

Educación campesina o educación para los campesinos

Políticas educativas y experiencias educativas desde organizaciones campesinas

Fecha de recepción: 18 de enero de 2017

Fecha de aprobación: 25 de mayo de 2017

Resumen. En Paraguay el campesinado ha sido históricamente excluido por el modelo productivo agroexportador. Aunque a partir de la Transición democrática y su Reforma educativa (1992) se implementaron algunos planes para integrar al campesinado a través de programas más pertinentes a su realidad y a su cultura, estas políticas educativas en sí mismas no han podido superar las condiciones de exclusión en las que permanecen las familias campesinas. En este contexto, las organizaciones campesinas intentan incidir en el modelo de escuela integrando sus saberes y disputando el reconocimiento de su derecho a gestionar su propia educación.

Palabras claves. Educación rural, políticas educativas, organizaciones campesinas.

Abstract. In Paraguay the peasantry has historically been excluded by the agro-export productive model. Although some plans to integrate the peasantry through programs more pertinent to their reality and their culture have been implemented since the Democratic Transition and its Educational Reform (1992), these educational policies have not been able to overcome the conditions of exclusion in which remain the peasant families. In

Ana Portillo

Tesinante de Sociología (Universidad Católica de Asunción); Asistente de Investigación del Área de Educación de Investigación para el Desarrollo. Correo electrónico: anagabrielapm@gmail.com

Maurizio Paradeta

Estudiante de Ciencias Políticas, Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. Investigador asistente del área de Educación en Investigación para el Desarrollo. Correo electrónico: maurip12@gmail.com

this context peasant organizations try to influence the school model by integrating their knowledge and disputing the recognition of their right to manage their own education.

Keywords. Rural education, educational policies, peasant organizations.



“Necesariamente para sostener cualquier caracterización de la educación en un contexto socio-económico dado, cabe considerarla, dentro de las perspectivas específicas de las relaciones de producción, y dentro de esta dimensión, preferentemente, la relación de la educación con el proceso de acumulación, por un lado. Por otro, la vinculación del sistema educativo con las condiciones de trabajo”.

Ubaldo Chamorro, 1980, p. 14

Introducción

Ubaldo Chamorro, en relación al sistema educativo paraguayo, afirmaba que:

“En el proceso de desarrollo paraguayo no existen hechos y/o procesos que permitan hablar de una educación indígena y/o campesina en sentido estricto, salvo excepciones puntuales en ciertos periodos históricos. Eso obedece a una misma causa: el histórico sometimiento económico, social y cultural al que históricamente fueron sometidos estos dos sectores poblacionales del país. La tendencia de los procesos educativos implementados se adscribía, en general, a lo que se puede denominar educación para el indígena y/o para el campesino y en algunas pocas ocasiones se le podría adscribir a una educación indígena y/o campesina, es decir, emergida desde y por los indígenas y/o campesinos”¹.

La reforma educativa paraguaya de los años 90, luego de la caída de la dictadura stronista (1989), surge como una de las reformas imprescindibles para la transformación de la sociedad hacia un sistema más democrático (Elías, 2014; Ortiz, 2012). Las investigaciones y evaluaciones de carácter cuantitativo sobre la reforma indican resultados positivos en algunos indicadores relacionados con el rendimiento escolar, el acceso, la permanencia y la disminución de la repetición. Sin embargo, la desigualdad estructural y la baja calidad del sistema educativo persisten (Ortiz, 2012).

En la actualidad se ve la necesidad de una nueva respuesta a los desafíos de la educación. Planteamientos críticos a la escuela se han realizado desde hace décadas (como los señalados por Ivan Illich, Henri Giroux, Michael

1 Foro Nacional de Educación Rural, Asunción, diciembre de 2000. Síntesis de la Ponencia Ubaldo Chamorro, especialista en educación, citado por (Demellenne, Ubaldo Chamorro y la Escuela Activa en Paraguay, 2011, pág. 141).

Apple, François Dubet y otros) y han dado lugar a nuevas propuestas y modelos educativos. Dubet (2004) afirma que se ha producido un agotamiento de la escuela tradicional. Ya no basta con mejorar el modelo actual, se impone la necesidad de pensar en nuevos abordajes educativos, para lo cual resulta ineludible identificar y conocer las experiencias educativas que se han desarrollado en respuesta al modelo tradicional.

Aunque el sector campesino ha sido uno de los más excluidos del sistema educativo, en contraposición las experiencias más significativas de educación alternativa se han dado históricamente en el ámbito rural vinculadas a las organizaciones campesinas, como el desarrollo de las Ligas Agrarias Campesinas en la década del 60 al 70 con sus Escuelitas campesinas (Alonso, 2000).

Esta investigación consta de dos partes: un recuento de las experiencias gubernamentales de educación hacia los campesinos y el análisis de dos experiencias educativas autónomas iniciadas durante la transición democrática (años 90 y 2000), desarrolladas por organizaciones campesinas en el contexto de lucha y demanda al Estado por el cumplimiento de sus derechos. Estas son: La Escuela Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia y el Colegio de la Libertad del Asentamiento Tava Guaraní, y La Escuela Agroecológica San Juan del Asentamiento Regina Marecos.

Para contextualizar el origen y alcance de estas experiencias, se estudiaron las políticas públicas dirigidas a la población campesina y ante éstas, cuáles han sido las estrategias de las organizaciones. Se tomaron las propuestas escolares de dos organizaciones campesinas locales que han formado parte de las luchas de los movimientos campesinos nacionales en la historia reciente del país. A través de entrevistas semiestructuradas a informantes claves y visitas a las escuelas seleccionadas para la observación del desarrollo de las clases, de la cotidianidad institucional, y los espacios de discusión, se analizó principalmente su articulación con el contexto comunitario donde se insertan, las estrategias que despliegan para incidir en el espacio público y en la política estatal educativa.

1. Antecedentes de la educación campesina: La política educativa tronista y la propuesta de las Escuelitas campesinas.

En los orígenes de los sistemas educativos nacionales, la escolarización se constituyó en el mecanismo emblemático de integración social, pese a la pervivencia de mecanismos estructurales de exclusión social. La ampliación constante del servicio escolar como política universal (para todos los tipos de población) fue vivida como probabilidad de ascenso social e

igualación, aunque se trató de un universalismo formal capaz de abarcar a toda la población, pero de manera sesgada, ya que para su aprovechamiento efectivo requería el dominio de los códigos culturales propios de los sectores dominantes (Gluz, 2013).

Esta característica selectiva en el marco de una política que se presentaba como universal fue denunciada en especial a partir de fines de los años 60s por los autores de la sociología de la educación crítica². Estos mostraban que las instituciones educativas, en vez de otorgar iguales oportunidades de movilidad social, sostienen y distribuyen posiciones sociales en función a méritos individuales como mecanismo de reproducción de posiciones sociales de origen (Bonaf, 1998).

A partir de las reformas educativas, primero las de la dictadura de Alfredo Stroessner (1954-1989) y las reformas educativas de los años 90 después, se dio un proceso de ampliación del acceso a la escuela, pero en un contexto de profundización de las desigualdades sociales y educativas.

El gobierno de Stroessner realizó dos reformas educativas, en 1957 y 1973. Fueron las primeras en realizarse con el asesoramiento y apoyo directos de organismos internacionales³ como la Unesco y el Scide⁴. Estas reformas se realizaron bajo el supuesto de que el subdesarrollo no era causado por la desigual distribución de la tierra avalada y promovida por los sucesivos gobiernos autoritarios, que permitieron la apropiación del territorio nacional por parte de grandes enclaves extractivos, sino que era causado por la explosión demográfica y ciertos elementos tradicionales de las culturas indígenas y campesinas. Por lo tanto, la educación y la alfabetización de estas capas sociales era la variable fundamental para combatir el “subdesarrollo” a través de su inserción en la economía de mercado (Portillo & Elías, 2016).

Hasta finales de los años sesenta, la agricultura capitalista apenas tenía presencia en el país, con una estructura agraria caracterizada por la dua-

2 Bourdieu y Passeron, 1996; Bowles y Gintis, 1981; Baudelot & Establet, 1990, entre los más conocidos.

3 Respondieron a dos etapas sucesivas de la modernización educativa, la expansión de la educación primaria (1957) y la de la educación media o secundaria (1973). Estuvieron condicionadas por las líneas de cooperación de Estados Unidos entre 1942-1988: educación técnica, educación de adultos, desarrollo de currículum y materiales educativos, educación primaria, formación docente, entrenamiento en servicio, construcción de aulas, programas educativos en zonas rurales, educación bilingüe castellano-guaraní. Ver: Usaid. AID. History in Paraguay: A report on the Development Assistance Program to Paraguay by the United States Agency for International Development (USAID) and its Predecessor Agencies 1942-1988. (Asunción: Usaid, 1988).

4 Inter-American Cooperative Education Service, más conocido como Scide, por sus siglas en español Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, fue una agencia de cooperación estadounidense para temas educativos, predecesora de la USAID.

alidad latifundio/minifundio, la colonización stronista produjo la segunda re-latifundización⁵ que dio paso al desarrollo de la economía agroexportadora. (Morínigo J. N., 2005). La educación agraria surge en este contexto con la Alianza para el Progreso de los Estados Unidos⁶, y la Revolución Verde⁷ con sus campañas de cultivo de algodón, soja y trigo. Paraguay en ese entonces no tenía una infraestructura educativa enfocada hacia el campo, por lo que tenía dificultades para la formación de mandos medios requeridos para la implementación de esa política. El gobierno dictatorial recurrió a las congregaciones religiosas que tenían tierras e inserción en el campo para iniciar las escuelas agrícolas con un enfoque agroexportador⁸.

Chamorro, en su tesis respecto a la educación agraria y el desarrollo capitalista durante la dictadura stronista, demuestra que toda acción educativa formal dirigida al sector rural del Paraguay ha sido “eminente, una acción de clase a favor de la fracción agro-comercial y financiera” (Chamorro, 2004, p. 89), favoreciendo la reproducción social en beneficio de esta fracción social dominante. Según el autor, la comunidad rural viene soportando un proceso de homogenización cultural a partir de la formación escolar, proletarizándolos como mano de obra calificada y tornándolos consumidores para la extensión del mercado capitalista, bajo la justificación y legitimación de la idea de la modernización (Chamorro, 2004).

Según Chamorro (2004), a pesar de ser un país eminentemente agrario, la tendencia de los procesos educativos a través de la historia paraguaya nunca ha sido de la construcción de una educación indígena y/o campesina sino de una educación para el indígena y/o para el campesino y esto se debe a la subordinación económica, social y cultural a la que históricamente fueron sometidos estos dos sectores. Una excepción a esta tendencia ha sido la experiencia de las escuelas campesinas de las Ligas Agrarias, surgida como proyecto autónomo y contestatario al modelo económico, político y cultural del régimen dictatorial.

5 La primera latifundización se dio por la venta de tierras públicas a grandes enclaves extractivos agroforestales luego de la guerra de la Triple Alianza (1870). Ver (Rojas, 2016).

6 Estrategia geopolítica continental de apoyo estadounidense a las dictaduras latinoamericanas durante la Guerra Fría. Consistió en la canalización de recursos financieros para la agricultura y despliegue de políticas públicas, a modo de poner un freno al avance de los movimientos populares insurgentes en América Latina. Ver (Rojas, 2016, p. 79).

7 En las décadas del cincuenta y sesenta toma impulso la modernización de la agricultura a partir de las tecnologías de la Revolución Verde (agroquímicos, semillas mejoradas, maquinarias agrícolas), lo que se tradujo en la necesidad de reconvertir los bosques de los enormes enclaves, en tierras para la producción agrícola tecnificada. Ver (Rojas, 2016, p. 70).

8 G. T., excoordinador pedagógico de la Escuela Agroecológica San Juan. Entrevista 26 de julio del 2016.

En el contexto de auge de la dictadura stronista y la implementación de sus reformas educativas, durante las décadas de 1960 y 1970, se crearon y expandieron las Ligas Agrarias Cristianas (LAC)⁹. Fueron organizaciones campesinas autónomas respecto al Estado, que buscaron elevar el nivel de vida de sus miembros en base a las cooperativas agrícolas, el autoconsumo, la tenencia colectiva de la tierra, la educación popular, la ayuda solidaria y la autonomía económica, política y social¹⁰. “Quizá hayan sido las experiencias más esencialmente campesinas en sus formas económicas y organizativas, desde los tiempos del Paraguay independiente, recuperando la centralidad en la organización social de la reproducción de la vida” (Rojas, 2016: 82).

Optaron por la búsqueda en conjunto de una nueva cultura cuestionando el modelo de desarrollo capitalista liberal impuesto. No reivindicaban derechos ante el gobierno de turno, por considerarlo incapaz de responder a las necesidades del campesinado:

“(las LAC) no nos organizamos para reivindicar, ni para exigir nuestros derechos, nadie hablaba vamos a reivindicar la salud, la educación, al contrario, el Ministerio mandó una profesora para abrir una escuela en Jejuí y nosotros rechazamos. No teníamos derecho a esa educación porque no era nuestra educación, o sea que no podíamos reivindicar ningún derecho ante el Estado”¹¹.

En términos de profundidad y autonomía respecto al sistema educativo oficial, la experiencia de las escuelas campesinas de las Ligas Agrarias se constituyó como la más significativa (Caravias, 2011). El proyecto se basó en los planteamientos y propuestas educativas de la teología de la liberación y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. La crítica a la educación escolar oficial, cuyo programa consistía en la acumulación de datos que, en su mayoría, eran completamente ajenos e inútiles a la realidad campesina, dio paso a la reformulación de la enseñanza. En las Escuelitas Campesinas se intentaba partir de la realidad para abordar cualquier cuestión, dándole mucha importancia al fortalecimiento de la capacidad del alumno de argumentar su propia opinión. Este proceso llevó al descubrimiento de una nueva cultura y la generación de una concepción de que la escuela

9 Ver Caravias, J. L. (2011). Autoeducación campesina. En M. M. Cultura, La educación en el Paraguay Independiente. Tomo I (págs. 207-231). Asunción: MEC; Fernández, D. (2006). La herejía de seguir a Jesús. Intrahistoria de las Ligas Agrarias Cristianas del Paraguay. Asunción: Arandurá; y Telesca, I. (2004). Ligas Agrarias Cristianas 1960-1980. Orígenes del movimiento campesino en Paraguay. Asunción: El Lector.

10 Según Rojas (2016) rescataron las formas de trabajo en comunidad, la minga, el jopói, el trueque, la resolución comunitaria de los asuntos productivos y los servicios básicos.

11 Cristina Olazar, ex miembro de las Ligas Agrarias Campesinas de San Isidro de Jejuí. Entrevista 11 de agosto de 2016.

ya no era el único espacio de formación, sino que era parte de un todo (Sanabria, 2010).

“Todo se problematiza y se discute. Se estudian los problemas campesinos, la historia de los pobres. Se hace hincapié en todo lo que colabore a la formación de la personalidad de los niños; a fomentar su creatividad, su juicio crítico. Se fomenta de una manera activa el sentido del trabajo en común, la responsabilidad, la solidaridad. Se procura formar hombres libres y responsables, que pongan su felicidad en ser más personas y no en tener más cosas; en servir a los demás, y no en ser servidos por sus semejantes. El fin de las escuelas campesinas no es crear nuevos consumidores o nuevos explotadores; ellos buscan formar nuevos hermanos, apoyados en el cultivo de los valores campesinos”¹².

El proyecto de crear Escuelitas Campesinas independientes al sistema de educación formal implicó definir los contenidos y la metodología docente, así como indicar quiénes serían los maestros. Los maestros/as salían de entre los propios campesinos que se formaban para ejercer de “pytyvohára”, expresión guaraní que significa “el que ayuda”, en contraposición a la idea tradicional de maestro vertical y autoritario, característico del sistema educativo formal. Los pytyvohára implementaron un método de estudio que ayudara a los alumnos a formarse desde el diálogo y la ayuda mutua.

“La voluntaria que les orientaba era más bien su compañera antes que una maestra rígida. Los chicos se sentían libres, pensaban y creaban en libertad”¹³.

Los pytyvohára realizaban su labor de forma gratuita, aunque para subsistir recibían la ayuda de la comunidad. Una de las actividades que llevaban a cabo los alumnos era cultivar una huerta en común que, además de servir de experiencia de trabajo comunitario, servía para ayudar al mantenimiento del pytyvohára.

La enseñanza no se organizaba por años sino por ciclos y su duración dependía de la asimilación del alumno/a en cuestión. El calendario escolar se articulaba en función del ritmo de los trabajos agrícolas y las clases eran en guaraní y no en castellano. También elaboraron materiales propios de apoyo a las clases.

12 Equipo Expa, En busca de “la Tierra sin Mal”, Bogotá: Indo-American Press Service, 1982, p. 38.

13 Margarita Durán en, Comisión Nacional de rescate y difusión de la Historia Campesina CN-RDHC (1992), Kokueguara Rembiasa. Experiencias Campesinas. Ligas Agrarias Cristianas - 1960-1980. Tomo IV Cordillera y “Caso Caaguazú”. Asunción, CEPAG., p. 174.

El rápido crecimiento de las LAC empezó a debilitar el apoyo que un gran número de campesinos daba al partido gobernante¹⁴. Se desató una campaña masiva denunciando la infiltración comunista en la Iglesia¹⁵ y una gran represión contra las LAC, centenares de campesinos y algunos estudiantes simpatizantes fueron detenidos y torturados en una serie de redadas a nivel nacional, fueron ejecutados 20 líderes campesinos, las comunidades cristianas de base quedaron destrozadas y casi todas las Ligas se desactivaron (Miranda, 1992). Antonio Silva, ante la pregunta de por qué fueron perseguidas las escuelitas. Responde:

“Ellos reaccionaron con violencia porque los pobres comenzaban a tomar conciencia crítica de su situación. Persiguieron hasta desquiciar completamente la organización”¹⁶.

Aunque la represión fue factor fundamental del fin de la experiencia, también hay que tener en cuenta que a veces las escuelitas fracasaban por las condiciones de vida de los propios campesinos siendo la poca formación de los pytyvóhára y la escasez de recursos económicos algunas de sus limitaciones fundamentales (Fernández, 2006). Uno de los defectos, quizás difícil de evitar en las condiciones en que se desarrollaron las escuelitas, fue la sobredosis de realismo que marcó los contenidos docentes:

“Un aspecto en el que yo veo que hubo falla es en cuanto a no haber ofrecido a los niños un mayor espacio para las ilusiones y sueños propios de la infancia. Tal vez porque la realidad descubierta era muy dura, y el sentimiento realista dominó todo. Tal vez si la experiencia de las escuelitas continuaba por más tiempo, esa falla, ese vacío, se iba a corregir. También faltó educación artística (...)”¹⁷.

14 Partido Colorado, fue el partido del dictador Alfredo Stroessner, que permaneció en el poder por cinco periodos consecutivos luego del inicio de la transición en 1989. Como parte del proyecto de modernización agro exportadora, la dictadura de Stroessner (1954-1989) ejecutó una política de colonización de tierras, bajo un discurso de supuesta reforma agraria. Esta política era la ejecutada directamente por el Estado a través del Instituto de Bienestar Rural (IBR), realizada sobre tierras fiscales o en las obtenidas de los latifundios, que se parcelaban en lotes distribuidos a algunas familias campesinas beneficiarias, convirtiéndolas así en parte de la base social del régimen stronista, sobre la cual el gobierno y el Partido Colorado ejercían un riguroso control por medio de funcionarios o pyragües (en guaraní: informantes, delatores). Ver (Rojas, 2016, p. 75).

15 La represión del movimiento campesino alcanzó su punto más intenso entre abril y mayo de 1976, cuando las autoridades acusaron a las Ligas de estar vinculadas a un embrionario movimiento guerrillero estudiantil-campesino, la Organización 1° de Marzo (OPM).

16 Antonio Silva, en Comisión Nacional de Rescate y Difusión de la Historia Campesina CN-RDHC (1992), Kokueguara Rembiasa. Experiencias Campesinas. Ligas Agrarias Cristianas - 1960-1980. Tomo III, Misiones y Paraguari. Asunción, CEPAG., p. 99.

17 Margarita Durán, en Comisión Nacional de Rescate y Difusión de la Historia Campesina CNRDHC (1992), Kokueguara Rembiasa. Experiencias Campesinas. Ligas Agrarias Cristianas - 1960-1980. Tomo IV Cordillera y “Caso Caaguazú”. Asunción, CEPAG., pp. 177-178.

A pesar de su extinción fue en una experiencia pedagógica que puede considerarse revolucionaria. Formó personas conscientes de sí mismas y de su realidad, sujetos libres dueños de su destino, responsables y capaces de amar y de ayudar gratuitamente a los demás. El tiempo hubiera dicho si las LACs habrían sido capaces de resolver estas limitaciones, pero no tuvieron oportunidad, el gobierno dictatorial no lo permitió a través de la persecución y el desmantelamiento brutal de la organización y sus escuelitas (Fernández, 2006). Pero la experiencia quedó enraizada y siguió inspirando nuevas iniciativas, todavía quedan campesinos que estudiaron en las escuelitas campesinas y transmiten esta experiencia a sus descendientes.

2. La transición

La ruptura del régimen autoritario del 2 y 3 de febrero de 1989 abrió un período de transición hacia la democracia, que hizo posible que la población comenzara a disfrutar de ciertas libertades civiles, sobre todo en las ciudades. Sin embargo, continuó y se expandió el modelo productivo agroexportador, la modernización agraria a través de la tecnificación y mecanización progresiva de todos los procesos productivos y en consecuencia la pérdida de funcionalidad del trabajo campesino y la descampesinización¹⁸. Este proceso se sustenta por un sistema social, económico y político controlado por el agronegocio y las instituciones estatales a su servicio que institucionalizan relaciones de explotación, de abuso de posiciones dominantes en el mercado, de dependencia económica (bajos precios de sus productos, el endeudamiento, el arrendamiento, venta o pérdida de sus tierras, asistencialismo y utilización electoral a las familias campesinas) y de expulsión de sus territorios¹⁹ a través de envenenamientos por fumigaciones, maltratos, discriminación, criminalización, desalojos violentos y asesinatos con fuerzas policiales o grupos armados irregulares (Rojas, 2016; Pereira, 2015; Palau T., 2013; Imas, 2012; Fogel, 1990).

Las organizaciones campesinas de diversa envergadura que resisten al avance de este modelo sobre sus comunidades. Al menos 30% de la población paraguaya sigue siendo campesina, unos 2,5 millones de personas ocupan el 83% de las fincas, a pesar de que son dueños solamente del 4% del total de tierras cultivadas (Rojas, 2016). La identidad campesina hoy

¹⁸ La población rural se redujo del 57% en 1982 a menos del 40 % (Rojas, 2016).

¹⁹ Los campesinos expulsados de sus tierras, pasan a alimentar los flujos migratorios hacia las ciudades en búsqueda de oportunidades, o vuelven a ocupar o disputar nuevas tierras. Paraguay está entre los países con mayor nivel de concentración de la tierra en todo el continente y el mundo, el índice de Gini, está en 0,93 (siendo 0 el nivel de mayor igualdad y 1 la mayor desigualdad) (Rojas, 2016). El número de fincas de la agricultura familiar (las que tienen menos de 50 hectáreas) y la cantidad de hectáreas ocupadas por éstas disminuyeron; mientras que aumentaron las fincas medianas y grandes (Imas, 2012).

está implícitamente asociada a la lucha por la tierra, sobre todo desde los años sesenta. Aunque la lucha campesina data de mucho antes, con considerables cambios a través del tiempo, las luchas de las organizaciones campesinas durante la transición –que son las que interesan a este estudio– están directamente relacionadas a las estrategias desplegadas en los años sesenta (Hetherington, 2014). Según Fogel, cada estrategia tiene que ver con *“las posibilidades de la acción colectiva campesina fuertemente condicionadas por las características de la estructura social rural y nacional”* (Fogel, 2001: 222).

2.1 Las políticas educativas para la población rural durante la transición

En Latinoamérica, durante la década de los 90, las políticas de corte economicista hacia los sectores en condición de pobreza cobraron fuerza, iniciando una etapa de transformaciones en el diseño e implementación de políticas públicas en educación. Surgieron las políticas focalizadas compensatorias como parte de las reformas inducidas por los Organismos Internacionales de financiamiento, quienes para enmendar los resultados devastadores de las políticas de ajuste estructural –que también promovieron– proclamaron la focalización como estrategia reparadora de combate a la pobreza en prácticamente todos los países de la región, centraron sus intervenciones en los pobres y no en las dinámicas integrales que producen la desigualdad en el sistema educativo (Gluz, 2013).

Durante los años 90, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) promovió en Paraguay, como política estructural de distribución y acceso a la tierra rural, la Reforma Agraria Asistida por el Mercado (RAAM). Esta reforma propone que la compra y venta de tierras se traslade cada vez más del ámbito de las políticas públicas al de las transacciones de mercado, lo que conlleva múltiples riesgos para los campesinos. A través de la titulación individual se favorece que los pequeños productores vendan sus tierras por un dinero a primera vista atractivo, pero que desaparece rápidamente. *A mediano y largo plazo los mercados transfieren las tierras hacia –en el lenguaje del Banco Mundial– los productores “más eficientes”, los que tienen mayor capital, los que explotan más intensivamente los recursos naturales y obtienen mayores ganancias, por tanto, en el mediano y largo plazo nuevamente las tierras se trasladarán hacia los medianos y grandes productores* (Rojas, 2016: 91). Esta tendencia es notoria al comparar el censo agrícola de 2008 con el de 1991²⁰, en las últimas dos décadas se redujeron las pequeñas fincas en cantidad y superficie y aumentaron las grandes propiedades, en ambas dimensiones (Rojas, 2016).

20 En 1991 había 307 mil fincas, que se redujeron en 2008 a 288 mil, 6% menos, a pesar que la superficie censada aumentó de 23,8 millones a 31 millones de hectáreas en el mismo periodo, 30% más de tierras incorporadas a la frontera agropecuaria.

En este mismo periodo, en el contexto de modernización agraria, concentración de tierras y pauperización de la población campesina, el BID financió y asesoró la Reforma Educativa. En el marco de esta reforma, el Estado empezó a implementar políticas focalizadas tendientes a la universalización educativa. Se implementaron programas sociales de apoyo al acceso a la educación, como: el programa de complemento nutricional escolar, que se inició en 1995 con la Ley 806/95; las transferencias monetarias condicionadas (TMC) desde el año 2004; y el programa de provisión de útiles escolares, que cobró fuerza a mediados de los años 2000 (Ortiz, 2014).

El MEC también empezó a implementar programas educativos específicos para la población rural, tales como: los Programas Rurales de Educación Bilingüe Intercultural, Escuela Activa Mitã Irû, Escuela Viva Hekokatúva, Iniciación Profesional Agropecuaria (IPA) y los Bachilleratos Técnicos Agropecuarios, entre otros. Fueron los primeros intentos, desde el Estado, de instalar una propuesta alternativa al modelo impuesto durante varias décadas por el régimen autoritario de Stroessner con su sistema educativo verticalista, centrado en el docente o en el pizarrón, en objetivos cerrados y formales como la memoria, la disciplina, la voluntad y la productividad (Demellenne, 2011).

Se generó una fuerte expectativa respecto al potencial transformador de la Reforma Educativa (1992) con la implementación de estas políticas y programas, se instaló en el imaginario que el cambio en la educación sería la clave para la transformación de la sociedad paraguaya, la superación del pasado autoritario y de la pobreza (Ortiz, 2012; Elías, 2014; Hetherington, 2014).

Según Elías (2014) algunas ideas de las experiencias alternativas críticas –como la de las LACs–, aunque fueron escasamente recogidas y sistematizadas, lograron permear en la educación pública en programas dirigidos a sectores sociales en condiciones de mayor exclusión y pobreza. Algunos intelectuales militantes contra la dictadura vieron en la transición democrática la posibilidad de influir en el Estado que se estaba reconfigurando. Ese fue el caso de Ubaldo Chamorro, ex coordinador de las Escuelitas campesinas de las Ligas Agrarias Cristianas (LACs) a nivel nacional y posterior ideólogo del programa Escuela Activa Mitã Irû²¹, uno de los pro-

21 **Escuela Activa Mitã Irû– años 90:** fue un programa dentro del 1° y 2° ciclos de Educación Escolar Básica (EEB). Se inscribió dentro del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva o Educación Activa, surgió en la búsqueda de respuestas alternativas a la problemática educativa del país, principalmente en el área rural, donde el déficit educativo es más agudo, y donde pervivían, en el momento del diseño (1997), unas 800 escuelas con la modalidad de plurigrado. (Demellenne, 2011).

gramas emblemáticos de la reforma, que incorporó algunos de los planteamientos de las Escuelitas campesinas liguistas como la enseñanza en la lengua guaraní; el análisis crítico de la realidad; la integración al currículum de los conocimientos, pautas culturales y las actividades productivas propias del mundo rural; la formación de educadores dentro de las comunidades llamados pytyvoháras y la participación de la comunidad dentro de la escuela.

El programa Escuela Activa no continuó, pero se utilizó de base para el diseño de un siguiente programa llamado Escuela Viva²² que tomó algunas de las líneas de intervención del anterior. Aunque no logró un cambio curricular, pudo realizar pequeñas adecuaciones de las prácticas pedagógicas al contexto. Fue construido con la gente, sistematizando su experiencia. En el contexto de plurigrado se intentó que la escuela participe de la vida comunitaria, se adecuaron los horarios de clases y promovió que tengan como materia en ciencias naturales la huerta, con los padres y madres dando las clases. Se trabajó mucho el tema lingüístico, empezaron a generarse materiales en guaraní, con textos más adecuados a la realidad de los niños y niñas.

Este programa tuvo la particularidad de tomar como criterio de selección de las zonas de intervención la existencia de organizaciones campesinas. Sin embargo, no se llegó a establecer una relación política, sino que se trabajó la relación comunitaria escuela-comunidad, como una especie de sensibilización. Algunas escuelas, como las que formaban parte de la Federación Nacional Campesina (FNC), rechazaron el programa por ser financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Finalmente, si bien hubo avances con la implementación de los programas Escuela Activa y Escuela Viva y con la organización de equipos técnicos por contexto rural y urbano, este trabajo no logró institucionalizarse y la tendencia es volver a una propuesta unificada para las escuelas rurales y urbanas. La pertinencia de la política educativa en relación al contexto rural se limitó a la construcción de escuelas, servicios sanitarios, experiencias aisladas de responder a la alfabetización inicial de los niños y niñas en su lengua materna desde programas muy focalizados y cerrados (Demellenne, 2014). Los planes y programas se concentraron en la oferta del

22 **Escuela Viva Hekokatúva I y II:** es un programa dentro del 1° y 2° ciclos de Educación Escolar Básica (EEB) que nace a raíz de los antecedentes de Escuela Activa. Se hace a partir de una evaluación de este programa y se toman algunos de sus parámetros, sin embargo a diferencia de Escuela Activa que tomó solo 500 escuelas de algunos departamentos, Escuela Viva tenía como meta 1.000 escuelas. Es un programa educativo compensatorio dirigido a contextos diferenciados, adecua el currículo general y adapta un programa específico mirando las particularidades de cada contexto.

servicio educativo, pero no consideraron hasta hoy las características de contexto socio-económicos y pedagógico de los niños/as y jóvenes de las clases excluidas, para poder apuntalar los factores que en términos de acceso y práctica educativa generan rezago, deserción y desigualdad educativa (Ortiz, 2012).

A pesar de los cambios institucionales, curriculares y pedagógicos, a dos décadas de implementación de la reforma educativa, persiste la desigualdad entre zonas rurales y urbanas en términos de acceso y permanencia en la escuela, siguen siendo más desfavorecidas las personas de las zonas rurales, los que hablan guaraní como idioma predominante y aquellos con ingresos más bajos²³ (Molinier, 2014). Aunque aumentó el acceso educativo, esto no se ha traducido necesariamente en mejores condiciones sociales, es decir, el aumento de la igualdad de oportunidades en el acceso se vuelve –en la trayectoria educativa– desigualdad en los resultados del desempeño y por lo tanto persistencia de la desigualdad en las oportunidades de mejor inserción social (Demellenne, 2004; Demellenne, 2014; Ortiz, 2012).

2.2 Las organizaciones campesinas durante la transición, cambios de estrategia en relación al Estado

Según Popueau (2007), las posiciones asumidas por los movimientos no son monolíticas, sino que se debaten constantemente entre la autonomía y el reconocimiento estatal, se replantean según el contexto político y económico, la acumulación de saberes, habilidades, recursos, experiencias y fuerzas, dando lugar a la redefinición de los principios ideológicos, las estrategias de lucha y las acciones que los movimientos llevan adelante para la concreción de su posición política en el espacio público.

En Paraguay, parte del campesinado organizado viene resistiendo al modelo empresarial agroganadero²⁴ y su política educativa, pero esas resistencias fueron cambiando con el paso del tiempo, desde la autonomía total a la búsqueda por el reconocimiento y satisfacción de los derechos por parte del Estado. El movimiento campesino pasó de ser un movimiento autonomista, como lo eran las LACs, a ser un movimiento reivindicativo desde los 90s. *Aun cuando en los discursos apelan a la destrucción del sistema, en la práctica el Estado sigue siendo el receptor y el refugio de todas sus propuestas de*

23 El Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (2008) presenta las diferencias en años de estudio de acuerdo a algunas características de la población: mientras un hombre de la zona urbana, castellano hablante y perteneciente al 20% más rico de la población tiene un promedio de 13 años de estudio; una mujer de la zona rural, guaraní hablante, perteneciente al 20% más pobre de la población, en promedio solo alcanza 3 años de escolaridad.

24 Hasta 1960, cuando se crea la primera organización campesina nacional “Ligas Agrarias”, no se tienen registros previos de levantamientos campesinos de importancia (Riquelme, 2003).

reivindicación, pues busca que el Estado le reconozca sus derechos, y cuando éste los niega se produce el conflicto (Riquelme, 2003: 36).

La estrategia actual plantea el desarrollo de diversos programas cuya ejecución debe estar dirigida por el Estado, pero bajo control y vigilancia del movimiento social, tanto metiendo gente al Estado como presionando el reconocimiento y la transferencia de recursos del Estado a su propuesta. Esta estrategia, en la cual el Estado es visto a la vez como proveedor y como adversario, se explica por una historia donde el Estado y la clase política han pretendido siempre absorber o destruir a las organizaciones (Riquelme, 2003).

3. Escuelas de los movimientos campesinos

Los movimientos sociales se conciben a sí mismos como movimientos pedagógicos, en tanto el propio proceso de lucha es necesariamente un proceso de formación de los sujetos. En este proceso, lo educativo tiene que ver tanto con las demandas o confrontaciones hacia el Estado en su papel de educador, como hacia el interior del propio movimiento al concebirlo como un actor pedagógico en sus relaciones con los otros. Es decir, el movimiento se considera sujeto y principio educativo. Toda organización política materializa una matriz pedagógica al construir un modelo de formación según sus objetivos y principios como movimiento (Falero, 2011 citado por Gluz, 2013).

Según Gluz (2013), en Latinoamérica, en el contexto de resistencia al neoliberalismo, las luchas populares por el derecho a la educación se concretan en experiencias educativas de organizaciones sociales. Estas experiencias se articulan en dos ejes: la lucha particular por el control de la escuela, entendida como parte y producto de un sistema de dominación estructural más amplio, y los reclamos educativos de las organizaciones populares frente a los alcances y límites de las políticas públicas del Estado capitalista.

Los movimientos campesinos dentro de la estrategia descrita han luchado por la construcción y el reconocimiento oficial de escuelas y colegios dentro de sus asentamientos. Interpelan a la escuela oficial y el modo discriminatorio en que los incluye. Esta interpelación abarca un abanico de posiciones y relaciones complejas y contradictorias, a veces antagónicas, a veces complementarias con el Estado. Estas propuestas van desde mejorar la inserción en la escuela pública y la participación más amplia en las redes de asistencia educativas (políticas focalizadas, becas estudiantiles, merienda y kits escolares, entre otras), pasando por algunas que combinan la demanda al Estado de financiamiento para sus emprendimientos como

táctica de cierta redistribución social, incluso hay quienes se alían con ciertos partidos políticos para que integrantes del movimiento asuman lugares clave en cargos estatales, con la pretensión de integrar los intereses populares a la gestión pública o se crean escuelas más autónomas del Estado dirigidas por ONGs que apoyan a movimientos (Gluz, 2013).

3.1 Dos experiencias de educación para el arraigo campesino: “ñande ko jaestudiá japrogresahagua, ndaha’ei japytahagua jamba’apoyeyta la vyvre”²⁵

El contexto en que surgen las experiencias es el periodo que corresponde al fin de la dictadura stronista, entre los años 80 y 90 hasta la actualidad. Las dos experiencias estudiadas funcionan en dos comunidades que se fundan a partir de un proceso de organización y lucha por la tierra en el momento de auge de ocupaciones masivas de tierras contra el avance del monocultivo de soja transgénica, aprovechando la situación de inestabilidad posterior al golpe de Estado de 1989²⁶.

A 380 km de la ciudad de Asunción, al fondo de 120 km de camino de tierra que la separa del centro urbano más próximo, la ciudad de Santa Rosa del Aguara’y, se encuentra la comunidad Tava Guaraní en el Departamento de San Pedro. En este asentamiento conformado luego de sucesivas ocupaciones y movilizaciones por unas 120 familias (alrededor de 700 personas) asentadas en 7.500 has de tierra otorgadas por el IBR en el año 1991²⁷, funcionan la Escuela Dr. Francia y el Colegio de la Libertad. En el Departamento de Cordillera, también al fondo de un camino de tierra entre los distritos de Cleto Romero y de Juan de Mena, se encuentra el Asentamiento Regina Marecos, donde funciona el Centro Educativo Agroecológico San Juan, la comunidad está constituida por 5.400 hectáreas también conquistadas a través de ocupaciones y movilizaciones en la región y en la capital del país.

3.2 Identidad construida desde la lucha

En el proceso de constitución de estos asentamientos, sus organizaciones sufrieron represiones sistemáticas durante el litigio y los trámites judicia-

25 “Nosotros queremos estudiar para progresar, no para quedarnos otra vez a trabajar la tierra”, expresión en guaraní de un director de una escuela de la zona del asentamiento Regina Marecos, en referencia a la propuesta educativa agroecológica de la Escuela San Juan.

26 Con la caída de la dictadura stronista (1989), se inició una oleada masiva de ocupaciones de tierra en todo el país, acompañada de movilizaciones y mítines a nivel regional y en la capital. Se calcula que alrededor de 80% de los asentamientos actuales se obtuvieron a través de ocupaciones en este periodo. (Riquelme, 2003).

27 Ver Areco, y otros, 2014.

les para que el Estado reconozca sus comunidades y brinde los servicios básicos.

En 1995, durante un corte de ruta en Santa Rosa del Aguaray, fue asesinado el dirigente Pedro Giménez y fueron heridos 21 campesinos de Tava Guarani. Los policías que habían sido denunciados por este hecho quedaron impunes. En el 2003 se dio otra represión en el mismo lugar, durante una manifestación de los productores de cedrón. En esa oportunidad, la Policía ejecutó arbitrariamente a Eulalio Blanco Domínguez, hirió, detuvo y torturó a algunos dirigentes. El caso de las torturas quedó nuevamente impune, hasta que en el 2008, la CODEHUPY denunció el caso al Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, que condenó al Estado en el 2012 (CODEHUPY, 2014, pp. 156-158).

La escuela de Tava Guarani se crea en el año 1993, en medio de la agresiva campaña mediática desatada contra el asentamiento, y es clausurada por el MEC a partir de las acusaciones de que los docentes impartían formación para la guerrilla, y de que los contenidos de los programas oficiales no eran desarrollados. Aun luego de que el MEC reconozca a la escuela en el año 1999, la persecución a la comunidad no cesó; el 9 de marzo del 2005, en medio de un allanamiento a la comunidad, efectivos militares atropellaron la escuela en horas de clase, apuntaron a alumnos/as y docentes con armas de guerra, los requisaron y maltrataron con palabras ofensivas. Este grave hecho fue denunciado ante la opinión pública y las autoridades del MEC, pero nunca fue investigado y quedó impune. En los últimos años hasta hoy (2011, 2013, 2016), los medios de prensa continúan acusando a la Escuela de utilizar un modelo educativo contrario al oficial y de formar guerrilleros del Ejército del Pueblo Paraguayo²⁸.

28 Las reseñas de estos acontecimientos constan en el Plan Educativo Anual 2016 de la Escuela presentado al MEC y en los siguientes artículos periodísticos:

Niños no irán a clases porque faltan materiales de estudio. (25 de febrero de 1994). *ABC Color*, pág. 40.

La defensa oficial del gobierno volvió a acusar a los sectores de izquierda. (9 de setiembre de 1995). *La Nación*, pág. 4.

Educando para la libertad. (6 de noviembre de 1995). *Última Hora*.

Niños de San Pedro lucen boinas “bolivarianas” elegidas en asamblea. (16 de agosto de 2011). *ABC Color*, pág. <http://www.abc.com.py/nacionales/ninosdesanpedrolucenboinasbolivarianaselegidasenasamblea295977>.

Denuncian manipulación mediática sobre niños de Tava Guarani. (22 de agosto de 2011). *E'a*, pág. <http://ea.com.py/v2/denuncianmanipulacionmediaticasobreninosdetavaguarani/>.

Tava Guarani, zona liberada en San Pedro. (7 de junio de 2013). *ABC Color*, págs. <http://www.abc.com.py/edicion-impres/politica/tava-guarani-es-una-zona-liberada-del-dpto-de-san-pedro-581572.html>.

Tava Guarani es un claro ejemplo del fracaso del “sistema socialista”. (8 de junio de 2013). *ABC Color*, págs. <http://www.abc.com.py/edicion-impres/politica/tava-guarani-es-un-claro-ejemplo-del-fracaso-del-sistema-socialista-582007.html>.

En el caso del Asentamiento Regina Marecos, éste se constituyó a partir de la expropiación de un latifundio de la empresa Unión Paraguaya S.A., conquistado luego de gestiones, ocupaciones, huelgas de hambre colectivas y numerosas movilizaciones. Luego de todo el litigio legal y judicial con el Estado y la empresa, la tierra fue conquistada y las colonias habilitadas oficialmente en 1993. Pero, hasta el 2013 seguía el conflicto por la efectiva adjudicación de las 1.619 hectáreas restantes expropiadas para la ampliación de la colonia. (CODEHUPY, 2014, p. 15).

El asentamiento lleva el nombre de Regina Marecos, en honor a una activa dirigente campesina, agricultora y modista, quien encabezó muchas de las ocupaciones y manifestaciones a favor de la expropiación. Falleció en la catedral de Asunción, de un problema cardiovascular agravado por la huelga de hambre. El nombre de la Escuela “San Juan” conmemora la represión policial desatada durante una manifestación el día de San Juan (24 de junio de 1992),

“en el 92, en uno de los reclamos que estaban haciendo, estaban apostados frente a la catedral, fueron atacados por la Policía con perros. Coincidió con el día de San Juan, entonces a esa fecha ellos le llaman Jagua Jesu’u Ara²⁹, de ahí viene el nombre de la escuela”³⁰.

La larga lucha de la organización campesina por lograr la expropiación de las tierras de Unión Paraguaya S.A. no terminó cuando se asentaron en las tierras conquistadas. La empresa inició una sostenida acción en represalia por la expropiación para hacer fracasar el proyecto de colonización, creó una colonización privada en las tierras expropiadas, entre empleados de la estancia y políticos de la zona, de modo a enfrentar entre sí a los campesinos. Además, organizó y sostuvo una banda parapolicial que se dedicó a aterrorizar a la población asentada y a amenazar a los dirigentes. Fueron víctimas de los ataques dos diputados miembros de la Comisión de Bienestar Rural y ocho campesinos ejecutados en ataques perpetrados por parapoliciales. Asimismo, hubo dos tentativas de ejecución en atentados que fracasaron. Entre 1995 y 1996 sufrieron atentados un directivo del Centro de Capacitación de Desarrollo Rural (CCDA) y un campesino. A pesar de todas las acciones judiciales y denuncias presentadas, ninguna medida fue tomada para detener el accionar de las bandas parapoliciales de la empresa Unión Paraguaya S.A. (CODEHUPY, 2014, p. 81).

Escuela del “Che”: Riera analiza acciones. (29 de agosto de 2016). *Última Hora*, <http://www.ultimahora.com/escueladelcherieraanalizaaccionesn1019811>.

29 Ver En guaraní: “el día de la mordida de los perros”.

30 G. T., excoordinador pedagógico de la Escuela Agroecológica San Juan. Entrevista 26 de julio del 2016.

La Escuela San Juan aún sufre una constante campaña de desprestigio desde las autoridades zonales educativas y municipales y desde los caudillos locales, el discurso descalifica la propuesta de la escuela desde la idea de que es improductivo formar a los jóvenes para continuar en la producción campesina, considerada como un modelo desfasado y en decadencia.

La historia de sus compañeros heridos y asesinados por la violencia estatal marcó a ambas experiencias en dos sentidos: en primer término, la desconfianza total hacia el Estado como garante de derechos, lo que determina una relación permanentemente tensa y conflictiva durante todo el proceso de constitución de los asentamientos y su lucha por los servicios públicos (salud, educación, agua potable, caminos), y específicamente por el reconocimiento de su escuela por parte del MEC. En términos pedagógicos, la experiencia marca un cuestionamiento a currículo, su historia oficial y los héroes reconocidos y destacados por esta y abre la necesidad de incorporar en su enseñanza, la historia reciente y más local propia del proceso de construcción de estas comunidades para quienes sus héroes son sus propios compañeros.

3.3 Entre la autonomía y el reconocimiento

Ambas escuelas, a pesar de saberse no aceptadas dentro del modelo productivo hegemónico, lucharon por su reconocimiento ante el Estado y por su derecho a recibir financiamiento de fondos públicos, concretamente del MEC y del MAG, que complementan con fondos propios generados a través del trabajo agrícola o con donaciones de organizaciones extranjeras. La Escuela Dr. Francia y el Colegio de la Libertad de Tava Guaraní son instituciones públicas controladas por la Coordinadora de Productores Agrarios de San Pedro Norte -CPA, SPN-, y la Escuela Agroecológica San Juan es privada subvencionada, controlada por Cooperativa de Producción Agroecológica Regina Marecos Ltda. y la ONG Centro de Capacitación y Desarrollo Agrícola (CCDA).

Una dificultad en el reconocimiento es que el Estado no cuenta con procedimientos claros para reconocer a las instituciones que se crean desde las organizaciones sociales, como explica uno de los referentes entrevistados. *“El caso de las escuelas agrícolas en particular tiene un limbo jurídico porque, por un lado, tienen que estar reconocidas por el MAG, la Dirección de Educación Agraria, y por otro lado su currículum tiene que estar reconocido por el MEC. Entonces nunca ni el MEC ni el MAG se ponen de acuerdo en un proyecto único, te reconoce uno, te niega el otro. Siempre estuvimos en ese limbo jurídico, por un lado, presentabas tu programa educativo al MEC para lo curricular en el aula, pero para las prácticas agrícolas en la chacra, tenías que llevar los programas del MAG y para*

*ambos tenías que presentar proyectos educativos anuales diferentes. Siempre la escuela se movió en ese juego de cintura*³¹.

La relación con el MEC se da concretamente a través de sus respectivas supervisiones zonales, ambas escuelas refieren que, por la distancia, el aislamiento y cierto temor de ir a los asentamientos, las supervisiones no tienen mucha capacidad de control in situ, esto es percibido por ellas como una ventaja para su autonomía. Sin embargo, la dependencia financiera y administrativa permite la aplicación de ciertos mecanismos de control y disciplinamiento que se concretan en la constante exigencia de papeleos burocráticos y distintos tipos de sanciones, que van desde el no cobro de los salarios de los docentes, la posibilidad de no reconocimiento y emisión de certificados, constancias y títulos para los estudiantes, a la exclusión de planes y programas para entrega de los kits escolares y la merienda.

3.4 Modelo de gestión comunitaria

Esta cierta autonomía que tienen las escuelas, condicionada por el aislamiento de sus comunidades y la ineficiencia del sistema centralizado del MEC, les permitió realizar un modelo de gestión más participativa y horizontal.

En términos de las relaciones entre autoridades, estudiantes, docentes y padres en ambas escuelas, las relaciones son poco jerarquizadas y formales. Los/as estudiantes se expresan libremente, existe un trato horizontal y no temeroso con sus autoridades, y las madres están muy involucradas en las actividades de cada escuela, colaboran con la limpieza y en la organización de eventos de autogestión, cuentan con egresados becados en el extranjero que retornaron a la comunidad a ejercer como médicos. En el caso de la Escuela Dr. Francia y del Colegio de la Libertad, no cuenta con muros en el perímetro de la institución, los estudiantes circulan libremente entre la escuela y la comunidad, que están muy integradas en el territorio del asentamiento. En el caso de la Escuela San Juan, algunos estudiantes viajan desde distritos más distantes para acceder a la formación en agroecología, algunas egresadas se incorporaron como docentes de la institución.

Los contenidos y el programa anual de las escuelas son discutidos en las asambleas anuales de las cooperativas campesinas que las gestionan, además realizan reuniones periódicas con los padres y docentes. En el Asentamiento Tava Guaraní los niños y jóvenes tienen sus propias asambleas, y también participan abiertamente en las asambleas de los adultos. La co-

31 G. T., excoordinador pedagógico de la Escuela Agroecológica San Juan. Entrevista 26 de julio del 2016.

munidad también discute y decide qué docentes serán contratados o desvinculados de la institución. El control burocrático del MEC representa un obstáculo y una distracción para su modelo de gestión comunitario; como refiere M. F., Directora de la Escuela Dr. Francia, *“solíamos tener nuestra reunión del equipo docente todos los jueves, pero ahora a cada rato me exigen ir a la supervisión, que queda en Santa Rosa, nos exigen entregar muchas planillas, sobre todo para el tema de infraestructura”*³².

Otro de los límites más grandes al modelo de gestión participativa y comunitaria es la falta de cumplimiento, por parte del Estado, con los desembolsos presupuestarios correspondientes y el abandono a las comunidades. En el caso de la Escuela San Juan, el ex director académico afirma:

*“La limitación material es fundamental, la comunidad apenas hace 5 o 7 años que cuenta con ruta todo tiempo, cuando yo empecé a trabajar, teníamos que atravesar 42 kilómetros de estero y de camino de tierra por las estancias para llegar a Juan de Mena, y desde ahí son 18 kilómetros al fondo, tenías toda una odisea para llegar hasta la escuela. Si es que llegaba a llover, había 3 meses de suspensión de colectivos. Era una cuestión materialmente imposible, el aislamiento era terrible”*³³.

3.5 La selección y formación de los docentes

La comprensión y convicción de los docentes respecto al proyecto político de las organizaciones y sus escuelas es clave para la sostenibilidad de las experiencias. Esta predisposición suele entrar en contradicción con la formación que reciben dentro del sistema formal de formación docente. Los docentes, ante todo, son trabajadores dependientes del salario para subsistir, esta relación de dependencia laboral también muchas veces choca con las expectativas por parte de las organizaciones de que los docentes puedan asumir roles más militantes.

Ambas experiencias refieren que parte importante de sus energías es canalizada en la constitución de un equipo docente estable. En el caso de Tava Guaraní, se intenta que los docentes pertenezcan a la comunidad, ya sea por haber nacido ahí o mudándose al asentamiento, la comunidad otorgó apoyo a través del trabajo comunitario para la construcción de la vivienda y la alimentación a los docentes incorporados a la escuela, que tardaron meses e incluso años en obtener un rubro remunerado por el MEC.

En la Escuela San Juan, son pocos los docentes que viven dentro del asentamiento, sobre todo aquellos que son exalumnos/as de la escuela. La ma-

32 M. F. Directora de la Escuela Dr. Francia. Entrevista 17 de agosto del 2016.

33 G. T., excoordinador pedagógico de la Escuela Agroecológica San Juan. Entrevista 26 de julio del 2016.

yoría de los docentes pertenece a distritos cercanos, y algunos van y vienen desde Gran Asunción para impartir sus cátedras.

En ambas escuelas se intenta que los docentes tengan reuniones periódicas de análisis:

“Nosotros teníamos espacios semanales como una especie de claustro docente, eran espacios de análisis y de formación, también en aspectos políticos pedagógicos (...) En ciertos periodos de ese proceso, hubo momentos en los cuales se logró consolidar un equipo humano profesional interesante con prácticas pedagógicas alternativas. Esto no se pudo sostener a lo largo del tiempo en la institución.

Las carencias económicas se mencionan nuevamente como una de las trabas para el sostenimiento de un equipo docente estable y comprometido:

“Hace poquito que se mejoró el acceso a la comunidad, pero no implicó necesariamente mejorar las condiciones materiales económicas ni de la escuela, ni de los docentes. Lo que la escuela hacía era complementarle un poquitito al docente su salario, cosa que tampoco era suficiente. Los desembolsos se iban realizando cada vez en un tiempo mayor, llegábamos a no percibir salarios por 8 meses en un año (...) Esto hace que los docentes vayan perdiendo motivación o por su propia realidad económica hayan tenido que migrar, buscar otros trabajos. Los propios docentes egresados de la institución no podían sostenerse económicamente y menos todavía los que íbamos de afuera. Más bien era por convicción ideológica que uno llevaba adelante ese tipo de trabajo”³⁴.

3.6 La metodología y los contenidos

En la dimensión metodológica fue en la que se detectaron menos innovaciones desde las experiencias. Aunque se observaron metodologías más horizontales y colectivas a través de los proyectos multidisciplinares entre estudiantes de distintos cursos, la forma de enseñanza en las aulas es muy similar a las prácticas tradicionales de la mayoría de las escuelas oficiales como la repetición, el dictado, la centralidad del pizarrón y del uso de los textos oficiales. También se reproducen los rituales típicos de la escuela como el canto del himno, veneración a los símbolos patrios. Las organizaciones refieren como principal dificultad la formación de los docentes muy centrada en la transmisión de información, con dificultades en la interacción, el desarrollo del lenguaje y del pensamiento crítico.

El currículum paraguayo se denomina semi-abierto, es decir existe la posibilidad de adecuar de entre 40 a 60% de los contenidos en base a la

³⁴ G. T., excoordinador pedagógico de la Escuela Agroecológica San Juan. Entrevista 26 de julio del 2016.

realidad, la secretaría de acción departamental tiene la potestad de poner ciertos contenidos de la zona. Sin embargo, existe un desconocimiento de esta posibilidad y en los casos que se ha intentado implicó una lucha burocrática que requiere herramientas didácticas y recursos financieros, porque implica venir hasta la Capital a hacer los trámites, cambiar el formato de la libreta, cambiar los horarios de clase, mover rubros docentes, darle vuelta los contenidos. La gente no sabe cómo hacerlo, hay un déficit muy fuerte de información y formación y hay miedo a las posibles represalias.

“Si querés hacer algo diferente al currículo oficial, tenés toda la prensa encima y lo que pueden llegar a decir tus supervisores. Los supervisores son elementos de control para los profes, supervisan la actividad de los maestros, el que está sindicalizado es visto como problemático/a. Hasta ahí pueden llegar a hacer pequeñas innovaciones, pero muchos también corren el riesgo que le vengan con controles y sanciones y se activan los mecanismos de represión, que generalmente dentro del MEC es tu sueldo, tu rubro, te descuentan, te hacen llamar a cada rato o te burocratizan tus procesos, te piden miles de cosas y por desgaste dejás de hacer. No es fácil para los maestros”³⁵.

Las directoras de las escuelas afirman que han realizado adaptaciones y modificaciones al currículo oficial, pero que éstas se aplicaron de hecho sin realizar los trámites formales ante el Ministerio, porque presumir que estas propuestas serán ignoradas o sancionadas al provenir de escuelas sostenidas por organizaciones históricamente criminalizadas. Nuevamente se menciona que la autonomía es posible por la ineficiencia en los controles del MEC más que por una predisposición a acoger las propuestas de las organizaciones:

“Nosotros armamos nuestro currículum, se inició un proceso interesante de conformar un proyecto educativo con contenido curricular diferente, crítico, sin salirse de los lineamientos generales del MEC, esa astucia hay que tener. En ese sentido nunca tuvimos mucha intervención en cuanto a nuestro contenido curricular, pero vuelvo a recalcar, yo creo que más bien por la debilidad institucional del MEC que por otra cosa, porque persecuciones de carácter institucional en la región en Caacupé, en Barrero siempre hubo, como se dio en Capiibary y en Táva Guaraní también con intervenciones fuertes en escuelas públicas, que son del Estado pero están gestionadas por organizaciones campesinas”³⁶.

35 E. M., excoordinadora del programa Escuela Viva. Entrevista del 27 de junio del 2016.

36 G. T., excoordinador pedagógico de la Escuela Agroecológica San Juan. Entrevista 26 de julio del 2016.

4. Consideraciones finales

Las limitaciones para la construcción de propuestas educativas propias de las organizaciones campesinas se pueden analizar desde tres niveles: el nivel estructural que se concreta en el modelo productivo hegemónico en Paraguay, el modelo agroexportador controlado por una minoría terrateniente³⁷ que detenta el poder del Estado a través de los dos partidos políticos tradicionales, esta minoría que controla en gran parte el Estado no tiene interés en desarrollar los servicios públicos en las comunidades campesinas. El segundo nivel es el nivel de las políticas educativas para el ámbito rural, las cuales son de tendencia mayoritariamente modernizante coherentes al modelo productivo nacional, buscan formar a los jóvenes campesinos para que dejen de serlo y se inserten como asalariados urbanos; y por último las limitaciones locales propias de las organizaciones derivadas de las condiciones generadas en los dos niveles anteriores, que se concretan en la falta de preparación de los docentes para adecuar un currículo al contexto comunitario, en las dificultades para educar en la lengua materna y las limitaciones para mantener y formar un plantel docente estable en las escuelas.

El Estado ha sido y sigue siendo una herramienta de control al servicio de los sectores con poder económico y político (Riquelme, 2003). La transición iniciada en 1989 no se trata de una transición a la democracia en un sentido amplio y profundo, las bases económico-sociales no fueron cuestionadas, los sucesivos gobiernos transicionistas plantearon la aceleración del crecimiento capitalista de la economía, en las condiciones de dependencia y del predominio de la producción primaria, este modelo no resuelve la democratización del acceso a la tierra, al trabajo, ni del acceso a los derechos sociales (educación, salud, etc.). (González Bozzolasco, 2009).

Aun en este contexto se disputa dentro del marco institucional del Estado, pero con constantes deslices y hasta intentos de ruptura. Estas disputas se expresan en la contraposición de una agenda de políticas estructurales que profundizan la matriz productiva agroexportadora –como la política de dinamización de mercado de tierras–, con políticas públicas educativas que han tenido ciertos discursos de inclusión del campesinado, sector mayormente afectado por el modelo económico vigente y hasta considerado como destinado a desaparecer en el proceso de modernización capitalista. El mismo estado que implementó la Reforma Agraria Asistida por el Mer-

³⁷ Según el Censo agrícola 2008, las fincas de la agricultura familiar, que tienen superficies de hasta 20 has, solo ocupan 4% de la superficie total. En contraste, observando las grandes fincas con superficies de más de 1.000 has, abarcan 79% del territorio. Tan solo 6 de estos grandes latifundistas tienen más tierras que los 117.229 pequeños propietarios.

cado (RAAM), es el que implementa programas como Escuela Viva, que tomó elementos de la propuesta educativa de las Ligas Agrarias.

Esta contradicción se expresa concretamente en los limitados resultados que ha tenido la reforma educativa y en la persistencia de la situación de exclusión educativa de la población campesina en la forma de exclusión de hecho del sistema educativo, es decir la no asistencia a instituciones educativas de niños y niñas y adolescentes en edad escolar; o la exclusión latente, potencial y silenciosa de niños y niñas y adolescentes que asisten a alguna institución educativa pero en experiencias educativas de inserción tardía, rezago, discriminación, signadas por el fracaso y/o en riesgo de desertar (Investigación para el desarrollo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (UNICEF, 2016).

El paso de la dictadura stronista a la transición ha implicado también un cambio de estrategia de las organizaciones campesinas ante el Estado, pasaron de la búsqueda de una construcción totalmente autónoma a la reivindicación y demanda de cumplimiento de sus derechos al Estado. Aunque las organizaciones son conscientes de que el Estado no las reconoce como sujetos de derechos, no desaparece la creencia y expectativa sobre la escuela como el ámbito de aprendizaje por excelencia. Lo que se disputa desde las organizaciones campesinas entrevistadas es intentar transformar las relaciones de fuerza tratando de construir una escuela pública popular con control social. Esta disputa entre el Estado y las organizaciones se da en lo concreto y en lo cotidiano en el terreno de las supervisiones educativas zonales, como representantes más próximos del MEC en las comunidades.

Dentro de estas instituciones educativas creadas y conducidas por las organizaciones, se incorporan pedagógicamente muchos de los planteamientos de las LACs: selección y relación con los docentes, buscar que éstos pertenezcan a la comunidad, enseñanza en la lengua guaraní, análisis de la realidad, toma de decisiones colectivas dentro de la escuela, adecuación del calendario escolar a la agenda organizativa y productiva. Sin embargo, en la disputa ante el Estado no se plantea el reconocimiento oficial y la incorporación de estos planteamientos pedagógicos, sino más bien la lucha se concentra principalmente en el reconocimiento oficial para la transferencia de financiamiento y materiales.

Estas escuelas se desarrollan en tensión permanente, entre la autonomía de construir un modelo educativo propio pertinente a su realidad que les permita arraigarse y los mecanismos de control y represión de las instituciones públicas, con quienes se relacionan en el territorio.

En las experiencias llevadas por las organizaciones Cooperativa de Productores San Pedro Norte y por la Cooperativa Regina Marecos, las escuelas tienen mayor avance en la dimensión sociopolítica desde la conciencia de que su subsistencia como comunidad depende de que tomen el control de su propia educación y de sus prácticas participativas de gestión escolar más democrática y menos burocratizada que la mayoría de las escuelas tradicionales. Respecto a las dimensiones epistemológica y metodológica, existen propuestas curriculares propias concretadas en la introducción de contenidos de su historia como organización y sus métodos de producción agroecológicos, sin embargo, aún no se plasma una propuesta alternativa consolidada, sobre todo por los condicionantes del contexto de precariedad y violencia estatal que les fuerza a la supervivencia.

Bibliografía

- Alonso, M. (2000). Educación Paraguaya Hoy: Algunas Bases para la Esperanza. *Revista Acción*.
- Areco, A., Franceschelli, I., González, J., Ortega, G., Ortega, J., & Pala, M. (2014). *Experiencias de arraigo y organización campesina*. Asunción: Base IS.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Caravias, J. L. (2011). Autoeducación campesina. In M. M. Cultura, *La educación en el Paraguay Independiente. Tomo I* (pp. 207-231). Asunción: MEC.
- Chamorro, U. (2004, Junio). Caracterización de la educación en el contexto del desarrollo del Paraguay. *Suplemento Antropológico, XXXIX* (1), 11 – 162.
- CODEHUPY. (2014). *Informe Chokokue 1989-2013. El plan sistemático de ejecuciones en la lucha por el territorio campesino*. Asunción: Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (CODEHUPY).
- Demellenne, D. (2011). Ubaldo Chamorro y la Escuela Activa en Paraguay. In M. d. Cultura, *La educación en el Paraguay Independiente. Tomo I* (pp. 147-172). Asunción.
- Demellenne, D. (2014). Propuestas pedagógicas con criterios de equidad y calidad pertinentes a los contextos rurales y urbanos. Una tarea pendiente en Paraguay. In L. Ortiz, *La educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* (pp. 133-150). Asunción: CADEP ILAIPP id.
- Dubet, F. (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* In E. Tenti, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Entrevistas a: Elena Martínez, ex coordinadora del programa Escuela Viva; a Gustavo Torres, el ex Coordinador pedagógico de la Escuela Agroecológica San Juan; a Magdalena Fleytas, Directora de la Escuela Dr. Francia, a Teodora Verón, Directora de la Escuela San Juan y a Cristina Olazar, ex miembro de las Ligas Agrarias. realizadas entre junio y octubre del 2016.
- Fernández, D. (2006). *La herejía de seguir a Jesús. Intrahistoria de las Ligas Agrarias Cristianas del Paraguay*. Asunción: Arandurã.

- Fogel, R. (2006). Movimientos campesinos y su orientación democrática en el Paraguay. In H. Grammont, *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano*. (pp. 95-106). Buenos Aires: CLACSO.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas*. Buenos Aires: CLACSO.
- González Bozzolasco, I. (2009). ¿Bonapartismo a la paraguaya? *Novapolis* N° 4., 37-50..
- Hetherington, K. (2014). *Audidores Campesinos. Transparencia, democracia y tierra en el Paraguay neoliberal*. Asunción: Servilibro.
- Imas, V. (2012). Pobreza, desigualdad de oportunidades y políticas públicas en Paraguay, 1990-2010. In CADEP, *Pobreza, desigualdad de oportunidades y políticas públicas en América Latina* (pp. 124-136). CADEP Fundación Konrad Adrenauer Stiftung (KAS).
- Investigación para el desarrollo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2016). *Perfiles de la exclusión educativa en la República del Paraguay*. Asunción: OOSCI, UNICEF– UIS, UNESCO.
- Miranda, A. (1992). *El caso Filártiga*. Asunción: Litocolor.
- Morínigo, J. N. (2005). La matriz histórica del problema de la tierra en la sociedad paraguaya. *NovaPolis*, 4-12.
- 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. In L. Ortiz, *La educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* (pp. 58-92). Asunción: CADEP ILAIPP id.
- Palau, T., & Heikel, M. V. (2016). *Los campesinos, el Estado y las empresas en la frontera agrícola*. Asunción: Base IS.
- Palumbo, M. M. (2016). Educación en movimientos populares rurales, un estado del arte. *Historia de la educación latinoamericana*, 18 (26), 219-240.
- Popueau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Portillo, A., & Elías, R. (2016). La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 18 (26), 2013-217.
- Riquelme, Q. (2003). *Los sin tierra en Paraguay. Conflictos agrarios y movimiento campesino*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rojas, L. (2016). *Campesino rape. Apuntes teóricos e históricos sobre el campesinado y la tierra en Paraguay*. Asunción: Base IS.
- Sanabria, E. (Director). (2010). *Escuelitas Campesinas “Ligas Agrarias Rembiapokue”* [Motion Picture].
- UNICEF, Ministerio de Educación y Cultura, Banco Interamericano de Desarrollo. (1999). *Construyendo la Escuela Activa. Manual del Programa. Módulo 1*. Asunción: MEC.