



Las incertidumbres de la gratuidad. Aproximación a las erogaciones financieras de las clases desfavorecidas en la educación pública de Paraguay¹



Luis Ortiz^{2*}

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

***Autor de correspondencia:** lortiz@yahoo.com

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artículo

Ortiz, L. (2022). Las incertidumbres de la gratuidad. Aproximación a las erogaciones financieras de las clases desfavorecidas en la educación pública de Paraguay. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 13(2), 138-153. doi: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221302.10>

Recibido: febrero, 21 de 2022 / Revisado: marzo, 18 de 2022 / Aceptado: mayo, 30 de 2022

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación titulado "Maximizando el rol de la sociedad civil para incrementar su incidencia en la política educativa en Paraguay. Tetäyguára Jesareko - Veeduría Ciudadana" avalado y financiado por la Fundación Juntos por la Educación, Asunción, Paraguay.

² Doctor en Sociología, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, de París, Francia. Fundador e investigador del Instituto de Ciencias Sociales (ICSO). Docente de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), de la Universidad Nacional de Asunción y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Paraguay. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1902-8834>. Email: lortiz@yahoo.com. Asunción, Paraguay.

Resumen. El estudio da cuenta de qué manera los hijos de familias de clases sociales desfavorecidas dependen del financiamiento público para acceder a la educación en establecimientos de gestión pública, lo que, sin embargo, no asegura la totalidad de las condiciones para el desarrollo de todos los aspectos del proceso educativo. El estudio se basó en un abordaje descriptivo y analítico del objeto. Ello supuso un relevamiento y análisis cuantitativo de los montos desembolsados por los hogares destinados a educación, además, de la técnica de entrevista por la cual se relevó la comprensión de los significados de las erogaciones financieras para las familias y comunidades. Entre los resultados principales se constata que, con un financiamiento parcial, las familias requieren de mínimos ingresos y medios financieros para asegurar las condiciones de escolarización o, caso contrario, sus hijos se enfrentan al riesgo del rezago, la deserción y la dimisión del proceso educativo. Esta problemática crítica, de dependencia de medios financieros para ejercer un derecho, da cuenta de la debilidad del Estado paraguayo para garantizar el principio de la universalidad.

Palabras clave: desigualdad social, educación (Tesauros); clases desfavorecidas, erogaciones económicas, gratuidad educativa (Palabras sugeridas por el autor).

The uncertainties of gratuitousness. Approach to the financial outlays of the disadvantaged classes in public education in Paraguay

Abstract. This study shows how children who come from disadvantaged social classes depend on public funding to access public education, which does not ensure the full conditions to develop all the aspects that comprise the educational process. Thus, this study was based on a descriptive and analytical approach that involved a survey and quantitative analysis of the money disbursed by households allocated to education. In addition, an interview was implemented to survey and understand the meanings of financial outlays for families and communities. The results show that partial financing would allow families to require minimum income and financial means to ensure schooling conditions or, otherwise, children would face the risk of lagging, dropping out and resignation from the educational process. This problem which, is based on depending on financial means to exercise a right, shows the weakness of the Paraguayan State to guarantee the principle of universality.

Keywords: social inequality, education (Thesaurus); disadvantaged classes, financial outlays, free education (Words suggested by the author).

As incertezas da gratuidade. Abordagem dos gastos financeiros das classes desfavorecidas na educação pública no Paraguai

Resumo. O estudo mostra como os filhos de famílias de classes sociais desfavorecidas dependem de financiamento público para ter acesso à educação em estabelecimentos de gestão pública, o que, no entanto, não garante todas as condições para o desenvolvimento de todos os aspectos do processo educacional. O estudo baseou-se numa abordagem descritiva e analítica do objeto. Isso envolveu um relevamento e uma análise quantitativa dos valores desembolsados pelos domicílios para a educação, além da técnica de entrevista que revelou a compreensão dos significados dos gastos financeiros para as famílias e comunidades. Entre os principais resultados, verifica-se que, com o financiamento parcial, as famílias exigem de mínimos ingressos e meios financeiros para garantir condições de escolarização ou, caso contrário, seus filhos correm o risco de ficar para trás, desistir e ser demitido do processo educacional. Este problema crítico, de dependência de meios financeiros para exercer um direito, explica a fragilidade do Estado paraguaio para garantir o princípio da universalidade.

Palavras-chave: desigualdade social, educação (Tesauros); classes desfavorecidas, gastos econômicos, educação gratuita (Palavras sugeridas pelo autor).

Introducción

La desigualdad social entre los actores del proceso educativo constituye uno de los principales factores condicionantes en el curso de adquisición de competencias. Si la política educativa apuntala la formación académica, la preparación laboral y el desarrollo cívico democrático, la distribución desigual de recursos en la sociedad configura, del mismo modo, una desigual apropiación de las oportunidades que ofrece la educación. Las rutinas de interacción entre docentes y estudiantes, así como, el ambiente institucional de los establecimientos donde se imparten los contenidos, delinean determinadas posiciones con relación a la educación, donde la percepción de la restricción es una propiedad frecuente en los hogares socioeconómicamente vulnerables.

Desde luego, la declaración normativa de la gratuidad en la educación oficial aspira a acortar las brechas que existen alrededor de aquella diferenciación social; sin embargo, este elemento resulta insuficiente por tres motivos. En primer lugar, la escasa inversión pública por estudiante en Paraguay dificulta el fomento de la educación en tanto sector institucional estratégico para la apertura del marco de oportunidades en la vida social. En segundo lugar, si la gratuidad favorece la masificación educativa, ello no se traduce en un desarrollo de las competencias y un incremento del desempeño escolar, dejando relativamente intactas las diferencias sociales entre el acceso a un tipo de educación u otro (pública o privada, en zonas rurales o urbanas, entre otros criterios). De lo que se trata es de investigar bajo qué mecanismos la igualdad de oportunidades en el acceso se vuelve desigualdad de resultados en el desempeño (Ortiz, 2014). En tercer lugar, la gratuidad de la educación debe explorarse en detalle: la pandemia por COVID-19 expuso de qué modo la carencia de medios origina mayores discontinuidades en el trayecto de enseñanza-aprendizaje propio de la formación educativa, afectando con persistencia a las familias socialmente desfavorecidas.

El objetivo del estudio es la identificación y análisis de las erogaciones financieras que tienen lugar durante los procesos de escolarización en entidades educativas públicas, con énfasis en situaciones de pobreza. Con el cumplimiento de este objetivo se expondrán también los obstáculos que interponen los costos económicos para el ejercicio del derecho a la educación y para la superación de la estructura de desigualdades que, en la institución educativa, halla un factor de reproducción invisible.

Marco teórico

El gasto privado (de los hogares) en los establecimientos públicos, al que Cetrángolo y Curcio (2017) denominan *financiamiento privado de carácter voluntario* constituye una fuente importante de erogación financiera habida cuenta que se trata de hogares de clases desfavorecidas, muchos de ellos, en situación de pobreza. Su motivación se orienta tanto a cofinanciar la educación pública aportando a la infraestructura, equipamiento y materiales, como a financiar los gastos de asistencia escolar de los estudiantes (materiales y útiles, uniformes, transporte, entre otros).

Según Palacios (2012) la tendencia de aumento del presupuesto de la entidad rectora de la política educativa bajo el principio de obligatoriedad de la educación escolar básica permitió el aumento de la cobertura y el acceso de un contingente importante de la población infantil y juvenil, otrora excluida del sistema educativo, así como hizo posible el aumento de la media de años de estudio de la población. Sin embargo, tanto el aumento de la matrícula como los niveles de años de estudio son aún insuficientes para la universalidad de la educación básica y la extensión de la escolarización en la educación media lo que, bajo la meta de que la población paraguaya alcance al menos 12 años de estudio, no alcanza para repercutir en el crecimiento económico y en la reducción de la incidencia de pobreza (Palacios, 2012).

Es importante referir que los gastos en educación de los hogares, según los perfiles socioeconómicos, atraviesan por una transición de preferencias de las familias según el sexo o la edad.

Según Gayoso y Ervin (2016), en las etapas infantil y adolescente de la población escolar, sus familias no tienen sesgos en los gastos educativos en función del sexo, lo que indica ya una modificación del patrón histórico del gasto educativo predominantemente pro-varonil -en los sectores sociales desfavorecidos-. Ahora bien, hay un sesgo que favorece a las mujeres cuando los hogares disponen de altos niveles educativos -hogares de clases medias o superiores-, lo que da cuenta del sesgo de clase en la definición de la inversión según el género. Adicionalmente, este estudio indica la diferencia marcada entre áreas residenciales urbana y rural, con un sesgo de mayores asignaciones a la educación en los hogares urbanos, en contraposición a la baja asignación en hogares rurales, lo que moviliza la hipótesis de que el costo de oportunidad es elevado en estos últimos. En términos de los efectos de la variación del ingreso, los autores concluyen que:

El crecimiento del ingreso (y por ende del gasto) aumentará rápidamente el gasto en educación. Sin embargo, esto también implica que una reducción severa en el crecimiento del ingreso resultará en una reducción más que proporcional del gasto en educación, en la medida en que los hogares sustituyan los recursos destinados a educación por gastos en necesidades básicas. (Gayoso y Ervin, 2016, p.23)

En la estructura social paraguaya, el derecho a la educación se despliega de manera inversa según las categorías sociales (Ortiz, 2012). Por una parte, para las clases medias y las clases superiores el principio de universalidad se ajusta completamente a su condición de inclusión social, así como el principio de obligatoriedad es asumido como obligación legal y moral debido a la capacidad adquisitiva. Es decir, el ejercicio del derecho se debe a que, entre las familias de esas clases, tanto la asistencia escolar como la culminación de los ciclos y niveles, es posible por el pago del servicio educativo en el circuito privado del sistema.

En contrapartida, para las clases desfavorecidas, el principio de universalidad se contradice con su condición de exclusión social, de modo que el principio de obligatoriedad es asumido más moralmente que legalmente, siempre y cuando no comprometa la sobrevivencia económica del grupo familiar dadas las limitadas capacidades adquisitivas (Ortiz, 2014). Es decir, no se asegura el ejercicio del derecho porque para las familias de esas clases sociales tanto la asistencia escolar como la culminación de los ciclos y niveles, está condicionada a una gratuidad formal, que quiere decir, a la inevitabilidad de erogaciones por el servicio en el circuito público del sistema educativo.

El nivel socioeconómico, caracterizado por la desigualdad, se aúna al carácter segmentado del sistema educativo (Ortiz et al., 2017). Esta segmentación se torna visible en una diferenciación de circuitos de escolarización: por una parte, aquellos organizados para recibir a sectores sociales con mayores recursos y oportunidades en la sociedad; por la otra, los circuitos de escolarización precarizados y orientados a admitir a miembros de sectores sociales desfavorecidos. En ese sentido, la importancia crucial de este circuito radica en que los fenómenos económicos y simbólicos que acontecen en su seno contribuyen a fortalecer las políticas educativas que pretenden reducir las diferencias en relación con el primero.

De este modo, el marco teórico general sobre las erogaciones económicas da cuenta de que la producción de condiciones de escolarización, en su base material, tanto económica como social, es la generación de las condiciones del ejercicio del derecho, cuya declaración de principios va, a menudo, a contracorriente de la realidad factual del funcionamiento del sistema educativo. Específicamente en Paraguay, los hogares que no cuentan con ingresos básicos que aseguren los medios financieros para la escolarización de sus hijos se enfrentan a la incertidumbre respecto de las posibilidades objetivas de permanencia en la escuela. El problema de la capacidad adquisitiva para ejercer un derecho habla menos de una intencionalidad o voluntarismo de las familias y las comunidades, sino más bien de la institucionalidad pública y la orientación política del Estado en apuntalar (o no) el bienestar.

Método

El estudio se basó en un abordaje descriptivo y analítico del objeto. Ello supuso, un relevamiento y análisis cuantitativo de los montos desembolsados por los hogares destinados a educación, identificando la composición y volumen de las erogaciones según los conceptos, rubros y actividades, lo que varía según las categorías sociales y en función de la *relación con la educación*. Además, a través de la técnica de entrevista, se captaron la comprensión de los significados construidos y movilizados en la vida cotidiana, donde las erogaciones financieras se debaten entre gasto e inversión, según los conceptos y concepciones que poseen sobre el proceso educativo y sus implicaciones.

El principio a partir del cual se escogieron los sujetos de las entrevistas respondió a dos momentos metodológicos del diseño de relevamiento empírico. En primer lugar, los establecimientos educativos, del área rural y del área urbana. En su interior, se identificaron estudiantes de los dos últimos ciclos de la educación escolar básica y estudiantes de la educación media, cuyos hogares presentan bajos perfiles socioeconómicos, para lo cual se consideraron la ocupación de los padres y/o responsables de hogares. Esto permitió identificar familias de clases desfavorecidas de dos fracciones: las que se hallan en condiciones de pobreza (fracciones bajas) y las que se hallan en condiciones de vulnerabilidad (fracciones altas).

La llegada a los participantes del estudio se hizo posible por medio de un método en *cascada*, identificando previamente por medio de un muestreo intencional –basado en las previsiones teóricas de los agentes típicos de las clases y fracciones de clases– a algunos actores del sistema educativo tales como, directivos y docentes, quienes, por lo general, no muestran resistencia a un proceso de indagación empírica por la legitimidad que la investigación científica representa para sus instituciones y la difusión de sus realidades. Ahora bien, la llegada a los responsables familiares fue un proceso inductivo en que los actores anteriores actuaron como “porteros”, facilitando una mediación para el acceso a los hogares. Al respecto, como advierte Vega-Torres (2021), los interrogantes sobre los objetos y los métodos se tramitan por una relación territorial entre los sujetos de conocimiento y sujetos proclives de objetivación, de manera que, el uso de la información requiere atender su base colectiva o, caso contrario, se corre el riesgo de dar cuenta de los procesos educativos de manera individualizada. En especial, los procesos de promoción y sostenimiento de la escolarización, por las familias y las comunidades, supone una reflexividad de las prácticas de los sujetos, constantemente interpelados por las lógicas y dispositivos de poder (Vega-Torres, 2021).

La información analizada fue tanto la de carácter cuantitativo de la mini-encuesta sobre los gastos propiamente, según los rubros visibles e invisibles, cuyo cuestionario fue planteado abiertamente y completado previamente a las entrevistas en profundidad. Los datos permitieron conocer las regularidades de la realidad financiera, en particular los ingresos y gastos de los hogares según cada ítem de los grandes rubros referidos. Además, el sentido de las erogaciones fue relevado y analizado para comprender las razones y motivaciones que llevan a los hogares a erogar en ciertos aspectos que, aparentemente, no corresponde porque es obligación del Estado o porque no puede constituir un requisito para las instituciones.

Resultados y discusión

Gasto o inversión: la disyuntiva entre acceso educativo y rendimiento académico

Para muchas familias, la escolarización de los hijos tiene lugar por una doble motivación: el carácter legalmente obligatorio -estipulado por el Estado para la educación escolar básica y la educación de nivel medio- y un sentido de obligación moral. De esta manera, según las condiciones socioeconómicas y la posición social de las familias, las erogaciones financieras, ineludibles en el sistema educativo paraguayo, cobran un significado u otro. Más específicamente, para ciertos sectores son gastos que se emprenden sin elección y a pesar de otras prioridades pero

que se hacen inexcusables debido a que conciernen la educación de sus hijos; para otros sectores son inversiones que se emprenden con una perspectiva de rédito social y económico en el largo plazo.

Así definido, la estructura económica y las desigualdades sociales hacen que la carga financiera de la matriculación y el transcurso escolar sea percibida por los responsables familiares de las clases desfavorecidas como un “mal necesario”, como gastos de los que esperan desembarazarse en el menor plazo posible. Así, el propósito principal de dichas familias, en lo que respecta la educación escolar, es acceder a la escuela y transcurrir los planes de estudio, si es posible, sin interrupciones ni escollos que dilaten y/o arriesguen el costoso esfuerzo financiero para cumplir con los mandatos legales y sociales. Una lógica instrumental, en consecuencia, se impone sobre la relación entre las familias y el establecimiento educativo cuando aquellas reconocen la legitimidad de la escuela al mismo tiempo que constatan su elevado costo para sus economías.

El bajo margen de maniobra para delinear el transcurso educativo de sus hijos genera en muchos padres una incertidumbre sobre los proyectos de vida de su prole, en asociación con sus experiencias de vulnerabilidad social en las que interiorizaron, a lo largo de la vida, que la escolaridad es un recurso sacrificable. Por lo tanto, el límite del *sentido de inversión* para las familias de estas categorías sociales está condicionado por el desconocimiento de cómo infundir en sus hijos una actitud favorable hacia los estudios, hacia la escuela misma y a favor de una proyección de futuro. Por ello, para las familias de sectores desfavorecidos, incurrir en ciertos tipos de erogaciones no es percibido como inversión y carece de sentido, siendo además de prohibitivo, altamente riesgoso.

Este elevado costo de la educación asociado a la deficiencia del sistema educativo en generar cualificaciones para el mercado laboral es lo que vacía de sentido a la inversión escolar al interior de las familias de clases desfavorecidas. Los costos en educación configuran escenarios de riesgo dado que disminuyen la posibilidad económica de las familias de responder a otros riesgos potenciales, como las enfermedades, teniendo en cuenta la magnitud del gasto de bolsillo en el acceso a la salud (Giménez, 2021); la pérdida de trabajo, cuyas consecuencias se recrudecen al considerar que las características del mercado laboral son el subempleo, la precariedad y la informalidad, sumadas a un débil sistema de protección social (Serafini, 2019), así como –y quizás, el más importante entre las familias de sectores más desfavorecidos socialmente– el riesgo al hambre, en tanto la seguridad alimentaria y el ejercicio del derecho a la alimentación son dimensiones todavía rezagadas en el país (Campos y Benavidez, 2021).

Estos elementos, en su conjunto, constituyen las bases de la *subjetivación de la incertidumbre*, por cuanto la elevada inversión -relativamente- no se halla asociada a una seguridad de los beneficios, sino que, al contrario, incrementa la inseguridad ante las contingencias y adversidades en otras esferas directamente vinculadas a la reproducción. Es por lo que el cumplimiento de las obligaciones legal y moral, aludidas más arriba, es un efecto del ejercicio del poder sobre estas familias que, en última instancia, solo tienen el recurso de la deserción escolar como medida para la supervivencia.

No obstante, en familias de ciertas fracciones de dicho sector social, esta inversión tiene sentido para cierto tipo de miembros, o sea para algunos hijos o hijas en quienes reconocen tendencias o propensiones a progresar en su proceso educativo. Por lo general, en la actualidad, la conformidad con esas erogaciones se da respecto a las hijas adolescentes que, contra la causalidad de lo probable, como dijera Bourdieu, irrumpen con ciertas actitudes y acciones orientadas a sostener su escolarización.

Mi hija de diecisiete años quiere irse a la facultad (pero) ¿qué pasa? Vos le vas a mandar a la UNA, pero ella no tiene qué comer, ella tiene que tener para sus gastitos, todo y ¿quién le ayuda del gobierno? Nadie. Yo tengo que luchar para que ella vaya a la facultad y eso. Y esas cosas... (para enviarle) voy a tener que luchar, no sé de dónde, pero ella quiere irse y yo creo que tengo que hacer algo para que ella... (...) Como te digo, nosotros estamos sosteniendo como se puede la casa y todo, pero la Facultad es carísima, entonces yo prefiero que ella trabaje y estudie. (M.B., Asunción, 23 de diciembre de 2021)

Esto último se hace más frecuente entre las familias de zonas rurales, donde el cúmulo de gastos que demanda la escolarización obligatoria compele a establecer límites al desembolso financiero. Tratándose de esfuerzos extraordinarios que les priva de algunos bienes y servicios de necesidad básica –alimentación, adecuación de la vivienda, renovación vestimentaria, entre otros–, las erogaciones cumplen el propósito de exponer públicamente el cumplimiento de una *obligación moral*, antes que legal.

Hay muchos gastos en la educación de los niños, pero tratamos de sobrellevar eso porque (en esta pandemia) tuvimos que vernos de distintas maneras, trabajar, el recorte del trabajo, el recorte también de disminución de personal. Esperemos que ya salgamos a flote, eso lo que estamos esperando, pero la educación siempre sigue vigente, ahí está latente, digo que hasta donde pueda voy a acompañarle a mi hijo. (...) Realmente yo gasté en uniforme (...) y no puedo pues dejarle a mi hijo que se vaya... ya está todo corto y demás cosas, esos detalles pues trato yo también de cuidar. (E.L., Villeta, 9 de diciembre de 2021)

El descuido de los niños y jóvenes de sus responsabilidades escolares es interpretado por los padres como casualidades, pero dado que es frecuente entre las clases desfavorecidas que muchos de ellos tengan dificultades para asumir con seriedad y rigurosidad su escolarización, las expectativas parentales son finalmente traspuestas a un orden sobrenatural o bien, a la “suerte”.

Dos de mis hijos van a la escuela; el mayor, en edad escolar, ya no. Uno está terminando noveno (grado) y mi hija terminando segundo grado. La que está terminando noveno grado va a continuar, “si Dios quiere”, aquí en el colegio (...) (En cuanto a las calificaciones) el nene, está vuelta, bajó sus notas, pero eso ya por irresponsable nomás, porque no le falta nada para estudiar, solamente por ‘kaigue’ (a causa de) los jueguitos en el teléfono. Ese es el problema; ese es el tema (que le dificulta) trabajar (...). (M.L., Villeta, 9 de diciembre de 2021)

Asimismo, la negligencia en el cuidado de los insumos y materiales, el recurrente extravío de los útiles, así como el desgaste incontrolado en su uso, son indicadores de que las actividades y tareas escolares constituyen más un ritual obligatorio que un proceso significativo de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los padres de las fracciones bajas de las clases desfavorecidas no puede o incluso desconoce la relevancia de hacer seguimiento a la escolaridad de sus hijos.

Los kits escolares les llegaba todo... aguantaba y después hasta el momento que no aguantó más los (lápices de) colores y lápiz de papel que compramos otra vez porque se pierden todo. (...) Por ejemplo, uno mba’e lo que les compro, uno nomás, así, para los chicos; los otros tienen todo, pero (hay) algunos que pierden y compro otra vez. (A.I., Asunción, 7 de diciembre de 2021)

Dentro de la esfera de definiciones sobre la educación, también se halla una disputa entre las representaciones y las prácticas que cada fracción de clase considera legítimas. Lo esencial es que estas redefiniciones en torno a lo educativo se imputan, muchas veces, a una cuestión ética, vale decir, en torno a la voluntad de cada agente en destinar recursos a los procesos de escolarización de sus hijos e hijas. Y es fundamentalmente político, por cuanto la legitimación de un tipo de disposición delimita el campo de responsabilidades sobre la educación, así como puede hacer olvidar las condiciones históricas y económicas que se hallan en la génesis de las disposiciones. Esto se percibe al analizar el acompañamiento parental que exige la escolaridad, sobre lo cual, los miembros de las clases medias dirigen una crítica a los estilos de vida de las clases bajas.

Muchas mamás, muchos papás, para no estar enseñándole a sus hijos ellos nomás ya le hacían la tarea y enviaban por fotos, que le resulta más fácil, ¿cómo no vas a saber hacer ahí?, te dije pe, tenés que poner pe, pe a, pe a te o, pato, ¿no sabés la te?, ¿no?, así, y ya lo hace él, entonces ya hizo rápido, ya fotografió, porque tiene que ver su novela, porque vienen sus amigos a tomar, es así la vida, lo que menos le interesa casi a la gente que sus hijos puedan progresar. Esa es la parte fundamental que tenemos en gran parte de este barrio y los barrios marginales de más aquello lado, hablamos directamente de gente pobre, la gente rica piensa de otra manera, el rico lógicamente quiere que su hijo progrese y quiere que dé lo

mejor y le hace estudiar en grandes instituciones educativas o extranjero, el pobre es diferente, esa es nuestra triste realidad. (M.T., Asunción, 14 de diciembre de 2021)

A diferencia de las familias de clases desfavorecidas, las familias de *clases medias* que residen casi exclusivamente en zonas urbanas tienen como propósito principal en lo que concierne a la escolarización y la inversión económica respectiva, el obtener éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje para delinear proyectos de vida de largo plazo. Generalmente, entre estas familias, los sacrificios en el presente para beneficios en el futuro justifican las erogaciones económicas para la educación, tomando el sentido de una *acumulación originaria del capital cultural*, el cual, en el desempeño académico, implica un proceso de movilización de recursos para la modificación de las condiciones de vida y para la movilidad social (Ortiz et al., 2017).

O sea, en las clases medias, ciertos niveles mínimos de aprendizaje constituyen el punto central de sus inversiones, atendiendo que, por una parte, es un requisito para la aprobación cognitiva y la progresión en el plan de estudio, así como, por otra parte, es la condición para el acceso y desempeño en la vida social post-escolar. A este respecto, es visible de qué modo el proceso de escolarización en estas familias está configurado dentro de un horizonte de posibilidades fijadas a largo plazo. En ello se incluye, no sólo la escolarización propiamente dicha, sino además un trabajo parental sostenido de inculcación y construcción de sentido en torno a objetivos de largo plazo.

La educación es un compromiso, más bien, mucho más fuerte de la familia que de la escuela y que para que nuestros niños terminen y lleguen al objetivo que nosotros nos trazamos y que ellos se trazan, depende muchísimo de nosotros también y de ellos, no solamente de la escuela. Esa es nuestra mentalidad (...) que ellos terminen el colegio, primeramente, y por sobre todo que ingresen en la facultad y terminen una carrera universitaria, ese es nuestro objetivo. Ese es nuestro objetivo que nosotros día a día al más grande le hablamos, al más chico nos ubicamos a su nivel, pero el más grande tiene muchos pensamientos ya a futuro, por ejemplo. (...) Y así hablamos, ese es nuestro proyecto, nuestros objetivos, el camino que nosotros trazamos, ojalá que no se desvíe mucho de lo que nosotros planeamos, pero tenemos una visión. (G.S., Villeta, 9 de diciembre de 2021)

Además, las familias de clases medias -especialmente las de fracciones bajas, que recurren a estrategias de ahorro y precaución en los aspectos más elementales- se preocupan por que sus hijos atiendan y cuiden sus útiles, materiales y uniformes, porque el ahorro de erogaciones constantes les permite atender otras dimensiones educativas como la adquisición de libros, tecnología de la información y comunicación, o bien, refuerzo escolar que consideran necesarios para asegurar el rendimiento académico.

Por mi hijo yo les compro muy poco porque cuidan sus cosas, ya valoran más, porque nosotros así les inculcamos a nuestros hijos, ya valoran más sus cosas porque ya no son más tan criatura; las criaturas pierden más sus cosas, pero ellos ya no. La verdad les compramos poco: cuatro, cinco unidades(es) (de al año, ellos cuidan más sus cosas. El uniforme hay de tres calidad (es): el bueno, muy bueno y el que se utiliza ya en la oficina; (que) casi es cinco veces más (que) el precio del común, pero nosotros les compramos el muy bueno nomás, no el de oficina porque dura más pues... porque el bueno le compras, de mala calidad, y no dura, no le sirve, porque ellos en cualquier momento se les rompe o crecen rápido y ya les deja. (...) El zapato le compré de buena calidad para que le dure, le compré de C Y C Calzados; está casi doscientos treinta y cinco mil guaraníes el zapato, inclusive tiene dos. (S.M., Asunción, 14 de diciembre de 2021)

Este perfil de familias, caracterizado por cierta calificación académica y profesional de los jefes de hogar, con fuentes de ingresos estables o regulares, explica la perspectiva compartida en esas clases sociales de confiar en la educación, tomando legitimidad y constituyendo el fundamento de sus inversiones económicas y simbólicas. En el proceso educativo paraguayo, la inversión tecnológica, por ejemplo, conlleva un esfuerzo extraordinario, para lo cual, la disponibilidad financiera y la convicción en la apuesta escolar es fundamental.

Universalidad, obligatoriedad, gratuidad: la doble realidad del derecho

El principio de universalidad de la educación fundamenta la exigencia de obligatoriedad de la escolarización y, concomitantemente, requiere del Estado garantizar la gratuidad, único medio por el cual la educación obligatoria puede tener cumplimiento. El derecho a la educación y su ejercicio implica estos tres aspectos estrechamente entrelazados.

Ahora bien, el acceso diferenciado a la escuela, las desigualdades de años de estudio y de rendimiento académico entre las clases sociales, sumado a las limitaciones de la educación pública para retener la población escolar hasta la culminación de todos los ciclos y niveles del sistema, constituyen la expresión tangible de que el derecho a la educación bajo el principio de universalidad es ejercido, paradójicamente, sólo parcialmente, por algunos sectores de la sociedad.

Los hijos de familias de clases sociales desfavorecidas dependen del financiamiento público para acceder a la educación en establecimientos de gestión pública, lo que, sin embargo, no asegura la totalidad de las condiciones para el desarrollo de todos los aspectos del proceso educativo. Con un financiamiento parcial, las familias requieren de mínimos ingresos y medios financieros para asegurar esas condiciones o, caso contrario, sus hijos se enfrentan al riesgo del rezago, la deserción y la dimisión. Esta problemática crítica, de la dependencia de medios financieros para ejercer un derecho, da cuenta de la debilidad del Estado paraguayo para garantizar el principio de la universalidad.

En este sentido, una parte importante de los ingresos de las familias se traducen en erogaciones para la educación, lo que, por sentido común, se consideran como irrisorios y plausibles de cobertura. En otras palabras, los responsables de las políticas educativas, con frecuencia, desconocen la carga financiera y su peso importante en la economía de los hogares, en especial de las clases sociales desfavorecidas, donde cualquier erogación constituye la puesta en riesgo de gastos de alimentación u otros de supervivencia básica.

Poco y nada de (los útiles escolares) que viene del ministerio; nosotros sí o sí tenemos que comprar más útiles. Sí viene la merienda, el desayuno... Después, uniforme, muchas cosas no provee el ministerio. Acá, por ejemplo, el tema de la limpieza: nosotros tenemos que traer los productos para limpiar, nosotros nos quedamos para limpiar a veces, son cosas que el ministerio no provee (...) esas cosas son las que gastamos demás, aparte de lo que es para la educación de ellos. (D.B., Asunción, 30 de noviembre de 2021)

Entre estas erogaciones se incluyen, además de aquellos elementos directamente vinculados a los trabajos pedagógicos, otros componentes asociados al equipamiento propio de los establecimientos, como el mantenimiento, la reparación y la provisión de insumos para su funcionamiento. Cuando el establecimiento no posee los recursos suficientes y la respuesta por parte del Estado tarda excesivamente en atender las urgencias de las necesidades, la gestión y el sostenimiento recaen sobre las familias.

Siempre, como usted dice, en San Juan tratamos de colaborar porque el colegio necesita. Si se descompone algo nadie te va a hacer gratis, hay que comprar. Por ejemplo, la fotocopidora viene del Ministerio, pero se usa rápido la tinta, hay que comprarle otro, hay que reponer, no rinde. Eso nosotros sabemos porque dos o tres años anduvimos por el colegio prácticamente. Quinientos guaraní por una hoja. (...) En esta pandemia nosotros pagamos cinco mil guaraníes por semana porque era difícil a los chicos de teléfono para poder copiar. Muy difícil era. (D.R., Asunción, 7 de diciembre de 2021)

Entonces, la obligatoriedad de la escolarización para asegurar la universalidad del derecho termina siendo una *carga* para las familias cuando implica erogaciones que en ocasiones ni siquiera trata del ámbito pedagógico sino de aspectos tangenciales, como el mantenimiento y/o adecuación de la infraestructura, o bien la contratación y/o retención de personal logístico de los establecimientos educativos.

(Cuando se aporta) no es cualquier cosa nomás, sino para la educación de sus hijos y ahí les apoyamos a ellos porque yo como limpiadora les entiendo, porque la plata no entra por otro

lado, solamente con actividad así lo que se junta, y así trabajamos todos juntos. Y la verdad que no sé, por ejemplo, la plata que se pide para las actividades no es obligación; se necesita y no tenemos, entonces pedimos un poco para que se colabore para limpiar y todo eso. (M.L., Villeta, 9 de diciembre de 2021)

En suma, la indolencia del Estado con respecto a las condiciones sociales de las familias de sectores desfavorecidos se traduce en actuaciones que, en lugar de ofrecer bienes y servicios que afirmen la gratuidad del acceso y del proceso educativo, se vuelven más bien de demanda hacia las comunidades para que éstas compensen lo que la política pública no cubre o por cuya negligencia hace ineficaz el servicio público.

Sobre este punto, las familias reconocen la insostenibilidad de solventar los gastos no cubiertos por el poder público de forma privada, por lo que movilizan un cuestionamiento a la orientación económica y social del gobierno. La significación de este hecho radica en que, más allá de la buena voluntad familiar con respecto a la escolarización, existe una exigencia concreta de transferir los costos a los subsidios públicos que, actualmente, recaen sobre el desembolso privado.

Yo le pediría al Ministerio de Educación (...) que les den más cosas, a los niños, especialmente a los adolescentes, para que sea más fácil la situación, porque acá tenemos muchísima gente pobre que viene allá del bañado. Como yo siempre digo, la gente pobre poco y nada se les mira, esa es la realidad, el gobierno está cegado, o (si) no es cegado, se hace del ciego. (M.B., Asunción, 23 de diciembre de 2021)

La diferencia de sentido en torno a los gastos en educación constituye ya una permanente redefinición de ellos, en tanto muestra de qué modo las condiciones sociales y económicas construyen un esquema particular de significación que es preciso conocer y atender a la hora de diseñar políticas públicas orientadas a potenciar la equidad y eficacia educativas. Como último punto al respecto, aquí se subraya que las familias de las clases desfavorecidas disputan el sentido atribuido a los costos en educación, ya que hacen ver -implícita o explícitamente- que estos no dependen de un mero acto de voluntad, sino de cuestiones objetivas que escapan a los deseos individuales.

Estas disputas pueden entenderse como acciones de cuestionamiento (social y político, por lo tanto público) y clasificarse en dos polos: en el polo de menor incidencia, se hallan quejas y denuncias puntuales de las familias que, en cierta medida, se mantienen aisladas -en el sentido de que no son sostenidas en el tiempo ni se insertan en una organización, sea del tipo que sea-; en el polo de mayor incidencia, por su parte, se movilizan exigencias concretas dirigidas a actores educativos definidos (docentes, directores, funcionarios y autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias) y tienen fines específicos y declarados en torno a una política ya instituida o por venir: optimizar la calidad de la merienda y el almuerzo escolares, mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos educativos, mayor cobertura de becas, provisión de útiles adecuados en el kit escolar, entre otros. En mayor medida, estas acciones son impulsadas de forma colectiva a través de organizaciones de padres o comisiones vecinales lo que, hasta cierto punto, ejerce mayor presión en torno a la canalización y satisfacción de las demandas.

La gratuidad subsidiada: los rubros visibles y ocultos de la erogación escolar

Las erogaciones familiares destinadas a educación se organizan en dos tipos: 1) las que se definen como propiamente "escolares" y que aun implicando un desembolso concreto y sus respectivos esfuerzos -sobre todo en los sectores socioeconómicos desfavorecidos- son visibilizadas y comprendidas como "parte del juego"; 2) las que no se definen como escolares y que no son visibles como tales, pero afectan e inciden en el proceso educativo.

Los rubros visibles: gastos institucionalizados como educativos

El Estado paraguayo, bajo los principios de obligatoriedad y gratuidad, asegura la cobertura de ciertos gastos que, en la oferta educativa privada, por definición, corre a cuenta de los

hogares. Los rubros que caen bajo financiamiento público responden al criterio de *incentivo a la matriculación*, sin los cuales los hijos de familias económicamente desfavorecidas no accederían a la educación dado que carecen de ingresos suficientes para los pagos de inicio de los periodos académicos y de capacidad adquisitiva para sostener los costos de construcción, adecuación y mantenimiento de los establecimientos educativos, de remuneración docente y del plantel administrativo, así como de formación y mantenimiento del capital para la transmisión pedagógica.

Sin embargo, aquellos gastos definidos como propios de la educación y destinados a la escolarización, históricamente corrió por cuenta de los hogares y no del Estado -sino sólo recientemente y parcialmente- (Ortiz, 2014). Estos gastos se agrupan en varios rubros que en su generalidad responden al propósito de *desenvolvimiento académico*. Estos están clasificados según el siguiente desglose de rubros.

1. Útiles y materiales didácticos
2. Equipamiento
3. Tecnología de la información y la comunicación
4. Refuerzo escolar
5. Vestimenta
6. Accesorios didácticos
7. Insumos complementarios

Como se observa en la tabla 1, las erogaciones de las familias en rubros visibles de educación son mayores en la zona urbana, con 40,8%, en comparación con la zona rural, de 21,6%. En útiles y materiales didácticos, el porcentaje de erogaciones con respecto al total mensual de gastos representa un 6,3%, mientras que en la zona rural tan sólo 1,5%. Donde se observa una mayor paridad es en el rubro de vestimenta (que constituye las prendas del uniforme), ya que tanto en la zona urbana como en la zona rural este rubro presenta porcentajes similares (7,8% y 6%, respectivamente).

Con respecto a las erogaciones en tecnologías de la información y la comunicación para la educación, el principal ítem destinado a este rubro es el de la carga de saldo para internet, donde tanto en la zona urbana (17,3%), como en la zona rural (9,3%), este ítem constituye una parte importante de los gastos mensuales de las familias, sobre todo a raíz de la modalidad virtual de las clases escolares, aun cuando se perciba una diferencia porcentual importante entre una y otra zona. Los accesorios didácticos constituyen, sin dudas, el rubro menos extendido, observándose en la zona urbana mínimas erogaciones al respecto (que pueden incluir juegos didácticos, mochilas, etc.). Por último, los insumos complementarios, que incluyen fotocopias e impresiones, representan, también, una erogación nada desestimable en la educación de niños, niñas y adolescentes: en la zona urbana se destina un 8,8% de los ingresos; en la zona rural, por su parte, un 4,8%.

Tabla 1
Promedios de erogaciones de las familias en rubros visibles de educación, por zona

Rubros visibles	Urbana	Rural
Útiles y materiales didácticos	6,3	1,5
Vestimenta	7,8	6,0
Tecnologías de la información y la comunicación para la educación	17,3	9,3
Accesorios didácticos	0,6	0,0
Insumos complementarios	8,8	4,8
Total	40,8	21,6

Por otro lado, cuando se observa la distribución de erogaciones por clase social y zona (tabla 2), se subraya que, en la zona urbana, las erogaciones de educación constituyen un porcentaje sumamente elevado para las familias de la fracción baja de la clase baja o desfavorecida (un total de 63%), mientras que, en la fracción alta de la clase baja y en la fracción baja de la clase media estas erogaciones representan un porcentaje relativamente similar entre un grupo y otro (39,7% y 36,4%, respectivamente). A su vez, en la zona rural, la distribución de erogaciones por clases sociales presenta una tendencia diferente: es en la fracción alta de la clase baja donde se concentra un porcentaje mayor de erogaciones (27,6%), en tanto, en la fracción baja de la clase baja y en la fracción baja de la clase media las erogaciones en educación con respecto al gasto total mensual de las familias se posicionan entre el 25,4% y 24,8%, respectivamente.

Sin duda, en el rubro de útiles y materiales didácticos se observa una diferencia importante entre las familias de una y otra zona, más allá de la pertenencia de clase, ya que es en la zona urbana donde se concentran mayores gastos destinados a este rubro. En vestimenta, son las fracciones bajas de las clases bajas las que presentan un porcentaje mayor de erogaciones con relación al gasto total mensual de las familias: 14,7% en la zona urbana y 8,2% en la zona rural. En tecnologías de la información y la comunicación para la educación, no cabe duda de que las familias han destinado, a lo largo de los últimos dos años, montos importantes de sus ingresos, ya que constituye el porcentaje más elevado de erogaciones en educación para todas las fracciones de clase estudiadas: para la fracción baja de la clase baja, 20,4% en la zona urbana y 8,9% en la zona rural; para la fracción alta de la clase baja, 18,7% en la zona urbana y 13% en la zona rural; por último, para la fracción baja de la clase media, 16,1% en la zona urbana y 9,8% en la zona rural.

En estrecha relación con las erogaciones en TIC se encuentran aquellas destinadas a los insumos complementarios, como las fotocopias y las impresiones: en la fracción baja de la clase baja, se han destinado 16,3% en la zona urbana y 6,5% en la zona rural con respecto al gasto total mensual de las familias; en la fracción alta de la clase baja, 8% en la zona urbana y 5,8% en la zona rural; en la fracción baja de la clase media, 7,2% en la zona urbana y 7,9% en la zona rural. En accesorios didácticos las erogaciones son mínimas en la zona urbana (entre el 0,5% y 1%) y nulas en la zona rural.

Tabla 2
Promedios de erogaciones de las familias en rubros visibles de educación, por clase y zona

Rubros visibles	Urbana			Rural		
	Fracción baja clase baja	Fracción alta clase baja	Fracción baja clase media	Fracción baja clase baja	Fracción alta clase baja	Fracción baja clase media
Útiles y materiales didácticos	10,6	5,6	5,6	1,8	2,1	1,3
Vestimenta	14,7	6,7	7,1	8,2	6,7	5,8
Tecnologías de la información y la comunicación para la educación	20,4	18,7	16,1	8,9	13,0	9,8
Accesorios didácticos	1,0	0,6	0,5	0,0	0,0	0,0
Insumos complementarios	16,3	8,0	7,2	6,5	5,8	7,9
Total	63,0	39,7	36,4	25,4	27,6	24,8

Los rubros invisibles: gastos no asociados directamente a la educación

Los gastos que conciernen a la permanencia en el proceso educativo pero que no son definidos como propios de la educación es asumido preponderantemente por cuenta de los hogares. El Estado sólo parcialmente atiende uno de ellos, a saber, el de alimentación (Ortiz, 2014). Estos gastos se agrupan igualmente en varios rubros que responden al criterio de *incentivo a la permanencia*. Los mismos, están clasificados según el siguiente desglose de rubros.

1. Alimentación

2. Higiene personal
3. Salud
4. Transporte

Existe una diferenciación social, no sólo en la magnitud en que las familias de clases desfavorecidas y las familias de sectores intermedios desembolsan en alimentos, sino también en el acceso y la calidad de la *alimentación*, que repercute en el proceso escolar.

Sin dudas, el almuerzo escolar, por ejemplo, ha evidenciado su contribución al rendimiento educativo de los estudiantes de los sectores más desfavorecidos, que, muchos de ellos, llegan a los establecimientos sin haber desayunado. Este hecho se ha observado con mayor nitidez dentro de la dinámica diaria de clases, sobre todo por las profesoras de los distintos niveles.

Por otra parte, las erogaciones de las familias destinadas a la *higiene personal* de los y las estudiantes constituyen un rubro que, en contra de la visión común, se halla directamente vinculado al proceso educativo en sentido amplio. Por ejemplo, los propios establecimientos educativos no sólo inducen a la utilización de un uniforme, sino que, de forma concatenada, realizan acciones de inculcación con relación a la higiene y el lavado de aquel, cuyos costos recaen exclusivamente sobre las familias.

En ese sentido, la propia higiene y el aseo personal se interiorizan, al interior de las familias, como símbolos de los valores éticos de la integridad y la "delicadeza". Esto se resalta, en cierta medida, entre las mujeres, quizá con mayor realce en la edad de la adolescencia cuando se inicia la utilización de las toallitas higiénicas. En tanto las escuelas y los colegios son espacios de interacción social por excelencia, donde la percepción y el reconocimiento de una exterioridad operan como constructores de identidades, las familias emplean tiempo y dinero en inculcar y preservar esos valores para sus hijos e hijas.

La higiene personal constituye, de este modo, un rubro que opera con fuerza al interior de la educación, ya que contribuye, durante el proceso de socialización, a tejer relaciones y forjar identidades, sustentándose sobre valores éticos que tanto las familias como el propio sistema educativo inculcan en los y las estudiantes.

En Paraguay, el gasto privado en *salud* representa un obstáculo entre este derecho y los servicios del sistema de salud pública, ya que el costo de la atención asistencial recae sobre los enfermos y sus familias, afectando de manera excesiva a los sectores más vulnerables (Giménez, 2021). Por ello, la salud, entendida como la ausencia de enfermedad y promoción del bienestar, constituye un elemento clave dentro de un proceso educativo regular y sostenido.

Por ejemplo, la presencia de afecciones puede operar como elemento condicionante de la modalidad de clases (hecho bien conocido a raíz de la pandemia), y las familias actúan a este respecto evaluando la jerarquía de urgencias. Dicho de otro modo, la presencia de una afección en sus hijos puede obligar a las familias a interrumpir o condicionar la continuidad del proceso educativo, con el fin de preservar, ante todo, la salud de aquellos.

Esto reviste importancia por cuanto el Estado no garantiza la disponibilidad suficiente de atención y medicamentos, por ejemplo, quedando bajo la responsabilidad de las familias los costos que estos requieren en el tratamiento de una enfermedad. Lo anterior, se suma a las erogaciones globales de las familias que, al no encontrar una satisfacción adecuada acorde a las urgencias, terminan por asumir los gastos por medicamentos.

Es indudable que el conjunto de gastos destinados a la salud repercute en el proceso educativo, ya que la existencia o ausencia de una atención médica oportuna y adecuada ante una afección o enfermedad puede determinar ciertos aspectos ligados a la educación, como la asistencia continua a clases, la optimización del aprendizaje, la regularidad del trabajo, entre otros.

Sin dudas, el factor de proximidad representa un criterio sumamente importante para las familias a la hora de seleccionar los establecimientos educativos donde escolarizarán a sus hijos,

ya que ellas son conscientes de los costos del *transporte* para los traslados. Por lo tanto, en su mayoría, entre las clases desfavorecidas, optan por la escolarización de proximidad espacial, cuyos traslados se hacen a pie (Ortiz et al., 2017). Ello implica, de todos modos, un acompañamiento parental hasta y desde los establecimientos, generalmente a causa de la percepción de la inseguridad en las cercanías.

En la zona rural los traslados hasta los establecimientos pueden implicar extensas distancias, requiriendo la utilización de medios de transporte como motocicletas o vehículos, debido al estado de los caminos, la ausencia de transporte público, la seguridad, entre otros factores. Entre las estrategias de las familias para solventar los costos (combustible, mantenimiento) que demanda la utilización de estos medios, se ha identificado que distribuyen los gastos a partir de relaciones de parentesco, por ejemplo.

Sin duda, los costos de combustible constituyen una parte importante de las erogaciones de las familias, que utilizan sus medios de transporte particulares tanto para trasladarse al trabajo como para trasladar a sus hijos e hijas a los establecimientos educativos. En ese sentido, en la zona rural las familias se ven mayormente obligadas a adquirir alguno de estos medios, como las motocicletas, ya que en esos territorios la disponibilidad de transporte público, por ejemplo, es mucho más limitada.

Comparativamente, se ha observado que en la zona urbana las familias optan por un establecimiento educativo más próximo a sus hogares que les permita realizar los traslados a pie, sin incurrir en costos de transporte como pasajes de colectivo o combustible. En la zona rural, por su parte, algunas familias prefieren escolarizar a sus hijos en establecimientos cuya calidad educativa consideran más adecuada, a pesar de que eso exija asumir ciertos costos de movilidad, generalmente a través de motocicletas. De todos modos, una diferencia importante entre una zona y otra radica en la mayor oferta de establecimientos en la zona urbana, donde la calidad educativa se encuentra mayormente distribuida.

Conclusiones

A pesar del discurso de la igualdad de oportunidades viabilizada por la educación, el Estado paraguayo generó tímidos efectos, no sólo en la equidad social sino incluso en los aspectos académicos, con bajos niveles de eficacia y calidad. La reproducción de las desigualdades sociales acentuó, a este respecto, las dificultades para apuntalar procesos educativos que atiendan tanto la calificación del sistema y democratización social. En particular, el problema del desempeño educativo de los sectores desfavorecidos fue –y continúa siendo– un factor que repercute en otras esferas de la economía y la sociedad.

La sola obligatoriedad de la educación que tiene por objeto asegurar la universalidad del acceso, implica un problema para los hogares cuando moviliza gastos que, siendo escolares, no son proveídos por la política pública y, cuando no son propiamente escolares, genera confusiones, malentendidos e incluso consternaciones en las familias. El Estado paraguayo es indiferente respecto de las desigualdades sociales y, en lugar de garantizar el ejercicio del derecho proveyendo los bienes y servicios respectivos, interponen pesados y constantes requerimientos en las comunidades para compensar el desfinanciamiento de la política pública. De este modo, la dependencia de la capacidad adquisitiva para ejercer un derecho es la expresión, no sólo de debilidad del Estado para garantizar el principio de universalidad, sino de su insensibilidad sobre la situación de casi un tercio de la población paraguaya que se reproduce en condiciones desfavorecidas.

Las erogaciones recurrentes de los hogares –escolarizados en establecimientos públicos– se destinan, además de la matrícula y aranceles, a los útiles e insumos escolares, las vestimentas, uniformes, la tecnología de la información para la educación y los accesorios didácticos/insumos complementarios. Entre estas erogaciones, los uniformes y la tecnología son los rubros que, exigiéndose como *conditio sine qua non* de los procesos educativos, vulnerabiliza marca-

damente a las familias en su liquidez y disponibilidad financiera para enfrentar diferentes eventos y riesgos en la vida cotidiana.

Las familias cuyas condiciones socioeconómicas les permite cierta capacidad adquisitiva y ciertos márgenes de maniobra en el mercado (clases medias) asumen las erogaciones en clave de una función y un sentido subjetivo particular, a saber, se orientan a los rubros que marcan una diferencia respecto a los estudiantes de las clases desfavorecidas y, además, involucran costos que permite ciertos tipos de actividades que refuerzan la formación educativa regular. El pago de matrícula y cuotas se complementan con otros rubros no gratuitos del proceso educativo que aseguran, además de los prerrequisitos pedagógicos del aprendizaje, los sociales del reconocimiento y pertenencia a grupos de pares, a status y a identidades de clase.

Entre las familias de clases desfavorecidas, la universalidad se contradice con la condición de exclusión social; el principio de obligatoriedad se asume moralmente más que legalmente, dada la marcada restricción para adquirir económicamente los bienes y servicios que debieran disponerse de manera gratuita. El derecho no está asegurado cuando las familias de las clases desfavorecidas requieren efectuar erogaciones para escolarizarse, incluso en el servicio educativo público.

Es por ello que es necesario desmontar el supuesto de la gratuidad de la educación pública para reconocer que las erogaciones responden a estrategias distintas de apuntalar la ascensión social, sino más bien evitar la caída social a niveles más críticos.

La desigualdad social que antecede el proceso educativo se mantiene en la estructura social por la relación con la educación, desde una perspectiva de la mercantilización progresiva y extendida del sistema educativo en el que las erogaciones se convierten en un mecanismo sutil de legitimación del desfinanciamiento público de la educación y de la normalización entre las familias de la responsabilidad individual del acceso a las condiciones necesarias para el despliegue de procesos educativos eficaces.

Referencias

- Campos, D. y Benavidez, M. (2021). Seguridad y soberanía alimentaria en Paraguay: ¿para quiénes son las políticas públicas? En Le Coq Jean-François, Grisa Catia, Guéneau Stéphane y Niederle Paulo (Org.), *Políticas Públicas y Sistemas Alimentarios en América Latina*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Gayoso, L. y Ervin, P. (2016). Un análisis del gasto en educación de los hogares en Paraguay: sesgos por género, brechas por idioma y el acceso a la educación. *Revista Población y Desarrollo*, 22 (43), 13-24.
<http://scielo.iics.una.py/pdf/pdfce/v22n43/2076-054X-pdfce-22-43-00013.pdf>
- Giménez, E. (2021). *La protección financiera en salud antes y durante el COVID-19 en Paraguay*. Asunción: Arandurá.
- Juntos Por la Educación. (2019). *Financiamiento Público de la Educación en el Paraguay. Notas para el debate y la construcción de políticas públicas*. Asunción: JPLE
- Ortiz, L., Goetz K. y Gache, C. (2017). *Educación y Territorio. Desigualdad y segregación educativa en el área metropolitana de Asunción*. Asunción: CADEP.

- Ortiz, L. (2014). La educación escolar en Paraguay. El sistema educativo ante los desafíos de la desigualdad. En GREGOSZ, D. *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina*. Santiago: KAS/SOPLA.
- Ortiz, L. (2014). Las políticas de inclusión educativa en Paraguay. Alcances y límites de los programas de gratuidad en educación en la reducción de las desigualdades. En Ortiz L., *La educación en su entorno. Sistema educativo y Políticas públicas en Paraguay*. Asunción: CADEP/ILAIPP.
- Ortiz, L. (2012). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42 (4), 55-90.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27025229004>
- Palacios, G. (2012). Financiamiento de la educación en el Paraguay. ¿Cuánto y en qué invertimos en la educación los paraguayos? *Revista Kuaapy Ayvu*, 3 (3), 101-116.
<http://www.inaesdi.edu.py/Revistas/index.php/ayvu/article/view/44>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf>
- Riart, L.A. (2011). *Una mirada a las finanzas de la educación en Paraguay. La inversión en la nueva Escuela pública*. Asunción: MEC.
- Vega Torres, D. (2021). Investigación educativa y pedagogía de la investigación: crítica de la reproducción del conocimiento científico. *Revista electrónica en Educación y Pedagogía*, 5 (8), 99-115. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050807>
- Serafini, V. (2019). *La protección social en el Paraguay. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030*. Asunción: CADEP.