por la mañana asisten al lugar de trabajo y por la tarde al establecimiento educativo. Otros itinerarios de la semana (de carácter ocasional) son el de la concurrencia al mercado o centros comerciales para el abastecimiento del hogar, las visitas familiares, cercanas o lejanas, que sostienen los lazos sociales dado el carácter extendido de los sistemas de parentesco, propio de estas clases. En la totalidad de estos itinerarios se constata un circuito más o menos definido que caracteriza la movilidad de los agentes con menores recursos y oportunidades en el área metropolitana. “No salgo mucho, paso la mayor parte de mi tiempo en casa o en la iglesia” (Epifania Cañete, colegio San Vicente de Paul, Tablada Nueva, Asunción, 1 de Diciembre de 2016).

Un segundo tipo de circuito lo constituyen los *diversificados*, propio de los hogares de clases medias, cuyos principales recorridos abarcan trayectos de mediano y largo alcance entre la residencia y el lugar de trabajo de los miembros adultos trabajadores así como de la residencia y el lugar de escolarización de los miembros jóvenes estudiantes respectivamente. El tipo de trayectos conlleva por lo general recorridos cuyas distancias largas o medias en el área metropolitana derivan en modalidades distintas de traslado pero en general en medios de transporte a locomoción, con vehículos propios o en buses colectivos. En menor proporción, cuando la escolarización es de proximidad espacial, los traslados pueden hacerse

a pie. Se puede entender este circuito como un sistema *disperso* de vectores largos y medios de movilidad (gráficamente como una estrella combinada de múltiples rayos largos y medios, con menor número de rayos cortos). Este tipo de circuitos combina los trayectos “ineludibles” con los trayectos “opcionales”, los primeros referidos a los desplazamientos de las obligaciones ocupacionales y escolares, mientras los segundos referidos a los desplazamientos de socialización y entretenimiento.

El distintivo del circuito diversificado, de las clases medias, es la simultaneidad del itinerario laboral de los miembros adultos (y miembros jóvenes en el caso de sus fracciones bajas) con el itinerario escolar de los jóvenes. Esta opción constituye la base de las estrategias de acompañamiento parental del proceso educativo, factor crucial de las inversiones económicas y simbólicas de los hogares para apuntalar la adquisición del capital educativo y la proyección de ascensión social futura. Otros itinerarios del circuito, con carácter recurrente son, para los miembros adultos de los hogares, la concurrencia a los centros comerciales para el abastecimiento doméstico así como traslados para trámites administrativos-financieros, o bien las visitas familiares así como los encuentros de amigos, que sostienen los lazos sociales de parentesco y de extra-parentesco, éstos últimos más frecuentes en estas clases medias que en las desfavorecidas. Los miembros jóvenes, a su vez, concurren a actividades extra-escolares propias de los establecimientos educativos, sean recreativas o deportivas, así como emprenden visitas familiares y de amigos, éstos últimos por lo general coetáneos de clase escolar. Los itinerarios de ocio nocturno y actividades culturales hacen parte de los circuitos, por lo general los fines de semana. Este conjunto de itinerarios, de alta diversidad, cuenta con sus medios de traslado que regulan y rutinizan el uso del espacio según los recorridos específicos: uso de vehículos propios para ciertas actividades cotidianas, en función de la distancia y la duración,

así como en función del presupuesto familiar; uso del transporte colectivo para actividades cotidianas habida cuenta de las ventajas de costos financieros cuando no comporta demasiada dispersión en espacio y tiempo ni riesgos securitarios en el traslado; uso de vehículos propios para actividades de compra y abastamiento doméstico o visitas familiares-amicales; uso de transporte colectivo entre los miembros jóvenes para sus actividades extraescolares o sus visitas amicales; uso de vehículos propios para actividades de ocio nocturno. “Pongo una hora y media en transporte público (...) ahora tenemos clases en el templo budista, o sino algún tipo actividades de ocio, vamos al shopping o al cine, al Mariscal, al Shopping del Sol o a Paseo la Galería” (Miguel Martínez, colegio María Auxiliadora, Loma Pytã, Asunción, el 24 de Noviembre 2016).

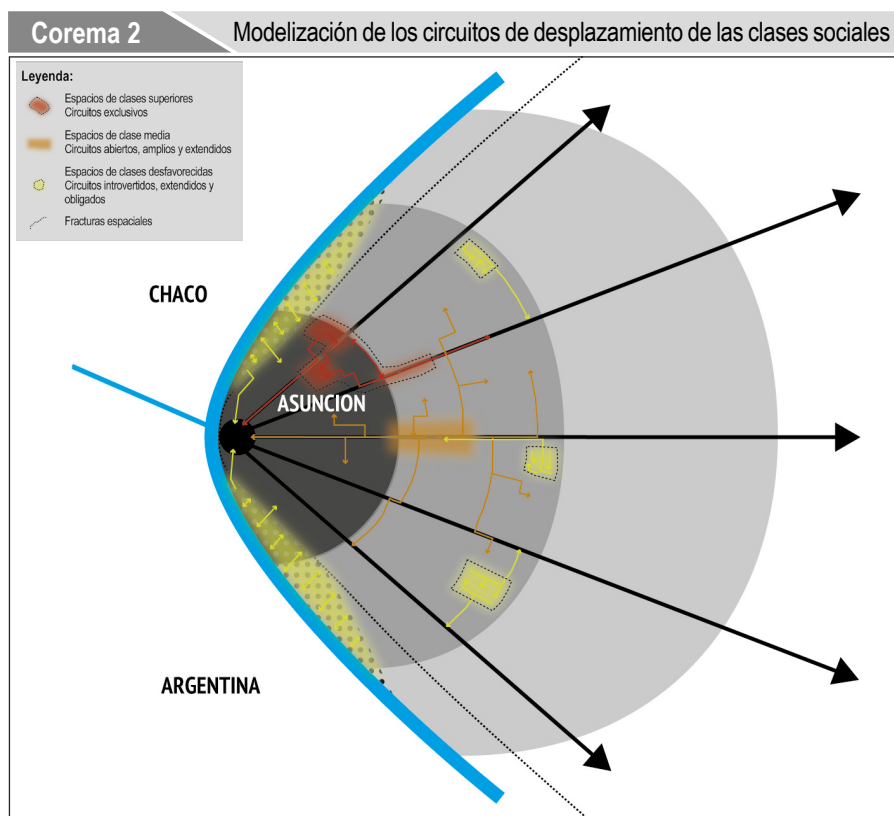
Un tercer tipo de circuito lo constituyen los *densificados*, propio de los hogares de clases privilegiadas y cuyos recorridos abarcan trayectos de corto, mediano y largo alcance, entre la residencia y los distintos lugares del espacio metropolitano entre los que se hallan el lugar de trabajo, el lugar de escolarización, los lugares de socialización (clubes sociales, institutos de arte y de lenguas) y los lugares de ocio, involucrando en algunos sólo a los miembros adultos, en otros sólo a los jóvenes (o niños), mientras que en algunos a todos los miembros del hogar. El tipo de trayectos conlleva por lo general recorridos cuyas distancias puede ir de cortas a medianas y largas, aunque la tendencia –en especial en los municipios adyacentes a Asunción– sean recorridos de distancias cortas. Las modalidades de traslado son en su mayoría transportes vehiculares propios, lo que restringe la interacción con el territorio metropolitano en un sentido de “espacio público”. Se puede entender este circuito como un sistema *denso* de diferentes longitudes de vectores de movilidad (gráficamente como una estrella combinada con menor número relativo de rayos, tanto cortos, medios como largos, pero de acentuada superposición). Este tipo de circuitos combina los trayectos

“ineludibles” con los trayectos “opcionales”, los primeros referidos a los desplazamientos de las obligaciones ocupacionales y escolares, que en comparación con los segundos –los desplazamientos de socialización y entretenimiento – son relativamente menores.

El circuito densificado, de las clases dominantes, incluye menor número de itinerarios pero mayor frecuencia de recorridos, que van del laboral característico de los miembros adultos, el escolar de los jóvenes y el de sociabilidad en lugares “comunes” para adultos y jóvenes como los clubes sociales o centros comerciales exclusivos (shoppings) que constituyen fuente de compras para el abastecimiento doméstico o para el consumo suntuoso. Asimismo, los itinerarios de ocio, propios de estas clases, tienen lugar en zonas delimitadas de la ciudad de concurrencia exclusiva de los hogares. Los traslados para trámites administrativos-financieros son delegados a personal de servicio, doméstico o corporativo, mientras que las visitas familiares así como los encuentros de amigos, son también frecuentes en estas clases sociales, con mayor frecuencia no requiriendo como lugar privativo los domicilios sino también los lugares comunes, arriba referidos. Los jóvenes de estas clases emprenden recorridos para actividades extra-escolares de los establecimientos educativos, sean recreativas o deportivas, apuntalando con mayor fuerza que los pertenecientes a las clases medias, la interacción con compañeros de clase. Los itinerarios de ocio nocturno y actividades culturales hacen parte también de los circuitos, por lo general los fines de semana, incluido los viernes desde el horario vespertino. El conjunto de itinerarios, menos diversificado que las clases medias pero de alta asiduidad, implica en su generalidad el uso de vehículos de propiedad familiar.

Los circuitos de desplazamiento se entrecruzan, en ocasiones convergen, mientras que en otras divergen. El entrecruzamiento no implica encuentro, ya que si bien el uso del espacio da lugar a la

interacción entre las clases en ciertos ejes viales y puntos de pasaje, que definimos como *intersecciones*, dicho uso es mutuamente excluyente, en especial por las prácticas de autosegregación de las clases dominantes. Al adquirir el área metropolitana el carácter de una *ciudad total* estas intersecciones aumentan con más convergencias y menos divergencias de recorridos, aunque con circuitos de clase delimitados y definidos. Los circuitos de las clases medias sirven de conexión socioespacial habilitando un *espacio público mínimo*, en la magnitud en que convergen con las demás clases en los recorridos: en algunos con las clases desfavorecidas, de las que buscan aumentar sus divergencias, y en otros con las clases dominantes, con las que buscan aumentar sus convergencias.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

3.2 El acceso educativo y la metropolización

3.2.1 Las tendencias educativas del área metropolitana asuncena

A partir de los datos proporcionados por la Dirección General de Planificación Educativa se puede observar el desarrollo de la *matrícula bruta y neta en el periodo 2000 al 2014* en los *diferentes niveles y ciclos* como en los espacios geográficos de *Asunción y el departamento Central*. En este acápite exponemos las tendencias en las matrículas bruta y neta, por ciclo y ciudad con sus respectivas tasas a nivel país y ciclo.

La matrícula bruta corresponde a la población inscrita en un nivel o ciclo de enseñanza dado (sin considerar la edad), mientras que la matrícula neta considera a la población que está en edad oficial de cursar un nivel o ciclo educativo (MEC, 2008). Para matrícula neta el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) considera solo los niveles pre-escolar de la Educación Inicial, 1°, 2° y 3° ciclos de la Educación Escolar Básica (EEB), y la Educación Media. La matrícula bruta contempla además de estos niveles los de maternal, pre-jardín y jardín dentro del Nivel Inicial.

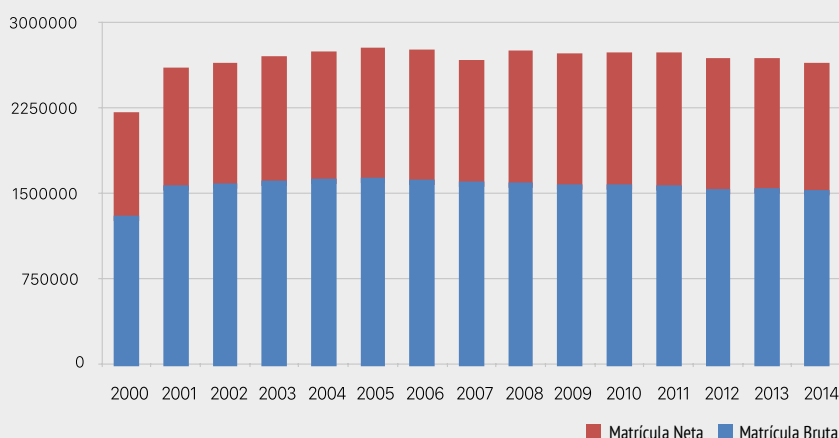
Mientras la matrícula neta es el número de estudiantes en edad oficial para cierto nivel educativo inscriptos en el sistema educativo en un momento determinado, la matrícula bruta es el número real de estudiantes inscriptos sin importar la edad (estudiantes repitentes o que ingresaron prematura o tardíamente a la escuela). La tasa neta de escolarización permite conocer el nivel de acceso de una población determinada en edad escolar al nivel educativo que le corresponde y la tasa bruta de escolarización el nivel de participación de un nivel educativo.

A nivel país en todos los niveles se puede notar un *aumento de la matrícula bruta desde el año 2001 al 2005*, a partir de donde

los números disminuyen levemente pero sin volver a la matrícula bruta inicial del periodo contabilizado: en el 2014 se cuentan con 221.893 estudiantes más que en el año 2000. Correspondientemente se puede observar que la *matrícula neta a nivel país va en aumento en este periodo hasta el año 2011* – con excepción de un pico bajo en el 2007 –, cuando comienza así también a disminuir. Desde el 2006 se observa una *tendencia decreciente de la matrícula bruta y desde el 2011 en la matrícula neta*.

Gráfico 5

Matrícula educativa en Paraguay del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014

El aumento de las matrículas condice con el fenómeno de la masificación de la educación en nuestro país entre 1997-2007. En la comprensión específica del aumento en los primeros años del periodo analizado, se pueden resaltar acontecimientos educativos como el inicio de la primera cohorte de la Educación Media de la Reforma Educativa en el 2001 – desde donde se inicia a contabilizar este nivel – y la apertura del pre-jardín en el 2007 con 3.131 nuevos matriculados, que ascendieron a 7.634 niños y niñas en el 2014.

En cuanto a los programas de protección social, en el 2010 se implementó la ampliación del programa de provisión de útiles escolares y complemento nutricional a la Educación Media y la ampliación de la obligatoriedad de la escolarización al nivel de la Educación Pre-escolar y Media garantizando su gratuidad por la Ley 4088/10 que se aplica en el 2011, como también la gratuidad de los servicios administrativos y escolares (Ortiz, 2014).

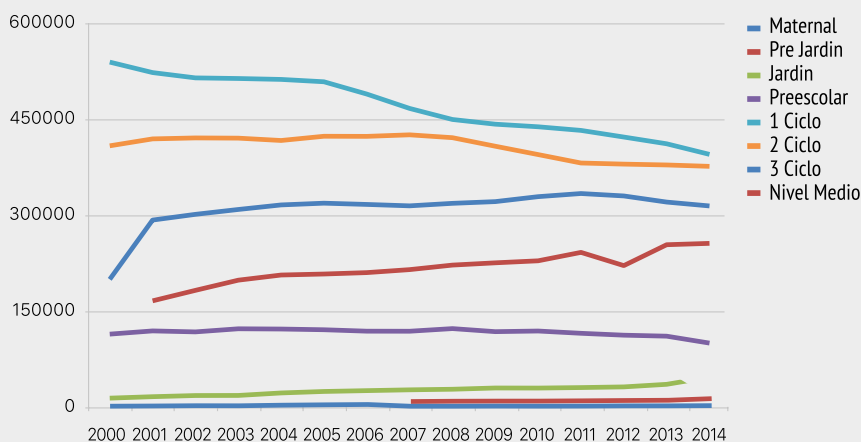
Si observamos el comportamiento de la matrícula a nivel de ciclos educativos se puede notar que los ciclos con mayor matriculación tanto para la matrícula bruta como neta son el 1° ciclo, con mayor cantidad de matriculados, seguido del 2° y 3° ciclos. Esto evidencia una mayor matriculación de estudiantes en la Educación Escolar Básica, como también un desgranamiento del número de estudiantes en este ciclo con el paso del tiempo.

Algunos factores de repitencia y abandono escolar entre las poblaciones de bajos recursos son socio-económicos (trabajo juvenil, ingresos económicos del hogar, dinero invertido en educación); familiares (apoyo familiar en la educación, nivel educativo de los integrantes de la familia, relación padres-institución, embarazo precoz, violencia intrafamiliar); motivacional (apoyo familiar en el estudio, relación con docentes, propuesta didáctica del sistema educativo, trayectoria educativa del estudiante, ambiente escolar); e institucional (infraestructura, oferta educativa, demanda educativa, preparación docente, propuesta didáctica acorde, intervención institucional en casos de abandono). Sin embargo, entre todos los factores, el factor económico se resalta como motivo principal de deserción (Peralta, et. al, 2009).

Esto es visible con el 1° ciclo de la EEB, que a pesar de ser el ciclo con mayor matriculación, posee una tendencia de disminución de estudiantes con los años, mientras que el 3° ciclo una tendencia de aumento. Así también para ambas matrículas, sin contar el

Gráfico 6

Evolución de la matrícula bruta en Paraguay del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

Nivel Inicial, la Educación Media es la que posee menor cantidad de estudiantes matriculados a nivel país, sin embargo posee una tendencia de aumento en ambos casos.

Esta tendencia es verificada por el Informe “Perfiles de la exclusión educativa en la República de Paraguay”, el cual indica que “La matrícula de los primeros dos ciclos de la educación básica cayó en forma significativa. La evidencia señala que este fenómeno no se relaciona con un incremento de la desescolarización, sino con otros dos factores concomitantes y diferentes: el descenso en la repitencia (que engrosaba artificialmente la matrícula del nivel) y del decrecimiento poblacional (que achica el tamaño natural de las cohortes)” (Investigación para el Desarrollo, 2016, pág. 34).

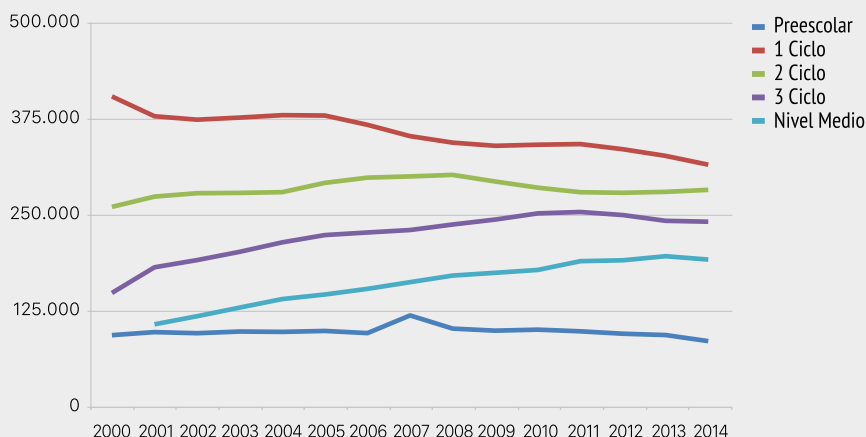
Por otra parte, se estima que una parte de la tendencia ascendente del nivel medio está en consonancia con la aplicación de los programas de gratuidad educativa para este nivel, tanto en el costo de los servicios administrativos y escolares como en la

provisión de útiles escolares y el complemento nutricional, que tienen un efecto positivo en el acceso y permanencia de sectores tradicionalmente excluidos, aunque su aporte sea escueto (Ortiz, 2014). Así también otro factor de importancia es la disminución del nivel educativo y la devaluación de los títulos como efecto de la masificación que compelen a disponer de un título de mayor grado académico para acceder a un puesto de trabajo formal y adecuadamente remunerado.

A nivel territorial, en Asunción el Nivel Medio se constituye como el nivel de mayor matriculación bruta y neta. A pesar de tener números grandes de matriculación, los ciclos de la EEB se encuentran en una tendencia descendente. En el departamento Central las matrículas se concentran más en la EEB que en el Nivel Medio. La mayor cantidad de matriculados se localizan en el 1° y 2° ciclos, sin embargo la matrícula neta en estos niveles tiene una tendencia decreciente mientras el Nivel Medio una tendencia de aumento.

Gráfico 7

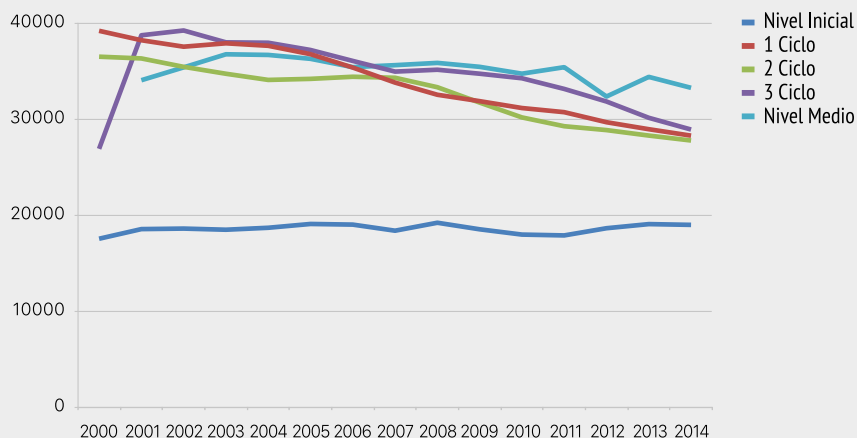
Evolución de la matrícula neta en Paraguay del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

Gráfico 8

Evolución de la matrícula bruta en Asunción del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

En Asunción el tercer ciclo de la EEB es el de mayor matriculación bruta hasta el año 2007, como también así el 1° ciclo que le sigue en segundo lugar de mayor matriculación hasta ese mismo año. Posteriormente ambos muestran una tendencia descendente y se puede constatar que el Nivel Medio se constituye como el nivel de mayor matriculación bruta en Asunción.

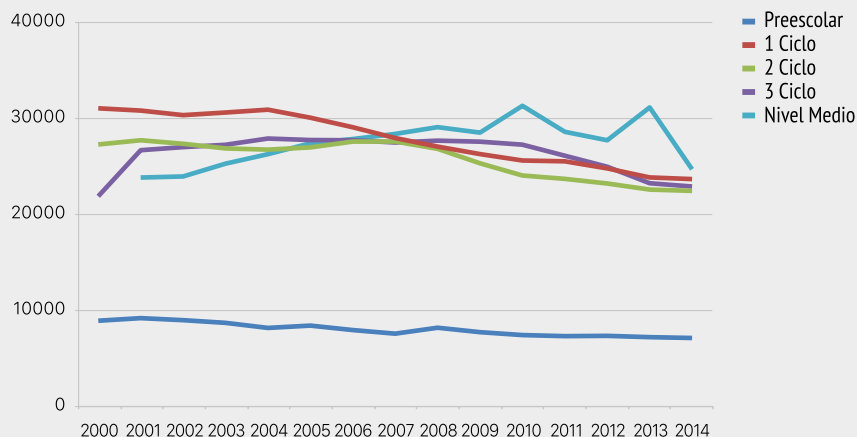
El segundo ciclo de la EEB también posee una tendencia descendente –8731 matriculados menos entre el año 2000 y el 2014–, mientras que el Nivel Inicial se mantiene constante pero con menor número de estudiantes.

En cuanto a la matrícula neta en Asunción, se constata una tendencia similar ya que los ciclos de la EEB poseen la mayor cantidad de matriculados hasta alcanzar una tendencia descendente desde los años 2007-2009, mientras que el Nivel Medio asciende constantemente con picos importantes en los años 2010¹⁴ y

14 De 28.516 matriculados en el 2009 a 31.310, en el 2010.

Gráfico 9

Evolución de la matrícula neta en Paraguay del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

2013¹⁵, disminuyendo notablemente en el 2014¹⁶. El Pre-escolar se mantiene constante aunque dispone de un número mucho menor de matriculados que los demás ciclos educativos.

En el departamento Central la matrícula bruta posee una mayor cantidad de matriculados en los ciclos de la EEB al igual que en Asunción, pero encabezados por el 1° y 2° ciclo, sin embargo estos números nunca son superados por la cantidad de matriculados en Nivel Medio. Igualmente la Educación Media posee una tendencia ascendente, como también el 3° ciclo, mientras que los demás ciclos descienden. El nivel inicial se mantiene constante aunque dispone también de un número mucho menor de matriculados que los demás ciclos educativos.

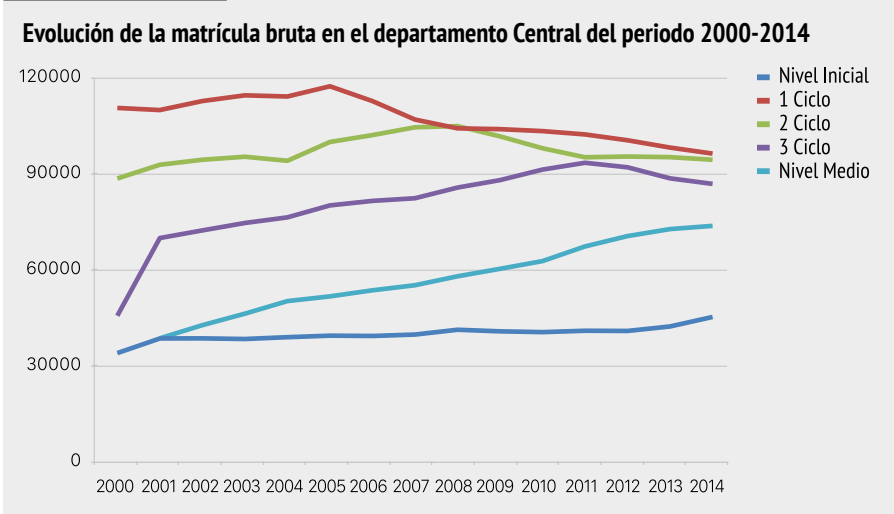
En cuanto a la matrícula neta en el Departamento Central se observa la misma estructura que en la matrícula bruta, encabezando

15 De 27.719 matriculados en el 2012 a 31.139, en el 2013.

16 De 31.139 matriculados en el 2013 a 24.695 en el 2014.

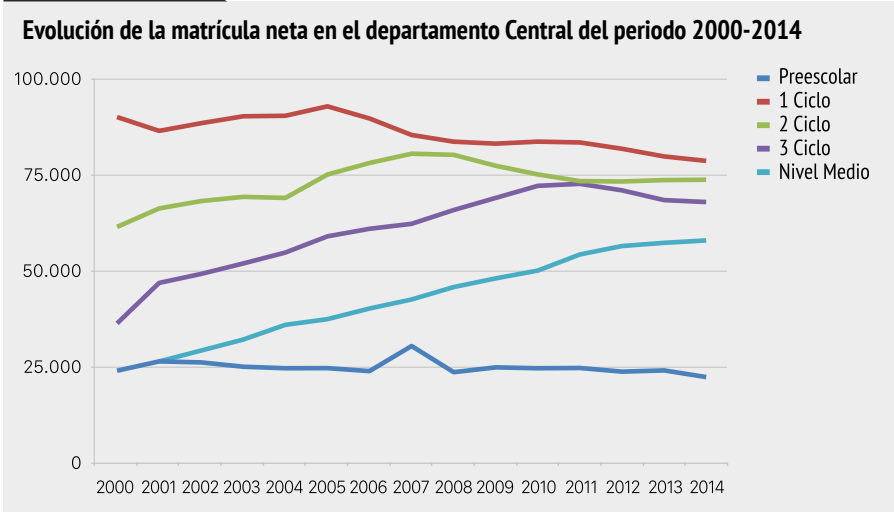
la mayor cantidad de matriculados el 1° y el 2° ciclos, de tendencia relativamente constante. El 3° ciclo y el Nivel Medio se encuentran a continuación de éstos, con una menor cantidad de matriculados

Gráfico 10



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

Gráfico 11



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

pero con tendencia ascendente. El pre-escolar se presenta constante a excepción de un pico ascendente en el 2007.

Según la investigación desarrollada por José Galeano se verifica que la educación media constituye en los territorios excluidos del departamento Central el nivel de mayor frecuencia distributiva en la población, lo que constituye un factor de rezago respecto de las clases sociales acomodadas (medias y dominantes) cuyo acceso a los niveles de la educación superior constituye el horizonte de sus expectativas educativas y les habilita a condiciones adecuadas y elevadas de competencia laboral así como en la probabilidad de percepción de ingresos medios y altos (Galeano M., 2017, pág. 155).

3.2.2 La distribución social de las oportunidades educativas

En el afán de entender de qué modo las tendencias de las clases sociales en el área metropolitana de Asunción se enfrentan a los cambios del sistema educativo, los niveles de escolaridad de cada categoría socioocupacional sirven como indicador de los grados de acceso a las oportunidades educativas, vectores claves de la obtención de otras oportunidades en la sociedad de mercado.

En Asunción, como se comprueba en el gráfico 3, las diferencias de escolarización y las tendencias son disímiles entre las clases, quedando en evidencia lo que ya se constataba en el acápite anterior, de que las fracciones intermedias de las clases dominantes apuntalan su peso relativo en la capital del país: en efecto, de las tres categorías, la de los patrones de empresas y propietarios agrícolas –con altos niveles de escolaridad– disminuyen levemente en su haber credencialista con una disminución de sus años de estudio en el lapso de veinte años, *a contrario* de los miembros de los poderes públicos y cuadros directivos de empresas, que aumentan levemente en especial desde 2007, así como la tendencia de los profesionales, científicos e intelectuales a la alza en el primer

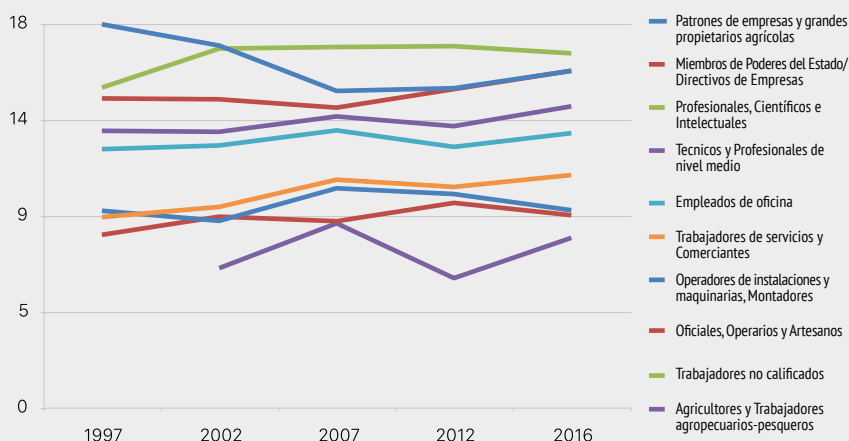
quinquenio del periodo analizado y su mantenimiento, en los tres quinquenios siguientes, en los más altos niveles.

Las clases medias, por su parte, tienden al aumento de sus credenciales. En el periodo de 1997-2016, los técnicos y profesionales de nivel medio, que poseen escolaridad media superior entre las tres categorías de las clases medias, aumentaron levemente: de 13 a 14 años de media estudios; los empleados de oficina aumentaron también, pasando de 12 a 13 años, mientras que los trabajadores de servicios y comerciante aumentaron de 9 a 11 años de media de estudios, mientras que la categoría de operadores de instalaciones y maquinarias mantuvieron su media relativamente baja de años de estudio en el periodo en cuestión (entre 9 y 10 años aproximadamente).

La tendencia a la alza de todas las categorías de las clases desfavorecidas fue levemente diferente entre los oficiales, operarios y artesanos quienes en su media de años de estudio aumentaron de 8 a 9 años en el periodo, a diferencia de los trabajadores no califi-

Gráfico 12

Años de estudio según las categorías socio-ocupacionales en Asunción



Fuente: DGEEC, Encuestas permanentes de hogares, 1997-2016.

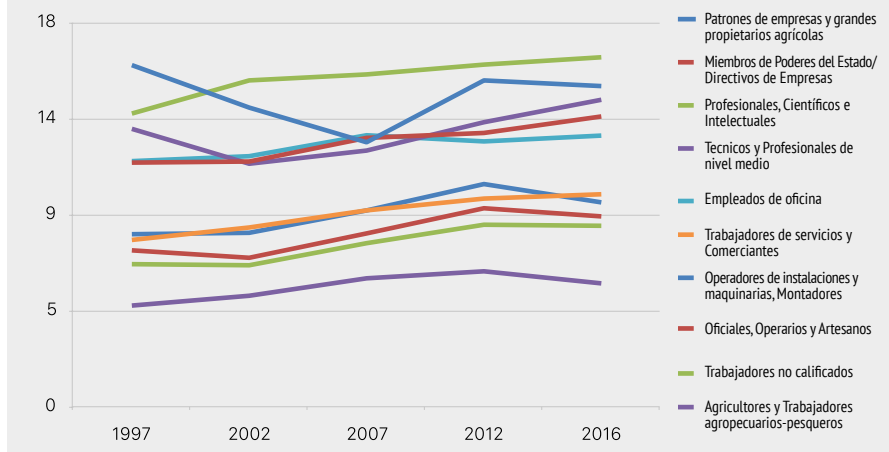
cados cuyo aumento fue de 7 a 9 años, es decir, un aumento de dos años de estudio; finalmente, la categoría escolarmente más relegada a saber, los agricultores, trabajadores agrícolas y pesqueros, aumentaron también aunque levemente, de 7 a 8 años de estudio, conservando igualmente el más bajo nivel de escolaridad entre todas las fracciones de las clases desfavorecidas.

Las implicaciones de los indicadores descritos son de tres órdenes. La primera es que la tendencia generalizada de todas las clases sociales en la sociedad asuncena desde 1997 es el incremento de la escolaridad, resultado de la extensión del sistema educativo (masificación educativa). La segunda implicación es que las diferencias medias en años de escolarización dan cuenta de una definida desigualdad social en el proceso educativo, es decir, la apropiación diferenciada de las oportunidades educacionales está asociada a la posición estructural de los grupos que no presenta solución de continuidad en el tiempo. La tercera es que las categorías más aventajadas en capital cultural presentan tendencias -a la alza- relativamente estables en sus patrones de escolarización como clase, mientras las categorías más desfavorecidas presentan tendencias variables dado que atraviesan por ciclos irregulares en sus economías que los lleva en ciertas etapas a sostener su proceso de escolarización mientras en otros interrumpir su curso.

En el departamento Central, según el gráfico 13, los rasgos del proceso educativo de las clases sociales, en los veinte años desde 1997, expresa la complementariedad con los de Asunción. Por una parte, al igual que en la capital, la escolarización de los patrones de empresas y propietarios agrícolas presenta ciclos variables, de descenso primero, aumento después y estagnación al final; en contrapartida los miembros de los poderes del Estado y los directivos de empresas -de menor media de años de estudio que los primeros- experimentan tendencias estables a la alza; a su vez la

Gráfico 13

Años de estudio según las categorías socio-ocupacionales en el departamento Central



Fuente: DGEEC, Encuestas permanentes de hogares, 1997-2016.

categoría de profesionales, científicos e intelectuales aumentan de modo estable su escolaridad siendo la que cuenta con mayores niveles medios de estudio en el periodo.

Por otra parte, la categoría superior de las clases medias, a saber los técnicos y profesionales de nivel medio, experimentaron en el primer quinquenio una caída de sus años de escolarización para repuntar luego sostenidamente y superar incluso a los altos directivos del Estado y de las empresas; los empleados de oficina, en cambio, tuvieron en el periodo una tendencia de escolarización a la alza –quedando empero por debajo de los primeros–; los trabajadores de servicios y comerciantes, de menor escolarización relativa, acrecentaron su años de estudio al igual que los operadores de instalaciones y maquinarias, aunque en éstos se entrevé una leve tendencia a la baja en los siguientes años.

Finalmente, en Central las categorías sociales desfavorecidas no atraviesan por tendencias oscilantes de escolarización como en

Asunción, pero sí experimentan una relativa estagnación desde el año 2007, lo que indica que las condiciones sociales y las expectativas relacionadas al proceso de escolarización no padecen alteraciones que afecten los últimos niveles de oportunidades educativas alcanzados.

La característica principal en Central es que la diferencia en la posesión de credenciales, expresadas en años de escolarización, es más pronunciada según las clases sociales (específicamente entre clases dominantes con las clases medias por un lado y las clases desfavorecidas por el otro) que en Asunción, donde el continuum de las categorías sociales no presenta una brecha de años de estudio marcada.

En ambos dominios geográficos, empero, la brecha más definida entre las categorías con mayor posesión de escolaridad y aquellas de menor, se establece entre las dos categorías superiores y las dos categorías inferiores de las clases medias, consonante con las características socioeconómicas de los sectores: los primeros, a saber, los técnicos y profesionales de nivel medio así como los empleados de oficina se implican en ocupaciones de mayor similitud con las de las clases dominantes (trabajo intelectual) mientras que los segundos, a saber los trabajadores de servicios y comerciantes así como los operadores de instalaciones y maquinarias se dedican a ocupaciones que comparten similitudes con las de las clases desfavorecidas, o sea que involucran mayor trabajo manual y menor intelectual.

3.2.3 Las representaciones de la territorialidad educativa

Lo que los agentes de las diferentes clases sociales conciben y construyen como campo educativo en el área metropolitana asuncena, depende de varios factores, entre los que se destacan las condiciones sociales de escolarización, las expectativas educativas según el origen social y las experiencias de socialización-subjetivación que tienen lugar en el proceso educativo involucrando tanto los establecimientos, como las familias y el entorno social en el territorio.

El territorio metropolitano establece los márgenes del proceso educativo puesto que se trata de un espacio construido socialmente cuya extensión, recorrido, recursos y relaciones constituyen el objeto de disputas y estrategias para intentar controlar los costos financieros, delinear los proyectos familiares y acceder a las oportunidades sociales, entre otros.

En este sentido, las condiciones sociales de los agentes implican límites objetivos a su participación en el proceso educativo en el territorio. La baja dotación de recursos de los hogares de clases desfavorecidas los impulsa a definir un perímetro de movilidad dentro del cual se ajusta la demanda educativa, restringiendo la elección de los establecimientos en función del acceso fácil, de corto recorrido y en el que la confianza social esté resguardada por la coincidencia de demandas de familias vecinas, de la misma comunidad y en la misma situación, constituyendo el establecimiento un espacio de extensión de la vida social local.

Las expectativas educativas entre las familias de estas clases se construyen según la relación que tienen con el sistema educativo, que en general se caracteriza por la baja escolaridad de los padres, la escasa vinculación entre formación y trabajo, así como la distancia simbólica respecto de la lógica escolar, lo que implica el desconocimiento de las dinámicas institucionales y el bajo nivel de compromiso con los requerimientos educativos de los hijos. De este modo, para muchas familias la educación implica más un requisito obligatorio de la vida social y asignan a los establecimientos una función de espacio de resguardo de los hijos que en el hogar no puede cumplirse del todo habida cuenta de las responsabilidades ocupacionales de los miembros adultos durante la jornada.

Las experiencias de socialización-subjetivación entre los jóvenes se desarrollan en la escuela en tanto espacio de encuentro de

vínculos pre-existentes en la vecindad. Entre las clases desfavorecidas, la localidad presenta los rasgos de comunidad porque es la extensión de los vínculos familiares, sea porque los barrios están conformados en general por grupos de parientes, sea porque la solidaridad entre los vecinos induce a un sentido de pertenencia local de socialización. Los establecimientos educativos, en este marco, *repepcionan* esas experiencias y pretenden institucionalizarlas en términos de orden normativo, jerarquías organizacionales y clasificaciones académicas.

Las clases desfavorecidas construyen una representación social del territorio de “anclaje” según la cual la escolarización no se extiende más allá de la localidad, circunscribiendo la experiencia escolar a una esfera comunitaria en el marco de interacciones de cercanía, de inter-conocimiento (y confianza) mutuos, condición de posibilidad para el “manejo” de los miembros infantes y jóvenes del hogar en lo que al movimiento y rutina cotidianos concierne. Esta es, precisamente, una situación que las instituciones no consiguen manejar, experimentando grandes dificultades al tratar de imponer disciplina y orden. Esta escolarización de proximidad espacial, paradójicamente va de la mano con una lejanía social y simbólica respecto de la lógica institucional de los establecimientos educativos, que escapa al conocimiento de los padres por su falta de experiencia escolar (prolongada) durante su época de escolarización. Estas representaciones implican una relación limitada con la totalidad del territorio metropolitano, una limitación en su recorrido y en el conocimiento de sus dinámicas así como en la utilización de sus recursos y oportunidades.

El acceso, de los hogares de clases medias, a recursos que exceden la satisfacción de las necesidades básicas los conmina a destinar parte de los mismos (según la categoría socioocupacional respectiva) a la inversión educativa con todas las implicancias que esto puede

representar en términos de costos financieros, oportunidades disponibles y proyectos familiares, desembocando en una movilidad en el área metropolitana ajustada a las demandas educativas de estas clases y, sin restricciones en la elección de los establecimientos en función del recorrido espacial y temporal cotidiano, aun si la confianza social involucre la asunción de ciertos riesgos. “Ahora, la gente tiene más poder adquisitivo [en Limpio] y prefiere invertir en educación privada para sus hijos, aun si a veces se retrasa en el pago. Porque hay más familias con más ingresos es que surgen muchos colegios privados” (Monica Huck, Directora, Eentro educativo Ñandejara, Limpio, 20 de octubre de 2016). En definitiva, para estas clases sociales, el establecimiento implicando una elección con base en la capacidad adquisitiva y en las estrategias parentales, no implica obligadamente un espacio de socialización local.

Las expectativas educativas son construidas a partir de una experiencia más o menos satisfactoria con el sistema educativo, habida cuenta de una trayectoria escolar de los padres de media o larga duración (estudios secundarios y universitarios), la vinculación entre nivel de formación y oportunidades laborales, así como la proximidad y conocimiento de la lógica escolar, con un compromiso con los procesos de sus hijos y con las dinámicas institucionales de los establecimientos. Para las familias de clases medias, la educación de los miembros en edad escolar de los hogares conlleva un deber moral y un medio ineludible para enfrentar el futuro. Los establecimientos no son sólo un espacio de resguardo sino también –y sobre todo– un espacio promisorio de socialización para la proyección social y profesional de sus hijos.

Las experiencias de socialización para los jóvenes de estas clases tienen el carácter de interacciones diversas con sujetos con quienes el vínculo se establece por primera vez en el espacio escolar y con quienes la construcción de un sentido de pertenencia lleva tiempo.

En suma, es una experiencia de construcción de la autonomía (relativa) individual, de trascendencia de los vínculos familiares, porque la socialización involucra tanto la adscripción a nuevos grupos (de coetáneos) y la construcción de una subjetividad propia que se distingue y se desliga de una impronta familiar o comunitaria. Los establecimientos educativos habilitan la interacción social con sus reglas y rutinas institucionales propias de su orden normativo, sus jerarquías organizacionales y clasificaciones académicas que buscan adecuar las personalidades subjetivas de los estudiantes –pero también de sus familias– que se desenvuelven en su seno.

Como corolario de estas dimensiones, las clases medias elaboran colectivamente una representación social del territorio como “extenso” en el que la escolarización se desenvuelve más allá de la localidad vecinal, proyectando la experiencia escolar a una esfera citadina, urbana, con interacciones que no se restringen a los sujetos de la colectividad educativa de los establecimientos, sino a todos aquellos con los que se producen encuentros en el recorrido y apropiación del territorio, condición para el “manejo” de las características y las contingencias de los itinerarios. La proximidad espacial entre la residencia y el establecimiento no constituye un criterio taxativo de relación territorial con la educación, sino que se lo pondera en función de los costos y beneficios (económicos, sociales y simbólicos) de trascender la localidad y extenderse a toda la ciudad, de modo que las representaciones introducen la totalidad del territorio metropolitano como un espacio amplio de experiencias y posibilidades.

Los hogares de clases superiores cuentan con todos los recursos y las oportunidades para hacer de la inversión educativa una instancia de consagración de clase, como un proceso de refuerzo de las condiciones económicas y sociales de su propia socialización. Dado que la elección de los establecimientos supone un criterio

etnocéntrico de clase, es decir un mecanismo de cierre social, la movilidad en el área metropolitana (en distancia y duración) está fuera de discusión si el recorrido implica el encuentro con los pares de la misma categoría social como resguardo de la identidad y la pertenencia. En este sentido, la socialización escolar es la extensión de los grupos de pertenencia de los padres, que pre-existen al proceso educativo, que a su vez pasaron por los establecimientos educativos afines y que se extienden en otros espacios de socialización (clubes, iglesias, solares en ciudades veraniegas).

Las expectativas educativas están más o menos establecidas de partida, a partir del origen social familiar en que los padres cursan una larga escolaridad como parte de su formación como miembros de la élite social. En estas clases sociales no hay una correspondencia necesaria entre la formación y el trabajo (en especial en las fracciones altas) pero la educación cumple una función simbólica de legitimidad cultural habida cuenta del avance del *credencialismo* que sucede a los procesos de masificación educativa como el que se dio en el país desde mediados de la década de 1990. “Necesitamos aprender los contenidos; eso va a servirnos no sólo para terminar los estudios sino también para prepararnos para continuar en la universidad. Es más difícil ahí y además está relacionado directamente con el trabajo que vamos a elegir” (Celeste Pereira, estudiante, Centro educativo Ñandejara, Limpio, 3 de noviembre de 2016). La adhesión y conocimiento de la lógica escolar están menos asociados a la necesidad de intervenir en las dinámicas institucionales de los establecimientos (como sucede en las clases medias) que a la posibilidad de contribuir con su fortalecimiento y mayor exclusividad. La educación es una instancia para la obtención de conocimientos y competencias de élite, así como el vector de socialización de clase (la preocupación por el futuro no es característica de las familias dado que lo asumen como un horizonte “natural” y generalmente previsible).

Las experiencias de socialización entre los jóvenes de las clases dominantes priorizan el vínculo estrecho con quienes, a través de la socialización familiar y escolar, constituirán sus pares cercanos en el futuro. La construcción de la autonomía individual depende de una inserción obligada en grupos de pares (por lo general los “grados” y “cursos”) donde la socialización involucra un largo proceso de no separación, durante el cual las subjetividades comparten el atributo de cierta heteronomía respecto de una lógica comunitaria, no vecinal sino de clase. Los establecimientos educativos de las clases dominantes son aun más abiertos y habilitantes con los diferentes tipos de personalidades y de interacciones, con reglas y rutinas que pone menos el acento en el orden normativo y más en el orden moral en función del cual apuntalan sus jerarquías y clasificaciones.

Las clases dominantes se representan socialmente el territorio como “exclusivo” dado que sus itinerarios de escolarización hacen parte de circuitos de desplazamiento de clase donde la experiencia escolar es concomitante con otras experiencias de la vida social en la ciudad que por lo general es restringida, porque si bien los recorridos pueden ser extensos, por los modos de traslado, no se producen encuentros con los diferentes sujetos de la sociedad metropolitana. El “dominio” de los itinerarios es un dominio de clase en la magnitud en que todo el circuito de desplazamiento es manejado y controlado según los recursos disponibles. La proximidad espacial entre la residencia y el establecimiento no constituye un problema territorial en la relación con el sistema educativo, sino que se lo inserta en una lógica de “localidad” de los circuitos. En efecto, en las representaciones sociales del territorio el circuito es la “localidad” de los agentes. Y la localidad es conocida y previsible.

LOS USOS SOCIALES DEL DISPOSITIVO EDUCATIVO

ESTUDIO DE CASO DE ESPACIOS URBANOS TÍPICOS

El dispositivo educativo designa el conjunto de establecimientos escolares desplegado en el territorio del área metropolitana de Asunción. Incluye los equipamientos construidos y el material pedagógico físico pero también los efectivos humanos de la administración y del cuerpo docente que les componen. De este modo, entran también en consideración criterios cualitativos tales como el nivel de enseñanza, la disciplina, el prestigio, entre otros. La oferta educativa es diversa, creció y se modificó en el tiempo en relación directa con los espacios del desarrollo urbano, así como las mutaciones sociales y económicas. Estos cambios pueden ser generales en una macroescala o específicos en ciertas zonas, dentro una lógica local. De este modo, el dispositivo educativo remite también a la concretización de estrategias de diferentes actores, sean de la oferta pública o privada,

o bien desde los diferentes sectores de la sociedad. Las representaciones de los distintos actores influyen sobre los decidores de la oferta educativa e inciden sobre la distribución del dispositivo educativo en el territorio.

En consecuencia, es importante movilizar la noción de *sistema* en el análisis del dispositivo educativo. Según Edgar Morin, un sistema es “una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos” (Morin, 1990). Dentro de la disciplina geográfica y respecto del presente estudio, el concepto de *sistema espacial* es un conjunto de elementos interdependientes en relación con su entorno donde el objeto no está solamente en lo directamente perceptible, porque el objetivo es “abordar el espacio dentro los procesos sistémicos más que dentro las formas” (Baudelle y Pinchemel, 1986). El sistema educativo está abierto sobre su entorno (el espacio urbano) y en interacción con sus múltiples componentes (morfología, infraestructura, flujos, clases sociales, representaciones, etc.) a diferentes niveles.

En el área metropolitana asuncena se juega una determinada configuración del desempeño educativo por lo territorial en la magnitud en que el proceso académico está articulado a tres factores centrales en que sociedad y espacio convergen: a. una estructura social que establece las fronteras socioeconómicas de usos del sistema educativo, b. una estructura de oferta y demanda educativa a nivel metropolitano, c. un espacio geográfico que *habilita* a las familias un margen de movilidad, desigual, en función de la estructura social y de la accesibilidad del dispositivo educativo.

La experiencia social y la distancia geográfica de los hogares respecto del establecimiento educativo establecen diferencias en las experiencias sociales y representaciones de la educación. Por una parte, la concurrencia al establecimiento constituye una experien-

cia de interacción con la lógica institucional. Por otra parte, implica una movilidad en el territorio urbano, generando en la vida cotidiana –durante largo tiempo– los hábitos y esquemas de desplazamiento en la ciudad. Cuanto más alejado el destino la extensión del desplazamiento conlleva experiencias de espacialidad y trayectos, con representaciones espaciales de ubicación y recorridos.

Este punto es la clave de la experiencia social del territorio urbano en el uso del servicio educativo, pues la distancia constituye un condicionamiento para el desplazamiento según las necesidades. Conforme las necesidades objetivas tales como la concurrencia al puesto de trabajo o la consulta/internación en los servicios asistenciales son ineludibles, otras necesidades se convierten en objetivas en la magnitud que su uso comporta un retorno material o simbólico para los sujetos.

Como se refirió más arriba, la concurrencia a la escuela para todos los sectores sociales está connotada como una obligación moral en los primeros años de escolarización –específicamente hasta el sexto grado de la educación escolar básica– lo cual empieza a cambiar de sentido según dos factores: en primer lugar, las posibilidades objetivas de las familias de sostener a sus hijos en el sistema educativo en los siguientes ciclos y niveles; en segundo lugar según las expectativas subjetivas sobre el retorno de la educación en la vida práctica de las personas. Como se pudo constatar en otro trabajo (Ortiz, 2012) conforme la ubicación de las familias en los diferentes niveles de las jerarquías sociales, las posibilidades objetivas y las expectativas subjetivas varían, habiendo una disonancia entre las necesidades inmediatas de la reproducción o bien las necesidades mediatas de la movilidad social.

La estructura social, en este sentido, constituye un marco en el cual entender y explicar los procesos dinámicos de escolarización, cuyos rasgos están marcados además de una posición en el es-

pacio social como plantea Bourdieu (2002) por la posición en el espacio geográfico. La estructura social incide en las dinámicas de escolarización a través de las clases sociales, cada una de las cuales presenta una configuración de demanda educativa y un uso asociado a la apropiación social del espacio geográfico.

A partir de las zonas de observación definidas para este estudio, exponemos los criterios de jerarquización territorial y las relaciones socioespaciales que se establecen en la principal aglomeración urbana del país. Se plantea dichas zonas como espacios típicos a través de los cuales explicar y comprender los modos en que los diferentes grupos sociales acceden al dispositivo educativo que se configura y adapta en función de las estrategias implícitas o explícitas que movilizan. Se desmarcan tres *espacios urbanos típicos*, jerarquizados, que resumen las configuraciones socioespaciales urbanas que tienen lugar en el área metropolitana asuncena y sobre los cuales se delinean sus usos sociales: I. los enclaves aislados, II. los espacios intersticiales y, III. los ejes dinámicos.

La complejidad de la experiencia social en torno al sistema educativo implica una demarcación de perfiles de escolarización propios de las clases sociales en la estructura social del área metropolitana de Asunción, cuyas dinámicas se manifiestan en uno o más espacios urbanos típicos. A modo de esquematizar la regularidad de los procesos educativos, se plantea un esbozo de las principales intersecciones entre los tipos de escolarización y los espacios urbanos típicos, con la advertencia del carácter tipológico para delinear la generalidad aunque sin exhaustividad. El primer tipo, la *escolarización de proximidad espacial* tiene lugar tanto en los enclaves aislados como en los espacios intersticiales, con menos frecuencia en los ejes dinámicos. El segundo tipo, la *escolarización de movilidad social* es predominante en los espacios intersticiales y en los ejes dinámicos. El tercer tipo, la *escolarización*

de proximidad social tiene lugar con énfasis en los ejes dinámicos, con baja frecuencia en los espacios intersticiales.

4.1 La escolarización de proximidad espacial

Para las clases sociales desfavorecidas del área metropolitana asuncena, la proximidad del establecimiento educativo es un aspecto crucial. El desplazamiento no implica un costo financiero ya que no sólo los ingresos son magros, sino que no se asume como posibilidad el pago del traslado ni otros gastos relacionados a la escolarización.

En el caso de las familias de estas clases, la experiencia escolar de los hijos les empuja a buscar un establecimiento público de proximidad para la escolarización, de modo a integrar el desplazamiento en el “presupuesto no planificado” de los hogares y que la concurrencia a la escuela, además de otros costos propios de la educación, no signifiquen una “inversión perdida” cuando muchos jóvenes de dichas familias deben abandonar su proceso educativo para insertarse en el mercado de trabajo o para ingresar temprano a las actividades de reproducción, paternidad y cuidado. En este sentido, ese presupuesto no involucra sólo los factores económicos sino también los simbólicos, entre los cuales la tensión entre expectativas y riesgos.

Para los hogares de economía precaria, los limitados recursos destinados a la educación así como el insuficiente acompañamiento parental son señales para sus hijos de que no es crucial “tomarse en serio los estudios”. La experiencia social de estas familias es la evidencia de que las expectativas educativas no constituyen un factor “natural” del proceso escolar sino depende de las condiciones asociadas a la estructura social.

En el barrio Loma Pytâ, sobre la ruta Transchaco, se halla la Escuela básica “Carlos A. López”, que es, a su vez, contiguo al colegio Vicente

Mongelós, ambos de gestión pública. El conjunto educativo se estableció en 1953: poco poblado, relativamente alejado de Asunción y sin servicio de autobuses, el barrio requería de una escuela básica para evitar desplazamientos extensos, razón por la que su fundación la realizaron familias de clases medias de aquel periodo. Con el desarrollo de Asunción a lo largo del eje vial, el perfil de los alumnos y de sus hogares se acercaba al de la clase media. Cuarenta años más tarde se instalaron nuevos establecimientos de gestión privada como San Agustín, María Auxiliadora, María Serrana y luego La Esperanza, donde estos sectores migraron en el marco de los procesos de diferenciación social.

La escuela Básica Carlos Antonio López ofrece formación elemental en los primeros dos ciclos de la educación escolar básica (EEB) que suman seis años de estudio y cuenta con unos 585 matriculados, mientras que el colegio Vicente Mongelós imparte formación del tercer ciclo de la educación escolar básica y de la educación media (EM), y cuenta con aproximadamente 375 matriculados por turno, es decir aproximadamente 1200 estudiantes para los tres turnos que atiende en total. La oferta de bachilleratos en el colegio es un tanto similar a la que proponen los establecimientos privados. Por el turno mañana, el colegio propone dos: el de Ciencias Sociales y el de Contabilidad. Por la tarde, ofrece tres: Ciencias Sociales, Administración de Negocios y Salud Pública. Finalmente, por la noche, sólo ofrece el bachillerato de Ciencias Sociales. Según la Vicedirectora del establecimiento, durante las inscripciones tienen muchos pedidos: “llora la gente para entrar, amanece formando fila incluso bajo la lluvia” (Jacqueline Zarza, Vicedirectora, Colegio Vicente Mongelós, barrio Loma Pytâ – Asunción, 18 de octubre de 2016). El Colegio Vicente Mongelós alberga una media de setenta estudiantes por curso en la educación media.

De este modo, se verifica que la presión demográfica ejercida sobre esta institución sigue latente a pesar de que los colegios privados ganen terreno. En efecto, los establecimientos privados reciben otro

tipo de público. Los establecimientos de gestión pública ubicados sobre los ejes dinámicos de la aglomeración irradian sobre un área geográfica relativamente extendida, aunque esto se deba en parte a que los egresados de los mismos escolarizan en el mismo lugar a sus hijos a pesar de vivir alejados de dichos centros educativos. En general, los estudiantes provienen del barrio de Loma Pytâ de Asunción (cerca de la mitad), mientras una proporción importante provienen de la ciudad M. Roque Alonso, Limpio (en especial de la compañía Piquete Cué), Villa Hayes, Emboscada y de otros municipios de área metropolitana de Asunción. La mayoría de los alumnos viene en autobús. Una situación particular en los establecimientos públicos visitados sobre el eje Transchaco es la procedencia de estudiantes de origen social en extremo desfavorecido, provenientes del tradicional barrio asunceno de Santísima Trinidad, que cuenta con algunos sectores donde se concentran viviendas precarias, como es el caso del asentamiento “La Amistad”. Si bien los padres de esos hogares podrían optar por enviar a sus hijos a los establecimientos más cercanos, algunos de ellos prefieren enviarlos a otros más alejados como la Escuela Carlos A. López y el Colegio Vicente Mongelós para que puedan trascender su barrio y “tener contacto con otra clase de gente”. Para estos hogares de barrios pauperizados y enclavados (no directamente sobre los ejes dinámicos), que sus hijos asistan a un centro educativo que beneficia de una posición geográfica central representa un valor en sí mismo, en especial para evitar a sus hijos no lidiar cotidianamente con los problemas y dificultades de la localidad de residencia (“que no se queden cerca del vicio”).

El perfil socio-económico de los jóvenes es variable según el turno al que acuden. Los del turno de mañana provienen de hogares con mayor capacidad adquisitiva, los del turno tarde a la vez cuentan con condiciones mínimas mientras que los del turno noche conforman los sectores más desfavorecidos de la estructura social del establecimiento.

En general, las familias de éstos últimos se dedican al comercio informal o a la recolección y reciclaje de residuos. Muchos niños de hogares con menores recursos se escolarizan por la tarde porque a la mañana permanecen como “encargados” de sus casas y se dedican a cuidar de sus hermanos menores. Los colegios de gestión pública, como Vicente Mongelós, verifican el desplazamiento de sus estudiantes por medio de los servicios de transporte colectivo o bien a pie, para los que residen en las inmediaciones.

En otra zona dinámica de la ciudad, a saber la convergencia de las avenidas Mariscal López y Santa Teresa, donde inicia la transición entre la ciudad de Asunción y Fernando de la Mora, se ubica otro establecimiento público con su particularidad. En el Colegio “Francisco López Lynch” en términos del rendimiento escolar, numerosos estudiantes adolecen de dificultades académicas mayores, resultado de un escaso seguimiento y acompañamiento familiar. El colegio

Fotografía 1. Colegio Francisco López Lynch



Fuente: Fotografía propia, 2016.

en cuestión recibe a jóvenes que provienen generalmente de hogares de escasos recursos. Al respecto, las autoridades del establecimiento manifiestan que la llegada de entidades educativas privadas en el barrio (Eco Colegio, por ejemplo) no es percibida como una “competencia” porque los jóvenes que no cuentan con suficientes recursos económicos se escolarizan en el establecimiento público.

En su mayoría los padres de jóvenes escolarizados en el Colegio Francisco López Lynch son jornaleros, es decir de empleos precarios cuyos ingresos son diarios. Entre las ocupaciones más frecuentes están las de albañiles, pintores de obras, electricistas, técnicos de refrigeración, empleadas domésticas, entre otros. Sin embargo, es importante destacar que no todos los jóvenes son de escasos recursos ya que se perciben también diferencias socioeconómicas entre los hogares. Según algunos docentes entrevistados, se cuenta con la asistencia al establecimiento de jóvenes de clase media aunque siendo una minoría, en medio de una mayoría cuyos hogares no cuentan con suficientes recursos incluso para la adquisición de útiles escolares básicos o uniformes.

Los jóvenes escolarizados en el colegio provienen de Fernando de la Mora, aunque varios provienen también de Luque, M. Roque Alonso o Ñemby. Según el director, varios jóvenes que migran a otros distritos siguen escolarizándose en el establecimiento. Sea cual fuera la proveniencia geográfica de los estudiantes, la mayoría acude diariamente al establecimiento a pie o bien en transporte colectivo.

A pesar de su proximidad geográfica, el Eco Colegio y el Colegio Francisco López Lynch no sólo influyen sobre áreas geográficas de diferente escala, sino que interactúan con ellas de manera diferenciada. Así es como el Eco Colegio se inscribe en amplios circuitos de desplazamiento de las clases medias, que se desplaza en vehículos motorizados. La posibilidad que dispone el colegio para

atraer estudiantes que residen en zonas alejadas del establecimiento es mayor. El colegio Francisco López Lynch atrae más bien a estudiantes que provienen de familias de clases y sobre todo desfavorecidas que aún se mantienen instaladas en su proximidad. Si bien el colegio registra también a numerosos jóvenes que habitan en otros distritos, la migración de estos alumnos tiene un carácter “forzado” y es menos “opcional” que para las clases medias.

Los espacios intersticiales marginados son el resultado de los procesos segregativos que se han ido desarrollando en la aglomeración durante las décadas del 2000 y 2010. Estos encarnan particularmente la multiplicación de los asentamientos, espacios relegados a menudo informales. Situados en una posición periférica, los mismos se hallan en espacios situados entre los grandes ejes dinámicos de la ciudad, más precisamente en aquellos sectores de la aglomeración urbana que están alejadas de las vías principales de tránsito. En este marco, los hogares instalados padecen de niveles limitados de movilidad, lo que reduce su acceso y conexión con el resto de la ciudad. Estos sectores de la población no solo padecen de una menor oferta de transporte público, sino que cuentan en menor grado con medios individuales de transporte respecto del resto de los hogares del Gran Asunción. En estas zonas de la ciudad, la oferta educativa se presenta como una oferta de proximidad que difícilmente logra atraer estudiantes más allá de los límites de esos espacios relegados.

Menos móviles, los hogares no tienen otra alternativa que escolarizar a sus hijos en los establecimientos cercanos, debiendo adecuarse a una escueta oferta local que a su vez padece de una fuerte presión demográfica y que sólo puede ofrecer una escasa gama de posibilidades en términos de turnos horarios, de especializaciones y de diferenciación social del público. De este modo, la escolarización de los jóvenes que habitan los espacios intersticiales del Gran Asunción

se hace “por default”. Definitivamente, en estas zonas se constata un cierto hermetismo que se traslada a las entidades educativas.

La escuela y el colegio que llevan el mismo nombre, a saber “Simeón Riveros”, se hallan instalados en el mismo predio, pero en edificios diferentes, sobre la avenida San José. Uno y otro no están ajenos de las recomposiciones sociales que experimenta el barrio. Al respecto, es cabe destacar la importante presión demográfica que experimentan dichos establecimientos. Mientras que en el nivel inicial y básico (primer, segundo y tercer ciclo de la Educación Escolar Básica), se tienen unos 711 matriculados, en el nivel medio el establecimiento cuenta con unos 345 matriculados.

La oferta de bachilleratos se compone de Ciencias Sociales (un turno por la mañana y otro por la tarde) y Contabilidad (un único turno por la tarde). No obstante, últimamente los establecimientos de gestión privada (o privada subvencionada) se han expandido en la zona, como son los colegios “Ñandejara”, “Ríos”, “Santa Rita de Cassia”, “Asunción de María”, “San Roque”, todos de instalación reciente y que responden a una demanda educativa diferenciada.

Si bien los establecimientos “Ñandejara” o “Asunción de María” están cerca de la ruta “Elizardo Aquino” (más conocida como Ruta N° 3), a proximidad del centro de Limpio, los demás colegios de gestión privada o privada subvencionada se localizan a proximidad de la avenida San José, que se convierte en una nueva vía estructurante al unir el centro de Luque y la ruta N° 3. Al respecto, desde un periodo reciente se instala con más fuerza la idea de que la escolarización de los jóvenes en la educación privada es “mejor” que la educación pública. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes inscriptos en el conjunto de establecimientos “Simeón Riveros” son de la zona de “Isla Aranda” y provienen de hogares cuya mayoría son de clase desfavorecidas y algunas de clases medias. Los

padres se desempeñan como albañiles, vendedores ambulantes, empleadas domésticas o bien trabajan en la elaboración de artesanía con un material llamado “karanday”. Los jóvenes escolarizados en el colegio Simeón Riveros provendrían entonces de aquellas familias que no perciben ingresos suficientes para escolarizar a sus hijos en los nuevos establecimientos de gestión privada. La mayoría de los jóvenes que culminan la educación escolar básica en la escuela “Simeón Riveros” se trasladan al colegio adyacente de homónima denominación. Aquellos jóvenes que desean continuar un bachillerato diferente y que no se halla disponible en el establecimiento (v.gr. Salud o Informática), deben trasladarse a otra entidad que ofrece la educación media.

Fotografía 2. Escuela Simeón Riveros, en Limpio



Fuente: Fotografía propia, 2016.

Los asentamientos de la zona son cinco, de conformación reciente (desde el año 2008 aprox.) y se trata de “La Piedad”, “R. Carlos”, “Manduarâ”, “Dos de Noviembre”, “María Auxiliadora” y “Divino Niño Jesús”,

todos situados en la localidad denominada “Itapúa mi”, en el límite de los distritos de Luque y de Limpio.

El establecimiento “San Francisco de Asis” presente en medio de ellos es de fundación relativamente reciente: abrió sus puertas en 1992, cumpliendo veinticinco años en el año 2017. Más o menos el 60% de los estudiantes provienen de los asentamientos y el resto proviene de otras zonas de “Itapúa mi”. El establecimiento cumple un papel de “equipamiento de proximidad”, respondiendo a una demanda exclusivamente local. En la educación escolar básica se hallan matriculados unos 486 estudiantes, mientras que el nivel medio cuenta apenas con 70 inscriptos. A partir de inicio de la década del 2010 se fundaron otras escuelas públicas a proximidad: “Si no fuera por ellas, nuestra institución explotaría” (Alcides Cáceres, Director, Colegio San Francisco de Asis, Luque, 27 de octubre de 2016). Se entiende que estos nuevos establecimientos permitieron descomprimir los flujos de jóvenes que se habrían dirigido al establecimiento en cuestión. Aislado en la localidad Itapua mi, el entorno del establecimiento tiene similitudes con una zona rural del interior del país, sea al nivel formal del espacio (con una densidad baja) como al nivel de las percepciones de sus habitantes: “Esto es, por ejemplo, campo todavía porque no hay casi nada” (Cynthia Vera, barrio Itapua mi, Luque, 27 de octubre de 2016).

Así que el Colegio Nacional San Francisco de Asis recibe en su mayoría a jóvenes egresados de la escuela presente en el mismo predio. En suma, el colegio no es atractivo para otros sectores de la ciudad y su área de captación de alumnos es extremadamente limitada. Con sólo setenta estudiantes, esta realidad se verifica por lo demás en las limitadas condiciones edilicias del establecimiento (Fotografía 3). El colegio está asentado en una plaza pública y con una campaña de recolección de fondos en la localidad se financió la construcción de las aulas. Además, se recurre a los padres de los

jóvenes quiénes con un aporte financiero marcadamente mínimo contribuyen al pago de las funciones de secretaría y de limpieza.

El origen socioeconómico de los hogares es de clases desfavorecidas, de escasos recursos económicos. Varios jóvenes no cuentan con medios ni para asegurar sus meriendas escolares y algunos deben trabajar concomitantemente a su escolarización para ayudar a sus padres. Los padres de los jóvenes trabajan generalmente en albañilería y en el empleo doméstico, si bien hay algunos empleados y pocos profesionales; la mayoría trabaja en ocupaciones de albañiles, guardias de seguridad, choferes de transporte, o artesanos. Una proporción importante de los niños y jóvenes de los asentamientos viven con padrastros o madrastras y es frecuente la situación de madres solteras.

Fotografía 3. Aulas en construcción del Colegio Nacional San Francisco de Asís



Fuente: Fotografía propia, 2016.

El colegio sólo propone un turno por la tarde y ofrece solamente la formación de bachillerato en Ciencias Sociales. Son escasos

los estudiantes que salen en busca de una oferta de bachillerato técnico en otro establecimiento. Esto da cuenta de la restringida movilidad espacial de los niños, lo que les impide acceder a una amplia gama de ofertas educativas en el nivel secundario.

En el Sur de la aglomeración asuncena, se identificaron otros asentamientos de condiciones precarias, específicamente en Lambaré y Villa Elisa. Situado en el primer municipio, la Escuela Gral. Andrés Delmás sirve de establecimiento de proximidad a más de una decena de asentamientos. La escuela en cuestión se halla en un espacio intersticial entre las avenidas J. Domingo Perón y Defensores del Chaco, aunque el predio escolar se halle solamente a unas calles de la última avenida. La zona aledaña a la escuela actúa de refugio para aquellas poblaciones que sufren directamente de las crecientes del río Paraguay. Como en la mayoría de los establecimientos de los espacios intersticiales marginados de la aglomeración, el área de influencia de los mismos es muy limitada.

La mayoría de los 792 matriculados del establecimiento Gral. Andrés Delmás provienen de catorce asentamientos de los alrededores. Sin embargo, la escuela tiene la particularidad de funcionar como *escuela centro*, lo que constituye una suerte de asignación administrativa que le otorga el rango de interlocutor con el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). De este modo, las actividades administrativas de cuatro establecimientos se centralizan en la Escuela Gral. Andrés Delmás, en especial para la verificación y remisión de documentación al MEC: tres de ellos son de gestión privada (entre ellas el Colegio N° 5901 metodista “Nuevo Horizonte”, la más costosa de las entidades educativas que depende de la Escuela Gral. Andrés Delmás) y uno de ellos de gestión pública.

Más allá de este rango administrativo, la Escuela Gral. Andrés Delmás tendría también de una peculiar fuerza de atracción. La clave está en

la gestión del establecimiento, lo que genera interés por parte de hogares. La directora se desenvuelve activamente para obtener beneficios como la refacción de aulas, la distribución de merienda escolar¹, la distribución de kits escolares o la construcción de espacios pedagógicos y sanitarios. Así, la Escuela Gral. Andrés Delmás sería más atractiva que otros establecimientos cercanos de gestión público, como “la Escuela Avá Mba’e” dada la gestión ineficaz de esta última que la condena a un aspecto de dejadez.

La escuela Gral. Andrés Delmás sólo ofrece clases hasta el tercer ciclo de la educación escolar básica y no cuenta con el nivel de la educación media. El 80% de los estudiantes egresados en educación escolar básica continua sus estudios en el nivel medio. En su mayoría, los jóvenes se trasladan al Colegio Nacional de Lambaré, aunque los estudiantes que pueden asumir el gasto de pasajes de autobús van a los colegios Stella Maris, Presidente Franco y otros del centro de Asunción o cercanos.

En esta localidad se verifica que en los espacios intersticiales de la aglomeración, las posibilidades de movilidad y de desplazamiento de los jóvenes juega un papel crucial para disponer de una gama variada de opciones para su escolarización en el nivel de la educación media. Dado que los hogares de los estudiantes matriculados en la Escuela Gral. Andrés Delmás son de escasos recursos y a menudo se dedican a las actividades de recolección y reciclaje de residuos, en el establecimiento “no hay casi ningún niño de nivel socioeconómico medio” (Amelia Duarte, Directora, Escuela Gral. Andres Delmás, Lambaré, 17 de octubre de 2016). La oferta de clases por el programa PRODEPA del MEC, en horario nocturno puede también considerarse como un indicador del nivel socio-económico de los hogares de la zona. En esta zona del conurbado (como en los demás

1 Incluye un vaso de leche Los Colonos (envase TetraPak) y un panificado lacteado.

asentamientos de los espacios intersticiales), la escolarización no actúa como vector de movilidad social ya que la inserción ocupacional de los jóvenes de la localidad es precaria: los jóvenes que no permanecen en las actividades de recolección y reciclaje se dedican a oficios de empaquetadores y carriteros en los supermercados.

En lo que concierne a los espacios enclavados en las riberas del Río Paraguay, sus condiciones específicas se traducen en situaciones educativas particulares. En el bañado Norte, el Colegio San Vicente de Paul, de gestión privada, se sitúa en el barrio Tablada Nueva, específicamente en la segunda franja, entre las zonas de uso industrial y residencial. El establecimiento fue fundado en el año 1979 y en principio no se hallaba en su emplazamiento actual sino a orillas del río. Las constantes inundaciones obligaron a trasladar el colegio definitivamente en el año 1982 cuando tuvo lugar una inundación de particular magnitud. La propietaria del establecimiento es la congregación de hermanas vicentinas, que fue la que efectuó la gestión ante el entonces Ministerio de Educación y Culto, para lograr la transferencia a la escuela del predio en el que se halla instalada actualmente.

En un principio, la escuela era patrocinada por las hermanas vicentinas quienes identificaron la necesidad imperiosa de instalar un centro educativo en la zona. Empezaron con el primer ciclo (primer y segundo grado, respectivamente) y luego la matrícula fue creciendo. Actualmente, el establecimiento ofrece clases hasta el noveno grado, es decir hasta el tercer ciclo de la educación escolar básica. El Colegio San Vicente de Paul da cuenta de las dificultades socioeconómicas de los habitantes del barrio. Siendo establecimiento de gestión pública, se presenta como una de las únicas ofertas educativas a la que acuden los hogares más carenciados y vulnerables, especialmente provenientes del “bajo” o de las áreas inundables cercanas a río, más que de la zona de la

avenida Artigas. El establecimiento al concentrarse en la oferta de la educación escolar básica, se presenta como un dispositivo primario y de carácter local, sin alcanzar el carácter de establecimiento especializado (bachilleratos).

La generalidad de los niños y jóvenes inscriptos reside en el barrio, lo que denota un débil nivel de apertura tanto de la escuela como del barrio hacia el “exterior”. La condición socioeconómica de los hogares es de clases desfavorecidas y los padres se dedican principalmente al reciclaje, a la pesca y a la albañilería. Según el Registro Único del Estudiante (RUE), requerido por el Ministerio de Educación y Ciencia, los padres de los jóvenes cuentan en general con una escolarización que alcanza la educación primaria; pocos continuaron sus estudios en la educación secundaria y una ínfima proporción culminó su escolarización en este nivel.

El Colegio San Vicente de Paul cuenta con 348 matriculados en el año 2016, aunque llegó a contar con más de 600 matriculados, es decir que el establecimiento está en un proceso de fuga de matrícula, que se explica por dos factores: La migración de los habitantes del barrio hacia otros asentamientos periféricos (Limpio, Luque, entre otros) y la incapacidad de gestión del establecimiento cuyos servicios comparativos empuja a los hogares a elegir a otros establecimientos de proximidad, en especial de gestión privada subvencionada.

Según información recabada en el establecimiento, sobre cada diez niños que se inscriben en la educación escolar básica, sólo cuatro culminan la educación media. El resto sale progresivamente al mercado laboral, en especial culminado el noveno grado. Un problema endémico es que muchas niñas quedan embarazadas en edad adolescente mientras numerosos jóvenes caen en la adicción. Es corriente el carácter fragmentado o recompuesto de las

familias: “De 100 niños, sólo 15 viven con ambos padres, el resto tiene a sus padres separados. Además, hay muchas madres solteras quienes, para tener ingresos, envían a sus hijos a recolectar basura” (Norma García, Directora, Colegio San Vicente de Paul, barrio Tablada Nueva – Asunción, 24 de noviembre de 2016).

El Colegio Catalina Labouré es uno de los establecimientos de mayor atractivo en la zona de Tablada Nueva. Está ubicado a unas cuadras del Colegio San Vicente de Paul. Debido a la marcada demanda de plazas, las autoridades tienen que limitar los cupos disponibles para la albergar el número de estudiantes adecuado. Se trata de un establecimiento de gestión privada subvencionada, que pertenece a la congregación “Asociación Hijas de la Caridad” que desde 1982 vio la necesidad de abrir una escuela en la zona. La cuota exigida mensualmente es ínfima y sirve para pagar los gastos corrientes de electricidad, agua, telefonía, limpieza y algunos insumos. Todos los docentes del establecimiento son remunerados con rubros de Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), con la excepción de cuatro empleados.

Más o menos el 70% de los padres de estudiantes son recicladores, mientras que los demás se dedican a empleos informales diversos o bien son empleados de los frigoríficos de la localidad. Los estudiantes provienen del “bajo” ya que habitan a proximidad del río Paraguay. A finales de la década del 2000, la infraestructura y el equipamiento del colegio han mejorado hasta el punto que se amplió el número de aulas, cuenta con aire acondicionado y computadoras. El nivel de equipamiento del colegio es similar al de los establecimientos privados fuera de la zona, nivel de confort que es difícil de alcanzar tratándose de un público de la misma condición social. A lo largo de los años la composición social del público de la escuela no ha presentado variaciones significativas.

Debido al mínimo pago mensual en concepto de cuota, los jóvenes de hogares más carenciados se matriculan generalmente en el Colegio San Vicente de Paul. El Colegio Santa Catalina Labouré encarna una oferta diferenciada, con un nivel de confort relativamente elevado, sin embargo, el ingreso a este establecimiento no parece sea prohibitivo por el monto de la matrícula sino por el perfil de hogares que deciden efectuar ciertos sacrificios en función a la escolaridad de sus hijos. No obstante, a pesar del limitado número de espacios disponibles, el establecimiento padece de las problemáticas similares a la del Colegio San Vicente de Paul, debido al origen socioeconómico de los hogares: la importante proporción de familias fragmentadas y el débil interés en la escolarización de sus hijos. Las dificultades socioeconómicas del barrio parecen superar la capacidad de adaptación del dispositivo educativo existente.

En el bañado Sur, el Colegio “San Cayetano”, fundado en 1976, es gestionada por la ONG “Fé y Alegría” que pertenece a la orden religiosa de los Jesuitas del Paraguay. Esta organización tiene a su cargo numerosos establecimientos educativos en los bañados. El Colegio San Cayetano se sitúa en una de las principales vías en el barrio del mismo nombre, que lo atraviesa de manera perpendicular respecto del sentido de los cursos de agua. A proximidad de la escuela se halla un centro de salud donde funciona una unidad de salud de la familia (USF) y una comisaría policial. Estos tres equipamientos indican que el lugar tiene un cierto carácter de centralidad. El colegio en cuestión ofrece formación principalmente en la educación escolar básica, aunque desde la década de 2010 ofrece también formación de educación media con un bachillerato en administración de negocios. No obstante, esta última oferta de nivel secundario se ve limitada a unos 30 estudiantes solamente y no resulta posible extender este cupo a pesar de la fuerte demanda.

Fotografía 4. Centro funcional del barrio San Cayetano, con la escuela homónima



Fuente: Fotografía propia, 2016.

Los bajos niveles de retención, en especial a partir del tercer ciclo de la educación escolar básica son notorios. En general, los niños asisten sin interrupción a clases desde el primero al sexto grado, luego el nivel de matriculación cae progresivamente. La escasa oferta en educación media es un factor determinante en este proceso. Los jóvenes que prosiguen sus estudios hasta la educación media deben acudir a otros establecimientos que ofrecen clases en horario de noche. Esto se debe a las condiciones de vida de los habitantes del barrio, que trabajan desde jóvenes durante la jornada y teniendo como alternativa asistir a clases al finalizar la jornada laboral. La mayoría de los establecimientos de educación media se hallan ubicados en el límite de la ciudad formal: el Colegio “Comercio 4” (que funciona en el mismo local que la Escuela “Roberto L. Petit”), el Colegio “Ignacio A. Pane” y el Colegio “San Pedro y San Pablo”. Esto expresa el escaso número de la oferta educativa en la localidad.

Según las autoridades del establecimiento no pueden permitirse exámenes de ingreso a fin de no limitar el acceso de los jóvenes aspirantes. “A fin de cuentas, de diez chicos que empiezan en primaria, uno llega al bachillerato ofrecido por nuestro colegio, unos pocos van a otros colegios y la mayoría abandona su escolaridad” (Wilma Mancuello, Directora, Colegio San Cayetano, bañado Sur, 28 de octubre de 2016). Para los jóvenes escolarizados, el principal problema identificado es la ausencia de acompañamiento familiar que favorezca el rendimiento escolar de los hijos.

Este es también el caso de la Escuela “Carmen Piacentini”, ubicada a pocas cuadras del Colegio “Fe y Alegría”. Dicho establecimiento constituye una de las únicas escuelas de gestión pública del bañado Sur: junto con las escuelas de los barrios Santa Ana y Santa Rosa de Lima, es una de las únicas entidades educativas completamente públicas de la zona. El establecimiento en cuestión sólo ofrece servicio de escolaridad hasta el tercer ciclo de la educación escolar básica, aunque tienen lugar clases de la educación media, pero únicamente en el marco del programa de alfabetización de adultos PRODEPA.

Los niños y jóvenes inscriptos en la Escuela Carmen Piacentini alcanzan aproximadamente 400 alumnos y provienen de la zona, especialmente de los barrios “San Miguel”, “San Blas”, “San Cayetano” y “Santa Rosa de Lima”. En general, los padres de los estudiantes son recicladores y trabajan en el vertedero de Cateura. Según la directora del establecimiento, el complemento nutricional es un factor atractivo para la escolarización de los niños. El principal problema es el abandono escolar: a partir del sexto grado una proporción importante de niños abandona su escolaridad, de modo que de cada diez alumnos, unos siete interrumpen sus estudios para dedicarse al trabajo. Los niños que prosiguen en el nivel secundario asisten a los colegios “Comercio N° 4”, “San Alfonso” o “Naciones Unidas”, en el turno noche.

Las difíciles condiciones de vida en el barrio se hacen críticas por los niveles de violencia que se agravan progresivamente. Como ejemplo, las autoridades de la Escuela Carmen Piacentini indican que existen pandillas (“barras bravas”) que están en conflicto, cuyas peleas atemorizan a la comunidad, habida cuenta que desde inicios de la década del 2010 se dio un aumento de los delitos y actos de violencia. Los adolescentes, incluso los más jóvenes, caen en la adicción, que constituye un verdadero flagelo para la comunidad. La población que reside en la localidad, en condición de pobreza, aprovecha ciertos beneficios que tienen a disposición tales como becas para niños, subsidios para jefas de hogar, pensiones para adultos mayores, el programa Tekoporâ, el programa Abrazo, acceso a entidades educativas, servicios ofrecidos por ONG’s, entre otros.

Finalmente, el Colegio Delfín Chamorro se halla en el límite entre la ciudad alta y el barranco que marca el inicio del bañado Sur. Se trata de un establecimiento combinado (escuela y colegio) con un número mayor de matriculados que las entidades educativas del bañado Sur. Los estudiantes inscriptos tienen más chances de continuar su escolarización en la educación media hasta culminar el bachillerato. La Escuela Delfín Chamorro es de gestión pública y cuenta con unos 960 alumnos. En la misma se ofrecen los tres ciclos de la educación escolar básica y la mayor parte de los estudiantes continúa sus estudios en la educación media, en otros establecimientos como “Naciones Unidas”, “Asunción Escalada” o “Presidente Franco”. Las familias de los jóvenes matriculados en la escuela son pobladores de los barrios Roberto L. Petit, barrio Republicano y, en menor medida, del bañado Sur (“San Cayetano” y “Santa Ana”). El origen socioeconómico de los hogares de los estudiantes es de predominancia de clases desfavorecidas y de las fracciones bajas de las clases medias.

4.1.1 Confinamiento residencial y anclaje local

La escolarización para los sectores desfavorecidos de la sociedad metropolitana está fuertemente condicionada por la residencia familiar, es decir, es una elección de un establecimiento educativo cercano al domicilio de la familia. Se debe a que tanto los costos de desplazamiento como el de la alimentación –cuya responsabilidad doméstica presenta mucho menos presupuesto– definen el control de riesgos dentro de lo cual la elección del establecimiento para los hijos es uno crucial. Las restricciones económicas propias de las familias de clases desfavorecidas conllevan condicionamientos en la matriculación de sus miembros en edad escolar, escasez de información sobre establecimientos calificados accesibles así como dependencia de oportunidades de subsidio u otros apoyos complementarios ofrecidos en el marco de programas públicos.

En este sentido, un factor importante en la escolarización constituye la adscripción del establecimiento. En su mayoría las familias matriculan a sus hijos en entidades de gestión pública que ofrecen la exoneración de cuotas así como permiten el acceso a subsidios adjuntos a la matriculación en esos establecimientos tales como insumos nutricionales y útiles escolares que alivianan los costos de escolaridad.

En este sentido, la asistencia escolar a establecimientos de proximidad respecto del lugar de residencia propicia una determinada relación con el dispositivo educativo y un determinado uso del espacio, una configuración específica que interrelaciona las escuelas con su entorno, al *conminar* a las familias a anclarse en su localidad y no desplegar en el espacio metropolitano una movilidad extendida y voluntaria que no sea para propósitos contingentes (servicios de salud, visitas a familiares, u otros), “Para nosotros es mejor enviar a nuestros hijos aquí cerca nomás; así van y vienen más fácil a la escuela de nuestra casa. Cuesta caro el transporte si vas a contar

dos pasajes por día... cuánto se va en la semana y mensual así... (...)
Nos vamos a otra parte también, al mercado yo me voy y les llevo a ellos; a veces les ocupo más lejos, pero no siempre (Delia Caballero, Bañado Sur-Asunción, 28 de octubre de 2016) (...) “A mi hermana le solemos visitar cuando quedamos de comer en su casa (...) Yo me voy poco al centro de salud, pero a mi hijo le llevo, para las vacunas o si está muy enfermo, pero no siempre, a veces” (Marta González, Bañado Sur-Asunción, 28 de octubre de 2016).

Esto, empero, no significa que muchas familias no se trasladen frecuentemente a lugares lejanos en el territorio metropolitano y que implique un desplazamiento extendido, pero el propósito es restrictivo: la concurrencia al lugar de trabajo. En este sentido, se colige que la movilidad restrictiva puede implicar largos desplazamientos pero sin la opción extra-ocupacional de uso del espacio metropolitano para propósitos sociales, políticos, culturales, recreativos, entre otros, que implica el ejercicio del derecho a la ciudad. Este anclaje supone una restricción residencial, o sea, la elección de la vivienda está dada por la escasez de oportunidades en el acceso a la propiedad inmobiliaria y la edificación.

El confinamiento territorial al que se ven compelidos los sectores desfavorecidos de la sociedad asuncena incide en una representación de la ciudad como un espacio restringido, no sólo para la movilidad geográfica, circumscripita a las actividades laborales, a la reproducción material, sino para la escolarización, que restringe las posibilidades de elección de los establecimientos generando una mayor dinámica de mixtura social en el sistema educativo metropolitano. La lógica de segregación, por lo tanto, opera como una “gubernamentalidad” territorial que distribuye los sectores sociales a través de los condicionamientos de localización y movilidad (Grinberg, 2009), constituyendo un mecanismo invisible de relegación y segregación.

Sin embargo, algunas familias de clases desfavorecidas, cuando la distancia física lo permite, envían sus hijos a establecimientos públicos agrupando una cierta cantidad de alumnos de clase media. Por ejemplo, cuando el personal del Colegio V. Mongelós consulta a los padres que residen en zonas alejadas del establecimiento, la razón por la que envían sus hijos en ese establecimiento, las madres en especial expresan que: “No queremos, porque cuando salen pueden ver otras cosas; tienen contacto con otra clase de gente” (Dolores Barrios, Loma Pytâ, Asunción, 18 de octubre de 2016).

Si la escuela constituyó alguna vez una institución que hizo posible el encuentro de diferentes sectores sociales y la construcción de un cierto sentido de pertenencia a la comunidad política, los procesos de segregación social resultantes de los procesos más amplios de pauperización y precarización de la población urbana, que la transformación capitalista de la producción agropecuaria y la concentración agraria forjaron con ímpetu desde mediados de la década del '80 del siglo XX, las formas de adecuación de las familias expulsadas del modelo agroexportador a la dinámica de la ciudad conllevan extrañamiento en el espacio, compulsión al localismo por los contextos de inserción habitacional y lógicas de interacción social basada en la autoexclusión.

Como indica Agnès Van Zanten, el imperativo del esfuerzo escolar en función de la representación de un porvenir seguro es limitado en las familias de clases desfavorecidas debido a que la reproducción social de la marginalidad y la pobreza se impregna en la experiencia social de los jóvenes de esos sectores y refuerzan actitudes de familiaridad con el entorno, el conformismo con la condición social y el fatalismo respecto de oportunidades futuras (Van Zanten, 1999, p. 81). “A veces me siento menos estimado por mi clase social, o sea, porque no voy a colegios ‘buenos’ (...) Hay discriminación por varias razones, por la sexualidad por ejemplo:

a los que son homosexuales o lesbianas, pero por la clase social también. De repente te hacen sentir mal porque no usás ropa de marca, eso en algunos ambientes te perjudica... Además, ya dicen que sos así (de clase baja) sin conocerte ni consultarte” (Fernando Añasco, Asunción, Colegio Vicente Mongelós, 4 de noviembre de 2016). En el mismo sentido, la diferenciación social que el establecimiento educativo genera, refuerza los sentidos subjetivos de subestimación y menosprecio: “Quiero cambiar de colegio, por la ‘mala’ dirección, por la mala gestión institucional. La infraestructura del colegio se está por caer. Los profesores y los directores no hacen caso a los alumnos, hacen cualquier otra cosa: llenan planillas, corrigen exámenes y otras cosas así. Me gustaría ir a otro colegio, a uno privado. En San Miguel o La Esperanza, que es privado, pero por la situación económica no puedo. Los profesores son más exigentes y uno se siente más valorado (adentro y afuera)” (Tania López, estudiante, Colegio Vicente Mongelós, Asunción, 4 de noviembre de 2016)

La política educativa, con bajos recursos y bajas asignaciones a los establecimientos de proximidad de los sectores sociales locales, se descuida los mecanismos de compensación, de modo que las instituciones educativas adquieren el perfil social de su público donde la precariedad de su infraestructura, de su equipamiento así como del bienestar social de sus planteles docentes, afectan el desempeño escolar de la población escolar que concurre a los mismos privándoles de las condiciones de un rendimiento eficaz (entiéndase, de cumplimiento integral del currículum y de su dominio por los estudiantes) y persuadiéndoles de que la escolarización es un asunto de rituales y obligaciones. Esto se suma a las características de los lazos establecidos en las instituciones, que en su mayoría son lazos comunitarios que pre-existen a nivel local, que se supeditan a las dinámicas locales, a sus solidaridades y a sus conflictos.

4.1.2 Desempeño sin expectativas

La representación de la escolaridad en los sectores desfavorecidos está menos ligada a los proyectos futuros y oportunidades que la escuela puede generar para el periodo post-escolar -tanto de inserción laboral como ingresos satisfactorios- que con la obligación legal y moral que las familias, en especial los padres, deben cumplir para obtener el crédito de miembros de la comunidad local y la sociedad general (la estigmatización de los desertores es un fenómeno presente en las comunidades locales de esas clases). Efectivamente, interrumpir la trayectoria educativa tiene una connotación negativa, también en las clases desfavorecidas. No entrar en el molde tradicional que constituye el entorno social cercano pero sobre todo el modelo a seguir lleva a una reprobación moral en la localidad (entre vecinos). Por ejemplo, los alumnos que desertan la escuela y particularmente las mujeres, reciben presiones de todo tipo cuando se quedan en casa y en el barrio: “Sí, me sentía mal, me miraba así la gente, porque había dejado de irme a la escuela” (...) “Ó sea [desde que abandoné la escuela] que mi novio no quiere que salga, no quiere que trabaje” (Amanda González, barrio San Cayetano, bañado Sur, Asunción, 28 de octubre de 2016). El condicionamiento de género tiene su peso más fuerte en los medios sociales de escasos recursos, donde la emancipación femenina se enfrenta a más coacciones sociales y culturales. Volviendo a la estigmatización de los desertores escolares, se explica también porque significa casi obligatoriamente -sobre todo para los jóvenes varones- un acercamiento a la calle y un tiempo sin el control adulto, familiar y escolar. Los riesgos de adicción y delincuencia aparecen a menudo en las situaciones de deserción y la mirada social integra esta realidad vinculada a la pobreza. “Limpio (...) es un lugar de consumismo importante, (...) se abrieron muchos colegios y también universidades pero duele ver la juventud presa de las drogas, especialmente los jóvenes que no van al colegio o que dejaron” (Monica Huck, Directora, Centro educativo Ñandejara, Limpio, el 20 de octubre de 2016).

Para los jóvenes del área metropolitana de Asunción, de sectores sociales desfavorecidos, el rendimiento académico presenta una virtud negativa, es decir, su carencia o bajo nivel conlleva cierres a oportunidades y la representación de estrechez del porvenir inmediato. El no acceso al empleo es una posibilidad objetiva, por lo tanto concluir los estudios y en lo posible con un rendimiento alto, disminuye el riesgo de desempleo en el periodo post-escolar. En las clases desfavorecidas, esto es más importante que el problema de la continuidad de los estudios en la educación superior o el de emprender carreras laborales en el sector formal del mercado de trabajo.

Si esto es así, los márgenes de consagración a una escolaridad eficaz, con objetivos de logro académico normal, dependen del control que cada familia pueda introducir en la vida cotidiana de sus hijos. La disciplina doméstica cumple un papel relevante para apuntalar hábitos de atención y dedicación a las actividades escolares, pero requiere como condición un involucramiento parental regular, lo que se hace difícil en familias con necesidades básicas insatisfechas, que dedican parte importante de su jornada a labores económicas que generen ingresos.

De este modo, el control disciplinario en la institución educativa está correlacionado al perfil de las familias: éstas en general, teniendo padres que trabajan durante casi toda la jornada y con bajo nivel de cuidado de los hijos, éstos cuentan con mecanismos laxos de atención de sus interacciones al interior como al exterior del hogar, lo que afecta no sólo sus capacidades de auto-restricción personal como plantea Norbert Elias (2012), sino que además, incide en el bajo compromiso escolar doméstico, de realización de los deberes académicos y estudios encuadrados en un control parental regular y riguroso.

A esto se suma la baja disponibilidad de tiempo para la vida infantil y juvenil en el hogar, debido a que muchos de los chicos dedican una parte importante de su jornada al trabajo doméstico o extra-doméstico, éstos últimos para aportar a la economía familiar. Así, el único espacio de distracción y entretenimiento infantil-juvenil constituye la escuela, generándose frecuentemente situaciones de insubordinación y desborde. Esto se acentúa cuando la mayoría de los estudiantes se encuentran en condiciones similares que potencian sus características de indocilidad, consideradas desfavorables para el rendimiento académico. En suma, el bajo control y cuidado parental está asociado al alto control disciplinario y normalizador de la institución educativa en los centros de escolarización de jóvenes de clases desfavorecidas.

Es por este conjunto de aspectos que la escolarización, para los hogares de estas clases, implica más una obligación legal que un recurso de oportunidades. Pero la escolaridad es también una obligación moral, en la magnitud que moviliza la aceptación social entre familias y justificando el esfuerzo económico. En este sentido, el esfuerzo es inversamente proporcional a la incertidumbre sobre el porvenir, ésta siendo frecuente entre las familias de clases sociales desfavorecidas. De hecho, el esfuerzo en función de la asistencia escolar disminuye tempranamente en esos sectores dada la falta de “apoyo” que pueden otorgar a sus hijos para que permanezcan en el sistema educativo por más tiempo que la educación escolar básica².

En términos del esfuerzo e inversión escolar de las familias, un aspecto crucial es el limitado volumen de ingresos financieros, que implica de cara a las obligaciones educativas que demandan ero-

2 Las estadísticas educativas indican que la deserción es un fenómeno que afecta decisivamente a los jóvenes de clases desfavorecidas a partir de la edad de los 13 años (correspondiente al octavo grado de la educación escolar básica).

gaciones, una vivencia de angustia (y en ocasiones desesperación). Los gastos ineludibles son: matrícula anual, útiles escolares básicos, vestimentas uniformes. Algunos gastos adicionales optativos son: meriendas, aportes al establecimiento para reparaciones o para celebraciones, entre otros. En este sentido, el confinamiento territorial debido a la pobreza, instaura en los mismos jóvenes la representación de límites en las decisiones que atañen a la educación. La elección del establecimiento, en los casos de que la escolaridad secundaria requiere el cambio de centro educativo³, es asumida como una restricción no sólo para los padres sino también para los hijos. “Cuando termine me quiero quedar en esta zona nomás, por más que quiera irme a otro lado. No le quiero forzar a mis padres, porque va a ser gasto para ellos: pagar pasaje y eso... porque yo me voy y vengo a pie nomás de la escuela ahora. Si me voy al colegio ‘Comercio Uno’ va a ser más caro, porque es doble turno y van a tener que pagar la comida; en el colegio ‘Stella Marys’ que es cerca, es un turno nomás y puedo venir a mi casa” (Fabián Rojas, Lambaré, 27 de octubre de 2016).

El peso de las condiciones sociales proyecta sobre los niños y jóvenes de clases desfavorecidas un imaginario pragmático de la vida activa: a. “rebuscarse” para obtener fuentes de ingresos, b. “sobrevivir” evitando caer en mayor precariedad y c. “tranquilizarse” apoyándose en los lazos sociales locales ante la incertidumbre. Sobre esta lógica pragmática, el proceso educativo de los jóvenes constituye un *hecho social total*, en el sentido de que se inscribe en un marco de condiciones económicas e instituciones sociales que delinean la disponibilidad y la prioridad de los recursos escasos en función de las urgencias y de las contingencias. Para las economías domésticas precarias, los limitados recursos que se destinan

3 Muchas escuelas ofrecen solamente la enseñanza de los tres ciclos (y algunos incluso sólo los dos primeros) de la educación escolar básica, razón por la cual los jóvenes deben cambiar de establecimiento educativo para dar continuidad a sus estudios en el tercer ciclo o la educación media.

a la educación así como el insuficiente acompañamiento parental implican, en su conjunto, indicadores de que no es crucial “tomarse demasiado en serio los estudios” aunque es cierto que emergen contrariedades subjetivas en los jóvenes. “(El problema es que) no tengo ganas, porque no aprendo lo suficiente, muchas cosas no entiendo. Necesito clases particulares, porque necesito ayuda para aprender mejor y tenga ganas para estudiar. En mi casa cuesta; no están mis padres porque trabajan y nadie me puede ayudar” (Fernando Añasco, Asunción, 4 de noviembre de 2016).

En este sentido, las expectativas educativas no son naturales y por lo tanto consustanciales al proceso educativo sino construcciones sociales en función de una experiencia de las familias, que inducen a considerar en un horizonte de largo plazo, las posibilidades reales o imaginarias de acceso a oportunidades económicas y sociales, es decir, la construcción de un proyecto de vida. “Mis padres me dicen que estudie, porque es importante. Sin estudio no podés ir adelante. Pero depende de mí solamente, si yo me decido me puede ir bien, si es que no, bueno, mis padres van a entender” (Delia Caballero, Bañado Sur-Asunción, 28 de octubre de 2016).

En este sentido, el desempeño escolar de los niños y jóvenes no está predominante basado ni alentado por expectativas educativas que vinculan el éxito escolar con la prosperidad social y económica. Es necesario, empero, referir que en las comunidades locales de las clases desfavorecidas se encuentran jóvenes que proyectan un porvenir de oportunidades a través de la educación, como expresión de sus compromisos así como de las inversiones efectuadas por sus hogares. Estos en general constituyen los casos ejemplares de la “excepción a la regla” de la reproducción social, habida cuenta que la tendencia general es des-escolarización temprana de estos sectores y cuya consecuencia es la persistencia de la desigualdad educativa, cuanto menos en términos de escolaridad,

respecto de las demás clases sociales (medias y dominantes). Estos superan la “trampa de la reproducción” y logran su integración social en el largo plazo aunque a costa de una selección social altamente exigente tanto económica como simbólicamente.

4.1.3 La reafirmación social y escolar del confinamiento

Los chicos consideran que hacen lo que pueden en el marco de condiciones que comparten con sus pares. Dado que los vínculos más importantes se dan fuera de la escuela, en una escala eminentemente local, la escolarización implica para muchos la entrada a un ambiente extraño donde, por lo tanto, aceptación social marca la estima de sí o bien, donde el rechazo genera resentimientos. “No tengo amistades en el colegio, o sea, no tengo ‘amistades completas’. Tengo más bien afuera, en la iglesia; ahí me siento bien, es tranquilo, nos conocemos todos. En el colegio es importante estar bien con los compañeros, porque no es que compartimos en otras partes. Y yo no quiero estar mal con nadie ni que nadie esté mal conmigo” (Fernando Añasco, Asunción, 4 de noviembre de 2016).

La intermitencia entre experiencias “juveniles” y otras “adultas” genera una disposición hacia la escuela y su cultura, constituyendo la base de la representación de la institución educativa como espacio de transición de la infancia a la adultez, más que de “socialización secundaria”. Por ello, los vínculos que marcan la entrada temprana a la adultez por parte de los jóvenes de clases desfavorecidas cobran particular relevancia desde la experiencia escolar. Una ética “anti-juvenil” como indica Annik Percheron (1991), cobra forma tempranamente en las familias de clases desfavorecidas, contribuyendo a limitar las aspiraciones de continuidad y proyección escolar más allá de cierto rango de edad (14-16 años). Los adolescentes de clases desfavorecidas, que están escolarizados incluso en ciclos avanzados respecto de sus *pares de clase*, se hallan

colmados de actividades en las que además de su experiencia infantil ya están involucradas experiencias de adultos. “Entre semana me voy a trabajar; sino me voy, ayudo a mi mamá. Trabajo en la terminal de ómnibus como lustrabotas. Cuando me quedo en casa limpio la casa, lavo los cubiertos y eso... Los sábados de mañana me voy a trabajar por la mañana, por la tarde me voy a los torneos, porque yo practico fútbol” (Abel Valiente, asentamiento Ara Poty I, Lambaré, 27 de octubre de 2016).

Las múltiples experiencias sociales que los hijos de clases desfavorecidas se ven compulsivamente empujados a hacer, genera una particular forma de relación con el territorio. En zonas urbanas de extrema pobreza, algunas de esas experiencias, más que compeler a una temprana vida activa, “inhabilitan” como sujetos de derecho en la ciudad. Pongamos por caso, la experiencia de la drogadicción y el embarazo precoz.

La drogadicción está expandida en las zonas de segregación extrema; se hace difícil para los padres controlar que sus hijos no la hagan. Algunos aducen que la caída en la droga por parte de sus hijos es un asunto de “azar” o en algunos casos un problema de la compañía, mientras otros –los menos– identifican la problemática como un asunto de condiciones: por una parte, la característica de la familia misma, su composición, la estabilidad de los vínculos, la calidad del ambiente familiar; por otra parte el resguardo en el hogar, que les permite dotarse de elementos emocionales y educativos que les permite discernir los factores y los riesgos; finalmente, la ocupación del tiempo (asistencia escolar, obligaciones en la casa, empleo regular y estable, entre otros).

Otro problema es el embarazo precoz. Adolescentes desde los 13 años ya quedan encinta, sin vínculos estables de pareja, sin autonomía económica, en edad escolar, reproduciendo su condición

de pobreza y reforzando los mecanismos de esa reproducción: deserción escolar, precariedad económica, dependencia habitacional, etc. “Yo me quedé embarazada cuando tenía 15 años; tuve que dejar mis estudios. Dije que iba a continuar después, pero ya no pude más porque con una criatura hay que atender todo el día: cuidarle, darle de comer, bañarle, muchas cosas; más todavía que estoy sola porque su papá no vive conmigo. Mi mamá me ayuda pero ella tiene también su trabajo y no puede siempre. Ahora yo trabajo también medio tiempo y mi hermana (más joven) le cuida a mi hijo pero ella tiene que ir al colegio también, entonces de tarde me encargo yo sola” (Amanda González, Bañado Sur-Asunción, 28 de octubre de 2016).

4.2 La escolarización de movilidad social

En el área metropolitana de Asunción, la experiencia en torno a la educación por parte de las clases sociales medias, se caracteriza por el compromiso con el proceso educativo y la valorización de la institución educativa. Desde el punto de vista territorial, la proximidad del establecimiento no constituye un problema de orden mayor –aunque tiene su peso relativo– sino se inserta en una lógica de cálculo de costo-ganancia en el sentido de que la movilización de los recursos económicos y sociales redunda en un proyecto de acumulación de los beneficios en ambos órdenes. La movilidad geográfica es un costo financiero incluido en el presupuesto familiar de las clases medias y hace parte de sus inversiones para, además de participar y fortalecer sus redes sociales -diversas actividades extra-laborales y extra-escolares- concurrir al conjunto de actividades escolares que no se limitan a las académicas sino también a las que promueven en los jóvenes la identificación con sus coetáneos de la misma condición social (identidad de clase) y la identificación con el establecimiento que se erige como emblema de la identidad de clase.

Las familias de estos sectores sociales diversifican su demanda escolar en diferentes establecimientos del área metropolitana de Asunción, con la premisa de conjugar una distancia “manejable”, un costo “razonable” y una red social “valorizable”. La “proximidad” espacial para la escolarización constituye una variable importante; sin embargo, varía la concepción de “distancia” debido a que las familias disponen de los recursos para desplazarse con más frecuencia en transporte público así como de vehículos propios que los avecinan de lugares plausibles y cómodos para la escolarización con el supuesto implícito de constituir también nichos de socialización y subjetivación que habiliten, de modo real o imaginario, a la movilidad social. Con la representación compartida por las familias de clases medias que la educación cumple un papel específico a este respecto, sus esfuerzos se ven justificados⁴. El presupuesto de las clases medias introduce la dimensión educativa como un aspecto relevante entre los gastos del hogar considerándolos una “inversión” siempre y cuando el proceso educativo de sus hijos desemboca en la inserción laboral formal y la matrícula en la educación superior, en la etapa post-escolar. Tanto la experiencia laboral como la carrera universitaria, por el compromiso y el sacrificio que demandan, conllevan el progresivo aplazamiento de los ciclos de nupcialidad y paternidad en los egresados.

Con el perfil de establecimientos educativos de la zona norte de Asunción, se consideraron el Complejo Educativo María Auxiliadora (CEMA) y el Centro Educativo La Esperanza. El primero se ubica sobre la ruta Transchaco y su fachada es visible para los que transitan sobre el eje en cuestión. El establecimiento se conformó recientemente a partir de un Instituto Técnico Superior donde se impartía la formación de

4 Concepción marcadamente diferente para las familias de clases desfavorecidas para las que la institución educativa está, tanto espacial como socialmente, remotamente ubicada para este propósito.

Enfermería. En la actualidad el centro educativo se convirtió en una Universidad, la UMAX (Universidad María Auxiliadora), que contará próximamente con nuevos locales para sus más de 1.200 alumnos matriculados. En el año 2013 la escuela y colegio del Complejo Educativo María Auxiliadora contaban con unos 750 estudiantes. Si bien este número experimenta una tendencia a la alza, se dan variaciones sensibles de un año a otro, así como también en el transcurso de los años escolares. Esta realidad se explicaría por las mudanzas de los alumnos de un establecimiento a otro. Dicho proceso de movilidad constante sorprende a las autoridades, no sólo de este establecimiento, sino de todos los de la zona. La oferta de bachilleratos del Colegio María Auxiliadora consta de un bachillerato científico, un bachillerato en ciencias sociales y un bachillerato técnico superior.

Los establecimientos de gestión privada estarían respondiendo a una demanda creciente de una clase media emergente. Esto se expresa claramente en el precio de las cuotas, que alcanzan Gs. 300.000 mensuales en el Complejo María Auxiliadora y Gs. 200.000 en la escuela y colegio “La Esperanza”, aunque en este último establecimiento se propone también cuotas con montos diferenciados y ofrece numerosas becas. En el Centro educativo La Esperanza, el monto de la cuota mensual del turno mañana asciende a Gs 200.000 mientras que por la tarde se reduce a Gs. 100.000 puesto que se cuenta con fondos de subvención del Estado. Asimismo del total de 2.305 matriculados en el establecimiento, 684 son becados, que constituye el 37,5 % de la matrícula. En general, los estudiantes provienen de la ciudad de M. Roque Alonso, de Limpio y de Emboscada, aunque también se verifica afluencia desde Villa Elisa o incluso Capiatá. Los bachilleratos ofrecidos son de contabilidad, administración de negocios, informática, ciencias sociales y asistencia deportiva. Según las autoridades del establecimiento, la competencia por parte de otros centros educativos como María Auxiliadora o María Serrana no les afecta dado el monto más reducido de las cuotas.

El perfil de clase media de los jóvenes que acuden a los nuevos colegios privados también se puede verificar en el modo de transporte con que acuden los jóvenes a los establecimientos. En las escuelas y colegios de gestión privada los vehículos individuales y los transportes escolares son numerosos y provocan una congestión diaria en las vías públicas de acceso de los establecimientos, especialmente durante las horas de entrada y de salida de clases. Sin embargo, las autoridades no califican necesariamente el origen social de los alumnos como de clases medias, sino que insisten más bien en que cuentan entre sus matriculados a jóvenes de clase media “tirando para abajo”.

En el Centro educativo La Esperanza, varios estudiantes tienen un lugar de vida alejado del establecimiento como fue referido anteriormente. Los orígenes geográficos son diversificados. La complacencia de la directora respecto del éxito de su establecimiento educativo se explica por una atracción amplia y se hace posible también por la atribución de numerosas becas en este establecimiento. Efectivamente, según la directora los estudiantes en situación económica desventajosa “son de un nivel más bajo, ellos”. La mayoría viene en transporte colectiva mientras que los de clase media llegan en automóviles. Mediante las becas escolares, familias de clase media o de fracciones altas de las clases desfavorecidas se permiten desplazamientos para alcanzar establecimientos de prestigio en la ciudad, en los casos que Asunción y sus ejes principales ya sean considerados zonas alejadas para concurrir. El ahorro de la cuota se invertiría en los medios de transporte y alimentación para dar acceso a oportunidades.

Ubicado a unas cuadas de la ruta Transchaco, la escuela y colegio “La Esperanza” experimentó un crecimiento similar al del Complejo Educativo María Auxiliadora. Según información de los registros administrativos del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), dicho establecimiento contaba con más de 2.300 alumnos en el

año 2013, presentándose como el de mayor peso demográfico de la zona Loma Pytâ-eje Transchaco, bajo análisis en este estudio. El acceso principal del establecimiento cuenta con servicio de seguridad y es restringido, requiriéndose de autorización para el ingreso.

Fotografía 5. Entrada del Centro Educativo “La Esperanza”



Fuente: Fotografía propia, 2016.

Las propietarias y directoras del establecimiento refieren que en el año 1999 un grupo de profesoras jubiladas decidió adquirir un terreno para abrir un centro educativo ante la idea de que había escasez de escuelas en la zona. Ese año dicho establecimiento inicia sus actividades solamente con 43 alumnos, experimentando un marcado aumento de matriculación desde entonces, año tras año. En un principio, había en la proximidad una escuela municipal de nombre “San Carlos”, que no contaba con locales apropiados y pedían prestado locales de la recientemente creada escuela “La Esperanza”. Más tarde, los responsables de la escuela municipal sugirieron a las familias de sus estudiantes que sean integrados a

esta última, tramitando rubros de becas para los mismos. De este modo, estos últimos no abonan matrícula ni cuota y el centro educativo “La Esperanza” adquiere el carácter de un establecimiento de gestión privada subvencionada, beneficiado con numerosos rubros docentes. El 70 % de los docentes de la educación escolar básica cuenta con rubros de la educación pública.

El perfil socioeconómico de los hogares de los estudiantes matriculados en la institución es de fracciones bajas de la clase media de la zona. Es igualmente el caso del Complejo Educativo María Auxiliadora, donde el perfil socio-económico de los jóvenes es de clase media en sus fracciones bajas. Esto se expresa, en uno y en otro establecimiento, en la alta tasa de morosidad de cuotas. Podría plantearse entonces la apuesta fuerte, con sacrificio, por parte de una clase media emergente que no se halla aun totalmente afianzada.

La fuerza de atracción que los nuevos establecimientos de gestión privada que se instalaron recientemente ejercen en el barrio no se explicaría por factores académicos sino por la oferta variada de bachilleratos y otras clases específicas, como la enseñanza del idioma inglés. Es innegable que el cuadro de seguridad, el control estricto del comportamiento y el perfil social predominante de los hogares con hijos matriculados influye en la decisión de otros hogares en escolarizar a sus hijos en dichos establecimientos. Asimismo, la sobrecarga de matriculados en el sector público favorece la movilidad hacia el sector privado. “Lo que atrae a los padres al momento de escolarizar a sus hijos en este establecimiento es la calidad del local pero sobre todo la seguridad y la disciplina” (Gladys Cubilla, Directora, Centro educativo La Esperanza, Loma Pytâ – Asunción, 18 de octubre de 2016).

Otros factores de interacción social inciden directamente en las estrategias de escolarización. La decisión de varios jóvenes para

elegir el Colegio María Auxiliadora está relacionada con la proximidad a lugares a los que concurren frecuentemente, es decir los centros comerciales y las salas de cine, es decir, se inscriben en sus *circuitos de desplazamiento*. Por otro lado, el perfil juvenil de los barrios de residencia de los municipios del área metropolitana adyacentes al establecimiento no es similar al de los jóvenes asuncenos, que son referidos como “open-minded” agregando que la socialización entre jóvenes que no hacen parte de los grupos se presenta problemático. Por esa razón, las amistades constituidas en el establecimiento son sumamente importantes. Este fenómeno responde también al proceso de diferenciación social que opera entre los establecimientos cercanos del barrio Loma Pytâ y del eje vial Norte de la ruta Transchaco.

Sobre la avenida Mariscal López, en el límite entre Asunción y Fernando de la Mora, se da un proceso similar al del eje “Transchaco” aunque con sus matices. En esta zona se halla ubicado el Eco Colegio, que ostenta un edificio imponente que es visible para los transeúntes desde la intersección de dos principales avenidas. Este establecimiento se distingue del de gestión pública denominado “Francisco López Lynch” ubicado a sólo doscientos metros. Este último, en efecto, no es visible desde la avenida principal presentando un carácter discreto.

De reciente fundación y de gestión privada, el Eco Colegio presenta marcadamente el perfil de establecimiento que apunta a captar la matrícula de las clases medias. Mientras que el nivel de la educación escolar básica de dicho centro educativo inicia a inicios de la década del 2000, el nivel de la educación media se instaura desde mediados de la misma década. El establecimiento cuenta con más de 700 matriculados, de los cuales 200 están inscriptos en la educación media. Un factor distingue particularmente al Eco Colegio de los establecimientos privados del eje de la ruta Transchaco: el origen

socioeconómico de los alumnos es de clases medias con predominancia de las fracciones altas. Esto se puede verificar a través del elevado monto de las cuotas, los cuales incluyen el desayuno a partir del tercer ciclo de la educación escolar básica. La mayoría de los estudiantes acuden al establecimiento en automóviles particulares, conducidos por los padres. La proveniencia geográfica de los estudiantes es preponderante de la ciudad Fernando de la Mora, pero en menor medida provienen también de San Lorenzo, Luque o Capiatá.

Fotografía 6. Eco Colegio



Fuente: Fotografía propia, 2016.

La singularidad de la propuesta curricular apunta a desmarcarse de otros establecimientos de la zona. Es el caso de la oferta bilingüe español-inglés, que constituye uno de los principales atractivos institucionales. Además, en la educación media, la institución pone a disposición una oferta variada de bachilleratos: ciencias sociales, informática, administración de negocios, ciencias básicas, diseño gráfico y salud pública. A pesar de esto, a partir del noveno grado varios

estudiantes se orientan a otras especialidades de bachilleratos técnicos, por ejemplo en electromecánica, que les empuja a mudarse de establecimiento. Siendo el colegio de instauración reciente no apunta a constituir una oferta exhaustiva de especialidades, sino a concentrarse y distinguirse en algunas con amplia demanda.

Los hogares prefieren escolarizar a sus hijos en entidades de gestión privada porque las clases no se interrumpen frecuentemente, como es el caso en los establecimientos de gestión pública. Efectivamente, los establecimientos privados ostentan no solo una representación de seguridad y de disciplina sino también de seriedad en la gestión del calendario, los horarios y la currícula. Así como en los colegios de gestión privada (o privada subvencionada) del eje Transchaco, el cuidado del ingreso y la organización del edificio caracterizan al Eco Colegio.

4.2.1 Definiciones y resignificaciones de la ubicación residencial

Los márgenes de maniobra que la capacidad adquisitiva -con su correlativa disponibilidad de todos los recursos para el desplazamiento- permite para la escolarización, des-anclan la experiencia social circunscripta a la localidad y la proyectan allende la proximidad geográfica, propia del confinamiento residencial de las familias de clases desfavorecidas. La relación entre la residencia familiar y el establecimiento educativo pierde su carácter “natural” para dar lugar a posibilidades diversas, con una amplitud de opciones del “colegio de los chicos”. La elección de escuela, a pesar de todo, tiene varios condicionamientos: nivel de capacidad adquisitiva, información del perfil académico y social de los establecimientos -en función, sobre todo, de la red social familiar-, capital cultural de la familia, entre otros. A diferencia de las clases desfavorecidas, el riesgo de los hogares en las clases medias está poco asociado a los costos inmediatos de la reproducción y más a los costos mediatos de la ascensión. En el corto plazo las familias de

estos sectores disponen de los medios para cubrir sus necesidades económicas y cumplir con sus obligaciones sociales (y educativas) pero la incertidumbre se yergue respecto de los proyectos, concretos o implícitos, de largo plazo, que por lo general son proyectos de doble perspectiva: la conservación –cuanto menos– de la condición social parental y la ascensión social filial.

La adscripción del establecimiento de destino de las familias de clases medias es de gestión privada. La concurrencia de sus hijos a este tipo de escuelas se basa no tanto por el perfil académico de los mismos sino por su perfil social⁵, justificando la elección bajo la representación de “calidad”. La mayor variación de perfiles de establecimientos educativos, en el área metropolitana de Asunción, se da en los establecimientos privados debido a que los rasgos de la oferta educativa están íntimamente asociados a los rasgos de la demanda, es decir, de los perfiles sociales al interior de las clases medias, los cuales se diversificaron especialmente en el periodo 2004-2016.

El perfil de los establecimientos privados se proyecta para las familias como una cuestión de “rango de proximidad social”, dado que los factores económicos (costos de matrícula y cuota, costos de uniformes, costos de útiles e insumos, costos de traslado, costos de alimentación extra-doméstica, costos de actividades extra-académicas) se interponen entre los factores de tipo social, político e ideológico (identificación confesional, fracción de clase, ubicación geográfica, afinidad cultural) y psicosocial (percepción sobre la seguridad pública de la ubicación y del trayecto de asistencia

5 Según pruebas estandarizadas como la elaborada por el SNEPE, la diferencia entre los rendimientos escolares de establecimientos públicos y privados no es significativa salvo si concierne a establecimientos privados de elevado perfil socioeconómico, capitalinos y religiosos tradicionales, de enseñanza bilingüe por lo general y, otros del interior del país de composición sociológica de clases superiores.

escolar). “Vivo cerca del colegio, a cinco cuadras, pero vengo en ‘transporte’ con mi hermano, por la seguridad sobre todo, que es ‘jodida’ por la mañana, entonces mi papá prefiere que vengamos nomás juntos en transporte. No tardo ni diez minutos” (Micaela Miranda, estudiante de Eco Colegio, Fernando de la Mora, 25 de octubre de 2016).

La asistencia escolar presenta un carácter más complejo, dada la diversificación de medios económicos y culturales propia de la diversificación de fracciones al interior de las clases medias. La relación con el dispositivo educativo y el uso del espacio presenta una “ampliación” de la configuración socio-espacial, con una movilidad voluntaria más extendida para objetivos socialmente definidos en función de la clase: actividades académicas extra-escolares, actividades de sociabilidad y fortalecimiento del capital social, actividades de recreación y entretenimiento. “Cuando salgo entre semana me voy a la casa de mis compañeras, nos encontramos en la casa de una de ellas para estudiar o también a veces salimos a tomar helado, nos vamos al shopping, en general por acá cerca nomás. Los fines de semana salimos con mi papá y mi hermano; de repente voy a algún cumpleaños o salimos a cenar” (Micaela Miranda, estudiante de Eco Colegio, Fernando de la Mora, 25 de octubre de 2016)

Esto significa que con frecuencia los desplazamientos a otros puntos del área metropolitana implican distancias “largas”, que se miden más por la duración temporal que por la extensión espacial. El desanclaje del confinamiento residencial convierte al desplazamiento en no-restrictivo, es decir, el lugar de residencia está conectado al territorio por actividades diversificadas y por obligaciones que van más allá del trabajo. Se puede por lo tanto hablar de una disposición territorial ampliada para los sectores medios que se asocia a una representación de la ciudad como un espacio transitable que conecta la escolarización con otras funciones propias de la clase social. En

este marco, las posibilidades de elección del establecimiento hacen parte de las oportunidades sociales de la ciudad y la representación del sistema educativo como un dispositivo metropolitano. Esto es lo que podríamos denominar la conexión funcional del sistema educativo con el sistema urbano, cuya gubernamentalidad territorial ubica a las clases medias como agentes de sus redes sociales y de su manutención para escapar a la relegación y segregación. Franck Poupeau y Jean-Christophe Francois sostienen que “esta ubicación escolar no se limita a elegir un lugar de escolarización: elegir un buen lugar, es también elegir un porvenir profesional y social, y por lo tanto invertir en el porvenir, efectuar una verdadera ubicación en términos de capital escolar, del cual la acumulación es más rentable en ciertos lugares, y en ciertas filiales que en otras. Los efectos de estas lógicas sobre el funcionamiento del sistema educativo son cómodamente decodificables. Si, de un punto de vista individual, las prácticas de ubicación escolar tienden a buscar ‘lo que hay de mejor’, en función de los recursos desiguales poseídos por las familias, ellas alcanzan desde un punto de vista global a la concentración de las dificultades en los establecimientos más desfavorecidos, que tienden a ser evitados por los hogares que tienen los medios para ubicar a sus hijos en otra parte” (Poupeau y Francois, 2008, pags. 7-8). En este sentido, en las familias de clases medias prima el imperativo del esfuerzo escolar en función de la representación de un porvenir seguro, dotando a la experiencia social de los jóvenes, las actitudes y aptitudes para interactuar con otros tipos de jóvenes y por lo tanto para entablar amistades cuyas características domésticas y sociales son diferentes de la cuna de origen. Es esta disposición la que habilita la construcción de un capital social juvenil que se consolida en la vida adulta y que engrosará las estrategias de ascensión social.

La política pública deja que la configuración del espacio escolar en el área metropolitana de Asunción se rija por la desigualdad del capital económico y del capital cultural de las familias, que

establece las lógicas y estrategias de los hogares para escoger los establecimientos de escolarización de sus hijos, menos en función de la “calidad educativa” cuyos criterios son inasequibles, y más en función de buscar la afiliación a las categorías sociales superiores y evitar la mixtura social con hijos de familias de categorías desfavorecidas, es lo que denominamos las *estrategias de evicción*. Estas estrategias son correlativas a las *estrategias de aproximación* consistente en el empeño por matricular a los hijos en los centros educativos adyacentes a los de clases superiores, orientando la organización residencial y la movilidad geográfica en el área metropolitana hacia una *configuración* socioespacial del sistema educativo definido por la “polarización yuxtapuesta” en que la jerarquía entre los establecimientos se define por el perfil socioeconómico de las familias de clases medias que asisten a ellos.

4.2.2 Rendimiento y proyecto social

A diferencia de las clases desfavorecidas, la escolarización de las clases medias está fuertemente basada en la planificación del futuro y en función de las oportunidades laborales y educacionales que lo proyectan como plausible. A contrario de las clases desfavorecidas, los hijos de familias de clases medias se ven empujadas por una obligación moral respecto a las expectativas educativas de sus padres, que se erigen como construcción de todo el grupo familiar.

Por el imperativo de la ascensión, las familias de clases medias tienen clara su continuidad en la educación superior, con una carrera universitaria escogida y con la voluntad definida de acceder al empleo formal –en puestos de oficina–, razón por la que concluir la educación secundaria y la obtención de calificaciones altas, es crucial porque son la condición sine qua non de la exploración de oportunidades en la vida adulta. “Yo tengo buenas notas; mi promedio es 4. Tenemos que tener buenas notas, en lo posible 5 en todo, porque hoy en día se tiene en cuenta eso para conseguir

trabajo y para entrar en la universidad. Si tuviste un buen promedio, es más fácil que te den trabajo; pero hay que seguir estudiando cuando conseguís trabajo” (Dara Oviedo, estudiante, Centro educativo La Esperanza, Loma Pytâ, Asunción, 4 de noviembre de 2016)

El cumplimiento de los objetivos académicos está fuertemente asociado al control parental, en el que la disciplina doméstica apuntala hábitos de atención y dedicación a las actividades escolares en los tiempos que los padres destinan específicamente a las mismas (habida cuenta que en general ambos dedican su jornada a responsabilidades ocupacionales). El seguimiento de los compromisos escolares de los hijos está en muchos casos asociado a la inversión en clases particulares de los hijos, que suma a los mecanismos tendientes a la instauración en los hijos de una disciplina en la organización personal para el cumplimiento de los compromisos. De este modo, el compromiso escolar doméstico se encuadra en un control parental regular y riguroso. “Muchos estudiantes son hijos de profesionales, tienen facilidades, se les ofrece oportunidades para estudiar y en general son responsables. El hecho que sus padres tienen los medios es una ventaja, además les enseñan en la casa la disciplina y los beneficios de los estudios. Un factor que influye muchísimo (en el bajo rendimiento) son los problemas de familia, como separación, divorcio, o sea..., pero los que quieren ser responsables, ya son responsables de por sí, que son la mayoría: ellos hacen las tareas, traen sus materiales, se interesan y quieren salir adelante” (Blanca Mendoza, Fernando-de-la-Mora, 25 de noviembre de 2016).

Dentro de la organización de la vida cotidiana de los jóvenes -alentada por los padres- la distracción y entretenimiento son canalizados en los espacios de sociabilidad que se desenvuelven en la ciudad, que trascienden el nicho del hogar. Así, el control y cuidado parental instaure una disposición a la docilidad, acorde al

orden normativo y moral de la institución educativa en los establecimientos concurridos por las clases medias.

Para la generalidad de los hogares integrantes de las clases medias, la escolaridad constituye todo una obligación moral, en la magnitud en que moviliza la inversión y la expectativa de las familias en el esfuerzo presente y el proyecto futuro. El esfuerzo por asegurar las condiciones y los recursos para el proceso educativo implica una política de austeridad y ahorro, que haga frente a las obligaciones educativas y sus ingentes costos.

El rendimiento escolar de los estudiantes está basado y alentado por las expectativas educativas que vinculan el éxito escolar con la prosperidad social y económica. Para las familias de sectores medios de la sociedad metropolitana, son construidas familiarmente como expresión de una construcción social más general, en una sociedad en que la desigualdad social responsabiliza del acceso al bienestar, la previsión y seguridad social a las familias. Si las condiciones son extremadamente difíciles y por lo tanto las oportunidades restrictivas para las clases desfavorecidas, así como a la inversa, son extremadamente favorables para las familias de las clases sociales acomodadas, para las familias de clases medias presentan un carácter contingente, pendiente de sus acciones y elecciones. Esta es la razón por la que la ascensión social es la aspiración más importante: porque habiendo, en la mayoría de los casos, pasado por experiencias de sacrificio y renuncia para arribar a las condiciones de clase media, buscan expandir su trayectoria con el fin de asegurar el bienestar alejadas del riesgo de desclasamiento; asimismo buscan ejercer un “poder de veto” a las clases desfavorecidas para cerrar sus posibilidades de ascenso, evitando la “competencia”. Todos los imaginarios y discursos, propios de las clases medias, de estigmatización y desprecio hacia las clases desfavorecidas se fundan en esta lógica.

4.2.3 Los lazos sociales en la escuela

Para los hogares de clases medias, los lazos que se construyen en la escuela tienen un peso significativo en la trayectoria social de los jóvenes. A diferencia de las familias de clases desfavorecidas, cuyos principales lazos sociales se anclan en la comunidad local que es donde se inserta la escuela y donde se extienden las interacciones comunitarias, las familias de los sectores medios se caracterizan por combinar sus espacios de socialización entre la localidad barrial y los ambientes de encuentro con coetáneos en otros lugares, así como compartir sus lazos sociales entre vecinos y otros grupos, por lo general parientes y amigos, que no necesariamente habitan en la misma localidad.

En este sentido, la escuela constituye un espacio crucial de construcción de los lazos sociales, haciendo de ella un marco en el que se extiende el proceso de socialización temprana y en el que se amplía el proceso de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1996). Los jóvenes de familias de esas clases experimentan todas las facetas de los lazos sociales propios del proceso educativo, las afinidades, las tensiones, la camaradería y las peleas, en suma, el conjunto de expresiones que caracterizan a la etapa juvenil. Pero en el desarrollo de las interacciones, se conforma paulatinamente una identidad colegial que conjuga la afiliación a una generación, a un grupo de pares, a una institución educativa y a una clase social.

Estos espacios de socialización conllevan para los jóvenes de clases medias, el predominio de experiencias “juveniles”, generando una disposición hacia la educación escolar de etapa emblemática para la vida adulta, en especial en lo que concierne a las amistades que se conformarán. “Desde el año pasado empezamos a salir con mis compañeros, nos vamos a algún lugar, el shopping por ejemplo, en Asunción; después empezamos a ir a los ‘quince’ juntos, ahora a las fiestas de colegio nos vamos (...) Ahí conocemos a

algunos de otros colegios también” (Ever Estrada, estudiante, Villa Elisa, 20 de octubre de 2016). De modo implícito, esa afiliación genera su *sentido de pertenencia* y dota a los jóvenes del sentimiento de aceptación social y de subjetividad de clase, abierta a la construcción de lazos y conformación de grupos, principal capital movilizado por ellos en la vida activa adulta. En las fracciones superiores de las clases medias, la escolarización en un determinado establecimiento comporta el apego a los grupos de pares, que sumado a la reputación del centro educativo en la zona donde se ubica, constituyen motivos de adhesión “incondicional” a la institución. Esto se traduce en la negativa a cambio de sede educativa en los jóvenes cuando tuvieran dicha oportunidad por razones de cambio residencial o de movilidad social:

“Me llevo bien con la mayoría de mis compañeros pero tengo algunas compañeras que son mis amigas. Yo no les conocía antes, en el colegio nomás nos hicimos amigas (...) Son muy importantes para mí, porque compartimos todo. A veces ellas me visitan o yo a ellas; para estudiar lo que más nos visitamos: para hacer algunos trabajos prácticos, juntos, porque algunas materias obligan a trabajar en grupo (...). Yo nunca quise cambiarme de colegio; me hallo en este colegio. Aquí están todas mis amigas y le conozco, a todos. Alguna vez mi papá me propuso cambiarme más cerca de su casa, en el colegio San Cristóbal específicamente, pero yo no acepté; le dije que estoy bien aquí” (Micaela Miranda, estudiante de Eco Colegio, Fernando de la Mora, 25 de octubre de 2016).

Dado que las expectativas educativas para la proyección social están fuertemente presentes en estos jóvenes, la socialización secundaria se concentra en naturalizar las aspiraciones de continuidad y proyección educativa post-escolar. En este sentido las conversaciones y movilización de discursos ligados a la universidad son frecuentes. A diferencia de los jóvenes de clases

desfavorecidas, las actividades cotidianas se concentran en torno al proceso educativo, que como se refirió anteriormente, incluye la sociabilidad y la interacción social extra-académica.

Una característica de las familias de clase media es que residen en muchos casos a proximidad geográfica de zonas marginales, de segregación social. Al respecto, las estrategias parentales es alejar socialmente –porque no es posible espacialmente– a sus hijos de los jóvenes de las familias de esas zonas, es decir, construir fronteras de clase a través de los circuitos de escolarización y desplazamiento geográfico, así como sus representaciones y discursos asociados, sentando las bases de la relegación, la descalificación y la discriminación.

La construcción de estos “extramuros” obligan a los jóvenes de clases medias a experimentar una vida de ciudad allende la localidad, lo que incide en las prácticas e imaginarios del espacio urbano que involucran una perspectiva amplia del territorio y el ejercicio del derecho a la ciudad que basa en el ejercicio de otros derechos por la capacidad de su acceso dada la disponibilidad de capitales económico, social y cultural.

4.3 La escolarización de proximidad social

La experiencia educativa de las clases superiores, se caracteriza por la formación de largo plazo tendiente a continuar la educación superior en carreras de alto perfil social y económico y que aseguren la inserción en nichos profesionales con demanda de formación calificada de alta productividad para el mercado de trabajo. El propósito es apuntalar una *educación de élite* (Tiramonti y Ziegler; 2004)

Si bien estas clases no representan una proporción demográfica considerable, en su interior existen numerosos “círculos sociales” en función de diferentes criterios de agrupación: políticos, religiosos,

familiares, culturales y la combinación de varios de éstos. Los desplazamientos en la ciudad involucran la diversidad de estos círculos que, en general, convergen entre los jóvenes, en el establecimiento educativo (el “colegio”) como instancia crucial de identificación de clase, ya que los grupos de pares allí conformados desde la temprana infancia se mueven en los demás espacios de socialización tales como los clubes y sus escuelas deportivas, las escuelas de arte, los campamentos y viajes. Al igual que las familias de clases medias, uno de los efectos del uso del territorio por los miembros de las clases superiores es el fortalecimiento de sus redes sociales, a través también de actividades que rebasan el ámbito académico pero que se basan en los lazos sociales construidos y definidos en la escuela.

El criterio por el cual las familias de estos sectores sociales escogen sus establecimientos educativos es la proximidad social, es decir, deciden el colegio según las afinidades sociales y la convergencia de criterios de apreciación sobre los objetivos y las aspiraciones características de las fracciones de la clase a la que pertenecen. A diferencia de los hogares de clases medias que buscan acceder a los círculos de las clases acomodadas, las familias de éstos sectores buscan fortalecer sus esferas de socialización. Para este propósito, el derecho a la ciudad es ejercido como uso selectivo del espacio, de modo que los trayectos, lugares y horarios implican contar con los medios para acceder y disponer de los recursos del espacio urbano. Esto sin embargo, tiene un límite en la distancia social respecto de los espacios no identificados como los espacios “propios”, de clase. Las delimitaciones del espacio urbano para estas clases están dadas por los circuitos de recorrido, con sus sitios y locales a los que concurren haciendo de los medios de movilidad y trayectos de desplazamiento un “marco de seguridad espacial” independientemente de las distancias y por lo tanto una familiaridad con un espacio geográfico amplio pero restringida a esos circuitos.

Análogamente a las familias de clases desfavorecidas que están condicionadas a sobrevivir y desenvolverse en espacios geográficamente restringidos, las familias de clases superiores construyen su relación con la ciudad a través de una movilidad cotidiana en espacios extensos -real o potencialmente- pero restringidos a circuitos de desplazamiento y socialización que son configurados como circuitos de clase. En sus respectivas concepciones, los riesgos y las contingencias se hacen previsibles y manejables en la circulación dentro de esos circuitos.

El Colegio de la Asunción se ubica en el Noreste del distrito de Fernando de la Mora, en el barrio denominado Laguna Grande, que hace parte de la comúnmente conocida “zona Norte” del distrito. De carácter “acomodado”, esta última se distingue de la “zona Sur” habida cuenta del perfil socioeconómico de los hogares, superior a ésta última y a proximidad de la avenida Mariscal López. Situada sobre el eje en cuestión, numerosos son los barrios que han experimentado intensas y aceleradas transformaciones. Tras su paso por Asunción, la citada avenida se erige como vector de instalación de hábitats de las clases medias y superiores, tanto en el distrito de Fernando de la Mora como en el de San Lorenzo, hasta terminar su recorrido en el centro histórico de la capital.

El ambiente del barrio es característico de estos espacios en vías de reconfiguración social: se edifican residencias de amplias superficies así como se expanden las viviendas de tipo “dúplex”, unidades habitacionales típicas de clases medias y de clases superiores. La infraestructura vial es de calidad regular ya que las calles son predominantemente empedradas, con algunas que disponen de capa asfáltica. En la mayoría de los casos las viviendas, de “standing” medio y alto, cuentan con veredas construidas y el estilo edilicio denota un ambiente de protección, con pórticos altos y cerrados expresando la preferencia por el resguardo intimista de los inte-

riores. La presencia de ciertas actividades industriales y la debilidad de estructuración vial dan cuenta de la marcada ausencia de planificación durante la evolución reciente del barrio.

Fotografía 7. Colegio de la Asunción



Fuente: Fotografía propia, 2016.

De alguna manera, la historia del Colegio de la Asunción es concomitante con la trayectoria del barrio en el sentido de que ambos adoptaron un proceso de traslado y de extensión desde Asunción. En efecto, desde hace dos décadas, las clases acomodadas se trasladan desde Asunción hacia ciertos distritos colindantes a la capital, entre las cuales el barrio Laguna Grande donde se ubica dicho establecimiento. Una multitud de servicios acompaña estos movimientos residenciales adaptándose a una demanda exigente y privilegiada. El colegio de la Asunción ha sido fundado en 1965 en la ciudad de Asunción, para luego trasladarse a su sede definitiva en el distrito de Fernando de la Mora en 1995, aunque su proceso de instalación fue paulatino iniciándose primero el traslado del nivel medio, luego el nivel escolar básico y finalmente el nivel inicial

Con sus 405 matriculados, el Colegio de la Asunción constituye un establecimiento del área metropolitana asuncena de alta reputación y tiene un amplio radio de incidencia y atracción, con estudiantes provenientes no sólo de la ciudad de Fernando de la Mora (la mayoría) y de Asunción, sino también de las ciudades de San Lorenzo, Luque, Lambaré e incluso de ciudades situadas fuera del departamento Central. Como es de esperarse, el nivel de la infraestructura y de los equipamientos del establecimiento es de notoria calidad, con espacios cuidados y mantenidos, otorgando un ambiente de confort, seguridad y de bienestar a los estudiantes.

Por otra parte, en la prolongación de la ruta Transchaco, después del municipio de M. Roque Alonso, se ubica el municipio de Limpio. Entre el mercado de Abasto Norte y el núcleo urbano histórico de Limpio, se sitúa el Centro Educativo “Ñandejara”, a cien metros de la ruta referida. Saliendo de la vía asfaltada, el acceso se hace por un camino de tierra, dentro de un barrio de baja densidad, donde se desarrollan actividades económicas de pequeña escala en medio de residencias de edificación de un solo nivel. La entrada del establecimiento está supervisada por un puesto de seguridad privada permanente donde es obligatorio anunciarse y esperar autorización para acceder al predio.

Es un establecimiento que pertenece a la red de la Iglesia Evangelista. Beneficiando de la proximidad del eje dinámico y del centro del municipio que conforma el tercer anillo de la periferia asuncena, el establecimiento educativo recibe estudiantes predominantemente de Limpio aunque también de otros municipios cercanos. Cabe mencionar que esta entidad confesional se inserta en una zona en crecimiento; asimismo, el municipio de Limpio inició su fase de “explosión socioeconómica” desde solamente inicios de la década del 2000. Por esta razón, el colegio Ñandejara irradia sobre un área geográfica que integra también zonas intersticiales aleja-

das de la ruta. El establecimiento tiene 684 matriculados con una oferta educativa de nivel inicial (Maternal, Jardín y Preescolar), la educación escolar básica (1ro. al 9no. grado) así como la educación media (del 1er. al 3er. curso) con tres tipos de bachillerato.

El terreno actual del establecimiento fue transferido a la institución en forma de donación. El centro educativo creció progresivamente desde su fundación en el año 1981 y se ocupó en un principio de niños abandonados de la localidad. Este “llamado de la vida” según la directora, conllevó la apertura de un hogar para niños en dificultades, cuando había solamente una escuela pública en la zona. Para el año 2016 se cuenta con cincuenta y cuatro niños, de los cuales la mayoría (cuarenta y cinco) son paraguayos. En el año 1993 se dio apertura a la escuela y en el año 1995 al colegio.

La cuota del establecimiento alcanza un monto máximo de Gs. 480.000 mensual, sin embargo, el establecimiento percibe sus ingresos en dicho concepto solamente de la mitad de la población matriculada. La otra mitad está becada, respondiendo a la impronta de apoyo social desde su fundación⁶. Una proporción baja de los estudiantes inscriptos en el establecimiento proviene de clases sociales superiores; otra proviene de hogares de clase media, cuyos padres trabajan como empleados en empresas constructoras o bien cuentan en propiedad pequeños comercios como

6 Los padres de estos estudiantes atraviesan diferentes tipos de situación socioeconómica: una parte está constituida por desempleados que residen en asentamientos precarios y en condiciones de hacinamiento; otra parte está constituida por empleados con trabajos precarios tales como albañiles o asistentes de albañilería, empleadas domésticas, limpiadoras, comerciantes informales, trabajadores en jardinería, entre otros. A modo de ejemplo, diez limpiadoras del centro educativo son madres de egresados del establecimiento lo que les permite acceder a la seguridad social (IPS). Entre los casos de mayor dificultad, se hallan madres solteras que tienen que escolarizar a varios hijos, a menudo de padres diferentes. Asimismo, en ciertos hogares no cuentan con los recursos necesarios para el pago del transporte colectivo, lo que afecta la asistencia regular al establecimiento de los niños carenciados.

despensas o ferreterías. Según la directora del establecimiento, “los que van a colegios privados son los que tienen medios y los que van a colegios públicos son los que no (...). Eso es igual en Asunción y en todos lados (...); no conozco un colegio público que sea mejor que un colegio privado. En el colegio público el alumno asiste, cumple con sus tareas y ya, mientras que en un colegio privado cristiano el alumno es una persona, no una cifra” (Mónica Huck, Directora, Centro educativo Ñandejara, Limpio, el 20 de octubre de 2016).

Constatando que las desigualdades sociales en el municipio se han incrementado, el establecimiento expresa institucionalmente esta diferenciación social. Esto es perceptible por los modos en que los estudiantes acuden al establecimiento cotidianamente: algunos en automóviles de alta gama, otros en transporte escolar, otros en transporte colectivo, mientras que otros a pie o bien en bicicleta. El servicio de transporte colectivo es de baja calidad, disponiendo de autobuses “chatarra” y de los que se sirven aquellos estudiantes que residen en los asentamientos informales, dado que son los únicos tipos de vehículos que osan acceder a esos lugares, habida cuenta de las condiciones viales.

4.3.1 Elección residencial y demarcación social de la ciudad

El distintivo de las familias acomodadas del área metropolitana asuncena es su impronta de clase en la utilización del dispositivo educativo y del espacio urbano. Menos llevados por las estrategias de evicción respecto de las clases subordinadas en la estructura social y más por la construcción social del espacio geográfico según la disponibilidad y movilización de los recursos económicos, sociales y culturales, las familias de estas clases establecen ciertos circuitos como característicos de su posición social. Los mismos no están demarcados según planes y trazados conscientes sino que se inscriben en un conjunto de puntos y trayectos en el

espacio dotados de significación y, por tanto, de una identificación con ellos, porque están dotados de alto valor social y simbólico. “Mis padres son profesionales y ambos trabajan en Asunción; mis hermanos que viven en casa tienen varios trabajos: la mayor tiene una ‘boutique’, otro trabaja en una financiera y otro está estudiando en la universidad (...) (Ellos y yo tenemos varias formas de movernos en la ciudad). A veces mi papá me trae al colegio, otras veces vengo en colectivo o en bici, a veces caminando, porque no vivo muy lejos, unas diez cuadras, por ahí...Generalmente tardo de diez a veinte minutos. Cuando salgo voy a Asunción para mis cursos de ‘robótica’ y otras veces salgo por aquí cerca. Los fines de semana salgo con mis amigos y vamos al shopping, al cine o algo así... si salimos vamos a lugares específicos. Si no salgo, me quedo en casa a estudiar, hacer mis trabajos o estar en la computadora” (Celeste Pereira, Limpio, 3 de noviembre de 2016).

En este sentido, la relación entre la residencia familiar y el establecimiento educativo es naturalizada como un circuito ineludible, es decir, como una dinámica propia de la que, de modo positivo, no caben otras elecciones. La proximidad geográfica de ciertos establecimientos educativos para hogares de clases superiores está supeditada a las características geográficas de la ciudad y de su historia social. En Asunción –salvo en contados barrios– la búsqueda por parte de los hogares de un colegio cercano y altamente calificado dependerá de varios factores sociales, los cuales al tratarse de aspectos tales como la tradición familiar de escolaridad, la identidad congregacional-religiosa, la disponibilidad de ofertas educativas específicas (lenguas, ciencias, artes), entre otras, exige a los hogares acomodados y residentes en puntos más o menos alejados de dichos establecimientos, a introducir en sus rutinas los itinerarios de desplazamiento para concurrirlos, haciendo de esos trayectos un circuito “elástico” desde el punto de vista del alcance geográfico.

En el territorio metropolitano pierde importancia, para los hogares de estas clases, el problema de la proximidad geográfica ya que disponiendo de todos los medios y recursos para la movilidad en el espacio urbano, a cualquier distancia y horario, escogen los establecimientos educativos de escolarización de sus hijos en función de las afinidades de grupos y de las relaciones electivas. “La mayoría de los estudiantes viene en automóviles; diría el que al 90% le trae sus padres en sus vehículos. Los que escogen este colegio ya saben la distancia de sus casas y a pesar de eso vienen, en algunos casos, de lejos. Hay chicos que vienen de Asunción, de Luque, de San Lorenzo o de Lambaré; incluso hay unos que vienen de Caacupé. Para los chicos que viven en Asunción, el colegio pone a disposición un transporte escolar gratuito para traerlos desde allá; sale de la antigua sede del colegio sobre la calle España casi San José. Es un servicio para aquellos que no pueden venir en sus vehículos desde tan lejos. Pero una mayoría es de la zona, de la ciudad de Fernando de la Mora” (Profesora Norma Dávalos, Vicedirectora de Educación media, Colegio de la Asunción, 22 de noviembre de 2017).

Por otra parte, dada la lógica de edificación de las residencias por parte de las clases superiores, la tendencia creciente entre familias más recientemente arribadas a estas clases es establecer *hábitats residenciales* fuera de la capital dado el agotamiento de terrenos inmobiliarios para dicho fin, lo que permite a las empresas de urbanización y de construcción ofrecer y habilitar “barrios cerrados” en los municipios adyacentes, que demarcan el uso del espacio en sistemas socioespaciales donde convergen la residencia, el establecimiento educativo, el supermercado, el shopping, el club y otros, todos establecidos en un sector geográfico caracterizados por cierto “hermetismo”. El caso del Colegio de la Asunción es característico de este perfil, ya que se trata de un establecimiento que se instala en una zona residencial fuera de la capital, donde en su proximidad habita una proporción importante de las familias cuyos hijos se

escolarizan en el mismo. El hábitat residencia está marcado predominantemente por viviendas con de amplias superficies y confortables, en algunos casos en el seno de “barrios cerrados”.

La elección residencial en los municipios adyacentes a la capital responde, en esta lógica de oferta y demanda mercantil, la expansión territorial de los servicios dada la *ausencia de procesos de gentrificación capitalinos*. A este respecto, la mixtura geográfica en Asunción de los servicios calificados y no calificados limitan la posibilidad para estas clases de convertir el lugar de residencia y de escolarización en un circuito próximo geográficamente y por lo tanto, en un “circuito cerrado”.

La elección de escuela, en establecimientos de gestión privada y de connotada calificación académica, está en función de la capacidad adquisitiva y orientada a centros educativos en el que criterio definitorio es la afinidad con el perfil social de sus públicos correspondientes. La principal inversión de las familias de las clases acomodadas consiste en la dotación de los medios para afianzar los conocimientos pero también los lazos sociales propios de clase social dominante y asegurar la conservación y la reproducción de la condición social de élite.

Para los hogares de estas clases, la diferencia entre los establecimientos educativos responde a los perfiles sociales de las familias que concurren, cuyo rasgo común es la alcurnia de clase, es decir, la identificación como grupos de ascendencia común marcada por apellidos tradicionales, la condición de egresados de los mismos colegios, o bien por la afiliación a espacios de socialización de clase (dominante) donde la identificación como pares (de la élite) es incontestable (v.gr. la membrecía al Club Centenario o a la Asociación Rural del Paraguay). Estos criterios, al permanecer incólumes en la sociedad paraguaya, sitúan a un grupo reducido

de establecimientos educativos de concurrencia de familias de clases altas como “colegios caros” y/o “los mejores colegios”.

No es el carácter privado de la gestión de los establecimientos el que juega un papel clave en la elección de las familias, sino su condición de asegurar la proximidad social de su público. En otros términos, al contrario de las clases medias en que las familias movilizan estrategias de evicción respecto de las clases desfavorecidas, en las clases acomodadas la evicción no se orienta a las distintas fracciones de las clases subordinadas, sino a la selección de los establecimientos educativos donde el linaje de clase, real o imaginario, asegure a sus hijos compartir espacios de socialización de élite, de modo que el hermetismo elitista impone por medio de códigos de interacción, lenguaje, apariencia, hobbies y gustos, una violencia simbólica disuasiva contra los “advenedizos”.

De manera similar a las clases medias, la relación con el dispositivo educativo implica posibilidades ampliadas de desplazamiento en el espacio urbano, con una *movilidad voluntaria* definida en función de propósitos de clase: socialización y fortalecimiento de los lazos, entretenimiento y recreación, pero en especial, numerosas actividades académicas y extra-académicas propuestas por los establecimientos. A diferencia de los hogares de clases medias, los de clases acomodadas cuentan con circuitos socioespaciales mucho más delimitados y codificados en los que, para los jóvenes de dichos sectores sociales, los establecimientos inciden en su configuración al concentrar un gran número de actividades de socialización que les ocupa la jornada entera. “Los jóvenes hacen otras actividades fuera de las actividades académicas, tanto dentro como fuera del colegio. Adentro hay deporte, laboratorios, actividades de ciencia como robótica por ejemplo, clases de inglés, entre otros. Afuera toman clases de música, danza, informática... y son socios de clubes sociales, en especial del Centenario y del

CIT (Club Internacional de Tenis)” (Profesora Norma Dávalos, Vicedirectora de Educación media, Colegio de la Asunción, 22 de noviembre de 2017).

Para las familias de estos sectores de la sociedad, el desanclaje respecto del hábitat residencial opera como una característica específica al disponer de todos los medios para el desplazamiento urbano extendido, pero se supeditan a otro tipo de anclaje: el de los circuitos de desplazamiento en los que lugar de residencia y lugares concurridos con frecuencia los orienta al uso del espacio urbano solamente para la socialización entre pares de clase. De este modo, la disposición territorial de las clases superiores se asocia a una representación de la ciudad como un espacio de trayectos que conecta la educación con otras esferas de clase dentro de zonas y recorridos restrictivos. La representación del sistema educativo se escinde entre dos tipos: la de la educación como un dispositivo metropolitano y la de la educación como un dispositivo local. La gubernamentalidad territorial ubica a las clases acomodadas como detentadores de los circuitos legítimos y de su control para sostener una endogamia de clase. Entre las familias de clases superiores prima la afirmación de clase, la reproducción de las condiciones de control y de confort, cuyos efectos sobre las disposiciones en los jóvenes es de cristalizar amistades de temprana edad y que durarán a lo largo de la vida en función de un proyecto de permanecer, como élite, en las condiciones de dominio.

Las *estrategias de autoselección*, consistentes en organizar cuidadosamente los circuitos de movilidad geográfica entre el lugar de residencia y los servicios educativos, configuran socialmente el área metropolitana en polos dominantes, generalmente establecidos en torno a las grandes vías de comunicación donde se despliegan los flujos socioespaciales principales y articulados por los espacios de socialización de clase.

4.3.2 Desempeño y afirmación de clase

La escolarización de las clases superiores está menos basada en la planificación del futuro –al que consideran absolutamente previsible– que en función de la utilización de la educación de élite para aggiornar las herramientas de dirección y control de los recursos de dominación, así como legitimar su propia condición de dominio. En el mismo sentido que las clases medias, los hijos de familias de clases superiores se ven obligados moralmente respecto de las expectativas educativas parentales, es decir, la escolarización, de preferencia en un alto nivel, constituye la forma de evitar la competencia por el capital cultural de las clases inmediatamente inferiores (clases medias) por lo tanto difieren, en términos de expectativas, de los objetivos: unos ascender socialmente y otros a conservar su condición social heredada.

Por el imperativo de la autoprotección y conservación, las familias de clases acomodadas tramitan su paso por la educación superior para legitimar sus posiciones de conducción y control del mercado laboral así como vincularse a oportunidades profesionales y de negocios incluso fuera de la sociedad asuncena. “Yo voy a estudiar ingeniería informática en la universidad y no voy a necesitar trabajar para eso; es más, no voy a poder trabajar, luego. Como mi hermana tiene su empresa y necesita alguien de confianza, yo le voy a ayudar ahí pero sin arriesgar mis estudios, porque no me va a sacar tiempo. Me paga pero no es que necesito, porque mi idea es dedicarme a tiempo completo. En el futuro quiero tener mi propia empresa informática, pero no por el dinero sino para trabajar en lo que quiero y desarrollarme profesionalmente” (Celeste Pereira, Limpio, 3 de noviembre de 2017)

El proceso académico está basado en un sistema propio de los establecimientos educativos en el que el seguimiento personalizado de los estudiantes es un componente clave. Los compromisos esco-

lares se cumplen como parte de la organización del tiempo en los establecimientos, generalmente de jornada completa, donde las actividades de refuerzo escolar hacen parte de su rutina. El involucramiento parental en el proceso académico, así, reposa sobre un trabajo previo que los centros educativos establecen sistemáticamente con sus hijos. En el caso del Colegio de la Asunción, el establecimiento promueve sistemas de seguimiento y acompañamiento de las actividades académicas, especialmente con los estudiantes en rezago. Los docentes destinan un tiempo adicional extraordinario, después de clases, para apoyar a este tipo de estudiantes.

Habida cuenta del perfil de clase del establecimiento y la premisa del reconocimiento entre padres, la aplicación de un orden normativo propio de la institución educativa halla su legitimidad en el respeto que genera el plantel directivo y también el docente, por la dedicación escrupulosa a la comunidad educativa, lo cual implica una autoridad moral que sustenta sus consignas y resoluciones. “Nosotros somos estrictos en la disciplina, tenemos un reglamento disciplinario aprobado por el MEC. Los chicos saben que deben respetarse entre unos y otros, sin importar que sean varones o mujeres, que sean de un lugar o de otro. Tenemos la función de un ‘preceptor’ que hace el seguimiento de lo que sucede en la vida cotidiana dentro y fuera de las aulas; toma nota e informa a esta Vicedirección y nosotros elevamos a la Dirección académica. Además, los docentes son profesionales de buen nivel y se les respeta porque conocen sus asignaturas y hacen respetar el reglamento de disciplina. Es cierto, hay estudiantes que tienen dificultades de comportamiento pero logramos orientarlos y se encaminan” (Profesora Norma Dávalos, Vicedirectora de Educación media, Colegio de la Asunción, 22 de noviembre de 2017). En el mismo sentido, en el colegio Ñandejara “El control de la disciplina es estricto, por ejemplo el tema de la afectividad entre compañeros es algo que cuidan. A mí me gusta este colegio porque el respeto es estricto, de todos

lados: profesores, alumnos, directores. Las autoridades y los profesores están siempre presentes, podemos hablar con ellos de todas las cosas; eso es importante para el respeto. El respeto es también por la capacidad de los profesores, que son los mejores; todos son excelentes” (Celeste Pereira, Limpio, 3 de noviembre de 2017).

En consonancia con esto, los “métodos alternativos” de enseñanza (la pedagogía constructivista y la didáctica de la creatividad) otorgan su lugar a los estudiantes en el proceso educativo. “Nuestros planes académicos están organizados para que los chicos participen activamente en su proceso de formación, desarrollando actividades que les permita reforzar lo que aprenden en clase y hagan experiencias concretas para asegurar su aprendizaje” (Profesora Norma Dávalos, Vicedirectora de Educación media, Colegio de la Asunción, 22 de noviembre de 2017). Esto se entrelaza con el currículum oculto de esos espacios, que promueve una cotidianeidad de los estudiantes de constante interacción entre pares, alentando una ética (e identidad) juvenil, difiriendo la preocupación por el “futuro” y la “carrera” al último año de la escolarización secundaria o incluso después dado que muchos jóvenes emprenden, luego de concluir el bachillerato, estancias de intercambio cultural y aprendizaje de lenguas en el exterior.

El rendimiento escolar de los estudiantes presupone expectativas educativas que vinculan el éxito escolar con la proyección de élite, es decir el aprendizaje académico y la adquisición de competencias para las responsabilidades de dirección y control. “Aquí los jóvenes tienen una excelente formación y acceden en muchos casos inmediatamente a la universidad, en las carreras más difíciles (selectivas) como ingeniería, medicina, arquitectura... Muchos de nuestros egresados son actualmente excelentes profesionales, destacados en sus ámbitos. Hay varios empresarios que fueron estudiantes nuestros e incluso ministros que son egresados de este

colegio” (Profesora Norma Dávalos, Vicedirectora de Educación media, Colegio de la Asunción, 22 de noviembre de 2017).

El curriculum explícito de la educación de élite conlleva contenidos troncales altamente selectivos en exámenes de ingreso a universidades locales o de carácter propedéutico para el ingreso a universidades extranjeras; contenidos optativos que definen la orientación profesional post-colegial, a través de asignaturas de las ramas de ciencias, tecnologías, humanidades o auxiliares (v.gr. administración, contabilidad, etc.). “Es importante tener buenas calificaciones porque demuestra el nivel de responsabilidad; de aprendizaje no estoy segura, pero de responsabilidad sí. A veces estudiamos más para cumplir con el objetivo de ‘pasar’ que del gusto por la materia; hay materias que me gustan y otras no tanto, pero tengo que estudiar en todas y pasar. (...) Los estudios son importantes y cada vez más importantes porque van a llevar a ‘ser alguien’; pero dependen de la responsabilidad y disciplina, que se aprenden en la casa. Lo importante es que te guste lo que estás haciendo, porque de eso depende que hagas bien en lo que vas a dedicarte en el futuro (v.gr. desea estudiar ingeniería informática)” (Celeste Pereira, Limpio, 3 de noviembre de 2017).

4.3.3 Los lazos sociales desde la escuela

La trayectoria social de los jóvenes de clases superiores está crucialmente definida por los lazos sociales construidos en la temprana edad en los establecimientos educativos. Los ambientes compartidos con coetáneos son casi exclusivamente extra-vecinales, es decir, se construyen como lazos de amistad en los espacios de socialización que ofrecen las instituciones educativas, por lo general fuera del hábitat residencial. Del mismo modo que entre jóvenes de clases medias, entre los jóvenes de clases superiores el establecimiento educativo es una instancia central para la construcción de los lazos sociales duraderos. Sin embargo, la diferencia entre

unas y otras clases está en el cierre social que las clases superiores establecen de modo que los vínculos sociales que en ocasiones pre-existen a la escuela y en otras se construyen allí, se refuerzan como lazos de clase social en los que el establecimiento constituye una referencia central: “En general los chicos ya son amigos de otra parte y vienen aquí donde fortalecen sus amistades. De hecho, los chicos que ya están inscriptos invitan a sus amigos para que vengan también aquí y ellos vienen y se inscriben, entonces mantienen sus amistades en el colegio. Una característica del colegio es que es una ‘gran familia’, ellos se sienten como en familia y eso atrae a las familias para inscribir aquí a sus hijos” (Profesora Norma Dávalos, Vicedirectora de Educación media, Colegio de la Asunción, 22 de noviembre de 2017).

La identidad colegial, por ello, constituye uno de los rasgos definitorios de las identidades adultas, de modo que el “colegio de procedencia” está en el origen de las redes de amistades que incluso al concluir la escolaridad secundaria permanecerá como identidad social. Esta identidad está caracterizada por la “igualdad entre pares” que tiene su condición en los volúmenes similares de capital económico y cultural. “No quisiera cambiarme de colegio porque somos pocos... siete nomás somos en mi clase, nos conocemos bien y tenemos una enseñanza personalizada. Si me cambiara de colegio me iría a estudiar al extranjero, a Japón por ejemplo. La importancia de las amistades en el colegio depende de la ‘influenciabilidad’, vamos a decir: si uno es influenciado por los demás, va a hacer lo que los otros dicen, nada más. Pero, por ejemplo, mis amigos *son como yo*, estudian tanto como yo y entonces nos ayudamos entre todos. Es importante ayudarse porque somos todos iguales; cuando seamos adultos vamos a seguir en contacto y ayudarnos seguramente” (Celeste Pereira, estudiante, Limpio, 3 de noviembre de 2016).

Los círculos sociales generan sentidos de pertenencia que cierran socialmente los accesos a los que no se escolarizaron en el mismo stock de establecimientos de alto capital social y simbólico. A diferencia de los jóvenes de clases medias, las actividades cotidianas se concentran, en parte, en torno al proceso educativo y en parte, a los procesos de socialización que son en sí mismos determinantes para la conformación de la identidad social. En ningún caso estas familias colindan geográficamente con zonas marginales sino todo lo contrario, al alejarse de esas zonas, los miembros de las clases acomodadas refuerzan los sistemas de segregación social en la ciudad. Las estrategias parentales en términos de la socialización y la construcción de los lazos en la ciudad son extremadamente escrupulosas de tener a sus hijos distantes, social y espacialmente, de las zonas de marginalidad propias de las clases desfavorecidas así como de otras zonas de interacción propias de clases medias. “Yo creo que las familias de los chicos en su mayoría viven en zonas residenciales como ésta. Este es un barrio residencial, de nivel alto. Esta zona (zona Norte de la ciudad de Fernando de la Mora) es casi una zona exclusiva, no hay barrios pobres alrededor” (Profesora Norma Dávalos, Vicedirectora de Educación media, Colegio de la Asunción, 22 de noviembre de 2017).

Las fronteras sociales se establecen también por la ubicación en zonas residenciales de los establecimientos conjugando el carácter elitista de los circuitos de escolarización y de recorrido geográfico. La construcción de “intramuros” obliga a los jóvenes de clases acomodadas a desconocer la ciudad allende los circuitos sociales de desplazamiento, opacando el sentido del espacio urbano como “espacio público” y erosionando la representación de derechos en el acceso a los servicios, ya que su relación con éstos está mediada por la mercantilización y la capacidad adquisitiva.

POLÍTICA Y GESTIÓN DEL DISPOSITIVO EDUCATIVO

5.1 Problemas de eficacia institucional en un territorio discontinuo

La diversidad de experiencias según el uso social del espacio metropolitano da cuenta de un territorio urbano con “rugosidades espaciales”, marcado por la discontinuidad de lugares atractivos o repulsivos. Los servicios existentes, y en particular los que están vinculados con la oferta educativa, son instrumentos de dichas jerarquías y polaridades espaciales. Así, la distribución de las instituciones educativas no es neutra sino que aparece moldeada por las prácticas y usos de la ciudad por parte de las diferentes clases sociales. Esta realidad repercute negativamente en el funcionamiento y eficacia del dispositivo educativo, asistiendo éste último a la agudización de las desigualdades tanto en la oferta como en el acceso a dicho servicio.

Evidentemente, la intervención de las políticas públicas sobre el dispositivo educativo es clave y el diseño de las mismas no podrá prescindir de un componente espacial condicionante.

La gestión pública del territorio, en especial la que concierne la política educativa, está limitada por las diferencias entre los sectores sociales en la ciudad, no sólo en los procesos educativos en sí mismos, sino en las lógicas de relación y apropiación del espacio y, por ende, del dispositivo educativo. Por una parte, la estructuración de tipos de establecimientos que se ajustan a las condiciones socioeconómicas y a las demandas correlativas, implica una distribución del servicio educativo que atiende a las capacidades adquisitivas diferenciadas de los hogares. Estos últimos establecen sus propios criterios de escolarización: algunos de ellos anteponen el pragmatismo del acceso al dispositivo en el nivel local, otros evalúan el criterio de la “calidad” como objetivo de matriculación, independientemente de la proximidad geográfica y otros apuntalan el cierre social bajo la elección de establecimientos y circuitos socialmente endogámicos. Por otro lado, la construcción de circuitos de desplazamiento subsidiarios de los usos sociales del espacio conlleva la valorización y relegación de lugares específicos de la urbe, con modalidades y fuerzas diferenciadas de *territorialización*, *reterritorialización* o *desterritorialización*. He aquí las fuerzas que imprimen las jerarquizaciones urbanas y las trayectorias de cada una de las porciones de la aglomeración asuncena. La comprensión de estas fuerzas a la luz de las formas y estructuras espaciales de la ciudad (ejes densificados y atractivos, barrios exclusivos, zonas relegadas) es un insumo indispensable para el diseño de políticas públicas que, para ser eficaces, requieren sean integrales.

Los poderes públicos tienen una función de regulación entre la oferta y la demanda que cobran lugar en el acceso al sistema educativo por parte de la población. La “escolarización de proximidad”

podría ser un eje afirmado de una eventual política pública educativa específica para el área metropolitana de Asunción. Esta opción vendría apareada con la voluntad de disminuir los flujos y la congestión del tráfico. Otro modelo espacial de gestión del dispositivo educativo podría apuntar a la concentración de la oferta en espacios específicos de la ciudad, como ser “espacios culturales” cuya accesibilidad por parte de los jóvenes estaría favorecida por una oferta de transporte público específica y eficaz. Efectivamente, los ejemplos pueden ser numerosos para describir los diferentes matices espaciales que pueden acompañar a una política educativa específica para el área metropolitana de Asunción. Antes de formular cualquier propuesta, habrá que identificar las eventuales oportunidades y amenazas del dispositivo educativo actual.

Desde el punto de vista social, la segmentación del dispositivo educativo dentro del sistema urbano metropolitano afecta negativamente la oportunidad de la amalgama social y por lo tanto, la construcción de un espacio público compartido por todos los sectores (con la correlativa institucionalización de la vocación democrática de la ciudad). La *calidad de vida* en la Asunción metropolitana termina siendo una posibilidad seriamente restringida incluso para los sectores de la sociedad con condiciones socioeconómicas ventajosas y con capacidad adquisitiva, habida cuenta que sus estrategias de evitar los “lugares indeseables” y los “malos establecimientos” los sume también en la incursión de costos financieros y logísticos para construir o bien conservar sus zonas de confort y sus espacios de clase.

El caso emblemático lo constituyen las zonas de la ciudad en que se instalan los grupos sociales más desfavorecidos en forma de “asentamientos”, los cuales se desarrollan en los rincones de menores niveles de accesibilidad en la ciudad y donde la disponibilidad de servicios públicos es más escasa. En el área metropolitana

de Asunción existen localidades marginales históricas que están enclavadas territorialmente y excluidas del sistema urbano (v.gr. el histórico barrio “La Chacarita” y los bañados asuncenos) que concentran aquellos establecimientos públicos de “proximidad”, que sufren de importantes carencias y dificultades. Desde inicios de la década de 2000 empezaron a multiplicarse los asentamientos precarios que se instalan en diferentes lugares del área metropolitana y que presentan los mismos aspectos de precariedad que los primeros. Este es el caso de los asentamientos del barrio “San Isidro” en el municipio de Lambaré, ubicado en el Suroeste de la aglomeración asuncena. Allí se halla la Escuela Gral. A. Delmás, cuya evolución reciente está vinculada con las dificultades socio-económicas del barrio en cuestión. Dicha situación sienta las condiciones para el surgimiento de mecanismos de discriminación y de exclusión de los hogares históricamente establecidos en la localidad. “La mayoría de los estudiantes de esta escuela son de clases bajas e incluso más abajo, o sea familias de escasos recursos. Aquí en la zona de la escuela tenemos catorce asentamientos; sus pobladores trabajan fundamentalmente en reciclaje de basura. No son tenidos en cuenta por los vecinos que viven en los alrededores, porque les ven como un ‘peligro’ para la zona” (Amelia Duarte, Directora, Escuela Gral. A. Delmás, Lambaré, 17 de octubre de 2016).

De estos lugares se distancian las clases dominantes, en todo sentido, tanto residencial como escolarmente, mientras que algunas fracciones de clase media que residen a proximidad de estas zonas escolarizan a sus hijos en establecimientos distantes de ellas, con el fin de evitar todo contacto y “riesgo” social que podría suponer alguna interacción con las mismas. “Antes en esta escuela asistían muchos hijos de familias de clases medias, pero fue cambiando la composición social y cada vez menos ese tipo de familias se acercaron a la institución, porque se fueron matriculando hijos de familias pobres de asentamientos precarios, que solicitan escolarizar

a sus hijos y a los que nosotros tenemos que aceptar, no podemos rechazar, porque no tienen otro lugar donde asistir. Supongo que las familias con más recursos dejaron de enviar aquí a sus hijos porque no quieren ‘mezclarse’ con los niños de los asentamientos, que cada vez más asisten a esta escuela” (Amelia Duarte, Directora, Escuela Gral. A. Delmás, Lambaré, 17 de octubre de 2016).

La política educativa se organiza administrativamente en la zonificación territorial del área metropolitana, organizándola en “regiones educativas” y delegando a unidades administrativas-pedagógicas (denominadas “supervisiones”) la gestión de los diferentes menesteres de esa política. La función principal de la gestión pública de la política educativa es el control del personal técnico-pedagógico del sector público, la tramitación de recursos financieros y físicos para los establecimientos educativos de adscripción pública, el seguimiento de la aplicación local de las prescripciones curriculares, la coordinación de la interacción en las comunidades educativas (asociaciones de padres -conocidas como “asociaciones cooperadoras escolares”- y las entidades educativas) y, por supuesto, la articulación entre los establecimientos educativos de gestión pública y privada, con el Ministerio de Educación y Ciencia.

Estas funciones, empero, presentan restricciones en sus facultades formales como en sus alcances reales para apuntalar una gestión que facilite los aspectos de la política educativa –de por sí necesario– y que articule y coordine otras políticas públicas necesarias para la eficacia operativa del sistema educativo a nivel local y regional, así como la equidad en el acceso y uso del sistema dada la desigualdad social en el territorio urbano metropolitano (desigualdad socioespacial). A este respecto, la sectorialización de la política pública expresa la limitación de una mirada de planificación e intervención integral en un sistema complejo, considerando esa complejidad y ponderando las condiciones reales de

apropiación social del espacio urbano. No es menor el hecho que la lógica compartimentada de la acción pública impida revisar un modelo de gestión que resta fuerza a los esfuerzos institucionales de cobertura, retención y eficacia escolar en el sistema educativo del área metropolitana.

Esto no significa que no haya experiencias de gestión que articulen varias instancias de cooperación y financiamiento existentes en el territorio, pero no se basa en una política establecida, con convenios y procedimientos que valgan para toda el área metropolitana y para todos los establecimientos. En algunos casos esta posibilidad –de articulación– depende más de la capacidad y “buena voluntad” de la dirección institucional de turno de ciertos establecimientos, permitiendo conectar sus demandas con determinadas oportunidades ofrecidas. Esto implica la búsqueda de información de estas oportunidades, el establecimiento de vínculos y convenios, la formulación de propuestas y el seguimiento constante del estado de las solicitudes, en algunos casos con resultados satisfactorios.

“Cuando me nombraron directora de la institución la situación estaba crítica. No había aulas suficientes y los sanitarios estaban en pésimas condiciones. Como no había recursos, yo tomé contacto a través de algunos contactos con la Embajada de Japón. Ellos tuvieron buena predisposición a apoyarnos, pero tuvimos que elaborar un proyecto y sabemos cómo son los trámites en esas cosas, mucha burocracia. Finalmente nos aprobaron y pudimos reacondicionar una antigua capilla que había en el local para convertirla en aulas. Pudimos construir cinco aulas y renovamos los sanitarios, que son ahora ‘sexados’. Así pudimos poner en condiciones la escuela y cambiaron muchas cosas con respecto a cómo recibimos cuando asumí la dirección. Ahora tenemos nuevas obras habilitadas y otras en proyecto, con apoyo de la Gobernación de Central y también del FONACIDE. Recurrimos

siempre al Ministerio y en algunos casos responde positivamente apoyándonos con ciertos recursos” (Amelia Duarte, Directora, Escuela Gral. A. Delmás, Lambaré, 17 de octubre de 2016).

La *desigualdad socioespacial*, cuya causalidad está sólo en parte asociada al proceso educativo, exige la racionalización y optimización de los recursos disponibles de modo a atenuar los desequilibrios existentes en el área metropolitana y asegurar las condiciones del ejercicio real de los derechos ciudadanos. Efectivamente, en la configuración actual del espacio social y geográfico de la aglomeración asuncena, la segmentación de los servicios y de los recursos disponibles no habilita los derechos ciudadanos en cuestión. En lo que concierne al sistema educativo, esta desigualdad no logra su compensación –cuanto menos básica– acogiendo un público escolar diversificado en los establecimientos públicos sino que, paradójicamente, se hacen cargo de ella algunos establecimientos privados considerados de reputación, con un perfil institucional y pedagógico “rigorista” que –aspecto crucial– cuentan con programas de promoción social (en especial, becas) y reciben apoyo del Estado (específicamente, rubros públicos para docentes). La impronta de este tipo de establecimientos está marcada por principios y valores particulares (confesionales y/o morales) que restringe la construcción escolar de lo público.

“Nosotras, las que fundamos este colegio, somos ex-docentes y decidimos instalarlo en esta zona porque sabíamos que había demanda de varias partes, de un colegio ‘bueno’, que quede cerca y que no sea costoso. Empezamos con poco más de cuarenta alumnos y hoy tenemos más de dos mil trescientos, o sea fue un crecimiento que no nos esperamos. Pero es porque ofrecemos una buena educación, estricta y con disciplina, así como fueron nuestros profesores con mi hermana y conmigo –porque ambas fundamos y dirigimos el colegio– cuando éramos estudiantes y

después, lo mismo, en la época de nuestra formación docente. A este colegio vienen hoy chicos de Roque Alonso, Fernando de la Mora, San Lorenzo, Lambaré, Villa Hayes, Limpio, Luque, incluso de Cerrito (Chaco) vienen; son de todos los sectores sociales de clase media y hacia abajo, digamos. Un tercio más o menos de nuestros alumnos son de estratos bajos y con ellos aplicamos un sistema de becas, porque no tienen capacidad de pago de la cuota. Tenemos apoyo del Estado con rubros docentes y establecimos un acuerdo: nosotros becamos a los estudiantes que tienen necesidades y el Ministerio nos facilita rubros docentes para que cumplamos con el objetivo de nuestra institución, que es que los alumnos salgan formados, que puedan acceder sin problema a la universidad” (Gladys Cubilla, Directora general, Centro educativo La Esperanza, barrio Loma Pytâ – Asunción, 18 de octubre de 2016).

La discontinuidad del territorio no presenta un esquema espacial simple que estaría compuesto por unidades homogéneas que desagregarían a los hogares y a los servicios según las clases sociales. Las relaciones sociales –que debe entenderse como una suma de relaciones de fuerza– imprimen formas espaciales complejas y dinámicas que no obedecen a esquemas sencillos de interpretación. Esto se puede constatar, por una parte, en los efectos paralelos de co-evolución entre determinados establecimientos educativos y los barrios en los que están instalados. Existen sectores de la ciudad que se vuelven atractivos para algunos grupos sociales, desplazando a otros. En este caso, pareciera que los establecimientos no sólo acompañan los movimientos del crecimiento demográfico, sino que actúan también como vectores activos en los procesos de instalación de grupos sociales. “Cuando vinimos recién en esta zona no había demasiada población ni movimiento, pero fuimos creciendo y se desarrolló la zona: se urbanizó, creció la población, se instalaron locales comerciales, oficinas, supermercados, etc.

Esto facilita que las familias estén cerca de sus lugares de trabajo y del colegio, pueden atender mejor a sus hijos, que después van a volver a enviar a los suyos a este colegio, como ya pasa con varios padres que estudiaron y egresaron de aquí” (Gladys Cubilla, Directora general, Centro educativo La Esperanza, barrio Loma Pytâ – Asunción, 18 de octubre de 2016).

Por otra parte, la discontinuidad del territorio se constata en las prácticas y representaciones de exclusión mutua en la ciudad, produciendo una jerarquía social del territorio, con zonas en que *recurrentemente* los hogares de las mismas clases sociales interactúan entre sí y establecen un uso social de los servicios (educación, salud, transporte, vialidad, esparcimiento) que les es específico. Asimismo, traban relaciones con el mercado de trabajo y con el espacio público, apuntalando los espacios entre sujetos de la misma clase, en especial las clases medias y clases dominantes, que operan respectivamente bajo la lógica del cierre social. La política pública a este respecto es limitada para inducir prácticas comunes de interacción y para equiparar la calidad de los servicios bajo el principio de lo “público”, es decir, el acceso y uso por parte de todos los sectores. Son numerosas las reflexiones a llevar a cabo en cuanto a la producción de espacios públicos (diseño, localización, formas imperantes de desplazamiento, expectativas ciudadanas, entre otros): he aquí una modalidad de acción poco explorada y movilizada en el Paraguay.

En términos de la incidencia territorial, uno de los problemas de eficacia está asociado a la imposibilidad por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de sectorizar la asistencia escolar a las zonas de proximidad, habida cuenta que el poder público no tiene la facultad de restringir u orientar la elección de establecimientos. Como se vio en el segundo capítulo de este estudio, la escolarización de proximidad concierne solamente a las clases sociales des-

favorecidas, que buscan beneficiarse de la reducción de costos y de la extensión de la sociabilidad comunitaria local (distrito o barrio) al establecimiento educativo. Esto tiene consecuencias, como se refirió, en la alta densificación de la movilidad geográfica, para cuya dinámica no hay planificación ni abastecimiento suficiente de servicios públicos que hagan del recorrido cotidiano una experiencia de calidad. Especial importancia cobran en este sentido la calidad del transporte común, de la vialidad (calles y avenidas) y de los espacios públicos de la ciudad, que no logran adecuarse a la carga y al ritmo de desplazamiento de la población.

Desde el punto de vista social, dado que se deja a cargo del mercado la solución a las expectativas educativas de los hogares, éstos contribuyen, a través de la elección de sus sedes de escolarización, a la segregación social en el área metropolitana. Esta situación se manifiesta agudamente cuando el *laissez faire* de la política pública permite la producción y reproducción de las desigualdades sociales –a través del dispositivo educativo– en el territorio urbano. Para el Estado, cuyo propósito es incidir directamente en la producción y promoción del régimen democrático en todas las esferas de la experiencia social, la emergencia y consolidación del espacio público en la ciudad es un flanco débil para permitir el encuentro de los diferentes sectores sociales independientemente de sus condiciones socioeconómicas. La amalgama social es un desafío que en la generalidad ni siquiera es visibilizado por la política educativa como necesaria para una sociedad que se involucre, desde las etapas tempranas de escolarización, en la producción de la igualdad, la tolerancia, la participación, entre otros valores y principios democráticos.

Un proceso que se fue desarrollando a lo largo de la primera década del siglo XXI y que se acentuó en la segunda, fue la expansión de la oferta educativa privada. Esto está correlacionado con el

cambio morfológico de la estructura social en Asunción y el departamento Central, con la característica de un incremento relativo de las clases medias (como se refirió en el capítulo 3). En todas las zonas del área metropolitana asuncena aumentó el número de establecimientos de gestión privada, tomando paulatinamente un peso más importante en la matrícula escolar, en especial en la educación media. Como se indicó en el capítulo 2 de este estudio, en un estado del sistema educativo inmediatamente posterior al inicio de la reforma educativa, el número de establecimientos públicos era mayor que el de los privados, mientras que desde la década del 2010 se invirtió la proporción: “En esta zona de Lambaré -de los barrios San Isidro y Puerto Pabla-, cerca de Villa Elisa, antes (a mediados de los años noventa) había tres escuelas públicas y un colegio privado. Ahora son ocho los colegios privados y las mismas tres escuelas públicas siempre, una de las cuales tiene hasta nivel medio en la actualidad” (Amelia Duarte, Directora, Escuela Gral. A. Delmás, Lambaré, 17 de octubre de 2016).

El principal problema –aunque no el único– en la eficacia del poder público para una gestión equilibrada y equitativa del sistema educativo a nivel metropolitano lo constituye el avance del mercado en la constitución de la oferta educativa, cuyo fundamento es la expansión de una demanda educativa en el sector privado, asociada a las estrategias de evicción y distinción de las clases medias, así como las estrategias de cierre y autosegregación de las clases dominantes. “Muchas familias quieren enviar a sus hijos a nuestro colegio; valoran el estilo de educación que ofrecemos, que es de calidad y que cuida también la disciplina. Es un colegio de buen nivel, reconocido en la zona -porque aquí vienen de otros municipios fuera de Villa Elisa, como Lambaré, Fernando de la Mora y menos de Ñemby- y que no es el más caro, porque hay otros que son costosos, uno en especial en esta ciudad. Las familias con menos recursos pero donde los padres trabajan en

puestos más o menos seguros, hacen el esfuerzo de enviar a sus hijos a esta institución y no a colegios públicos; otras (familias) en la misma situación, les cambian y les traen con nosotros. Tenemos mucha demanda y ya no damos abasto; no tenemos más espacio para nueva construcción, entonces tenemos que cerrar el ingreso a nuevos chicos y mantenemos la matrícula en un mismo número. Quisiéramos ampliar y recibir más gente, pero no nos dan nuestras capacidades” (Olga Ríos, Coordinadora de la Educación escolar básica, Colegio San Francisco, Villa Elisa, 20 de octubre de 2016)

El avance de la matrícula en el sector privado de escolarización da cuenta, de este modo, de la difícil incidencia de la política educativa en varias dimensiones que requiere regular. Esto es tanto más cierto cuando dicha tendencia implica la progresiva incidencia y toma de poder de las clases acomodadas (clases medias y clases dominantes) en varios criterios de esa política educativa, marcando límites a la “intromisión” del poder público por un lado y afectando los criterios y ritmos de los planes así como los principios y valores de los agentes institucionales en la implementación de esa política.

El hecho de que la política educativa no logra apuntalar el carácter público se debe, en primer lugar, a la ausencia de una visión y definición de la misma como una política con criterios y restricciones de los márgenes de actuación de los agentes de forma privada. En segundo lugar esta debilidad se debe a la restricción de recursos para emprender los objetivos trazados en la organización, supervisión y control del sistema educativo en el área metropolitana. En tercer lugar, la lógica de la acción pública, que se delimita con criterios políticos administrativos, desconoce las dinámicas que trascienden la escala local de las supervisiones y la de las municipalidades. Efectivamente, no ha habido planes específicos de gestión territorial que pudieran orientar la configuración espacial del área metropolitana de Asunción y proponer una

distribución equilibrada de la oferta de equipamientos educativos. Así, las fuerzas de la oferta y de la demanda han tenido carta libre, orientando la evolución de un dispositivo educativo que ha visto agudizándose las diferenciaciones propias de las fuerzas del mercado. Sin dudas, la segmentación político-administrativa entre el distrito autónomo de Asunción y la gobernación del departamento Central no han dado lugar a políticas de planificación conjunta.

La ineficacia institucional refiere, en suma, a la incapacidad del poder público de lograr tres objetivos fundamentales de la acción del Estado en el territorio urbano: equilibrar espacialmente la disponibilidad de todos los servicios calificados, funcionales y sociales, para que su acceso (o falta de acceso) no refuerce lógicas de segmentación y segregación residencial que tienden a fragmentar socialmente a la población y a concentrar espacialmente los recursos y las oportunidades, base de la desigualdad socio-espacial. Asimismo, el poder público no tiene la capacidad de articular las políticas públicas existentes en el territorio metropolitano para apuntalar la eficacia de las actuaciones y la eficiencia del gasto público, coordinando las instancias y los procedimientos que hagan de la acción pública una intervención integral y efectiva. Además, la acción pública aún no se ha mostrado capaz de generar las condiciones para la compensación de las desigualdades sociales que cristalizan en el territorio metropolitano las exclusiones sociales y las discriminaciones, base de la debilidad del espacio público democrático que permita el encuentro y deliberación entre varios sectores.

5.2 Inequidad administrativa y desigualdad social

Los diferentes sectores que habitan el área metropolitana, agrupados en clases sociales, tienen acceso diferenciado a la política educativa. Acceso que no supone sólo la aplicación de los principios y normas establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, sino

también el control que éste establece, la disponibilidad de recursos que asigna para los establecimientos educativos o bien el cuidado de las relaciones que establecen los miembros de las comunidades educativas locales.

Tabla 12

Ejecución presupuestaria del Ministerio de Educación y Ciencia por tipo de gasto, para los distritos de Asunción, Central y el total País. Periodo 2004-2016.

Tipo de Gasto	Año						
	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016
Gastos Corrientes País	1.474.907.245.347	1.933.701.346.350	2.673.794.691.619	3.237.837.427.596	4.567.411.845.847	5.283.062.688.919	5.717.991.056.396
Gastos de Capital País	70.499.327.894	178.858.867.457	164.222.728.990	249.326.042.278	273.073.717.627	208.576.078.040	222.664.517.857
Total de Gastos País	1.545.406.573.241	2.112.560.213.807	2.838.017.420.609	3.498.343.916.427	4.840.485.563.474	5.491.638.766.959	5.940.655.574.253
Gastos Corrientes Asunción	142.958.792.033	140.593.272.186	172.570.790.726	201.824.092.366	251.378.706.492	261.641.473.511	280.679.210.126
Gastos de Capital Asunción	1.819.230.310	835.585.929	1.121.003.736	220.297.925	0	0	42.500.000
Total de Gastos Asunción	144.299.285.778	142.433.246.322	172.818.015.156	202.716.339.551	251.693.706.492	261.641.473.511	280.721.710.126
Gastos Corrientes Central	331.246.126.938	469.875.550.104	675.944.652.125	754.375.193.733	1.167.753.685.797	1.336.483.843.300	1.372.793.876.350
Gastos de Capital Central	7.217.175.505	25.319.277.548	61.674.912.516	54.283.949.529	38.226.451.249	68.618.714.685	44.044.495.910
Total de Gastos Central	338.463.302.443	495.194.827.652	737.619.564.641	808.659.143.262	1.205.980.137.046	1.405.102.557.985	1.416.838.372.260
Fuente: Ministerio de Hacienda/ Ministerio de Educación y Ciencia							

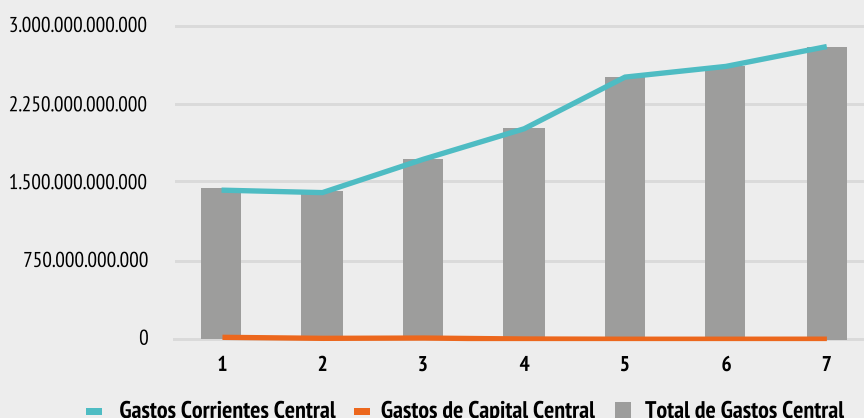
* En esta tabla se consideran los gastos corrientes y los gastos de capital, no así los gastos de financiamiento. Por esta razón los totales aparecen como si fueran inconsistentes.

La desigualdad social presenta el problema de que muchos de los recursos ligados al funcionamiento eficaz de los establecimientos educativos dependen de la capacidad adquisitiva de los hogares que escolarizan a sus hijos en uno u otro, habida cuenta que el presupuesto público es limitado y, más crítico aun, desestructurado. De dicha condición depende contar con fondos para la construcción, la adecuación y el mantenimiento de los locales escolares, la remuneración de docentes con niveles elevados de formación, que cuentan con actualización permanente y con trayectoria profesional. Asimismo, las inversiones en equipamiento y recursos tecnológicos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje están condicionadas a la disponibilidad permanente de fondos que permitan actualizar las estrategias pedagógicas.

Como se refirió, ante las múltiples necesidades de los establecimientos de gestión pública, los recursos de los que dispone el Ministerio de Educación y Ciencia son insuficientes, pero también se caracterizan por una distribución ineficiente.

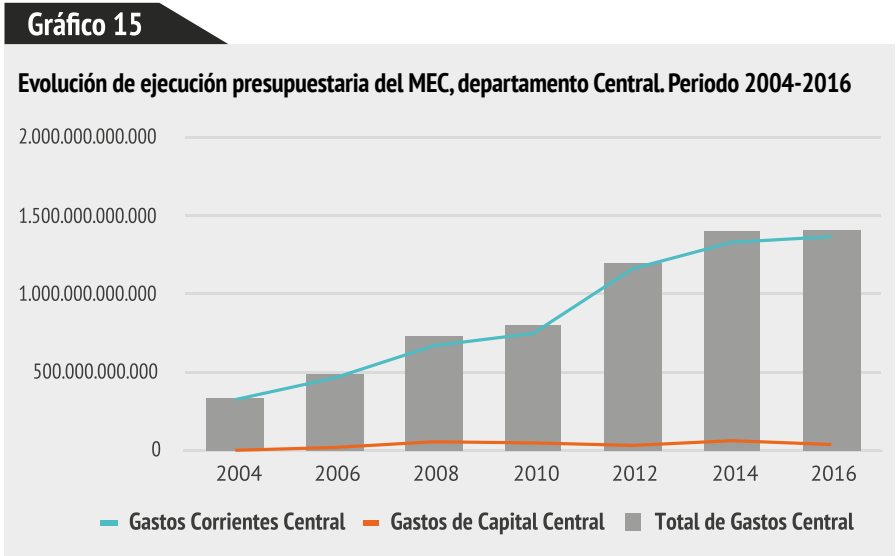
Gráfico 14

Evolución de ejecución presupuestaria del MEC, Asunción. Periodo 2004-2016



Fuente: Ministerio de Hacienda/ Ministerio de Educación y Ciencia

La desproporción, en el presupuesto institucional, entre los gastos de inversión destinados a los objetivos referidos en el anterior párrafo y los gastos corrientes destinados sobre todo a remuneraciones –en parte del personal administrativo ministerial– afecta a las condiciones de escolarización en los establecimientos públicos, limitando su desarrollo, actualización y adecuación a los desafíos locales y globales.



Fuente: Ministerio de Hacienda/ Ministerio de Educación y Ciencia

No todos estos establecimientos operan en condiciones de precariedad, pero ésta es marcada en aquellos situados en las zonas geográficas del área metropolitana donde la pobreza y exclusión constituyen una problemática endémica.

Existen establecimientos educativos públicos que cuentan con limitaciones para expandir la oferta a la población en edad escolar de las zonas donde se sitúan. Uno de los problemas característicos es el de los espacios físicos destinados a aulas donde puedan acoger a la población, que debe desplazarse a otros centros en

los alrededores. Aquellos establecimientos educativos de gestión pública cuya población está constituida en parte por hogares de clases medias (aun si no fueran de las fracciones acomodadas de dichas clases) propicia una actuación de las asociaciones de padres (cooperadoras escolares) involucrada según las necesidades de los centros en cuestión y se generan recursos adicionales a través de variadas iniciativas y actividades que complementan los proveídos por la entidad rectora de la política educativa. “Nosotros teníamos condiciones precarias antes cuando éramos una sola institución con la escuela, pero después nos independizamos. Como se puede ver, la infraestructura del colegio ahora es muy diferente: pudimos construir nuevas aulas, mejoramos los servicios sanitarios, habilitamos un patio techado, entre otras cosas. Eso pudimos hacerlo a través de un proyecto que presentamos al MEC (junto con la asociación de padres) hasta que se aprobó e hicimos todas estas mejoras. Depende mucho de proponer e insistir con las autoridades para obtener el financiamiento y mejorar el local (Prof. Alba Arzamendia, Encargada de despacho del Colegio Francisco López Lynch, 31 de octubre de 2016).

Otro problema, de capital importancia, es la indisponibilidad de rubros docentes que habiliten a un plantel de profesionales, en especial de la educación media, a desarrollar el plan de estudios previsto y que cuenta con una malla curricular de varias asignaturas.

“No podemos abrir nuevos cursos porque no disponemos de rubros docentes, y eso impide hacerlo. Hemos solicitado durante varios años al Ministerio de Educación y no responde. Nosotros tenemos incluso trabajado un proyecto para habilitar un bachillerato técnico con especialidad en electrónica robótica, que es demandado en todo el departamento Central. Nuestro proyecto fue incluso revisado por el Congreso Nacional, pero el MEC responde finalmente que no dispone de recursos, porque

hay que hacer una inversión importante para eso, no sólo de rubros docentes sino de aulas, talleres, equipos, herramientas y otros. Pero disponer de esos rubros es fundamental. O sea, tenemos la intención y un proyecto, podemos destinar espacios para ese nivel, pero al no tener el apoyo todo queda parado” (Amelia Duarte, Directora, Escuela Gral. A. Delmás, Lambaré, 17 de octubre de 2016).

Este es un condicionante para los hogares de clases medias al momento de escoger el establecimiento educativo de sus hijos dado que culminada la educación escolar básica (de nueve años) deberán escoger un nuevo centro educativo para trasladarlos, cuestión que constituye un problema para los padres que proyectan una escolarización para sus hijos de una afiliación institucional de inicio a fin. Este condicionante tiene menos relevancia para hogares de clases desfavorecidas cuyos hijos transcurren escolaridades menos prolongadas, en muchos casos hasta la conclusión del noveno grado solamente.

Para los directivos de los establecimientos educativos de gestión pública, las dificultades por la carencia de fondos afecta tanto más al desenvolvimiento del proceso educativo cuando sus escuelas y colegios reciben a un público de fragilidad social y económica, en que las familias recurren a la institución más como un espacio de acogida social que de formación educativa y, por lo tanto, esperan que sus hijos sean atendidos en tanto requieren un lugar de atención por la ausencia de los padres, dedicados a extensas jornadas laborales. “En el inicio teníamos solamente el turno noche y después habilitamos el turno mañana y turno tarde. El de la mañana es el que más demanda tiene, seguido de la tarde, porque resulta que a los padres les queda mejor que sus hijos estén en el colegio mientras ellos trabajan, en algunos casos todo el día. Aquellos padres que por la tarde ya están libres, retiran a sus hijos y ya pueden hacerse cargo de ellos. En general estos últimos casos

son de familias con menos dificultades económicas, mientras que los primeros tienen más necesidades y les da (casi) igual que sus hijos vayan a la mañana o a la tarde, aunque prefieren también el turno mañana” (Prof. Alba Arzamendia, Encargada de despacho del Colegio Francisco López Lynch, 31 de octubre de 2016).

Además, por el alto número relativo de hijos de las familias en condición de pobreza, los establecimientos acogen diariamente a una cantidad elevada de niños y jóvenes que excede la capacidad de las instalaciones así como del personal docente y administrativo para atenderlos adecuadamente en función de sus requerimientos personales y pedagógicos. “Al inicio, cuando yo llegué a esta escuela, recibíamos chicos de escasos recursos que tenían que salir a ayudar a sus familias, por lo tanto asistían a clases a la noche. Teníamos que hacernos cargo de ellos cuando en general no es adecuado ese horario para chicos de edades tempranas. Cumplían con su obligación al asistir a la escuela, pero tenían problemas de atención y baja dedicación, porque llegan con déficit de alimentación y además con el cansancio de la jornada” (Prof. Alba Rocío Arzamendia, Encargada de despacho del Colegio Francisco López Lynch, 31 de octubre de 2016).

Este escenario es diferente en los establecimientos de gestión privada, que presentan condiciones favorables de disponibilidad de recursos destinados a su infraestructura, su equipamiento y su plantel docente. Dado que la demanda de escolarización en el sector privado implica un desembolso financiero de parte de los hogares, el financiamiento es asumido por las instancias de gestión de los mismos, a partir de los ingresos procedentes de las matrículas, las cuotas y otras contribuciones solicitadas a los hogares. En general la mayor o menor dotación de recursos entre los establecimientos privados depende del perfil de los hogares que escolarizan en los mismos a sus hijos, retroalimentándose con

el perfil de los establecimientos (adscripción confesional, redes sociales que albergan, tradiciones familiares, entre otros) y propiciando entre unos y otros una mayor o menor colaboración en función de las clases y fracciones de clases que interactúan en torno a las instituciones.

Esto último implica que en el área metropolitana de Asunción, una parte de las escuelas y colegios presentes en el territorio presenten un alto nivel de dotación de recursos físicos, humanos y pedagógicos que suponen a su vez altos niveles de inversión financiera, con lo cual los hogares que concurren a los mismos hacen parte de las clases sociales dominantes. Dichas escuelas y colegios se sitúan generalmente en aquellas zonas y barrios donde se concentran familias de clases acomodadas, que buscan estar alejadas de los espacios, circuitos y recorridos de las familias de clases desfavorecidas de la ciudad.

Otra parte de los establecimientos de gestión privada está conformada por establecimientos de perfil medio, que disponen de dotaciones elevadas de algunos recursos, ya sean físicos, humanos o pedagógicos, a veces más de uno u dos de ellos, pero con diferencias en los niveles. Estos colegios de clase media emprenden estrategias de captación de recursos dando una cierta importancia a las inversiones en infraestructura y equipamiento y apuntalando la publicidad como medio de posicionamiento en el mercado educativo. Se ubican generalmente en zonas donde, si bien hacen parte de los circuitos de desplazamiento de las clases desfavorecidas, están lo más alejados –por lo general– de las zonas de residencia de las mismas.

No obstante, los establecimientos privados presentan también diferencias según el perfil socioeconómico de los hogares de modo que hay una proporción de escuelas y colegios de relativa baja dotación de recursos institucionales y que se asemejan en los niveles a los

establecimientos públicos. En efecto, una proporción de los establecimientos privados reciben subvenciones del Estado dado que cuentan con alguna necesidad o requerimiento en su sostenimiento, por lo tanto acuerdan con el Ministerio de Educación y Ciencia la recepción de fondos (aun si fueran mínimos) para cubrir esos aspectos.

En suma, la inequidad administrativa es la distribución sesgada de los recursos (directa o indirectamente) según la zona y perfil de los establecimientos, configurando desigualdades institucionales entre las entidades de gestión pública y dejando a cargo del mercado la conformación de jerarquías de establecimientos privados, con lo cual lejos de orientar la oferta educativa en términos de la equidad socioeconómica y territorial, más bien promueve la desigualdad socioespacial en el dispositivo educativo metropolitano.

El área metropolitana asuncena, dada su configuración en torno a los ejes centrales de comunicación y flujos urbanos, habilita zonas valorizadas donde, por la alta afluencia de población, facilidad de acceso y la disponibilidad de mayor número (y calificación) de servicios, operan los establecimientos públicos de mayor valoración para las fracciones de las clases sociales desfavorecidas con relativa mayor capacidad adquisitiva y fracciones de las clases medias con mínimas dotaciones de capital cultural. “Como nuestro colegio está bien ubicado, queda sobre Mariscal López a pasos de la curva de la muerte, muchas familias quieren traer aquí a sus hijos. Nosotros tenemos una sola sección por turno pero hay muchos estudiantes por aula (casi sesenta en algunos casos) porque los padres ven que aquí hacemos algunas inversiones, como por ejemplo el año pasado instalamos aire acondicionado en algunas aulas, mejoramos los baños, cuidamos la seguridad y otras cosas, que atrae a las familias, aun si son de escasos recursos” (Prof. Alba Arzamendia, Encargada de despacho del Colegio Francisco López Lynch, 31 de octubre de 2016).

Dichas zonas sirven también de ubicación a establecimientos privados que requieren de funcionalidad geográfica para hacer de su oferta un atractivo de mercado. “Nuestra ubicación facilita que vengan familias de los alrededores, porque estamos sobre dos avenidas importantes. A este colegio asisten jóvenes de San Lorenzo, Fernando la Mora, Asunción, M. Roque Alonso, Luque... en fin, de varias partes. La mayoría viene de Fernando y de San Lorenzo, pero tenemos muchos estudiantes y de buen nivel socioeconómico. Si estuviéramos en otra parte no sé si sería así, pero que estemos en esta zona hace que seamos conocidos y que cada vez más las familias quieran inscribir a sus hijos en el colegio” (Olga Benegas, Directora de la Educación media, Eco Colegio, Fernando de la Mora, 25 de octubre de 2016)

La política educativa en su propia sectorización formal y legal, concentra sus recursos y esfuerzos en dichas zonas, dado que los establecimientos allí ubicados concitan la concurrencia de planteles docentes con relativa mayor preparación y trayectoria, puesto que la accesibilidad es un incentivo para buscar ocupar puestos y ejercer su función de enseñanza en los mismos. Además, dado el perfil socioeconómico y cultural arriba referido, los hogares tienen una participación relativa en los asuntos del establecimiento, intentando contribuir a su adecuación y mantenimiento, así como a la promoción de sus capacidades y potencialidades pedagógicas.

En cambio, en las zonas de la ciudad que padecen de cierta estigmatización, de baja calificación, de mala accesibilidad e insuficiente dotación de servicios, se ubican los establecimientos públicos de menor valoración donde son escolarizados los niños de las fracciones bajas de las clases sociales desfavorecidas, de menor capacidad adquisitiva; asimismo, allí se escolarizan algunos niños de las fracciones bajas de las clases medias (pocas pero presentes) con dotaciones bajas de capital cultural. En di-

chas zonas son escasos, o incluso ausentes, los establecimientos privados, dado que no cuentan con la funcionalidad geográfica mínima para atraer una demanda que, para ser satisfecha, exige muchas inversiones (cf. Capítulo 2).

La desigualdad social toma, con esta inequidad administrativa, otro principio constitutivo de su reproducción en el territorio metropolitano. Se impone una lógica de dispersión de la oferta según las centralidades de servicios que refuerza la segmentación del territorio en términos de una jerarquía social, económica, política y cultural. En efecto, la desigualdad socio-espacial consiste en esta jerarquización territorial resultante de la segmentación, en la que el sistema educativo contribuye de modo definitorio.

5.3 Gestión educativa compartimentada en un sistema urbano metropolitano

El tercer factor clave que interviene en la configuración del sistema educativo en el área metropolitana de Asunción es la lógica compartimentada de la política pública y de su gestión. Si bien, como se refirió en el acápite anterior, la política educativa adolece de problemas y limitaciones en su incidencia metropolitana, es cierto también que el condicionamiento social que restringe el desarrollo de un sistema educativo equitativo escapa a las posibilidades de dicha política para abordar esa restricción y revertirla.

El desempeño educativo está asociado a la impronta de la estructura de clases. El origen social define tanto el rendimiento académico como la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes, hallándose afectados especialmente los hijos de hogares de clases desfavorecidas que abandonan sus estudios en edades tempranas, es decir, antes de la culminación de todos los ciclos de la escolarización.

Dado que este problema depende de un factor estructural, para el cual la entidad rectora de la política educativa carece de las competencias y recursos para intervenir, se colige que se requiere de su complementariedad con otro tipo de políticas que asegure a los hogares obtener ingresos suficientes para retener a sus miembros en edad escolar fuera del mercado de trabajo o bien de actividades de reproducción familiar requeridas debido a la dedicación laboral prolongada de los padres. En estas condiciones se hace difícil atender la continuidad ininterrumpida de la escolarización de los jóvenes. Esto significa que los factores de orden social que empujan a los sectores sociales carenciados a la deserción escolar limitan la distribución más o menos homogénea de la eficacia educativa en el territorio.

Pero además existen factores geográficos que no son atendidos por una política pública que coadyuve a esa eficacia. La diversidad de zonas en la ciudad, en términos de la disponibilidad de servicios públicos, de condiciones adecuadas de habitabilidad, de acceso a los ejes viales principales, de transporte común eficiente, entre otros, no implica solamente ubicaciones diferenciadas, más o menos alejadas de los centros y sub-centros metropolitanos, sino lógicas de distribución de los dispositivos urbanos valorizados diferentemente según la residencia y los circuitos de desplazamiento de las categorías sociales.

Al respecto, se debe señalar que el conjunto de entrevistas realizadas en los barrios más pobres o de clase “media para abajo” permite sacar a la luz que la cuestión de los desplazamientos aparece como uno de los principales generadores de gastos cotidianos para las familias. Si esta problemática se inserta dentro de una reflexión más global, es posible dar cuenta que el acceso a la educación y a las gamas de posibilidades de elección de los establecimientos educativos se encuentra ampliamente dependiente de las condiciones de movilidad de los hogares. De este modo, cualquier política que

pretendería reducir las desigualdades en el acceso a la educación sería estéril si dejara de lado la problemática de las posibilidades de desplazamiento de la población. El círculo vicioso que experimentan las políticas de gestión del sistema de transporte público se inscriben en lo que Pemberton denomina la *huida de las clases medias del servicio público* que conlleva su deterioro. “Muchos pobres no tienen los recursos para utilizar los transportes públicos. De este modo, las ciudades están confrontadas a presiones para mantener las tarifas a un nivel muy bajo. Pero, de esta manera, éstas sacrifican la calidad y la comodidad del servicio. Por consiguiente, los usuarios de la clase media reaccionan comprando un vehículo individual tan pronto como pueden. Las motocicletas y escúteres baratos aceleran la huida de las clases medias de los transportes públicos, y estos últimos ven decaer sus recursos y los operadores sacrifican aún más la calidad del servicio por que en adelante están condicionados a atender una clientela aún más pobre. Si la calidad del servicio se estanca en un primer momento, el número usuarios transportados no tarda en disminuir luego” (Pemberton, 2000).

Dado que estas lógicas de apropiación y de jerarquización subjetiva del espacio están atadas a las diferencias de capacidad adquisitiva que se desprenden de la estructura de clases, la ausencia de una política territorial –endeble o incluso inexistente– no permite impulsar una distribución equilibrada de centralidades en el territorio metropolitano. A falta de una intervención coordinada de las políticas públicas para instaurar mayor equidad socioespacial, se afirman las desigualdades sociales que se ven enclavadas territorialmente. De este modo, estas fuerzas obstaculizan la inclusión social y la promoción del bienestar.

Las entidades públicas que se encargan de esta dimensión, a saber, las municipalidades o las distintas instituciones de la Administración Central, como la Secretaría Técnica de Planificación u otros

actores públicos sectoriales, adolecen de debilidades de gestión, de instrumentos técnicos, así como de recursos humanos y financieros. Por sobre todo, el conjunto de actores públicos pero también privados no consiguen coordinar eficazmente sus acciones y políticas en el territorio. Además, es importante señalar que las acciones llevadas a cabo apuntan claramente a los sectores más necesitados de la sociedad, careciendo también de visión de “proyecto urbano”, lo que otorga coherencia espacial a las inversiones que, a menudo, se hallan concentradas geográficamente.

La compartimentación institucional de la política pública implica no sólo la dispersión de los recursos presupuestarios destinados al desarrollo social en el área metropolitana sino también disociación de los objetivos de inclusión y bienestar según cada política pública sectorial (educación, salud, obras públicas, transporte) con visiones, metas y resultados diferentes y, dado el caso, contrapuestos. La organización del territorio se hace difícil ante la fuerza del avance del mercado que, sin una regulación pública, genera serios problemas de desorden socioeconómico y descoordinación político-administrativa.

El sistema educativo, fuertemente dependiente de la equidad en el territorio para su eficacia institucional y académica, se confronta a varios problemas. Uno de ellos es la desigualdad social que limita el acceso a la educación de considerables sectores de la sociedad así como erosiona su proceso educativo, favoreciendo la concentración de las posibilidades de desempeño elevado y su correlativo éxito social en pocos sectores. Otro de ellos es la saturación del dispositivo educativo de gestión pública en términos de la posibilidad de responder con eficacia a todas las demandas que los hogares, sobre todo de clases desfavorecidas pero también de algunas fracciones de clases medias, depositan en el sistema educativo. Además, la segmentación territorial y la exclusión social se refuerzan con la gestión de establecimientos educativos

que, acorde a las características socioeconómicas de los hogares adquieren su perfil académico y su capacidad y ritmo de desenvolvimiento con las comunidades territoriales.

Pero el sistema educativo también tiene ante sí numerosos desafíos. El primero de ellos es la articulación de la política educativa con las políticas públicas presentes en el territorio que doten de condiciones de escolarización a los jóvenes de los sectores sociales más desfavorecidos; esto les permitirá, por ejemplo, prepararse a interactuar en el área metropolitana con los mismos derechos de uso y movilidad en la ciudad. El segundo de ellos es la construcción de una política de educación pública que revierta las actuales desigualdades de acceso y de rendimiento en el área metropolitana, poniendo énfasis en la inversión en la formación docente, en la infraestructura escolar y en el acompañamiento de los hogares por medio de estrategias de participación parental en el proceso educativo, todo esto de modo a generar incentivos para la mixtura social en la educación atrayendo estudiantes de hogares de clases medias. El tercer desafío consiste en reorganizar la oferta educativa con base en las características geográficas de la zona, articulando la oferta educativa con las oportunidades económicas, sociales y culturales de proximidad, generando condiciones de eficiencia del territorio, evitando los desplazamientos innecesarios y la congestión en los flujos.

En efecto, ante las profundas desigualdades que padece el sistema educativo, se impone naturalmente la necesidad de diseñar políticas focalizadas. Sin ninguna duda, dichas intervenciones específicas deberían concernir a aquellos establecimientos menos dotados de recursos, que concentran dificultades crónicas de gestión académica ante las acuciantes dificultades sociales de las familias de los niños escolarizados. En ciertos barrios y porciones de la ciudad, allí donde predomina la escolarización de proximidad, ne-

cesariamente “forzada”, las instituciones educativas no consiguen desempeñar eficazmente su rol principal que es el de impartir una formación de calidad.

Es por ejemplo el caso del barrio Tablada Nueva donde, a pesar del esfuerzo del plantel docente de los establecimientos, la impotencia aparece como una sensación crónica. En dicha zona, los directores y docentes expresan sistemáticamente su preocupación por el bajo nivel académico de los estudiantes. Aunque ésta sea una problemática general, especialmente en lo que respecta a los establecimientos públicos, la situación pareciera particularmente preocupante en algunas entidades, siendo el caso del colegio San Vicente de Paul. El bajo nivel académico de los estudiantes es difícil de gestionar para los docentes, especialmente cuando las lagunas son básicas y no permiten avanzar en el ciclo educativo. Esta realidad es especialmente perceptible en el tercer ciclo de la educación escolar básica (EEB). Las dificultades académicas y educativas que presentan los niños y jóvenes se manifiesta por ejemplo en su capacidad comprensiva.

Entre los principales factores de explicación de estas lagunas educativas, es recurrente las carencias alimentarias y el débil acompañamiento parental. “Hay falta total de acompañamiento de los padres y la condición económica juega aquí un papel importante. Es absolutamente necesario hacer el máximo de actividades en las aulas, porque es muy poco probable que los niños estudien en sus casas” (Hilaria Fernández, docente Colegio San Vicente de Paul, Asunción, 24 de noviembre de 2016). Dicha afirmación permite dar cuenta de la necesidad de aunar esfuerzos académicos en los establecimientos cuyos estudiantes sufren de dificultades crónicas. A menudo, los docentes se encuentran totalmente superados por sus responsabilidades y por los desplazamientos que deben efectuar para acudir a los múltiples establecimientos educativos donde im-

parten clases; por lo tanto, no se puede contar con un compromiso total de los docentes en un sólo centro educativo. Se vuelve entonces imposible la construcción de estrategias colectivas, por parte de los planteles docentes, que pudieran proponer alternativas académicas específicas y adaptadas a las dificultades de los jóvenes.

Dentro de la política de regulación de la gestión educativa interna de cada establecimiento, el Ministerio de Educación y Ciencias exige la elaboración de un documento denominado Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en cada una de las instituciones. En el caso del colegio San Vicente de Paul, el documento en cuestión no es referencial y, como en numerosos establecimientos, no se impone como una herramienta de acción. Así, dichos documentos no se diseñan correctamente y a menudo aparecen como protocolares, por lo que su aplicación resulta, cuanto menos, parcial. En este marco, una política educativa articulada con la problemática territorial requiere aunar esfuerzos en aquellos establecimientos y zonas del espacio urbano donde se concentran las mayores dificultades sociales, reforzando los planteles docentes y dotando de posibilidades reales de compromiso con un solo establecimiento. De lo contrario, aparece ilusoria la posibilidad de diseñar estrategias educativas específicas ya que, para ser efectiva, la educación exige adaptaciones e interacciones flexibles y evolutivas entre el plantel docente y los estudiantes. En el estado actual de las cosas, dicha interacción no tiene proyección en los establecimientos educativos más carenciados.

En su configuración actual, habida cuenta que la oferta educativa se distribuye según las clases sociales y toma formas de actuación en el territorio adscriptas a circuitos de desplazamiento, la concepción de que el sistema educativo es homogéneo y el dispositivo educativo es uno sólo, no se adecua a la realidad del área metropolitana. En efecto, éste último debe ser entendido como

la oferta educativa en general, que se encuentra anclada en un marco territorial específico y complejo, cuya configuración presenta diferencias marcadas y persistentes que son animadas por la estructura y las clases sociales que lo utilizan. Dado que cada clase social concurre a establecimientos de determinado perfil y establecen construyen –por acción u omisión– una interacción institucional y una historia con los mismos, es posible definir cada perfil como un dispositivo específico, como una configuración socioespacial del sistema educativo en tanto y en cuanto se ubica en puntos característicos del espacio geográfico y se inscribe en puntos específicos de la estructura social.

Su gestión está por lo tanto asociada a las lógicas de cada clase social. Esto no quiere decir que lisa y llanamente los establecimientos públicos corresponden en su totalidad a los destinos de escolarización de las clases desfavorecidas, mientras que los privados a los de clases medias y clases dominantes. Como se refirió en un acápite anterior, el dispositivo se torna complejo en la configuración de su oferta dado que, si bien los establecimientos públicos constituyen en una alta proporción el principal destino de la matrícula de las clases sociales desfavorecidas, una parte de dichos establecimientos acogen también a fracciones de las clases medias. “Nuestro colegio recibe tanto a chicos con bajo poder adquisitivo que vienen de los alrededores, en su mayoría de San Lorenzo aunque hay muchos que vienen de ‘villas’ de la zona, como a chicos de poder adquisitivo medio, que antes se escolarizaban por ejemplo en el Colegio San Cristóbal, en el Eco Colegio, en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, entre otros” (Prof. Alba Arzamendia, Encargada de despacho del Colegio Francisco López Lynch, Fernando-de-la-Mora, 31 de octubre de 2016).

Asimismo, entre los establecimientos privados, una proporción minoritaria pero tangible reciben a fracciones superiores de las cla-

ses desfavorecidas y fracciones inferiores de las clases medias, a saber los establecimientos privados subvencionados. Sin embargo, es cierto que para las fracciones medias y superiores de las clases medias y para todas las fracciones de las clases sociales dominantes, los establecimientos educativos de oferta privada reciben a la población escolar respectiva de esos sectores sociales.

El dispositivo educativo, conformado en su oferta por establecimientos de clases desfavorecidas, está fuertemente asociado a los principios y criterios de orientación institucional, de gestión administrativa-financiera así como de la propuesta pedagógica establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), con los recursos dependientes del presupuesto general de gastos y con una infraestructura basada en diseños normalizados para acoger, organizar y controlar la población estudiantil que es representada por la misma institución educativa (autoridades institucionales y docentes) como una población necesitada y problemática (Ortiz, 2012).

El dispositivo educativo de clase media, cuenta con establecimientos que están en parte asociados a las lógicas institucionales, administrativas-financieras y pedagógicas de la entidad rectora de la política educativa (MEC), pero cuentan con recursos adicionales que son tanto más elevados conforme el perfil socioeconómico de los hogares se eleva en la estructura social, lo que les permite depender menos del presupuesto público para los requerimientos de infraestructura, capacitación del plantel docente y actividades extraescolares necesarias para la construcción de las identidades institucionales de los estudiantes y de sus familias. Esto es tanto más marcado conforme los establecimientos, siendo de gestión exclusivamente privada, para suministrar estas condiciones, con sus bienes y servicios asociados, dependen completamente de la contribución en concepto de matrículas, cuotas y aporte, de los hogares.

El dispositivo educativo de la clase dominante se distingue marcadamente de las lógicas institucionales, administrativas-financieras y pedagógicas de la entidad rectora de la política educativa (MEC) ya que la totalidad de sus recursos destinados a la infraestructura, retribución y capacitación del plantel docente así como a las actividades extraescolares proceden de las matrículas, cuotas y aporte, de los hogares. En efecto, todos los establecimientos educativos de este dispositivo son de gestión privada, que constituyen no solo espacios de desarrollo escolar sino también espacios de socialización de clase, insertándose en zonas del área metropolitana y en circuitos de desplazamiento urbano donde disponen –o los generan cuando no están disponibles– de todos los servicios públicos, funcionales y sociales.

CONCLUSIÓN

El área metropolitana asuncena se vuelve un sistema urbano complejo, con un crecimiento intenso y desordenado, así como un desarrollo económico y una distribución socioespacial marcada por la desigualdad. No obstante, el crecimiento demográfico y geográfico de la aglomeración se empieza a estabilizar a partir de la década de 2010, aunque se asiste a profundas reconfiguraciones espaciales con el surgimiento de nuevos procesos de polarización que juegan un papel decisivo en la organización urbana metropolitana.

El proceso de urbanización favoreció la emergencia de polaridades satelitales en los alrededores de Asunción de modo que el centro histórico de la capital y los barrios adyacentes se insertaron en un proceso de deterioro socioeconómico. Asimismo, el centro urbano asunceno además es objeto de un elevado valor impositivo de la propiedad inmobiliaria y de la inseguridad civil. La especulación inmobiliaria hacia el Este del área metropolitana impulsó una migración de las clases altas y medias en las primeras coronas de la aglomeración (Fernando de La Mora, San Lorenzo, Lambaré, Luque y, en menor medida, Mariano Roque Alonso). Las inversiones dejaron de orientarse en los antiguos barrios centrales emergiendo nuevas centralidades capitalinas en el Este de la aglomeración.

Las nuevas centralidades se expanden de forma lineal y los ejes viales otrora de menor flujo, empezaron a experimentar la congestión e incluso el colapso. Los ejes viales de entrada y salida de la capital fueron progresivamente constituyéndose en arterias donde se configuran las actividades económicas estructurantes con altos niveles de inversiones privadas que responden las demandas de las clases dominantes y clases medias emergentes. En mismo tiempo, fueron desarrollándose nuevos bolsones de pobreza, en particular en aquellas zonas y barrios poco equipados y de baja valoración inmobiliaria, reforzándose su situación de “intersticios urbanos”, sitios donde toman marcadamente lugar la expansión de los asentamientos precarios.

El poder público se enfrenta a la incapacidad de enmarcar y limitar la dispersión urbana con el desafío de atender los problemas del equipamiento específico de los diferentes sectores de la ciudad. En efecto la aglomeración aumentó sin la adecuación de la oferta pública, situación que se verifica ampliamente respecto de los establecimientos educativos. En este marco, la oferta educativa ha sido una de las más reactivas ante la necesidad de expandirse y adecuarse ante el incremento de la aglomeración. Específicamente, en complemento a la apertura de establecimientos de gestión pública, es a partir de iniciativas locales que se crearon numerosas nuevas escuelas en las zonas periféricas de la aglomeración. Estas iniciativas privadas a menudo fueron legalizadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, que aplica una política de subvenciones para aquellos establecimientos privados que cuentan con un importante alcance en su zona de instalación. Las instituciones más estructuradas que desearon mantener su autonomía religiosa pudieron hacerlo y se comprometieron incluso a recibir estudiantes becarios subvencionados por el sector público.

El desarrollo urbano asunceno generó una amplia pero difusa cobertura de establecimientos educativos, al igual del resto de los

equipamientos y servicios básicos urbanos. Frente al agotamiento del crecimiento demográfico y de la expansión del número de establecimientos, surgen nuevas problemáticas para el desarrollo del dispositivo educativo en el área metropolitana asuncena. La prioridad para apuntalar el sistema educativo está en la transición de un enfoque cuantitativo a un enfoque cualitativo. Dentro de una perspectiva de planificación urbana y de control especulativo se impone el objetivo de reforzar ciertos polos y sectores de la aglomeración, con el fortalecimiento del equipamiento, de modo a generar nuevas centralidades y limitar la expansión del sistema urbano a partir de la densificación.

Desde 1997 a 2016 la estructura social de Asunción experimentó transformaciones que implicaron, por una parte, una ínfima variación del peso sociodemográfico de los sectores de las clases dominantes (propietarios, inversionistas y altos cuadros directivos) en consonancia con el peso relativo de categorías sociales insertas en el trabajo intelectual asociadas a la masificación del sistema educativo comprometidas en actividades directivas o de gestión. Las fracciones bajas de las clases medias así como las clases sociales desfavorecidas disminuyeron su peso relativo. En su conjunto estos cambios dan cuenta de una reestructuración social en la cual toman peso las clases medias. Los cambios de la estructura económica capitalina se tradujeron en un rasgo de una economía terciaria y un fuerte debilitamiento del sector secundario.

En el departamento Central, la estructura socioeconómica se ha complejizado notoriamente por su condición de plataforma de la expansión urbana desde la capital. La zona Noroeste del departamento, que corresponde precisamente al sector más próximo del distrito capitalino, fue objeto de un marcado surgimiento de actividades comerciales y de servicios. Si bien la tercerización y diversificación de la estructura económica han generado nuevas oportunidades para

la población, el modelo socioeconómico también ha provocado la puesta en marcha de un nuevo escenario de desigualdades, especialmente por la falta de regulación y de acompañamiento público. Además, dada la insuficiente oferta de empleos, el mercado de trabajo sigue padeciendo de altas tasas de sub-ocupación y de sub-remuneración, así como de preocupantes niveles de informalidad.

Una característica del proceso, a nivel socioespacial, es la “migración” de familias de clases superiores, a las adyacencias de Asunción, para dar continuidad a un modelo de edificación residencial horizontal, estilo propio de las clases superiores y de las fracciones altas de las clases medias. En este marco, la característica principal de las clases dominantes en la configuración del hábitat urbano es la tendencia a la segregación residencial, con la concentración de recursos urbanos. La configuración de las zonas residenciales comparten un factor común entre sectores de las clases dominantes antiguas y las emergentes: su afincamiento recurrente en las adyacencias de los grandes ejes viales que conectan el centro de la capital con las principales áreas de entrada-salida del área metropolitana.

Con el aumento de las ocupaciones del trabajo intelectual, las demandas habitacionales conllevaron ofertas de diferentes niveles, adaptadas a los públicos diversificados de las clases medias. La característica principal de estas clases sociales es la instalación en torno a los ejes viales principales aunque establecen sus hábitats en función de los costos-beneficios propios de las posibilidades de la oferta y la demanda inmobiliaria. Varias fracciones (medias e inferiores) de la clase media se ven expulsadas, por el encarecimiento de los precios inmobiliarios, hacia el segundo y tercer anillo de la aglomeración (Limpio, San Antonio, San Lorenzo, Capiatá, Ñemby, Guarambare, Itaugua, entre otros), o bien en los “intersticios” de los principales ejes de comunicación, adoptando a menudo estrategias de escape de las adyacencias de zonas “populares”.

Por otra parte, las clases desfavorecidas de Asunción continuaron a ocupar los resquicios espaciales desvalorizados de la ciudad (“bañados”), espacios que estuvieron históricamente caracterizados por constituir “refugios” a grupos migrantes del interior del país, en especial de zonas rurales, que buscaron acceder a las oportunidades mínimas que podía ofrecer la ciudad capital en términos de empleo y educación. La lógica de atracción basada en redes sociales es correlativa con la lógica de expulsión de población en las zonas rurales. Otra modalidad de hábitat propio de las clases desfavorecidas son los asentamientos urbanos que se instalan en los municipios adyacentes a la capital, en zonas de baja densidad, que se desperdigan en los intersticios de los principales ejes viales y en contacto con barrios de perfiles sociales diferenciados: en algunos casos colindan con zonas emergentes de clases medias; en otros casos colindan temporalmente con zonas de urbanización acelerada de clases privilegiadas.

En el área metropolitana de Asunción se constata el avance de un esquema dicotómico de los hábitats: mientras que tienden a engrosarse las zonas pauperizadas de la ciudad, las clases medias se expanden en el espacio urbano, aunque a menudo lejos de los centros económicos, sociales y culturales. Por su parte, las clases dominantes se apropian de nuevos espacios exclusivos intensificando las rupturas y la segregación socioespacial.

La correspondencia entre el modelo de urbanización y los cambios socioeconómicos estuvo acompañada de un aumento de los niveles de vida de las categorías inferiores de las clases medias, permitiéndoles el acceso a formas de desplazamiento que tendieron cada vez más a volverse particulares en detrimento de un servicio común que persiste en su ineficiencia. Este proceso, empero, acrecentó los problemas ligados a las restricciones viales aumentando los flujos y su densidad, tanto de entrada y salida de la capital como de los flujos de carácter transversal. La movilidad urbana resultante de la densificación de los

flujos implicó nuevos sentidos asignados a los desplazamientos, según las clases, a las que corresponden prácticas y estrategias más o menos comunes. Estos sentidos y prácticas se constatan en los *circuitos de desplazamiento* que son modos sociales de uso del espacio, que conllevan a su vez a formas consensuadas unas, conflictuales otras, de construcción social del territorio metropolitano.

Las clases sociales recorren sus trayectos según sus posibilidades objetivas y estructuran rutinas de recorridos cotidianos y ocasionales, adecuadas a sus condiciones y a la estructura de oportunidades de movilidad ofrecidas por la ciudad. Los recorridos sirven de enlace de lugares y distancias en los desplazamientos, una familiarización con el espacio urbano, el conocimiento de la vialidad, la identificación de la infraestructura, los puntos críticos de saturación, así como la temporalidad. La tesis de este trabajo es que cada clase social dispone y maneja estos factores según su condición social. Los circuitos de desplazamiento se entrecruzan, en ocasiones convergen, mientras que en otras divergen. Al adquirir el área metropolitana el carácter de una *ciudad total* las intersecciones aumentan con más convergencias y menos divergencias de recorridos, con circuitos de clase delimitados y definidos.

El sistema educativo se transforma paulatinamente en función de este proceso de movilidad y uso del espacio, traduciéndose en un modelo segregado en la medida en que cada perfil de establecimientos responde a su público socialmente definido. Esto es particularmente decisivo en los dispositivos educativos de las clases desfavorecidas y de las clases dominantes, para las cuales su escolarización responde a un criterio de proximidad. En efecto, cercanos espacialmente para los primeros y socialmente para los segundos, los lugares de escolarización están definidos más o menos claramente en función de los recorridos y se insertan como parte del entorno socioespacial de los establecimientos habida cuenta de que habilitan poco contacto con

el espacio urbano en el sentido de un espacio compartido y público. En oposición, las clases medias requieren del espacio urbano, se sirven de él y lo recorren incorporando un sentido amplio de identificación con él para, concurriendo a las sedes de los establecimientos, conocen e interactúan con la ciudad, apropiándose de ella en mayor amplitud y especificidad que las demás clases.

La escolarización de sectores desfavorecidos del área metropolitana asuncena está condicionada por la residencia familiar, según la cual la elección del establecimiento educativo es restrictivamente cercano al domicilio del hogar. La proximidad residencial permite a las familias de esas clases el control de riesgos propios de las restricciones económicas en cuyo marco la matriculación de los jóvenes en edad escolar es subsidiaria de una marcada dependencia de las oportunidades de subsidio u otros apoyos ofrecidos por los programas públicos, además de implicar la escasez de información sobre establecimientos calificados accesibles para los hijos.

El traslado en el territorio metropolitano que supone un desplazamiento extendido es también una realidad de los agentes de clases desfavorecidas, pero asociado sobre todo con la concurrencia a los lugares de trabajo. La movilidad restrictiva y, en particular, la movilidad geográfica con propósitos escolares es expresión de la restricción residencial. Esta restricción se traduce en un confinamiento territorial en el que la representación de la ciudad se hace un espacio restringido e incide en las posibilidades de elección de los establecimientos educativos con el correlato de baja mixtura social en el sistema educativo. La segregación resultante distribuye las clases sociales según las condiciones de localización y movilidad reforzando la discontinuidad territorial, que es a su vez social y espacial.

Entre las clases medias, la proximidad del establecimiento no constituye un problema de modo que la movilidad geográfica hace

parte de sus inversiones para fortalecer sus redes sociales y concurrir a las actividades escolares y extra-escolares que asegura en los jóvenes la identificación con su clase social para la cual el establecimiento se erige como punto de referencia.

Los hogares de clases medias diversifican su demanda en diferentes establecimientos articulando distancias, costos y vínculos. En este sentido, la proximidad es una realidad relativa habida cuenta que los miembros de dichos sectores disponen en general de automóviles que les reduce el tiempo de desplazamiento. La inversión en el proceso educativo de los jóvenes repercute en inserción laboral y la continuidad educativa post-escolar. El *desanclaje* del lugar de residencia hace los desplazamientos no restrictivos espacialmente, insertándose en el territorio a través de actividades diversificadas y obligaciones extra-laborales. La representación de la ciudad se presenta como un espacio omnitransitable en cuyo marco la elección del establecimiento educativo permite concebir a su vez el sistema educativo como un dispositivo metropolitano. La conexión del sistema educativo con el sistema urbano global convierte a las clases medias en agentes de sus redes sociales para escapar a la relegación y segregación.

En este sentido, cuando los hogares residen en proximidad geográfica de zonas marginales, las estrategias parentales se orientan a alejar socialmente a sus hijos de los jóvenes de clases desfavorecidas construyendo fronteras de clase a través de los circuitos de escolarización y desplazamiento geográfico. Estas fronteras empujan a los jóvenes de clases medias a experimentar una vida urbana allende la localidad, que incide en el ejercicio del derecho a la ciudad.

Para los hogares de las clases dominantes, la proximidad geográfica no constituye en absoluto un problema escolar puesto que disponen de los medios y recursos para la movilidad en el espa-

cio urbano, siendo los criterios de elección de establecimientos educativos las afinidades de grupos y las relaciones electivas. Los desplazamientos urbanos están asociados a la diversidad de los círculos sociales, que coinciden con los de los colegas del mismo establecimiento habida cuenta que los grupos de pares conformados desde la temprana infancia en la institución educativa se mueven en los mismos espacios de socialización.

El criterio de elección de los establecimientos educativos es la proximidad social, según las afinidades sociales y la convergencia de criterios de apreciación sobre los objetivos y las aspiraciones de clase. La relación con la ciudad se basa en el uso selectivo del espacio, donde los trayectos, lugares y horarios suponen los medios para su acceso. Para estas clases, empero, muchas zonas de la ciudad constituyen espacios ajenos a los “propios”. La familiaridad con el territorio metropolitano está mediada por los circuitos restringidos de recorrido, con sus sitios y trayectos que configuran un “marco de seguridad espacial”. En este sentido, los hogares de clases superiores construyen su relación con la ciudad a través de una movilidad cotidiana en espacios extensos pero restringidos a circuitos de desplazamiento y socialización de clase.

La principal inversión de las familias de las clases acomodadas consiste en la dotación de los medios para afianzar los conocimientos pero también los lazos sociales propios de clase social dominante y asegurar la conservación y la reproducción de la condición social de élite. Por lo tanto, para los hogares de estas clases, la diferencia entre los establecimientos educativos responde a los perfiles sociales de los demás hogares cuyo rasgo común es la alcurnia de clase o bien la afiliación a espacios de socialización de clase donde la identificación como pares de élite es crucial. Sólo un limitado número de establecimientos educativos con matrícula de clases dominantes aplican como los “mejores colegios”.

El desanclaje respecto del hábitat residencial opera como una característica específica de las clases dominantes, disponiendo de todos los medios para el desplazamiento urbano extendido, aunque anclándose bajo otra modalidad, a saber en los circuitos de desplazamiento configurados como de socialización entre pares de la misma clase. La representación del sistema educativo está asociada a una gubernamentalidad territorial donde las clases dominantes definen y controlan los *circuitos legítimos* endogámicos.

Al afincarse lejos de las zonas marginales, las clases dominantes refuerzan los sistemas de segregación social en la ciudad. Las estrategias parentales en términos de la socialización y la construcción de los lazos en la ciudad son extremadamente escrupulosas de tener a sus hijos distantes, social y espacialmente, de las zonas de marginalidad propias de las clases desfavorecidas así como de otras zonas propias de clases medias. Las fronteras sociales se establecen por medio de zonas “exclusivas” de residencia sino también de escolarización configurando el carácter elitista de los circuitos de desplazamiento. Los “intramuros” sociales y simbólicos empujan a los jóvenes de clases dominantes a desconocer la ciudad allende los circuitos de desplazamiento, restringiendo el sentido del espacio urbano como un espacio público.

La lógica desigual en que los establecimientos se ajustan a las condiciones socioeconómicas y a las demandas correlativas repercute en la dispersión del servicio educativo. La capacidad adquisitiva de los hogares marca fuertemente la diferencia entre instituciones eficaces e ineficaces. Por su parte, la tensión entre distancia social y proximidad espacial del dispositivo educativo promueve una dinámica de cierre social en función de esa capacidad adquisitiva y la correlativa segregación que se asocia a circuitos de desplazamiento socialmente endogámicos. La cristalización de estructuras de habitabilidad enclavadas hacia la exclusión y otras hacia la auto-protección se yuxta-

pone con la densificación de los flujos urbanos y suma dificultades a la gobernabilidad del territorio. Gobernabilidad en la cual se impone la lógica de mercado contra la del poder público en la rectoría del sistema educativo y que segmentando el sistema educativo, impide la amalgama social en la educación y por lo tanto, la construcción de un espacio público compartido por todos los sectores.

Esta complejidad está ligada a las diferencias que se desprenden de la estructura de clases. Al respecto, la compartimentación institucional de la política pública disocia los objetivos de inclusión y bienestar según cada política pública sectorial de una visión y meta común. La organización del territorio se hace difícil ante la fuerza del avance del mercado que, sin una regulación pública, genera serio desorden socioeconómico y descoordinación político-administrativa. La política educativa tiene serias limitaciones en sus facultades y competencias para articular políticas convergentes en la promoción social, la equidad territorial y el derecho a la educación. Al tratarse de una política *in extremo* sectorial, limita la planificación e intervención en un sistema complejo que requiere funcionalidad y equidad, con la consecuente flaqueza en asegurar la cobertura, retención y eficacia en el sistema educativo. Este condicionamiento está en el origen de la *desigualdad socioespacial*, que no es corregida porque los escasos recursos se distribuyen en un público escolar diferenciado y segmentado. Los establecimientos públicos en su generalidad albergan los sectores desfavorecidos de la sociedad y acentúan el deterioro de sus capacidades por la sobredemanda que estos sectores dirigen al sistema educativo, que no conciernen sólo la escolarización de los jóvenes sino la atención y apoyo a otros aspectos de sus condiciones de vida.

La discontinuidad territorial se expresa en la distribución ineficiente de los servicios en el territorio metropolitano y en la falta de compensación que las desigualdades imprimen al sistema urbano, trabando

la amplitud y calidad de los equipamientos públicos accesibles como derecho a todos los ciudadanos. La diferenciación de la ciudad en sectores con mayor o menos disponibilidad de servicios públicos, de condiciones de habitabilidad, de acceso a los ejes viales no implica solamente una diversificación geográfica sino lógicas jerárquicas de distribución social de los dispositivos urbanos valorizados.

El avance de una lógica de mercado se traduce en la expansión de la matrícula en el sector privado de escolarización y la baja incidencia de la política educativa en limitar la “intromisión” de los intereses particulares en los criterios y ritmos del sistema educativo. El poder público no logra articular las políticas públicas existentes en el territorio metropolitano y no consigue coordinar las instancias y los procedimientos que hagan de la acción pública una intervención integral, efectiva y equitativa. Así, la política educativa no está diseñada en función de la equidad social. En definitiva, es preciso reconsiderar el papel de la educación en la sociedad, revelando su carácter de instrumento para garantizar las condiciones *sine qua non* de la vida democrática y, por ende, de la promoción de la igualdad social. En el estado de cosas actual, el Estado no consigue atenuar ni compensar las desigualdades sociales y las exclusiones sociales en el sistema urbano: de hecho, no moviliza una de sus herramientas fundamentales que es la institución educativa. Las funciones fundamentales de ésta última requieren replantearse en el marco de un amplio debate democrático. Algo es seguro, sin este replanteamiento no se podrán administrar los recursos que deben estar a disposición del sistema educativo para otorgarle capacidades de acción a la altura de las expectativas que la sociedad paraguaya en su conjunto y la del área metropolitana asuncena en particular, deposita en ella.

La inequidad administrativa sesga la distribución de los recursos configurando desigualdades institucionales entre las entidades de

gestión pública y otorgando margen al mercado para la conformación de jerarquías sociales en el dispositivo educativo, reforzando la desigualdad socioespacial. Por el momento, todo indica que la distribución de los recursos en los diferentes establecimientos (tanto en lo que se refiere al nivel de los docentes, a las inversiones en infraestructura y al equipamiento) no obedece a una estrategia explícita de reducción de las asimetrías y desigualdades que presenta la oferta educativa en su configuración actual. Así, el dispositivo educativo concentra, sobre todo por omisión, los recursos y esfuerzos en ciertas zonas de la aglomeración asuncena, donde el perfil socioeconómico de la población es más elevado y donde los hogares tienen una mayor participación relativa en los asuntos institucionales de los establecimientos para fortalecerlos.

La desigualdad socioespacial jerarquiza el territorio urbano acentuando la desigualdad y la exclusión social. A la dispersión de la oferta se suma la inexistencia de un sistema de centralidades homogéneamente distribuidas, reforzando así la segmentación social. La amalgama social no se constituye en una meta de la política educativa que avizore lógicas virtuosas de participación de los hogares para atenuar esa desigualdad. Al contrario, la toma de poder de las clases acomodadas en varios criterios de esa política, marca límites al Estado y dificulta la aplicación de los planes –aun si tímidos– para apuntalar la educación pública.

Sin lugar a dudas, se debe plantear también la posibilidad de aplicar políticas públicas y programas focalizados, atendiendo las problemáticas específicas que experimentan ciertas porciones desfavorecidas de la ciudad. La reorientación de los recursos del dispositivo educativo en pos de un reequilibrio de la oferta debe ser parte de un profundo debate. Además, el diseño de una oferta académica singularizada, atendiendo las dificultades sociales del día a día de los niños, aparece como una alternativa de impac-

to certero. Para ser posible, el diseño de este tipo de estrategias exige una reingeniería profunda de los recursos a disposición, en especial en lo que se refiere a las posibilidades de dedicación completa de los docentes en ciertos establecimientos.

No obstante, es en el marco de una política de planificación urbana estructural que debe plantearse la concentración interinstitucional de esfuerzos en los barrios más vulnerables y carenciados. Más allá de este necesario abordaje focalizado espacialmente, es preciso replantear integralmente las jerarquías urbanas y las centralidades con propuestas voluntaristas que permitan regular las fuerzas del mercado, que hasta ahora son orientan predominantemente los flujos, las clases sociales y las amenidades urbanas.

Sin dudas, la acción pública deberá actuar en dos frentes. El primero es el del “contenedor”, es decir la población en sí, ofreciendo políticas públicas estructurales para reducir las desigualdades. Para citar sólo algunas de estas intervenciones propias del Estado de Bienestar, se trata de asegurar el acceso a los servicios esenciales (como ser una vivienda digna, agua potable, servicios de salud y de educación,...), de aumentar las posibilidades de contar con empleos formales y con niveles mínimos de ingresos, entre otros. El segundo de los frentes es intervenir en el espacio urbano. Efectivamente, el espacio hace parte integrante de la sociedad en sí, por lo que la resolución de los problemas del “contenido” (dificultades sociales de la población) no será posible sin atender los problemas del “contenedor”.

Dicho de otro modo, la segregación social y la segmentación del espacio urbano son problemáticas que requieren un tratamiento al mismo título que otras problemáticas sectoriales, que a menudo se intentan resolver sin una perspectiva territorial, es decir sin considerar las intervenciones que involucren la lógica del espacio

urbano. En este sentido, la propuesta de nuevas alternativas de movilidad urbana detienen sin lugar a dudas una importancia crucial, pero estas deberán necesariamente ser complementadas con propuestas estratégicas y creativas de distribución de los servicios públicos y de diseño del espacio público en general.

BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA FRANCESA DE DESARROLLO, *La intervención en barrios precarios*, AFD, Paris, 2014.

AURIAC Franck, “Espace et système”, en *Bulletin de la Société Languedocienne de géographie*, 1983.

ASCHER François, *Métapolis ou l'avenir des villes*, Editions Odile Jacob, Paris, 2009.

BAUELLE Guy; PINCHEMEL Philippe, “De l'analyse systémique de l'espace au système spatial en géographie”, en F. AURIAC & R. BRUNET (Dir.), *Espaces, jeux et enjeux*, Fayard-Fondation Diderot, Paris, 1986, p.83-94.

BARREIRA César ; Barreira Irllys (Orgs.), *Etnografías na Cidade: redes, conflitos e lugares*, Pontes Editores, Campinas SP, 2016.

BARTHON Catherine; MONFROY Brigitte, “Un análisis sistémico de la segregación entre colegios: el ejemplo de la ciudad de Lille”, *Revue Française de pédagogie*, N° 156, Juillet-Septembre, Lyon, 2006.

BATAILLON Claude., DELER Jean Paul., THERY Hervé., “L'Uruguay et le Paraguay, deux États-tampons”, en BRUNET R. (Dir.), *Amérique Latine, Revue Géographie Universelle*, Vol. 3, Hachette/Reclus, Paris, 2011.

BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Fontamara, México, 1996.

BOSIO C. Juan José, “Singularidades del subsuelo de Asunción”, en CAUSARANO Mabel y DUARTE Lourdes (Compiladoras), *Encuentro con la ciudad escondida. Expedición a la Asunción colonial*, Secretaria Nacional de Cultura, Asunción, 2012.

CAUSARANO Mabel, *Dinámicas metropolitanas en Asunción, Ciudad del Este y Encarnación*, UNFPA, Asunción, 2006.

CHOAY Françoise, MERLIN Pierre, *Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement*, PUF, Paris, 1988 (Reedición 2015).

COLLIN-DELAUVAUD Anne, “L'évolution de la croissance démographique des villes d'Amérique Latine”, *L'information géographique*, Vol. 60, N° 1-2, 1996.

DAHAN Emilio, “La división social del espacio metropolitano. Una propuesta de análisis”, *Revista Nueva Sociedad*, Nro. 243, Enero-Febrero 2013.

DAVIS Mike, *Le pire des mondes possibles – de l'explosion urbaine au bidonville global*, La Découverte, Paris, 2007.

DUBET François; MARTUCELLI Danilo. *En la Escuela. Sociología de la Experiencia escolar*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1998.

DURU-BELLAT Marie; VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009.

GALEANO M. José, *Territorios de Exclusión social*, Arandurâ, Asunción, 2017.

GAUTHIEZ B., *Espace urbain. Vocabulaire et morphologie*, Editions du patrimoine, Monum, 2003.

GLASER Barney G. ; STRAUSS Anselm A., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010

GOETZ Kevin, *La emergencia de pequeñas ciudades regionales en el Paraguay: reconfiguración de la red urbana e afirmación de nuevos centros en la estructura territorial*, Tesis de Doctorado (en redacción), Universidad Toulouse Jean Jaurès (bajo la dirección de Sylvain Souchaud y François Taulelle), 2017.

GONÇALVES Antonio, “Os bairros como lugares de praticas sociais”, *Revista da Faculdade de Letras-Geografia*, Rio de Janeiro, 1988, Vol. 4, pp. 15-32.

GRINBERG Silvia, “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, 2009, Año 3, N° 3, pp. 81-98.

INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO, *Perfiles de la exclusión educativa en la República de Paraguay*, UNICEF, Asunción, 2016.

KLEINPENNING Jan Martin Gerard, *Paraguay 1515-1870: una geografía temática de su desarrollo*, Editorial Tiempos de Historia, Asunción, 2011.

LEVY Jacques; LUSSAULT Michel, *Dictionnaire de la géographie*, Editions Belin, Paris, 2013.

MAGNANI José Guilherme, “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”, *Revista Brasileira de Ciencias Sociais*, Vol.17, Nro. 49, Rio de Janeiro, 2002.

MANGIN David, *La Ville Franchisée : formes et structures de la ville contemporaine*, Editions de la Villette, Paris, 2004.

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

MINISTERIO DE HACIENDA, *Atlas de Políticas Públicas del Paraguay. Tendencias y retos de intervención*, Asunción, 2012.

MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 1990.

ORTIZ Luis (Compilador), *La educación en su entorno. Sistema educativo y Políticas públicas en Paraguay*, CADEP/ILAIPP, Asunción, 2014.

ORTIZ SANDOVAL Luis, *Educación y desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo*, Biblioteca de Estudios Paraguayos–Universidad Católica, Asunción, 2012.

PAUGAM Serge, *La disqualification sociale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1991.

PEMBERTON Max, “Managing the future. World Vehicle Forecasts and Strategies to 2020”, in SPERLING Daniel y CLAUSEN Eileen, *The Developing World's Motorization Challenge*, Issues in Science and Technology Online, Automotive World Publications, London, 2002.

POUPEAU Frank; FRANCOIS Jean-Christophe, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Raisons d'agir, Paris, 2008.

SANTOS Milton, *La naturaleza del Espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*, Editorial Ariel, Barcelona, 2000.

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

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

TIRAMONTI Guillermina y ZIEGLER Sandra, *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Paidós, Buenos Aires, 2008.

TIRAMONTI Guillermina, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2004.

TOLEDO O. Ximena; ROMERO T. Hugo, “Exclusión socioterritorial”, *Revista Geograficando*, La Plata, Vol. 2, Núm. 2, 2006.

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

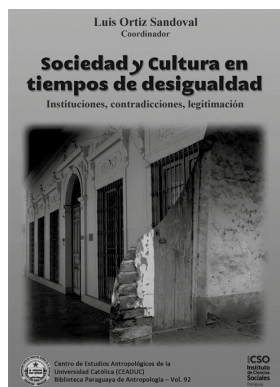
-----, “Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Seuil, Paris, 2009.

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

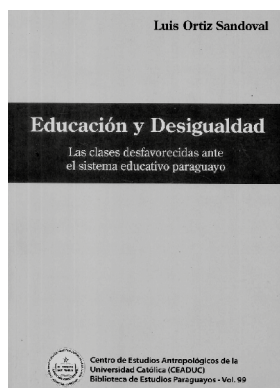
VAZQUEZ Fabricio, *Territorio y Población - Nuevas dinámicas regionales en el Paraguay*, Serie Investigaciones, UNFPA, GTZ, ADEPO, 2006.

VELTZ Pierre, *Des lieux et des liens: essai sur les politiques du territoire à l'heure de la mondialisation*, Edition de l'Aube, Paris, 2012

OTROS TÍTULOS DEL AUTOR PUBLICADOS POR EL CEADUC:



Sociedad y Cultura en
tiempos de desigualdad.
**Instituciones, contradicciones,
legitimación.**
Biblioteca Paraguaya de
Antropología - Vol. 92



Educación y desigualdad.
**Las clases desfavorecidas ante
el sistema educativo paraguayo**
Biblioteca de Estudios
Paraguayos - Vol. 99



Desigualdad y clases sociales.
**Estudios sobre la estructura
social paraguaya.**
Biblioteca de Estudios
Paraguayos - Vol. 113



CEADUC - Centro de Estudios Antropológicos
Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"
Independencia Nacional y Comuneros
Casilla 1718 - Tel./Fax: 595-21 44 10 44 - Int. 252
web: www.ceaduc.uca.edu.py - e-mail: ceaduc@gmail.com
Asunción - Paraguay

BIBLIOTECA PARAGUAYA DE ANTROPOLOGÍA

- 1 Diccionario Nivaclé - Castellano, por José Seelwische, O.M.I.
- 2 La comprensión del Ñe'ënga, por Clara Ruiz Ovelar
- 3 La Construcción Guaraní de la Realidad, por Alfredo Vara
- 4 Arqueología: Métodos y Técnicas en Superficies Amplias, por Luciana Pallestrini - José Antonio Perasso
- 5 El Guaraní Conquistado y Reducido, por Bartomeu Melià
- 6 El Derecho Consuetudinario Indígena, por Miguel Chase-Sardi
- 7 Indios Guaraníes y Chamanes Franciscanos, por Luís Nécker
- 8 Raíz y Destino del Guaraní, por Marcos Morínigo
- 9 Memorias, por León Cadogan
- 10 Diccionario Nivaclé-Castellano/Castellano Nivaclé. Edición completa, por José Seelwische, O.M.I.
- 11 Chamanismo y Religión entre los Ava-Katu-Ete, por Miguel A. Bartolomé
- 12 Ñane Ñe'ë Guaraníme, por Lino Trinidad Sanabria
- 13 El Guaraní Experiencia Religiosa, por Bartomeu Melià
- 14 El Precio de la Sangre, por Miguel Chase-Sardi
- 15 La Contabilidad en las Reducciones Guaraníes, por Teresa Blumers
- 16 Ayvu Rapyta, por León Cadogan
- 17 Diccionario Mbya - Guaraní - Castellano, por León Cadogan
- 18 Los caminos que conducen a Jesús - Nava Noyishai. Nava Tajuiyapa Jesús, por José Seelwische

- 19 Un Pueblo Desconocido en Tierra Desconocida, por W. B. Grubb
- 20 Revista Ñemity - Tomo I
- 21 Testimonio Indígena, por Margarita Durán - José Luís Salas
- 22 Ecos de la Selva, por José Zanardini
- 23 Taruma Poty, por Lino Trinidad Sanabria
- 24 San José de Caazapá, por Margarita Durán Estragó
- 25 Kurusu Ñe'ëngatu, por Graciela Chamorro
- 26 San Lorenzo de Campo Grande, Memoria Histórica, por Margarita Durán
- 27 Moya 'ansaeclha' Nengelpayvaam Nengeltomba Enlhet, por Hannes Kalisch y Ernesto Unruh
- 28 Aspectos Fundamentales de la Cultura Guaraní, por Egon Schaden
- 29 Realidad Social del Paraguay, por Javier Numan Caballero - Roberto L. Céspedes Rufinelli
- 30 Textos Míticos de los Indígenas en el Paraguay, por Miguel Chase-Sardi y José Zanardini
- 31 Mirando de Frente, por José Zanardini
- 32 Etnicidad, Tierra y Poder, por Wayne Robins
- 33 Ya'alva Pangcalhva. Biografías Enlhet, por Ernesto Unruh y Hannes Kalisch
- 34 El Encuentro de la Gente y los Insensatos, por Miguel A. Bartolomé
- 35 La Misión del Pilcomayo, por Margarita Durán Estragó
- 36 El Cesto y el Arco, por Carlos Mordo
- 37 Antropología y Filosofía de la Educación, por Roger Texier
- 38 Ya'alva Pangcalhva II. Biografías Enlhet, por Ernesto Unruh y Hannes Kalisch
- 39 Los Indígenas del Paraguay, por José Zanardini y Walter Biedermann
- 40 Relatos Bilingües Ayoreos, por Deisy Amarilla Stanley
- 41 Rocío Tropical, por José Zanardini
- 42 Guardianes de la Selva, por Richard Reed
- 43 Enenlhet Apaivoma - Gramática Toba, por Ernesto Unruh, Hannes Kalisch y Manolo Romero
- 44 Cultura del Pueblo Ayoreo, por José Zanardini

- 45 Palavai Nuul - Etnografía Nivaclé - Tomos I y II, por Miguel Chase-Sardi
- 46 Sakoiahan - Relatos Toba, por Manolo Romero, Hannes Kalisch, Ernesto Unruh
- 47 Antropología Cultural Aplicada a las Ciencias de la Salud, por Sinfiorano Rodríguez
- 48 Plantas Medicinales del Paraguay, por Ricardo Moreno Azorero
- 49 La Ínsula Paraguaya, por Eric Courthès
- 50 Moñe'ërã Guaraníme, por Lino Trinidad Sanabria
- 51 Tomarâho. La Resistencia Anticipada. Tomo I, por Guillermo Sequera
- 52 Lumnanas (gente del monte) los Manjui, por Andrea Chamorro
- 53 Vana pankek tata, por Ernesto Unruh, Hannes Kalisch y Manolo Romero
- 54 Angaité - Koahlvok - Las voces de un pueblo, por Mariana Franco y Gladys Imaz
- 55 Pueblo Angaité - Memoria Histórica, por Juan Pablo Amarilla
- 56 La etnia Manjui - Lumnanas del Chaco, por Víctor Bareiro
- 57 Máscaras y Espíritus, por Ilona Zindler
- 58 Tomarâho. La Resistencia Anticipada. Tomo II, por Guillermo Sequera
- 59 Halhema Teves, por Hannes Kalisch
- 60 Sabiduría de la Selva, por José Zanardini y Deisy Amarilla
- 61 El Origen de la Pintura, por Edgardo Jorge Cordeu
- 62 Agtemágháta Apqueh Hleanma - Pueblo Sanapaná, por Deisy Amarilla
- 63 Paî-Tavyterâ, por Bartomeu Melià, Georg Grünberg y Friedl Grünberg
- 64 The roles of Medicinal Plants, por Norman Breuer Moreno
- 65 Cadogan, desde Abergavenny hasta Australia y más allá (1829-2005) - Tomo I, por Jimmy Cadogan
- 66 Cadogan, desde Abergavenny hasta Australia y más allá (1829-2005) - Tomo II, por Jimmy Cadogan

- 67 Cadogan, desde Abergavenny hasta Australia y más allá (1829-2005) - Tomo III, por Jimmy Cadogan
- 68 En las calles de Ciudad del Este, por Fernando Rabossi
- 69 Yxyr Poruwo Ahwóso Jewo 1000 - Conjugación de 1000 verbos en ocho tiempos verbaculares, por Guillermo Sequera
- 70 Antropología Cultural aplicada a las Ciencias de la Salud - 2ª Edición, por Sinforiano Rodríguez
- 71 Antropología Paraguaya, por Izabel Malinowski
- 72 Parientes de la Selva. Los Guaraníes Mbyá de la Argentina, por Miguel Alberto Bartolomé
- 73 Ishiro ôreyuwo poruwo. Sabiduría de los Ishir del Chaco, por Andrés Ozuna
- 74 Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní, por Bartomeu Melià, sj
- 75 Diversidad, Interculturalidad y Educación en Brasil y en Paraguay: Problemas, experiencias y realidades, por José María Rodrigues (org.)
- 76 The two Shamans and the owner of the cattle: Alterity, storytelling and shamanism amongst the Angaité of the Paraguayan Chaco, por Rodrigo Villagra Carron
- 77 Educación, lenguas y culturas en el Mercosur: Pluralidad cultural e inclusión social en Brasil y en Paraguay, por José María Rodrigues (org.)
- 78 Diccionario Mbya-Guaraní Castellano 3ª Edición actualizada, por León Cadogan
- 79 Lo que ellos dijeron. Sabiduría del Pueblo Sanapaná, por Deisy Amarilla y Civito Monte Duarte
- 80 Captura del Ayoreo José Iquebi, por Deisy Amarilla y José Iquebi Posoraja
- 81 Cómo influye el Opy en la construcción de la identidad Mbya, por Isaac Díaz-Ambrona Moreno
- 82 La lengua materna como facilitadora de la producción escrita en la segunda lengua, por Teresa D. González Ramos de Benítez

- 83 Bilingüismo y educación bilingüe: Un análisis sociolingüístico de contacto guaraní-castellano en el Paraguay, por María Eva Mansfeld de Agüero, Carlos M. Lugo B., Karina E. Agüero M. y Shaw Nicholas Gynan
- 84 Investigación cualitativa interpretativa. Una caja de herramientas, por Friedhelm Guttandin
- 85 Ciudadanía Democrática y Multilingüismo: La construcción de la identidad lingüística y cultural del Mercosur, por José María Rodrigues (org.)
- 86 Descubrimiento del castellano paraguayo a través del guaraní. Una historia de los enfoques lingüísticos, por Hedy Penner, Soledad Acosta y Malvina Segovia
- 87 Culturas Indígenas, por José Zanardini (comp.)
- 88 Franciscanos Vascos en Paraguay. Un estudio antropológico, por Jone Luna
- 89 Intervenciones del gobierno con pueblos indígenas entre 1989 y 2013, por Lorenza Benítez V. y Delia E. Castillo L.
- 90 Marcos Nujach'e Moreno: Côque yimônlhajayash - Testimonio de mi vida y de mis pensamientos, por Marcos Moreno y Verena Regehr
- 91 Un relato de la globalización desde el Chaco (entre otros lugares), por Mario Blaser
- 92 Sociedad y cultura en tiempos de desigualdad. Instituciones, contradicciones, legitimación, por Luis Ortiz Sandoval (coord.)
- 93 Políticas lingüísticas para la integración educativa y cultural en el Mercosur: Legislación, Planificación Idiomática y Glotopolítica, por José Maria Rodrigues (Org.)
- 94 Diccionario Nivaculé-Castellano/Castellano Nivaculé. 3a. Edición, por José Seelwische, O.M.I.
- 95 Los Caduveos. Diario de viaje, por Guido Boggiani y traducción de Eric Courthès

- 96 Reciprocidad y Economía en la pre historia e historia colonial del Paraguay. Una mirada a nuestras raíces a la luz de los valores de la Economía de Comunión, por Diana Durán
- 97 Sabiduría en la diversidad, por José Zanardini
- 98 Meike makha valayo. No habían paraguayos, por Rodrigo Villagra Carron
- 99 Ayyu Rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá - 4ª Edición, por León Cadogan
preparada por Bartomeu Melià y Antonio Caballos
- 100 Edición Especial 50 años - Revista Suplemento Antropológico
- 101 Voces de la selva, por Deisy Amarilla y José Zanardini (comp.)
- 102 Las mujeres Ayoreas: de la selva a la ciudad, por Deisy Amarilla
- 103 Inflectional morphology in the Zamucoan languages, por Luca Ciucci
- 104 Feria de lenguas en el Paraguay - Toikove ñe'enguéra Paraguáipe (2014), por PÑS-SPL y CEADUC
- 105 Familias paraguayas: Trabajo en la calle y conflictividad, por Cristina Bosselli C., Gloria Medina y Mariela Centurión
- 106 La fotosíntesis de la cultura: Estudios etnobiológicos en comunidades Guaraníes de Misiones, Argentina, por Héctor Keller
- 107 Los Ava Guaraní Paranaenses. Un etnocidio sistemático, por Mariblanca Barón
- 108 Del trabajo ajeno y vacas ariscas. Puerto Casado. Genealogías (1886-2000), por Valentina Bonifacio
- 109 Construyendo la educación intercultural indígena: Una propuesta para formación docente, por Henryk Gaska y Marilín Rehnfeldt (coords.)

BIBLIOTECA DE ESTUDIOS PARAGUAYOS

- 1 La Constitución Paraguaya Concordada, por Justo J. Prieto
- 2 Transporte Eléctrico en el Paraguay. Su conveniencia, por Ricardo Canese
- 3 Iglesia y Estado en el Paraguay durante el gobierno de Carlos Antonio López, por Carlos Heyn Schupp, sdb
- 4 La cultura paraguaya y el libro, por Josefina Plá
- 5 Cien capítulos de Economía Paraguaya, por C. Fletschner
- 6 Tratados y Actos Internacionales de la República del Paraguay - Tomo I, por E. Bordenave-L. Rachid R.
- 7 Itaipú y la cuestión energética en el Paraguay, por Ricardo Canese
- 8 La ciencia en Aristóteles, por Juan Enrique Bolzán
- 9 Tratados y Actos Internacionales de la República del Paraguay - Tomo II, por E. Bordenave-L. Rachid R.
- 10 Temas Cervantinos y otros ensayos, por Mariano Morínigo
- 11 Apuntes de Historia Cultural de Paraguay, por Efraím Cardozo
- 12 28 Entrevistas para este Tiempo, por Pepa Kostianovsky
- 13 Los cepos modernos de la dependencia, por Agustín Oscar Flecha
- 14 Tratados y Actos Internacionales de la República del Paraguay - Tomo III, por E. Bordenave-L. Rachid R.
- 15 Tratados y Actos Internacionales de la República del Paraguay - Tomo IV, por E. Bordenave-L. Rachid R.
- 16 Radio Cháritas. Medio siglo de historia, por Margarita Durán Estragó
- 17 Evangelización de la cultura y santuarios, por Claudio Giménez
- 18 La teoría Aristotélica de la vida y del calor vital, por Angel J. Cappelletti

- 19 Presencia Franciscana en el Paraguay (1538-1824) - Tomo I, por Margarita Durán Estragó
- 20 Diálogo nacional. Urgencia de nuestro tiempo, por Margarita Durán Estragó
- 21 En la lucha por el derecho, por Vicente Zayas
- 22 Templos de Asunción, por Margarita Durán Estragó
- 23 Tratados y Actos Internacionales de la República del Paraguay - Tomo V, por E. Bordenave-L. Rachid R.
- 24 Presencia Franciscana en el Paraguay - Tomo II, por Margarita Durán Estragó
- 25 Ciudadano y Soldado. Comentarios a la correspondencia de Justo Prieto con Arturo Bray, por Justo J. Prieto
- 26 El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón I. Cardozo, por Justina Alvarez Cáceres
- 27 Hispanoamérica en la Narrativa, por Mariano Morínigo
- 28 La muralla robada, por Josefina Plá
- 29 Manual para didáctica universitaria, por Heinz Neuser
- 30 Monseñor Ramón Bogarín Argaña - Testimonios, por Emilio Fracchia y otros
- 31 Cartas y Decretos del Dictador Francia - Tomo I, por Alfredo Viola
- 32 Viaje a Destiempo, por Renée Ferrer de Arréllaga
- 33 Responsabilidad profesional de los médicos, por José Raúl Torres Kirmser
- 34 De nuestras lenguas y otros discursos, por Rubén Bareiro Saguier
- 35 El papel político de los militares en el Paraguay 1870-1990, por Gustavo Gatti
- 36 Tratados y Actos Internacionales de la República del Paraguay - Tomo VI, por E. Bordenave-L. Rachid R.
- 37 Cartas y Decretos del Dictador Francia - Tomo II, por Alfredo Viola
- 38 Educación y desarrollo rural en el Paraguay, por María M. Rivarola
- 39 Cartas y Decretos del Dictador Francia - Tomo III, por Alfredo Viola
- 40 Nuestro Mundo entre la Tierra y el Cielo, por Salvador Villagra Maffiodo

- 41 Mancuello y la Perdiz, por Carlos Villagra Marsal
- 42 Padre aquí estoy, por San Miguel Garicoits
- 43 A la búsqueda de un mercado común. MERCOSUR, por Gladys Benegas
- 44 Finanzas y Derecho Financiero - Tomo I, por Manuel Peña Villamil
- 45 El evangelio por los caminos del hombre, por Emilio Grasso
- 46 San Cosme y San Damián. Testimonio vivo del pasado jesuítico, por Blanca Amaral y Margarita Durán E.
- 47 Cien años de Doctrina Social de la Iglesia, por Ciro Martínez y Fermín Castellano
- 48 La América Latina Paradojal, por Alejandro Vial
- 49 Auge y crisis de un modelo económico: El caso paraguayo, por Dionisio Borda
- 50 Los Presidentes del Paraguay (1844-1954), por Raúl Amaral
- 51 Derecho Tributario - Tomo II, por Manuel Peña Villamil
- 52 Historia de la Educación en el Paraguay 1812-1932, por Juan Speratti
- 53 Al amanecer del Tercel Milenio, por Emilio Grasso
- 54 La Estancia Jesuítica de Paraguarí, por Margarita Durán Estragó
- 55 La Presencia Japonesa en el Paraguay, por Emi Kasamatsu
- 56 Derecho Administrativo - Tomo III, por Manuel Peña Villamil
- 57 El libro de Job, por César Alonso de las Heras
- 58 Filosofía y Pensamiento Democrático, por Mario Ramón Reyes
- 59 Cuentos de la Guerra y de la Paz, por José Santiago Villarejo
- 60 Carta y Decretos del Dictador Francia. Tomo IV, por Alfredo Viola
- 61 Japón: mi mundo oriental, por Yolanda Gómez González
- 62 San Francisco de Yuty. Origen y Desarrollo, por Mirta Caballero de Tessada
- 63 Villa Lombardía. Utopía hecha realidad, por Eduardo Ramírez Bordón
- 64 Ética y Filosofía. Ensayos dispersos, por Mario Ramos Reyes
- 65 Cultura de la Paz, por Edmundo Valenzuela, sbd
- 66 La Historia: Interpretación, Narración y Escritura en Paul Ricoeur, por Nilo Zárate
- 67 Lo transtextual en Roa Bastos, por Eric Courthès

- 68 Estado y Frontera en el Paraguay. Concepción durante el gobierno del Dr. Francia, por Nidia R. Areces
- 69 La Integración Nacional del Paraguay (1780-1850), por Ricardo Pavetti
- 70 Un Siglo de Expansión Colonizadora. Núcleo poblacional establecido en torno a la Villa Real de la Concepción. Origen y desarrollo socio-económico - 2ª Edición, por Renée Ferrer
- 71 Valores Tradicionales y Emergentes en la Universidad, por Ilde Silvero
- 72 La Experiencia Teológica del Hombre según Xavier Zubiri, por Teresa del Pila Ríos
- 73 25 poetas, músicos, compositores y cantores populares del Paraguay, por Ramón Giménez
- 74 Paraguay el camino hacia el Oeste, por Julia Velilla Laconich
- 75 Lo que el río se llevó. Estado y Comercio en Paraguay y Corrientes, 1776-1870, por Thomas Whigham
- 76 Tras los Expulsos. Cambios demográficos y territoriales en el Paraguay después de la expulsión de los jesuitas, por Ignacio Telesca
- 77 La República como tarea ética, por Mario Ramos Reyes
- 78 Realidad Social del Paraguay II, por Javier Numan Caballero M.
- 79 Villa Encarnación. Campamento de la Independencia 1843-1906, por Margarita Durán Estragó
- 80 El espacio jesuítico-guaraní. La formación de una región cultural, por Norberto Levinton
- 81 Dominación colonial y trabajo indígena, por María Laura Salinas
- 82 Una guerra total. Paraguay, 1864-1870: Ensayo de historia del tiempo presente, por Luc Capdevila
- 83 El sentido de la vida y la trascendencia en Viktor Frankl, por Teresa del Pilar Ríos
- 84 Escritos del Padre Fidel Maíz - II. Virgen de los Milagros, Sermones Religiosos y Discursos Patrióticos, por Carlos Heyn Schupp, sdb
- 85 Enseñanzas del Bicentenario ante los desafíos globales de hoy: Repensando el cambio para nuestra América, por Beatriz González de Bosio y José Zanardini (comp.)

- 86 La Independencia del Paraguay y el Imperio del Brasil, por R. Antonio Ramos
- 87 Sociología aplicada a la realidad social del Paraguay - 2da. Edición revisada, por Javier Numan Caballero
- 88 La Independencia y sus Protagonistas: Aporte de Benjamín Velilla a la Historia del Paraguay, por Margarita Velilla (comp.)
- 89 El régimen de Stroessner y la resistencia indígena, por René D. Harder Horst
- 90 Machado de Assis: Cuentos para muchas voces, por Luís E. Wexell Machado y M^a Rosa Duarte de Oliveira (org.)
- 91 Escritos del Padre Fidel Maíz - III, Otros escritos y artículos del libro. Desagravio 1916, Biografía y juicio del P. Maiz, por Carlos Heyn Schupp, sdb
- 92 La Instrucción Pública en la Época Colonial, por Olinda Massare de Kostianovsky
- 93 Calidad de la información periodística. Responsabilidad social de la prensa, por Roque Acosta Ortíz
- 94 Jesuitas, Guaraníes y Emigrantes en las Reducciones del Paraguay, por Gianpaolo Romanato
- 95 Glosario de Paraguayismos en Hijo de Hombre de Augusto Roa Bastos, por Isabel Baca de Espínola y Ebelio Espínola Benítez
- 96 Radio Cáritas - Universidad Católica. Itinerario de los últimos 25 años, desde la visión de sus protagonistas (1986–2011), por Roque Acosta Ortíz y Mariano Mercado
- 97 La formación docente desde la perspectiva inclusiva. El caso del Paraguay, por Luiz A. Barbosa Falcão
- 98 Historia, doctrina y principios cooperativos en los editoriales del Dr. Enzo Di Tore Chartrán, por José F. Samudio F. (comp.)
- 99 Educación y desigualdad. Las clases desfavorecidas frente al sistema educativo paraguayo, por Luis Ortiz Sandoval
- 100 Qué Onda. La radio en Paraguay en la post dictadura, por Rogelia E. Zarza Sanabria

- 101 La Iglesia y los partidos en la vida política del Paraguay desde la Independencia, por François Chartrain
- 102 Cartas Anuas de la Provincia Jesuítica del Paraguay. 1663-1666 - 1667-1668 - 1669-1672. 1672-1675 por María Laura Salinas (introd.) y Julio Folkenand (colab.)
- 103 Los que se fueron, por Mario Ramos-Reyes con la colab. de Cristian Cantero
- 104 Cartas Anuas de la Provincia Jesuítica del Paraguay. 1681-1692 - 1689-1692 - 1689-1700, por María Laura Salinas (introd.) y Julio Folkenand (colab.)
- 105 Platero y yo - Platero ha che. Edic. bilingüe, por Juan Ramón Jiménez y Lino Trinidad Sanabria
- 106 El rol de la FF.AA. en la sociedad democrática. Historia, opiniones de expertos, reflexiones personales, por Silvio Torres Chávez
- 107 El profesor de matemáticas de Solano López, por Jorge García Riart
- 108 Alteraciones auditivas. Nivel del lenguaje en niños y adolescentes concurrentes al Hospital Barrio Obrero y el Colegio de La Providencia, por Margarita Brizuela de Cabral, Elvira Villagra de Cerna y Gissel J. Benítez
- 109 Soldados de papel. La propaganda en la prensa paraguaya durante la guerra de la Triple Alianza (1864-1870), por Lucrecia Johansson
- 110 La instrucción pública en el Paraguay. Período 1900-1940, por Juan Bautista Rivarola Paoli
- 111 ¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas? Gramática del jopara, por Guido Kallfell
- 112 Cartas Anuas de la Provincia Jesuítica del Py (1714-1720. 1720-1730. 1730-1735. 1735-1743. 1750-1756. 1756-1762, por María Laura Salinas y Julio Folkenand (introd.)
- 113 Desigualdad y clases sociales. Estudios sobre la estructura social paraguaya, por Luis Ortiz Sandoval (Coord.)

- 114 Historia, pensamiento y cultura, por Seny Hernández Ledezma y Mario Ramos-Reyes
- 115 La cultura en el aula. Material de apoyo didáctico para docentes - 2da. Edición, por Beatriz González de Bosio



La investigación que se presenta en este libro propone una apuesta analítica auspiciosa e inédita al considerar que el espacio urbano, con sus formas y estructuras, no es una simple plataforma de importancia secundaria sino que efectivamente requiere entenderse como un todo. Se trata entonces de identificar las mutuas relaciones entre el “contenido”, es decir los grupos sociales que habitan el área metropolitana y el “contenedor”, que en este caso es el espacio donde se asienta la urbe más importante del país. Como ambos no pueden disociarse, para honrar este posicionamiento epistémico, la aproximación sociológica del estudio será permanentemente acompañada de un enfoque analítico e interpretativo de la geografía del espacio urbano.

Desde la perspectiva de observación socioespacial que constituye la ciudad, se busca comprender las intensidades y los sentidos de dos fuerzas mayores que intervienen simultáneamente en el sistema educativo. La primera tiene que ver con las dinámicas sociales en curso y con la consiguiente configuración espacial que adquiere la ciudad (aumento de la clase media, trayectorias residenciales, valores asignados a las diferentes zonas y barrios de la ciudad, modificación de los modos de desplazamiento, entre otros), mientras que la segunda tiene que ver con las características y tendencias que discurren en el dispositivo educativo.

Esta última, a saber, las evoluciones del conjunto dinámico que constituye el dispositivo educativo, obedece necesariamente a mecanismos colectivos e institucionales. Asimismo, existe un esquema de gobernanza que configura el dispositivo en cuestión, pero que no coincide siempre y necesariamente con las instancias oficiales y públicas de decisión y regulación. Por lo tanto, se requiere el análisis del fuerte control subjetivo que ejercen los diferentes actores y grupos sociales del territorio para moldear el sistema educativo en función de intereses tan diferentes como divergentes. De este modo, el actor público-institucional aparece solamente como uno de los actores de un esquema complejo. Ciertamente, el debate central del presente estudio se orienta hacia el papel y la capacidad real con que cuenta la entidad pública rectora de la política educativa.

El estudio, en tanto es una aproximación a la realidad social y educativa del territorio metropolitano asunceno, es una contribución al conocimiento de su estructura y proceso, así como a la discusión sobre su complejidad. Para ello, es ineludible ofrecer algunas claves de interpretación sobre el funcionamiento del dispositivo educativo indagando acerca de sus características, sus debilidades y sus fortalezas estructurales, así como de las fuerzas que lo amenazan pero que también lo proyectan hacia el futuro.