

Relaciones entre
autoritarismo
y educación
en el Paraguay
1869-2012

UN ANÁLISIS HISTÓRICO

CUARTO VOLUMEN
1989 - 2012



ACION DE LA NUEVA CARTA MAGNA
ACIONAL CONSTITUYENTE

1991 - 1992

Relaciones entre
autoritarismo
y educación
en el Paraguay
1869-2012

LA EDUCACIÓN EN EL PARAGUAY
DESPUÉS DE STROESSNER

CUARTO VOLUMEN
1989-2012

Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay: 1869-2012.
Un análisis histórico.
La Educación en el Paraguay después de Stroessner
CUARTO VOLUMEN 1989-2012.

Autor: David Velázquez Seiferheld.

Coordinador equipo de investigación: Ignacio Telesca.

Equipo de investigación: Ana Barreto, David Velázquez Seiferheld, Sandra D'Alessandro.

Corrección: Ana Portillo / Ramón Corvalán.

Proyecto gráfico: Juan Heilborn.

Diagramación: Karina Palleros.

Impresión: SV Servicios Gráficos.

Tirada: 500 ejemplares.

ISBN: 978-99967-776-5-3

FOTO DE TAPA:

Niñas camino a la escuela en el contexto de despliegue de la policía antimotines ante una movilización campesina de la Cooperativa de Productores Agrarios San Pedro Norte CPASPN, en Santa Rosa del Aguaray, Departamento de San Pedro. Durante la represión policial fue asesinado el dirigente Pedro Giménez y resultaron heridos 21 campesinos de Tava Guaraní.

Foto: Diario Noticias 09/09/1995. Gentileza: Ernesto Benítez.



Servicio Paz y Justicia Paraguay

SERPAJ PY

www.serpajpy.org.py

Tte. Prieto 354 e/ Tte. Rodi y Dr. Facundo Insfrán

Asunción - Paraguay

Tel: + 595 21 481333

serpajpy@serpajpy.org.py

Facebook: Serpaj Paraguay

Twitter: @serpaj_py

APOYA



ÍNDICE

Presentación.....	5
Introducción.....	9

Primeras evidencias.....	17
--------------------------	----

Parte I

LAS TENDENCIAS GENERALES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS 19

1. La teoría del capital humano.....	21
2. El Consenso de Washington: neoliberalismo y educación.....	27
3. Una perspectiva latinoamericana: la pedagogía de Paulo Freire ...	30
4. Las contribuciones de la psicología cognitiva.....	33
5. Tecnología y Crisis Mundial de la Educación. Los informes de la UNESCO: 1963, 1973 y 1996.....	35
6. De las calificaciones a las competencias	38
7. La educación, un derecho humano.....	42
a. Instrumentos vinculantes	44
b. Instrumentos no vinculantes	44
c. Programas y planes de acción.....	45

Parte II

EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN EL PARAGUAY A LA CAIDA DE STROESSNER Y EL INICIO DE LA REFORMA EDUCATIVA. 49

1. El contexto inmediato a la caída de Stroessner	50
2. La herencia stronista: ámbitos y dinámicas del autoritarismo en la educación.....	55
El decreto 11089/1942.....	57

Parte III

REMOVIENDO LAS BASES DEL AUTORITARISMO. HISTORIA, MEMORIA Y NACIONALISMO 73

1. Una historia oficial, para una cultura oficial y una educación oficial.....	74
---	----

2. El abordaje del stonismo y la historia reciente: el plan optativo sobre autoritarismo en la historia reciente.	82
3. Nación, historia y memoria	86

Parte IV

REMOVIENDO LAS BASES DEL AUTORITARISMO. CONSTRUYENDO UNA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS

91

1. Los Derechos Humanos en la educación; o la Educación y Derechos Humanos.....	92
2. El conflictivo aspecto de la educación de la sexualidad: un debate con leyes autoritarias	97

Parte V

ACTORES EDUCATIVOS EN BUSCA DE LA DEMOCRATIZACIÓN.....

105

1. Los actores: el movimiento estudiantil secundario y el gremialismo docente.....	106
Intermedio: el papel del Estado y las organizaciones estudiantiles	109
2. El movimiento docente.....	112
3. El movimiento campesino y la generación de alternativas	115
4. La educación en zonas de conflicto	118

Parte VI

LOS DESAFÍOS HACIA EL FUTURO

124

Bibliografía.....	130
-------------------	-----

PRESENTACIÓN

¿LA REFORMA EDUCATIVA de los noventa, ha logrado transformar el legado autoritario del estronismo? Esta es la pregunta central que se formula el cuarto volumen de Educación y Autoritarismo en el Paraguay escrito por David Velázquez Seiferheld. A partir de allí, el texto nos conduce a un análisis de la trayectoria de las políticas educativas en el país en el marco de la reforma de los noventa, mostrándonos la complejidad, las tensiones y las disputas que han operado en la definición y la puesta en acto de sus programas y de sus resultados.

Leíamos en los volúmenes anteriores sobre la matriz autoritaria y sus diversas formas de expresión en el sistema educativo paraguayo a lo largo de su historia y, especialmente en el VOLUMEN 3, los autores nos presentaban el panorama de la educación durante la dictadura de Stroessner, que ha marcado en muchos aspectos la concepción y la práctica educativa de nuestro país en las últimas décadas. La educación durante el régimen autoritario del estronismo fue una herramienta fundamental para expandir y legitimar la conducción política de la dictadura y el modelo de desarrollo. La escuela era un espacio clave para que estudiantes desarrollen e incorporen los elementos que sostenían la dictadura: una visión autoritaria, militarista, de obediencia y sumisión.

En el VOLUMEN 4 el autor nos muestra que la reforma educativa de los noventa irrumpe apenas sucedida la caída de la dictadura de Stroessner, en el inicio de la transición democrática. En este contexto, la reforma de la educación era un imperativo, necesitábamos un modelo educativo diferente, radicalmente opuesto a la educación autoritaria de la dictadura, que nos permita construir una sociedad democrática y pluralista. La tarea no era sencilla: dismantelar un sistema escolar de décadas, una práctica docente, un modelo de gestión y organización y reemplazar los contenidos y los mensajes transmitidos por los currículos y los textos escolares, que permitan pensar en una sociedad basada en el respeto a la pluralidad de ideas, la diversidad,

la participación democrática, que desarrolle el pensamiento crítico y que permita reconocer las grandes desigualdades sociales y sus causas.

Además del momento histórico que enfrentaba el Paraguay a inicios de los noventa y del desafío que éste implicaba para la educación, David Velázquez analiza, en el contexto internacional, el proceso de globalización liderado por los Estados Unidos, así como las políticas que se promueven en el marco del nuevo orden mundial generado con el final de la Guerra Fría, el cual se expresa con claridad en el Consenso de Washington, en el surgimiento del neoliberalismo y las medidas de política que lo acompañan, en el campo de la educación, tales como: un nuevo modelo de gestión pública, la aparición de nuevos actores internacionales, el rescate de la Teoría del Capital Humano, el énfasis en el control de resultados, las evaluaciones, la gestión basada en resultados, la descentralización, la privatización, la focalización, la flexibilización laboral, la productividad, la eficiencia, entre otras.

Este escenario nacional e internacional que nos muestra el presente del libro, ha conducido un proceso complejo en la conformación de las políticas educativas. De acuerdo a Molyneux (2008)¹ la especificidad política de América Latina a raíz de la finalización de las dictaduras estampó su huella en cómo serían recibidas las nuevas agendas de política. En un contexto de desconfianza generalizada hacia el Estado y con un sistema de protección social débil y segmentado, la reconfiguración de las relaciones Estado-sociedad que ofrecía la nueva política recibió una respuesta mixta, no siempre negativa por parte de diferentes sectores. El núcleo de las ideas, al menos, parecía ofrecer un potencial para avanzar en la tan necesaria reforma: descentralización, gobernabilidad, la responsabilidad, la participación y la atención urgente a la pobreza. Estas políticas resonaron positivamente con los programas de reforma de los partidos democráticos, los movimientos y organizaciones de la sociedad civil que estaban trabajando para democratizar la política y la sociedad en los años que siguieron a los gobiernos militares.

David Velázquez nos reseña los elementos que han operado en la reforma educativa paraguaya, algunos promovidos por organismos internacionales, como la teoría del Capital Humanos y otros provenientes de un pensamiento crítico desarrollado principalmente en

1 MOLYNEUX, M. (2008). The 'Neoliberal Turn' and the New Social Policy in Latin America: How Neoliberal, How New? *Development and Change* 39 (5), 775-797.

América Latina, como la pedagogía de Freire y la educación en y para los Derechos Humanos. El autor analiza cómo se fueron dando ciertos procesos y los actores que promovieron la democratización de la educación, como las organizaciones estudiantiles, el movimiento docente y el movimiento campesino. El análisis de las políticas educativas realizado por Velázquez nos conduce a considerar la reforma educativa como un proceso complejo de disputas, compromisos e interpretaciones. De acuerdo con lo planteado por Ball (1993)², las políticas no son concretas, específicas, claras, indudables, basadas en un acuerdo generalizado en su significado, sino constituyen un campo de disputa y de interpretaciones, donde, por supuesto, existen grupos que tienen mayor poder para imponer y dar legitimidad a sus discursos.

Volviendo al planteamiento de David Velázquez, sobre la transformación o permanencia de un discurso autoritario en la educación en el periodo de la reforma educativa de los noventa, vemos que los resultados han sido parciales y, en muchos casos, insatisfactorios. A pesar de las intenciones de promover una construcción democrática y una formación integral, donde entre los fines de la educación se enuncia «la preparación de los estudiantes para participar en la vida social, política y cultural, como actor reflexivo y creador en el contexto de una sociedad democrática, libre, y solidaria» (MEC, 1998, p. 2)³ y a pesar de haber promovido una serie de políticas y programas que incorpora el enfoque y los principios de derecho, tales como la alfabetización en lengua materna, la perspectiva de género, la inclusión, la interculturalidad, estas iniciativas no han tenido el alcance ni la continuidad necesarias.

La Reforma buscó superar los valores autoritarios que caracterizaban a la Dictadura. Sin embargo, la estructura social mantuvo las mismas características que tuvo en el pasado, con el mismo modelo económico y la misma estructura de desigualdad social. Para Ortiz (2014)⁴ el Estado no asumió una perspectiva de igualdad social como horizonte. La política educativa consistió primordialmente en la promoción

2 BALL, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse, Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.

3 Ley 1264/98 General de Educación.

4 Ortiz Sandoval, L. (2014). La educación escolar en Paraguay: El sistema educativo ante los desafíos de la desigualdad. En D. Gregosz, *Los desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina* (págs. 229–250). Santiago: Konrad-Adenauer-Stiftung E.V.

de planes pedagógicos y mecanismos institucionales pero no estuvo acompañada de una política social que insertara la reforma educativa en un marco más amplio de promoción de oportunidades sociales, que frenara la exclusión.

En estos momentos, se puede ver con preocupación el resurgimiento de pensamientos y prácticas autoritarias y conservadoras, que ponen en riesgo lo que con gran esfuerzo y muchas dificultades se pudo construir en términos de democratización. El pensamiento autoritario expresado, en un nuevo nacionalismo, una negación de la diversidad y del pluralismo, una visión homogeneizante de la educación, sin considerar las condiciones socioculturales y económicas, conducen a profundizar las brechas y las desigualdades de nuestra sociedad. Tal como afirma el autor:

Fenómenos del pasado que no habían terminado de erradicarse, como la cultura del silencio, o la espiral del silencio; reviven, sumados a nuevos fenómenos como la estigmatización de las luchas legítimas y la criminalización de sus protagonistas.

Este libro nos confronta con la situación presente, los alcances y las limitaciones de nuestro sistema educativo en la construcción de una sociedad democrática. Nos da elementos teóricos y empíricos para analizar la política educativa sin caer en visiones simplistas y sesgadas que predominan y que buscan explicar los «éxitos» y «fracasos» de la educación. Por otra parte, el autor nos propone un recorrido histórico, en el que enlaza hechos recientes con la matriz cultural y el desarrollo de la educación en el país, donde este libro adquiere un gran valor al integrarlo con los tres volúmenes anteriores. Finalmente, nos señala como propuesta, que el Estado articule sus acciones con la ciudadanía organizada e involucre activamente a la misma en sus políticas. Esto último es, sin dudas, el mayor desafío que enfrentamos en estos momentos y que debe movilizar a los diferentes actores para la construcción participativa de una política de Estado en educación.

Rodolfo Elías
FLACSO / Paraguay

INTRODUCCIÓN

EL VOLUMEN FINAL de la serie sobre Educación y Autoritarismo en el Paraguay es una aproximación a cuanto se ha hecho, desde 1989 al 2012, en términos educativos para transformar el legado autoritario del estronismo. Como veremos en el trabajo, la reforma de la educación fue pensada, –en palabras de Domingo Rivarola–, como el reto central de la transición, como el camino más importante de salida del régimen dictatorial en sus aspectos sociales y culturales.

Para ello, el presente volumen muestra, en primer lugar, el contexto en el que se produjeron las reformas educativas desde los años '90. Los elementos que se mencionan son aquellos que produjeron profundos cambios en la forma de comprender la educación: la teoría del capital humano, el consenso de Washington y el neoliberalismo, el giro cognitivo en educación; la aparición del enfoque de competencias; el impacto de la tecnología, y el «giro de los Derechos Humanos», que exigió replantear en profundidad la cuestión de la educación al significarla como un derecho humano. Además, se presente la propuesta pedagógica de Paulo Freire, que se enmarca en la búsqueda de un proceso de desarrollo identificado con América Latina, propiciado especialmente en los años 1960 y 1970 por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), así como por otros referentes. La pedagogía de Freire tuvo gran influencia en la región, y en educadores paraguayos como Juan Díaz Bordenave y Ubaldo Chamorro Lezcano.

En la segunda parte se hace una reseña de la herencia autoritaria en la educación, especialmente tras la caída de la dictadura de Alfredo Stroessner. Es un esfuerzo de sistematizar conceptualmente cuáles fueron los elementos autoritarios presentes en la educación (en la política educativa, en la gestión escolar, en el aula, en la comunidad educativa) al finalizar el largo régimen, en 1989.

Seguidamente, se profundiza en el nacionalismo heroico y el militarismo, un núcleo ideológico presentado de manera mítica por el autoritarismo, de manera que resultaba incuestionable. El nacionalis-

mo significó la manipulación y la instrumentación de la historia, hasta deformarla e incluso, hacerla desaparecer oculta en expresiones como «tiempos ancestrales», «orígenes inmemoriales», «sus inicios gloriosos», y otras en las que el origen del stronismo y su vocación y llegada al poder se confunden con el origen de tiempos remotos, los mismos tiempos de la nacionalidad y la patria. Sacralizada, la historia no permite ser cuestionada: la historia escolar deja de ser tal, y el nombre es apenas el pretexto para la continuidad del mito. Lo militar se traduce en la idea de orden y armonía; o «libertad que tiene sentido en la paz», para ratificar, legitimar, consolidar, la idea de que una sociedad «ordenada» es la sociedad que progresa. El orden, a su vez, implica disciplina y censura: limitación de las opiniones a lo aceptable por el régimen. El cuestionamiento equivale a «traición».

Asociado a este nacionalismo estaba el providencialismo, por el cual Stroessner se situaba en el rango de reconstructor, agente de la grandeza de una historia en la que los demás eventos ocurrían de forma necesaria e impersonal hasta alcanzar su gobierno. Providencialismo, personalismo, mesianismo, son los rasgos que acompañan al nacionalismo stronista.

A continuación, se plantea la mirada de la Educación como un derecho humano. Se señalan las bases de dicho enfoque, y los cambios que su vigencia produjeron en el ámbito de la educación en el Paraguay, y en la acción de los actores educativos. Igualmente, se señala, a modo informativo, cómo está constituido el marco de normas (leyes y convenios ratificados por el Paraguay, así como recomendaciones) que constituyen el soporte de la educación desde la mirada de los DDHH. En este sentido, debe destacarse el valor que tiene la sociedad civil en lo que a participación propositiva y de control de la actuación pública se refiere.

Se aborda también la aparición de nuevas propuestas de institucionalidad que intentan erradicar el autoritarismo de la gestión, el clima, la dirección escolar, tales como las normas de convivencia que reemplazan a los antiguos reglamentos; cómo se da la participación de los estamentos de la comunidad en este proceso de desarrollo del clima escolar; así como el reglamento de prevención y actuación en casos de violencia y acoso escolar. En estos casos, al antiguo autoritarismo se añaden las nuevas formas que revisten tanto la violencia como el autoritarismo. No es ya solamente el autoritarismo explícito, de raíz política, sino que además se suman otras formas de uso de la imposición

y la fuerza estructurantes de las relaciones al interior de la comunidad educativa.

En todos estos cambios subyace la adopción del paradigma de los Derechos Humanos; el «giro copernicano de los derechos humanos» que comenzó en el Paraguay entre 1989 y 1992, cuatro décadas después de la aparición de la Declaración Internacional de Derechos Humanos. Este paradigma ha permitido situar la educación como un derecho humano, derivado de la dignidad de la persona; y no ya como el resultado de una dádiva personal del dictador, ni como un favor político, sino como exigencia inalienable de –lo reiteramos– la dignidad humana. El «giro copernicano de los derechos humanos» propició la ratificación en el Paraguay de la Convención de los Derechos del Niño y la elaboración del Código de la Niñez y la Adolescencia, que reconocen al niño, la niña y el adolescente como sujeto de derechos, y se abandona el paradigma de la protección. Que se entienda: no se abandona la idea de la protección; pero el niño ya no es, en lo fundamental, un sujeto que se define por la necesidad de protección; sino un sujeto, portador de dignidad y derechos iguales al resto de la población, que exigen del estado acciones que impulsen su desarrollo, dentro del cual se sitúan las demandas de protección, pero también las de educación, salud, seguridad (personal y colectiva), nutrición, para aspirar a su pleno desenvolvimiento. En la educación, la adopción de este paradigma ha significado un replanteamiento de la disciplina así como de –lo hemos señalado– las normas de convivencia escolar.

Luego, se revisa el papel cumplido desde 1989 por los movimientos sociales, con énfasis en los movimientos estudiantiles y las luchas docentes; y cuáles han sido los intentos, hasta el 2012, de participar en la construcción de la democracia y desmontar así el legado autoritario. Incluimos, por considerarlo de interés, el análisis de cómo la aparición del grupo armado del EPP, y la respuesta estatal de la declaración de estado de excepción y la militarización de la zona norte de la región oriental impactan negativamente sobre la vida en general, y en la educación en particular de la niñez, la adolescencia y la juventud, en dicho territorio.

También incluimos una reseña de lo que pudiera ser pertinente en términos programáticos y curriculares, especialmente en los campos de la historia y la formación cívica y ciudadana. Como veremos, las posibilidades de contribuir a la construcción de la democracia y la superación del autoritarismo a partir de lo programático está fuertemen-

te condicionada por el autoritarismo aún vigente: autoritarismo en las relaciones docente-estudiante; autoritarismo en el clima escolar; autoritarismo en el entorno social y político de la escuela, que contradicen los enunciados y temas incluidos en el currículum. Como resultado, en el 2009, en el estudio del ICCS que mencionamos también, más de la mitad de los jóvenes de entre 13 y 17 años entrevistados manifestó aprobar la dictadura si tuviera capacidad para resolver los problemas de seguridad, orden y los socioeconómicos.

No hemos abordado con detalle los cambios en la matriculación, la retención, el acceso y la permanencia en el sistema educativo, dado que los datos y la información están presentes en otras fuentes. Sí podemos señalar que –otra vez– desde el paradigma de la educación como un derecho, los números han mejorado notablemente desde la caída de la dictadura. Este aspecto del derecho, el acceso y la permanencia, no deben interpretarse, sin embargo, aislados de los demás aspectos de la educación como derecho humano: si se aislara el aspecto de acceso y retención de los demás elementos de la educación, como la enseñanza de los valores de convivencia democrática, el despertar del espíritu crítico, la democratización de la educación no sería tal sino una ampliación de oportunidades que no necesariamente tienen que ver con el ejercicio democrático. Las dictaduras han demostrado que puede haber más oportunidades educativas sin que ello implique democracia, libertad o justicia; o una formación adecuada a las necesidades de una sociedad.

En relación con las fuentes, debemos señalar que las principales son las oficiales: hoy existe gran disponibilidad de información sobre estadísticas educativas y calidad de la educación, pero también los criterios más importantes de política educativa están plasmados en documentos más conceptuales, como los informes periódicos del hoy ya suprimido Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)⁵. Además, los informes de la sociedad civil, especialmente de la Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (CODEHUPY) muestran los avances, dificultades, oportunidades, logros y retrocesos en materia de Derechos Humanos en el país. Son quizás las principales fuentes que complementan las utilizadas en los volúmenes anteriores. También los estudios realizados por Caputo y Segovia (2007), Novara y Flores

5 Hoy Consejo Nacional de Educación y Ciencias, que al momento de elaborarse este texto no está integrado.

(2016) permiten situar la problemática de los movimientos estudiantiles en el marco más amplio de los temas que atañen a la juventud o, más propiamente, a las juventudes en el Paraguay desde 1989. Para el análisis del gremialismo docente en la historia reciente, ha sido fundamental el aporte de Bécker y Aquino (2009): sin embargo, en ambos casos queda por escribir aún la historia del movimiento estudiantil y del docente en tiempos de la dictadura para ampliar la mirada sobre su acción en el pasado reciente. Otra organización civil que produjo documentos exhaustivos sobre educación cívica, ha sido Semillas para la Democracia (2011, 2013), cuyo valor y riqueza quizás no estén suficientemente representados en la presente investigación por lo que encarecemos al paciente lector acceda al mismo por medios electrónicos, ya que está disponible en línea. Los análisis de Rivarola (2000) y Elías (2012) nos muestran también los ritmos de la reforma. Toda esta parte parece un estado del arte, y no precisamente una introducción

Esperamos que esta obra se sitúe en la misma línea de aportes y contribuciones a la comprensión de la historia de la educación, abriendo nuevas puertas para investigaciones sobre las relaciones entre educación y autoritarismo contextualizadas en la historia. Como a lo largo de toda la serie advertimos que esta investigación, aun siendo voluminosa es fundamentalmente una tarea de rescate, de recuperación y puesta en vigencia de información que no siempre está disponible ni es de fácil acceso, respecto de las vinculaciones más evidentes entre educación y autoritarismo en el Paraguay. Será la misión de quien teoriza intentar explicar estos fenómenos con el marco conceptual, teórico, adecuado; sin el apresuramiento de citar y recurrir casi automáticamente a las teorías y prácticas educativas ya existentes, sino con inteligencia y criterio determinar el valor de dichas teorías –generalmente elaboradas en otros contextos; y pensar, como proponía Enzo Faletto, incluso en nuevas categorías que expliquen eficazmente nuestra realidad.

Unas palabras finales: el repaso histórico finaliza en el año 2012, el año del juicio político a Fernando Lugo, cuyas consecuencias en términos de violencia política motivaron la presente investigación. Desde ese momento a hoy, la búsqueda de la democracia sigue plantándole cara a la inercia autoritaria. Ésta parece haber cobrado nuevo impulso, pero ya no bajo la forma de estronismo, sino por los intentos conservadores de imponer su agenda por medios y con fines no institucionales y antidemocráticos. Desde el 2012 –e incluso antes– presenciamos,

por ejemplo, el surgimiento del conservadurismo autoritario en la imposibilidad de adoptar un marco conceptual para la educación de la sexualidad, acompañado de un recrudecimiento de los ataques a la integridad física de personas en razón de sus opciones de sexualidad e identidades de género, y de la consolidación del discurso de odio.

Además, detrás de voces que proclaman «Dios, Patria y Familia», se percibe claramente la intención de desmovilizar a la ciudadanía (la participación ciudadana es el corazón de la soberanía popular y es la esencia del republicanismo) y, paralizar el curso de los avances en materia de los derechos de la mujer. El lema señalado, antirrepublicano por excelencia, sitúa al orden social, político y familiar, como en los siglos precedentes, en la esfera de lo divino, del mandato e imperativo establecido por un dios que lo sacraliza, lo hace incuestionable, y ante el cual toda conducta no «natural» es condenada, incluso por la violencia.

Como testigos del tiempo presente, hemos podido ver organizaciones ciudadanas conservadoras que persiguen ideológicamente, a vista, paciencia e ignorancia de la justicia, a otros ciudadanos por el hecho de discrepar en sus creencias, por reclamar reivindicaciones de derechos, lo que constituye una clara violación de los preceptos constitucionales que garantizan la libertad de expresión de las ideas, de creencias, el pluralismo ideológico en la educación y la libre expresión de la personalidad. Este conservadurismo autoritario no es el autoritarismo militarista que conocimos de la mano del stronismo: es un conservadurismo que busca imponerse desde actitudes y acciones autoritarias y –cuándo no– desde la deformación del pasado y el rechazo al conocimiento científico. Pero hoy carece de la posibilidad que brinda el pensamiento único y el régimen de fuerza; y se encuentra, además, en oposición a otros discursos incluyentes acerca de la dignidad de la persona. Es de esperar que la institucionalidad democrática permita canalizar las opiniones y disensos, e impedir la consolidación de los discursos excluyentes.

La llegada al poder de un Presidente, perteneciente al partido colorado, cuyo pasado está estrechamente vinculado al stronismo trajo también un rebrote de ideas militaristas en el sentido de plantear un discurso donde «lo militar» aparece como el paradigma de la «corrección» de la inconducta social en los cuarteles; o del «disciplinamiento en el cuartel» de la conducta socialmente no aceptada. El pasado,

afortunadamente, no es una imposición. Atenerse a él, justificarse con él, es una decisión generalmente vinculada a la irresponsabilidad de la ciudadanía por enfrentar sus problemas hoy, pero especialmente de los liderazgos que no tienen capacidad para construir consensos y proponer un futuro que sea incluyente, abierto, amplio, participativo. Por otra parte, este discurso militarista ha tropezado con la oposición de aquellos militares que, incluso siendo conservadores, sostienen la idea de la carrera militar como profesión y como opción para la defensa nacional, y no como espacio correctivo de conductas que pudieron haberse aprendido si el derecho a la educación hubiera estado plenamente garantizado; tanto en colegios y escuelas como en centros de formación profesional.

El escenario entonces, es complejo, y luego de casi 28 años de la caída del stonismo, exige de la democracia y los y las demócratas no sólo resistencia sino actitudes afirmativas, constructivas, para demostrar que en democracia pueden resolverse los conflictos sociales y las urgencias del país. Conflictos y urgencias que abarcan prioritariamente las necesidades materiales de los colectivos más vulnerables e históricamente postergados, pero también incluyen sus necesidades de realización humana integral, así como la construcción de una cultura de derechos, en el que, finalmente, nos sintamos corresponsables quienes habitamos el país por la vida y la seguridad, la felicidad, la dignidad, del conjunto de la población. El estado es el garante último y fundamental de los DDHH: ello significa que hay garantes primeros e importantes, que somos quienes intentamos construir una mejor sociedad cotidianamente, y que, por lo tanto, estamos obligados por imperio de la ética propia de las sociedades democráticas, a hacer nuestra la suerte del conjunto de la sociedad en que vivimos.

PRIMERAS EVIDENCIAS

AL INICIAR NUESTRO estudio de la relación entre Educación y Autoritarismo en el período 1989 - 2012 de la historia paraguaya nos encontramos con el predominio de dos tendencias que evidencian, por un lado, una cierta concepción liberal que destaca el protagonismo las figuras heroicas sobre todo militares y santos, así como un exagerado énfasis en una cierta excepcionalidad del desarrollo del Paraguay.

Ambas visiones dejan de lado la acción social, el protagonismo de los pueblos, el de los sectores populares y de las clases sociales en la configuración y construcción de su propia historia.

Así, extendiendo al absurdo la idea de la excepcionalidad del desarrollo se podría llegar a considerar que «el Paraguay se ha formado sólo como una planta en su maceta aislado de los grandes movimientos progresistas de la humanidad» (Creydt, 1963).

Ambas visiones obscurecen y dificultan la comprensión de la historia de la nación paraguaya si se la aísla de la evolución y expansión del capitalismo en su época de ascenso, de los grandes movimientos de conformación de los estados naciones, el desarrollo del capitalismo monopolista y el surgimiento del moderno imperialismo, las guerras mundiales resultantes de la crisis capitalista, la revolución mexicana y la inédita experiencia de la revolución rusa que llevó al poder del estado a la clase obrera en Rusia en 1917 y de la profunda influencia en los movimientos de descolonización y de las revoluciones nacionales antiimperialistas de los países coloniales y dependientes.

Relacionamientos similares son más evidentes aún en el período de estudio que nos toca considerar, 1989 - 2012, afectando significativamente nuestra percepción sobre la relación entre educación, sociedad y política en el Paraguay.

A los efectos de una mejor comprensión de dicha relación, intentaremos realizar una breve contextualización de los cambios y transformaciones que constituyeron el marco y motivación de la misma.





PARTE I

LAS TENDENCIAS GENERALES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

19

CUARTO VOLUMEN · 1989-2012

o forestal que constituyen los renglones económicos más sólidos y de los cuales sólo se benefician algunas clases pudientes, está exenta de sentido racionalista y comercial y si tiene un fuerte sentido doméstico y de tradición. Constituye la actividad agraria más bien una forma de vida, un incentivo de vida, una razón para pasar la vida que una actividad más o menos especulativa

y comercial. Por eso el sentido de progreso individual o colectivo está ausente de este estilo de actividad agraria. No debe extrañarnos que las estadísticas revelan una producción agrícola más bien escasa y pobre. Sólo excepcionalmente el paraguay se decide a cultivar algo más de lo que es indispensable para sostener sus limitadas aspiraciones domésticas. En la escasez de la producción agrícola nacional no hay que contar tanto con las dificultades que crean los malos caminos, la falta de comercio exterior, los malos gobiernos, como con este ingrediente más bien de orden cultural: cierta generosidad y desprendimiento que conspira contra toda aspiración de progreso, de mejoramiento económico, bienestar material, que desde luego no es característica exclusiva de los paraguayos sino de todos los pueblos hispánicos, pero que en el caso del Paraguay se acentúa, dada su historia de aislamiento y su mediterraneidad. Lo cierto es que la producción de algún volumen que puede observarse en diversas zonas del país se debe o a la organización de algún capitalista rural -puede ser paraguayo o extranjero- o al esfuerzo de colonos extranjeros; difícilmente es iniciativa del elemento popular agrario.

Es cierto que la extensión territorial y la escasa población -aproximadamente tres habitantes por kilómetro cuadrado- conspiran contra el desenvolvimiento económico, social y cultural de la República. Pero no explica todo el fenómeno. Porque de todos modos hay que contar con este factor que acabamos de señalar: una técnica rudimentaria, un estilo precario y una aspiración li-

Fragmento del documento del MEC del año 1956 que relaciona la cultura agraria con las trabas para el desarrollo capitalista del país.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO (1956). *La Educación Primaria en el Paraguay*. Material presentado por la Delegación Paraguaya a las Conferencias Culturales Internacionales realizadas bajo el patrocinio de UNESCO, OEA y el Consejo Interamericano Cultural en Lima, Perú, durante los meses de Abril y Mayo de 1956. Asunción. 1956.

LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

LAS TENDENCIAS DOMINANTES en materia de reforma educativa, a nivel mundial, guardan relación con procesos mundiales descritos en parte en el VOLUMEN III de esta serie sobre Educación y Autoritarismo. Comencemos, entonces, por recordar que a mediados de la década de 1940 comienzan a intensificarse los estudios que relacionan renta, productividad, empleo y educación; hasta que a mediados de la década de 1960 comienza a adquirir forma definida lo que hoy se denomina como «teoría del capital humano».

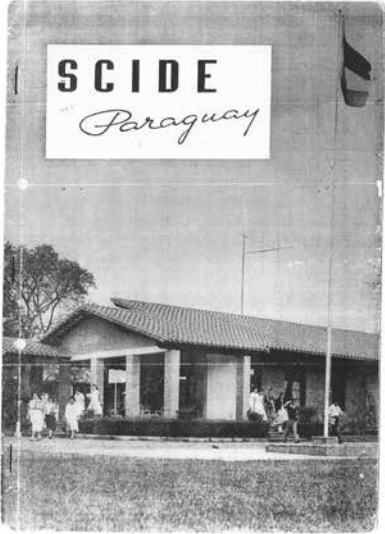
Como señala Henry Levin: «La teoría predicaba con conocimiento de causa que una sociedad puede aumentar su producto nacional, o un individuo puede aumentar su renta, invirtiendo en capital físico (por ejemplo, en instalaciones y equipamientos que incrementen la productividad) o en capital humano (por ejemplo, en educación y en salud, que también incrementan la productividad)» (Moreno, 1998: 17).

La confluencia de dos factores fundamentales: la Guerra Fría, por una parte; y, por otra, la creciente complejidad de la actividad productiva, fueron los supuestos políticos de la llamada «Guerra contra la pobreza», sobre la base de la aceptación prácticamente sin críticas de los supuestos de la teoría del capital humano. Así, en 1964, el Presidente Johnson expresaba que «si a los niños de las familias pobres se les puede dar conocimiento y motivación, ellos no serán adultos pobres» (Levin, en Moreno, 1998: 18). Bajo la influencia de los Estados Unidos, los organismos internacionales de cooperación adoptaron también las teorías del capital humano. De cualquier manera, y para cuando 1977 se había constatado el fracaso de la aplicación de la teoría a la reducción consistente de la pobreza en los Estados Unidos, surgieron las voces críticas dentro de la propia economía contra los postulados centrales de la misma.

Las implicancias de la II Guerra Mundial primero; y de la Guerra Fría, después; fueron múltiples: algunas de ellas, están relacionadas con la educación en el nivel de las políticas educativas. Además de los movimientos de liberación nacional y descolonización protagonizados en antiguos dominios coloniales europeos contra sus respectivas metrópolis, en América Latina surgieron y se consolidaron progresivamente dictaduras militares, algunas conservadoras, otras revolucionarias, en las décadas de 1950 y 1960. En Argentina, Arturo Frondizi, electo en 1958, fue derrocado en 1962; Arturo Illía, electo en 1963, lo fue en 1966. Ambos por golpes militares. En el Brasil, a la dimisión de Quadros en 1960, asumió el poder Goulart, que derrocado por un golpe militar en 1964, liderado por Castelo Branco. En 1962, en el Perú, los militares impidieron la elección de Víctor Raúl Haya de La Torre; en 1968, en el mismo país, los militares destituyen a Belaúnde Terry, y asume la presidencia el General Velasco Alvarado, que le da un carácter desarrollista a su gobierno. En 1964, el general Barrientos da un golpe militar en Bolivia; y en 1968, lo hace Pacheco Areco en el Uruguay. En Cuba, en 1959, Fidel Castro depone a Batista y en 1961 proclama el carácter socialista de la revolución.

Igualmente, en América Latina emergió un debate sobre la cuestión de la modernización, lo que generó planteamientos teóricos que suelen agruparse bajo la denominación de «teoría de la dependencia». El papel de un organismo internacional de la Organización de las Naciones Unidas, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), creada en 1947, fue decisivo en este aspecto, al fomentar un enfoque estructuralista del desarrollo, en el que se cuestionaba la dependencia de las economías latinoamericanas de la exportación de materia prima agrícola hacia lo que pasó a denominarse «el centro», es decir, los países autocalificados como «desarrollados». El mismo debate se trasladó a la educación, y una de las respuestas fue la teoría educativa del pedagogo brasileño Paulo Freire, conocida como pedagogía de la liberación sobre la que hablaremos más adelante.

Fotos del folleto publicado por el SCIDE en 1960 sobre la Escuela Normal Rural de San Lorenzo, construida con cooperación de los Estados Unidos, luego convertida en el Centro Regional de Educación Saturio Ríos.



El profesor orienta a sus alumnos en los trabajos de la huerta escolar.



En términos teóricos, el concepto de capital humano está unido al de desarrollo y modernización, tal como se concebía en aquellas décadas desde el mundo académico y político estadounidense y europeo: como un proceso de progreso lineal e irreversible, en el que el subdesarrollo era una de sus fases. De modo que la cooperación internacional plasmada en iniciativas como el SCIDE (Servicio de Cooperación Interamericano de Desarrollo Educativo) entre el Paraguay y los Estados Unidos (reemplazado luego por la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, USAID por sus siglas en inglés); o la Alianza para el Progreso y los financiamientos de la Educación tenían estas finalidades múltiples. Un documento del gobierno de los Estados Unidos respecto al Paraguay, del 3 de marzo de 1969, lo plantea muy claramente:

«El Documento de Análisis y de Estrategia del País recomienda que incrementos sustanciales de asistencia de los EEUU sean otorgados a la educación en el Paraguay (3.9 millones de dólares USA en el año fiscal de 1971; 6.0 millones en el año fiscal de 1972; y 6.1 millones de dólares USA en el año fiscal de 1973). Se aprecia que la mayor parte de esta ayuda sería para facilidades educacionales. La cuestión que ha sido levantada, sin embargo, es si la educación es actualmente un cuello de botella para el desarrollo del Paraguay y si la pequeña economía paraguaya puede incrementar e insertar un creciente número de buscadores de empleo educados. Dadas las oportunidades económicas limitadas en el Paraguay, y que el país tiene un potencial limitado de crecimiento, es posible que un énfasis excesivo en educación pueda resultar en la creación de una masa de desempleados semi-intelectuales». En línea en: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1969-76ve10/d565>

~~SECRET~~
FY 1971 CASP
PARAGUAY KEY ISSUES

I. Security Issue

Issue: Shall we continue the policy of eliminating all MAP materiel grant aid in FY 1971 or approve \$250,000 in grant aid for Paraguay for follow-on spares?

Discussion: The Country Team has recommended that Paraguay be provided assistance in FY 1971 to maintain and replace essential equipment already given the Paraguayans under MAP. The CASP indicates that our political, economic, and security objectives in Paraguay would be prejudiced if such assistance were not provided.

II. Assistance Issue

Issue: Should education be emphasized as a priority development item for Paraguay?

Discussion: The CASP recommends that substantial and increasing amounts of U.S. assistance be devoted to education in Paraguay (\$3.9 million in FY-71, \$6.0 million in FY-72, and \$6.1 million in FY-73). It appears that most of this aid would be for educational facilities. The questions have been raised, however, as to whether education is presently a major bottleneck to development in Paraguay and whether the small Paraguayan economy can appropriately accommodate an increased number of educated jobseekers. Given the limited economic opportunities in Paraguay and the country's limited growth potential, there is the possibility that heavy emphasis on education could result in the creation of an unemployed mass of demi-intellectuals.

~~SECRET~~

Sección del documento preparado por el Grupo Interdepartamental del NCS para Asuntos Interamericanos para el Consejo de Seguridad Nacional, Washington, 3 de marzo de 1969. Uno de los puntos clave tratados fue si se debería dedicar más asistencia a Paraguay a la educación.

Durante la Guerra Fría, además y como ya se ha dicho, la política y la educación tenían un componente clave de anticomunismo –una prolongación del anticomunismo de larga data–, resignificado a la luz de los planteamientos de la Doctrina de la Seguridad Nacional, lo que le agregó una dimensión militarista a la cooperación al desarrollo, entendido tal militarismo como el plantearse la cuestión del desarrollo en términos de una guerra entre dos polos, «el occidente cristiano» y «el oriente comunista».

Bajo estos condicionamientos, la educación paraguaya fue reorientada en la reforma de 1973, hacia los paradigmas «científicos» de la educación, en particular, la Planificación Educativa y la Educación por Objetivos. Disminuyó el número de horas asignadas a las ciencias sociales; aumentó el número de horas para disciplinas «exactas» (matemáticas, física y química), con la idea de vincular la educación a un nuevo modelo de desarrollo que, se suponía, estaría liderado por la industrialización del país, la cual, a su vez, sería posible con el aprovechamiento de la energía hidroeléctrica. Por estas mismas razones fue creado, en 1971, el Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP); y, en 1972, finalizó el ciclo del normalismo educativo, reemplazado por un nuevo concepto cuya expresión más concreta era el Instituto Superior de Educación (ISE), inicialmente pensado como un espacio de formación de formadores.

Debe tenerse presente que todo transcurría en un ambiente de estricto control de actividades: políticas, culturales, sociales, económicas, educativas. Y si bien no se alcanzó el esperado desarrollo industrial, el Paraguay se benefició en los años '70 con las inversiones resultantes de la construcción de la represa de Itaipú; y del aumento de los precios internacionales del algodón y de la soja. Cuando cesaron de fluir los recursos provenientes de dichas fuentes, y en un país signado por la corrupción y el contrabando, la economía comenzó a resentirse. Sin embargo, el Paraguay nunca experimentó la crisis de deuda externa que sí experimentó el resto de la región.

La teoría del Capital Humano influyó en el desarrollo de lo que hoy se denomina Economía de la Educación. A pesar de sus limitaciones, uno de sus méritos ha sido contribuir a fomentar el debate sobre la relación que hay entre economía y educación, con lo cual ha despertado el interés por temas como los presupuestos públicos destinados a la educación formal; y la relación entre el gasto educativo y el conjunto del gasto público; el gasto de las familias en educación, etc.

EL CONSENSO DE WASHINGTON: NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

TRAS LA CAÍDA de la dictadura de Stroessner en 1989, la reforma educativa fue pensada como un espacio clave para la construcción de la democracia. Sin embargo, las tendencias internacionales en educación, basadas en la existencia de un «Consenso de Washington para las políticas educativas» (Gentili, 1998: 2), marcaron, a través de la cooperación internacional, un rumbo distinto para la reforma. Cabe entonces precisar el alcance del concepto de Consenso de Washington, y explicar por qué Gentili considera que existe tal consenso en el campo educativo.

Para enfrentar la crisis de la deuda externa, que afectó severamente a las economías latinoamericanas en la década de 1980 (llamada luego «la década perdida»), el economista John Williamson propuso una serie de medidas que, con el tiempo, pasaron a denominarse «Consenso de Washington». Esas medidas son disciplina fiscal; reordenamiento de las prioridades del gasto público; reforma fiscal; liberalización financiera; tipo de cambio competitivo; liberalización del comercio; liberalización de la inversión extranjera directa (IED); privatizaciones; desregulación; y garantía de los derechos de propiedad. Para Williamson, el estado debía reducir sus funciones al mínimo, permitiendo que el sector privado gestione la mayor parte de los servicios, incluyendo los servicios universales como el agua. El estado limitaría sus funciones a crear un ambiente propicio para los negocios brindando estabilidad económica y seguridad jurídica; un regulador de los «excesos» del mercado a través de programas de alivio a la pobreza y protección ambiental; y el garante de la paz social mediante una adecuada gobernanza.

El economista sugirió facilitar los procesos de globalización, suponiendo que en el intercambio, las economías latinoamericanas se beneficiarían de la presencia de las transnacionales en términos de absor-

ción de tecnología y conocimiento, a la vez que encontrarían facilidad para exportar; y la distribución de la riqueza se produciría mediante la acción de las cadenas productivas.

¿A qué denomina entonces Gentili «el Consenso de Washington» en educación? Para el sociólogo argentino los procesos de reforma regionales convergieron en fórmulas similares. En el caso del Paraguay ello es quizás menos evidente, en el sentido de que el inicio de la reforma educativa es anterior al Consenso, y que debieron introducirse cambios en la Reforma para que se produzca la convergencia de los modelos educativos. Gentili (1998: 105) propone cuatro cuestiones sobre las relaciones entre el neoliberalismo del Consenso y la educación:

1. ¿Cómo entienden los neoliberales la crisis educativa?
2. ¿Quiénes son los culpables de ella?
3. ¿Qué estrategias deben desarrollarse para salir de la crisis?
4. ¿Quiénes deben ser consultados para elaborar las estrategias?

Según Gentili, el abordaje neoliberal de la crisis en educación entiende que ella engloba tres aspectos: eficiencia, eficacia y productividad. Los logros en materia de expansión de la cobertura, del acceso y de la retención, no han sido acompañados por la calidad –otro concepto polémico para la educación, proveniente del mundo de la economía.

La crisis educativa, en la comprensión neoliberal, implica que buena parte de los recursos destinados a la educación se pierden por falta de eficiencia del sistema, concomitante con la falta de resultados (falta de eficacia) en términos de la capacidad del sistema de promover individuos educados (falta de productividad). Para el neoliberalismo, este conjunto de fallos no es sino la expresión de la incapacidad general del sistema educativo debido al centralismo de las decisiones y el burocratismo institucional. En el paradigma neoliberal, el estado es –casi por definición– incapaz de combinar calidad y cantidad en la educación.

Las políticas populistas educativas son la traducción de este conjunto de problemas de la educación, en la lógica neoliberal. Al suplantarse el mérito por la preferencia partidaria, la educación pierde productividad y efectividad. Las inversiones educativas son verdaderos gastos incontrolables y sin resultados importantes. Los «mejores» son irradiados del sistema, favoreciendo a «los peores» –por razones estrictamente ideológicas y político-partidarias.

Por estas razones, el neoliberalismo pone el acento del financiamiento de la educación no en el volumen del mismo, sino en la calidad, la eficacia, la eficiencia y la productividad del gasto. La consigna no es necesariamente invertir más, sino invertir mejor. Por ello, sostiene Gentili, «los gobiernos neoliberales esfuerzan en enfatizar que la cuestión central no radica en aumentar el presupuesto educativo, sino «en gastar mejor»; que no hacen falta más trabajadores de la educación, sino «docentes mejor formados y capacitados»; que no hace falta construir más escuelas, sino «hacer un uso más racional del espacio escolar»; que no hacen falta más alumnos, sino «alumnos más responsables y comprometidos con el estudio. Con los mismos recursos financieros, la misma cantidad de maestros y maestras, de alumnos, de escuelas y de aulas: los gobiernos neoliberales prometen hacer una verdadera revolución educativa» (1998: 109). La consecuencia de este posicionamiento es la reducción de la política educativa a un problema de gestión administrativa de la educación; y el abandono del discurso y la dimensión política de la educación en favor del discurso de la eficiencia y la calidad; y de la educación como derecho humano y bien público, a la educación como bien objeto de comercio y transacción económicos: como mercancía.

UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA: LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE

EL SOCIÓLOGO CHILENO Enzo Faletto planteaba, a fines del siglo pasado, siguiendo a Albert Hirschmann, que en la década de 1960, el tema fundamental del pensamiento latinoamericano fue la pregunta por el *atraso*, que abarca, a su vez, dos interrogantes: ¿Dónde se encuentra la responsabilidad por nuestro atraso? ¿En nosotros o en el extranjero que nos explota?; y, luego, la siguiente cuestión es: ¿Cómo podemos progresar? ¿Imitando a otros o creando nuestro propio camino? (Faletto, 1998: 1)

Para Faletto, filósofos, políticos y literatos como Mariátegui, Octavio Paz, Carlos Fuentes o Haya de la Torre, plantearon, desde diversas miradas, respuestas y reflexiones en torno a la problemática del atraso, de manera paradigmática. Pero la propuesta de una mirada desde el análisis de las situaciones concretas de *dependencia* puede registrarse en el año 1967, cuando el mismo Faletto y el sociólogo brasileño Fernando Henrique Cardoso escriben el ensayo *Dependencia y Desarrollo*; a la vez que Régis Debray escribe, en Cuba, *Revolución dentro de la Revolución*. Este es el contexto en el que se inscriben las discusiones, teorías, debates e investigaciones sobre la *dependencia* y su correlato, la *liberación*.

La aparición de ambas obras se sitúa en el campo de la inestabilidad política que caracterizó a América Latina desde la década de 1950. En 1952, el Movimiento Nacional Revolucionario se hacía con el poder en Bolivia por la vía revolucionaria; en 1954, en el Brasil, se produjo el suicidio de Getulio Vargas; en 1955 fue derrocado en la Argentina Juan Domingo Perón. En Colombia, Rojas Pinilla era depuesto en 1956, y Pérez Jiménez lo era en Venezuela en 1958. En 1959, Fidel Castro lideraba victoriosamente la revolución cubana contra Batista. En 1962, fue derrocado en Argentina el gobierno de Frondizi; y luego, en 1966, también

fue desplazado mediante el golpe militar de Onganía, Arturo Illía. En la Argentina, en 1970, aparecían en la escena política los *montoneros*. En el Brasil, Quadros dimitió en 1961, y Goulart, su reemplazante, fue derrocado por Castelo Branco en 1964. En 1962 aparecieron las guerrillas en Venezuela, debilitada por la crisis de la ADECO y el gobierno de Rómulo Betancourt. En 1966, el ejército ocupó la Universidad.

En 1962, en Perú, los militares impiden al triunfante Haya de la Torre y al APRA asumir el poder. En Cuba, en 1961, la revolución se declaraba socialista y rompía con los Estados Unidos. En 1962, abandona la OEA y se produjo la crisis de los misiles que involucró tanto a la isla como a la Unión Soviética y los Estados Unidos. Referentes de las nuevas generaciones socialistas abandonaban el progresismo y proclamaban la necesidad de la lucha armada.

En términos económicos, desde la Comisión Económica para América Latina –organismo de las Naciones Unidas–, se articuló la idea del *desarrollismo* que buscaba impulsar procesos autónomos de crecimiento y desarrollo en la región, que combinaran nacionalismo y modernización. Los contenidos de ambos eran cambiantes según la situación del país del que se hablara, y también según la posición de poder relativo de los actores involucrados: así, para los sectores campesinos, modernización implicaba participación y reforma agraria; mientras que para los terratenientes, reforma agraria implicaba ampliación de mercados, y modernización significaba industrialización. Nacionalismo, para los sectores de ingresos medios y bajos significaba su reivindicación; mientras que para los sectores de mayores ingresos significaba paz social y alianza de clases.

Toda esta movilización social, política y revolucionaria también buscó su ideal antropológico en torno a la idea de un *hombre nuevo*. Y a esta búsqueda responde la teoría del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921 - 1997), conocida generalmente como *pedagogía de la liberación*.

La pedagogía de Freire apunta a que, en una educación basada en el diálogo horizontal (y no en la relación vertical y jerárquica de la educación tradicional entre docente y alumno), educador y educando no solo interactúen para producir, construir, conocimiento; sino para que recuperen su dignidad y su capacidad creadora y analítica de la realidad. De ahí el calificativo de *liberadora*, ya que solo los sujetos libres pueden operar libremente para transformar la realidad.

La pedagogía freireana se opone a lo que considera una *educación bancaria*: unidireccional, en la que la «cabeza» del educando se «lle-

na» de contenidos ante los que la persona permanece pasiva, y que acepta sin crítica. Freire propone que los procesos de alfabetización sean, a la vez, procesos de visibilización, de puesta en escena, de recuperación de los saberes de las personas, individual y colectivamente. La lectoescritura deja de ser un proceso mecánico de habituación a reglas, para constituirse en un escenario en el que el aprendizaje de las palabras se logra a través de la *significatividad* de las mismas, es decir, a través de su identificación con los contenidos y aspectos fundamentales del mundo del educando.

Demás está decir que, al permitir la adquisición de la conciencia de la realidad y sus contradicciones en la lectoescritura, el sujeto de la educación protagoniza un acto eminentemente político. En este sentido, la propuesta de Freire colisionaba de lleno contra los objetivos de la educación como estabilizadora del sistema social, como «variable de ajuste» de los cambios sociales (Velázquez y D'Alessandro, 2018), desde una mirada funcionalista, de la llamada «educación para el desarrollo». Pero además, la pedagogía de Freire se construía en torno a una lectura del pasado, en la que aparecían condiciones como «cultura del silencio», resultado de la opresión conquistadora; la «conciencia dominada» y su correlato, la «conciencia oprimida», que normaliza la opresión y la legitima, la acepta e incluso la defiende. Contra los fenómenos que estas categorías conceptualizan y objetivan, nace la pedagogía de la liberación que rompe con el analfabetismo que proviene de la «cultura del silencio», y que constituye al sujeto, mediante estrategias psicosociales, en sujeto activo, protagonista de su propia vida y de los cambios en su entorno, su sociedad, su país. La pedagogía de Freire tuvo gran influencia en la educación que se brindaba en las «Escuelitas» de las Ligas Agrarias Campesinas; así como en las teorías de educadores paraguayos renombrados como Juan Díaz Bordenave y Ubaldo Chamorro Lezcano.

LAS CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

EL OTRO COMPONENTE de las transformaciones educativas –aunque no necesariamente ligado al mercado–, es el desplazamiento del énfasis en «cómo y qué enseñar» a «cómo aprender». La educación ha venido incorporando los conocimientos provenientes del campo de la psicología cognitiva, en lo que se refiere a cómo aprenden las personas. Las teorías de Ausubel, Piaget, Vigotsky, Feuerstein, forman parte de los procesos de fortalecimiento de la dimensión cognitiva del estudiante. Este desplazamiento se inició hacia mediados de los años '20 del siglo pasado, cuando se consolidaron los aportes de la Escuela Nueva o Escuela Activa.

El escolanovismo, si bien respondía a premisas filosóficas acerca del aprendizaje en tiempos en que no se habían producido aún los desarrollos superlativos y relevantes de la psicología cognitiva, puso énfasis en la actividad del individuo como base para el aprendizaje. Con los aportes científicos, apenas dos décadas después, se elaboraron los conceptos fundamentales de las nuevas tendencias en aprendizaje, como el de *aprendizaje significativo*, que es, según Ausubel, el aprendizaje que se logra cuando se vincula el nuevo contenido propuesto con la información que ya posee el estudiante. Las implicancias son evidentes: el alumno no es un sujeto pasivo en el proceso de aprendizaje, sino que tiene experiencias previas, que se han traducido en conceptos, y en función de tales experiencias analiza e incorpora (o no) los nuevos contenidos. En términos del proceso de enseñanza, los nuevos aportes configuraron el rol del docente-facilitador, es decir, un profesional de la educación que no es necesariamente directivo, ni sus métodos de enseñanza se apoyan en la unidireccionalidad tradicional de «el docente habla, los alumnos escuchan en silencio». En general, el docente debería optar por técnicas y estrategias pedagógicas que reconozcan

estos aspectos, como por ejemplo, el aprendizaje personalizado según los conocimientos previos de sus estudiantes, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje participativo; y su capacitación, entonces, debería tener lugar mediante estrategias muy distintas a las tradicionales. La rigidez de la planificación educativa por objetivos, que todavía estaba pensada desde la dualidad transmisor (activo) – receptor (pasivo) debía ceder su lugar.

El constructivismo que se deriva de los avances de la psicología cognitiva obliga también a pensar sobre sus alcances y límites. No está aún claro, dado que las investigaciones en Paraguay están en curso, sobre cómo están siendo aplicados los conceptos cognitivistas en la educación formal.

Implican pasar del aula directiva al aula de acompañamiento; del saber único ejemplificado en el docente, a la construcción de saberes compartidos; de la valoración del docente como único agente del saber, a la valoración del niño como sujeto que también conoce, alejado de la «tabula rasa», de la madera plana, sin distorsiones, que podía ser «tallada» por el docente. Es un replanteo del conductivismo de premios y castigos implícito en la educación tradicional. Sin embargo, hay limitaciones de logística, de infraestructura en la educación paraguaya que exigen repensar las estrategias basadas en las teorías cognitivistas. Por otra parte, al existir un marcado déficit de comprensión lectora, es necesario preguntarse cómo desarrollar actividades escolares que se basen en las teorías cognitivas y que permitan superar este obstáculo.

TECNOLOGÍA Y CRISIS MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN. LOS INFORMES DE LA UNESCO: 1963, 1973 Y 1996.

EN LOS PAÍSES desarrollados se produjo –además de adelantos en las industrias manufactureras– una aceleración inédita de innovaciones tecnológicas en materia de información y comunicación. Esto se tradujo en una extensión de la brecha de conocimientos entre habitantes de unas y otras regiones, pero además, en la redefinición de los factores de producción: tales ya no serían solamente la tierra, el capital y el trabajo, sino que el conocimiento pasaría a ocupar también un lugar destacado en el proceso productivo. Se generó así una intensa presión sobre los sistemas educativos en todo el mundo, para que este responda a este nuevo mundo que estaba naciendo. De ahí que fueron adoptadas medidas para extender la escolarización y brindar a la población los conocimientos básicos necesarios para el mundo del trabajo. Progresivamente, la escuela, que había sido vista esencialmente como el espacio de transmisión y reproducción del saber social acumulado, comenzó a ser un factor clave de movilidad social, pero también, en términos políticos y durante la Guerra Fría, la variable de ajuste para contener la insatisfacción de las masas de trabajadores que buscaban en la educación la respuesta a las necesidades formativas que devenían del nuevo escenario tecnológico y sus implicancias económicas.

Esto también tenía implicancias pedagógicas: no alcanzaba ya simplemente con «saber», en el sentido del conocimiento por el conocimiento mismo. El enciclopedismo de la educación tradicional era una forma de posicionarse ante el mundo como ciudadanos «cultos». Los conocimientos técnicos se adquirirían en otros ámbitos que no fueran los escolares: talleres de aprendices, escuelas vocacionales con una educación puramente orientada al mundo del trabajo, institutos de formación profesional o el autodidactismo. En la escuela se conformaba la conciencia nacional ciudadana y se reproducía «la cultura»

entendida como el humanismo. Tal el «saber». En este escenario, la educación entró en una profunda crisis, de alcance mundial. Lo había presentido Ortega y Gasset en «El problema de nuestro tiempo»; la abordaría luego la UNESCO, en un primer informe titulado «La Crisis Mundial de Educación», en 1963, encabezado por Philip H. Coombs, y luego, en 1972, en «Aprender a Ser», liderado por Edgar Faure. En este último informe enunciaba aún más claramente la naturaleza del nuevo escenario: «la educación del futuro». Por primera vez, la educación se definía a sí misma como el espacio de desarrollo de las personas, de concreción de sus aspiraciones y su potencial como prioridad, y ya no únicamente como un espacio pasivo, receptor y reproductor de saberes socialmente establecidos, ni únicamente como parte de los proyectos histórico-sociales de las naciones estado.

Esta crisis de la educación tradicional, más la crisis político-moral causada en los países que habían protagonizado la II Guerra Mundial y protagonizaban también el escenario de la guerra fría y la continuidad de la colonización de países en el mundo, se tradujo en reacciones de una parte de su población joven, angustiada ante el pasado de guerra; el presente de guerra fría y colonialismo que vivían y el futuro incierto que se les ofrecía. Las reacciones juveniles en México y en Francia, en 1968, se extendieron a buena parte del mundo descolocando a los partidos tradicionales, incluso al comunismo, al no alinearse necesariamente con demandas de clase, sino con reivindicaciones transversales a todas las clases. Nació así el movimiento juvenil. En América Latina, las repercusiones de los sucesos del 68 rápidamente actualizaron las consignas que habían dado lugar a las reformas universitarias de 1918 nacidas en Córdoba (Argentina), y también dieron lugar a una amplia movilización de sectores jóvenes enfrentados a sus respectivos gobiernos. Todas estas inquietudes juveniles fueron el estímulo para que la UNESCO decidiera iniciar el informe Aprender a Ser.

Pero además, en 1972, se había extendido el paradigma del capital humano de la mano de los organismos financieros internacionales que pujaban con la UNESCO por liderar las reformas. En «Aprender a Ser», la UNESCO se muestra crítica de la labor de los organismos financieros y de cooperación, y a la absorción acrítica de las nuevas teorías:

«Los países del Tercer Mundo, al salir del período colonial, se han lanzado con entusiasmo a la lucha contra la ignorancia, que ellos han concebido, por otra parte con razón, como la condición por excelencia

de una liberación duradera y de una promoción real. Han creído que bastaría de alguna manera con arrancar de manos de los colonizadores el instrumento de la superioridad técnica. Se dan cuenta de que estos modelos (por otra parte, a menudo anticuados incluso para quienes los habían concebido para su propio uso) no se adaptan a sus necesidades y a sus problemas. Sus inversiones educativas se han hecho incompatibles con sus medios financieros y su producción de titulados rebasa la capacidad de absorción de su economía, creando así un paro categorial cuyos inconvenientes no se limitan sólo a una falta de rentabilidad, sino que se traducen en daños psicológicos y sociales cuya amplitud amenaza para lo sucesivo el equilibrio del cuerpo social. Como ellos no pueden plantearse el renunciar a una aspiración esencial, para la que han soportado tantos sacrificios en el período de prueba y de combates, se impone una «revisión desgarradora» (UNESCO, 1972: 26).

Ya en la década de los '90 y al calor de la oleada democratizadora, la UNESCO vuelve a abordar el tema de la educación del futuro en «La Educación encierra un tesoro» (1996), un informe encabezado por Jacques Delors. En él, además de actualizar las líneas establecidas en Aprender a Ser, agrega otros tres pilares de la educación para el siglo XXI: Aprender a Conocer; Aprender a Hacer –en el que aparece la noción de «competencia» frente a la de «calificación»; Aprender a Vivir Juntos – Aprender a Vivir con los demás; y Aprender a Ser. Estos cuatro pilares de educación fueron integrados a buena parte de los sistemas educativos en todo el mundo. En el caso del Paraguay, cuya reforma se inició con congresos educativos a partir del año 1991, y que llegó a las aulas en 1994, a los pilares mencionados se agregó el concepto de «Aprender a Emprender».

El pilar «Aprender a Vivir Juntos» refleja la idea de un mundo diverso, en el que es necesario aprender a convivir en la pluralidad. Las reivindicaciones culturales en general, las lingüísticas, así como las relacionadas con la diversidad sexual, y otras, debían ser encaradas por los sistemas educativos. El «Aprender a Ser», como ya se señaló, al hacer íntegramente propios los enunciados del informe anterior, recuperaban la idea de impedir la deshumanización en un mundo de avances tecnológicos acelerados y cada vez más decisivos en la vida cotidiana.

DE LAS CALIFICACIONES A LAS COMPETENCIAS

EL INFORME DE la Comisión Delors vuelve a hacerse eco no sólo del volumen de los conocimientos que se producen, sino de la velocidad con que son remplazados: la idea tradicional de que «cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites» es inviable en este escenario. Debe «estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio». La clave del enunciado está en los verbos «aprovechar» y «utilizar», que reflejan la tendencia al «hacer» y al «aprender» más que al «saber» puro. El otro agregado clave es el de la educación para toda la vida, lo que implica que los sistemas educativos deben estar preparados para desarrollar competencias en todo el ciclo vital, y ya no sólo en la primera infancia, en la niñez, la adolescencia o la juventud.

En este aspecto, el Informe se hace eco de las transformaciones industriales en las economías desarrolladas: en ellas, se desarrolla un amplio sector de servicios ligados no ya a actividades industriales manufactureras, sino de generación de conocimientos que se relacionan con ellas, como ya se señaló. Al orientarse la educación hacia el mercado o a las exigencias del mundo del trabajo, el «saber hacer» se vuelve prioritario. Las calificaciones, que definían una suerte de «perfil de salida», ceden su lugar a las «competencias» que las personas deberían desarrollar dentro de los sistemas educativos.

Sin que la finalidad del presente estudio sea ahondar en el tema, es necesario tener presente que el concepto de competencia está vinculado con la actuación eficaz del individuo en un determinado contexto. Por ejemplo, Chomsky, en su obra Aspectos de la Teoría de la Sintaxis

(1985) estableció, en el marco de sus estudios sobre el lenguaje, que la «competencia» es la capacidad y disposición para el desempeño correcto en el manejo de la lengua y para la interpretación. De alguna manera, es el contexto el que condiciona cómo se valora el desempeño. El concepto de competencia ideal debería englobar e integrar entre sí, a los cuatro pilares señalados en el informe Delors:

- Conocer: conocimientos teóricos, conceptuales.
- Saber Hacer: habilidades, técnicas genéricas y específicas, métodos.
- Ser: actitudes, valores.
- Convivir: trabajar en equipo, respetar la diversidad, respeto a las normas grupales.

Estos aspectos son los que se dinamizan en entornos que son, como señalamos, cada vez más complejos y cambiantes. Las competencias guardan relación con el desempeño en un medio determinado; y tanto desarrollar como evaluar competencias requiere de profundos cambios en lo que se refiere a la educación formal.

El enfoque de competencias, –promovido por las reformas más recientes, que tienen un fuerte acento neoliberal–, no debe dejar de pensarse como una reacción contra las tendencias memorísticas y enciclopédicas que siguen subsistiendo en la educación. No es la primera reacción contra ambas tendencias: las variedades del escolanovismo (Escuela Activa, Escuela del Trabajo, etc.) también fueron una reacción contra el exagerado enciclopedismo que caracterizó a la educación. La educación enciclopedista era propia de un tiempo de muy escasa movilidad social, y la relación con el mundo del trabajo era poco menos que inexistente, dada la predominancia de modos de vida comunitarios y una economía asociada a la subsistencia y a la actividad primaria. La educación primaria era exactamente eso: rudimentos educativos necesarios para la vida social y política, pero sin que se esperara que alterara en lo sustancial las expectativas de los individuos. Por eso, a principios del siglo xx en el Paraguay, la educación especializada se impartía en escuelas y colegios que solo poco a poco y de manera relativamente tardía fueron asociándose a la escuela y/o el colegio: la Escuela de Agricultura, la Escuela Nacional de Comercio, el Colegio Mercantil de Señoritas, las escuelas de artes y oficios. Eran espacios más que todo prácticos, de aplicación a la vida laboral. El nivel secundario era enciclopédico y propedéutico para la universidad:

institucionalmente dependía del Consejo de Educación Secundaria y Superior hasta 1931, que es cuando comienzan a operarse los cambios que conocemos actualmente.

La reforma escolanovista de Cardozo fue una de las primeras en ofrecer respuestas concretas al desafío de vincular a la escuela con el mundo del alumno. Sin descuidar el centro de la educación: formar a la ciudadanía, para la ciudadanía; ofreció actividades, siguiendo a Pestalozzi y otros, como medio para estimular la curiosidad e interactuar con el medio: existían huertas escolares, hilanderías, fábricas de sombreros, etc., en las propias aulas. Se aprendía a trabajar, se aprendía la cultura del trabajo, pero no se recibía una orientación profesional o laboral que estuviera encaminada a unas u otras profesiones. Además, la actividad laboral en el aula estaba orientada al concepto de autodisciplina, para que el alumno fuera protagonista de su propia transición, del aula a la vida, de la disciplina impuesta al autocontrol. Todo, mediante el hacer.

El enfoque de competencias ciertamente se desarrolla en un mundo distinto, como ya se ha señalado, en medio de una crisis y desafíos sin precedentes en la historia de la educación. De momento, han sido analizados sus aspectos más críticos, pero no se omiten aquellos aspectos que pueden contribuir al desarrollo de la persona.

Una reserva fundada, es que el enfoque de competencias pudiera dejar de lado la capacidad de reflexionar sobre aquello que pudiera parecer «inútil» o «no práctico», como el arte, la literatura, la estética, la filosofía, la ética humanista, incluso el derecho o la política. Con su énfasis en el desempeño y su inclinación al pragmatismo, el enfoque de competencias no permite incluir la dimensión reflexiva respecto de valores más amplios, fundamentales. Está claro, por ejemplo, que sería imposible vincular la reflexión, la cultura y la educación en DDHH a un enfoque de competencias, solo por citar un ámbito. Con su énfasis en el «saber hacer», en el «desempeño», el enfoque de competencias puede introducir una nueva división entre «competentes» e «incompetentes», similar a la antigua división entre «calificados» y «no calificados», si no forma parte de una estructura y un concepto de la educación que implique humanización. En lo que se refiere a la evaluación, o a los exámenes, el enfoque de competencia repite los mismos defectos que han puesto a los exámenes en cuestión: reduce la evaluación del desempeño educativo a una cuestión técnica, con lo cual, finalmen-

te, no se admite discusión, debate, ni diálogo sobre sus resultados. El intento de reducir «lo educativo» a concepto como «desempeño», «gestión», termina contribuyendo al autoritarismo en las aulas dado que no le permite a los actores del proceso de enseñanza - aprendizaje reflexionar sobre la vivencia educativa como aprendizaje y producir así auténticas experiencias.

Así, la cuestión del enfoque de competencias no es un problema de método estrictamente, sino de concepto profundo sobre la educación y su función en la sociedad.

LA EDUCACIÓN, UN DERECHO HUMANO

EL LLAMADO «GIRO copernicano» de los Derechos Humanos significó colocar la cuestión de los Derechos en el centro de la agenda política, entrando no pocas veces en colisión con el concepto de soberanía nacional; y obligando a la búsqueda de fórmulas que permitieran, en marcos democráticos, construir la articulación entre un concepto universal –el de Derechos Humanos–, y los marcos legislativos nacionales; así como al desarrollo de una idea de ciudadanía y república en el que se garantizara la igualdad de derechos para todos y todas, incluyendo a las minorías.

Concebida la educación como Derecho Humano, señala Muñoz (2014: 6), es posible superar el dualismo derecho natural - derecho positivo: «la creencia en un derecho natural (de origen divino o naturalista), por un lado; o en un derecho positivo (de carácter racional), por otro, queda ahora definitivamente superada ante la tesis de que el derecho es una estructura de convalidación de la dignidad de la vida». De esta manera, la educación es un derecho porque se identifica la dignidad misma de la persona, y no con la eficiencia, no con el mercado, ni siquiera con la nación; no con cualquier otra finalidad instrumental particular: su identidad, su existencia como derecho, no depende de la positivización en normas particulares, y tampoco puede ser menosca- ba por estas.

La educación en particular, y los Derechos Humanos en general, tienen una vigencia tanto internacional como territorial. En realidad, dado que son universales, no pueden admitir restricciones que no estén derivadas de la colisión posible con la vigencia de otros derechos, en especial, con el derecho a la vida. Por ejemplo, el derecho a la libre circulación y la movilidad está restringido en el caso en que una persona se encuentre afectada de una afección infecto-contagiosa y pudiera

poner en riesgo la vida ajena. En el caso de la educación, es un derecho que difícilmente colisione con otros derechos, siempre y cuando su contenido esté orientado por «la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes para fomentar comportamientos dirigidos a fortalecer el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales, la tolerancia, la igualdad y la paz entre personas, dentro de las sociedades y entre naciones» (OHCHR/UNESCO - 2012 - V).

Obviamente, los contenidos que promuevan o justifiquen la exclusión social, el racismo, el sexismo, la intolerancia o hagan apología de la guerra y la violencia, son ciertamente educativos en el sentido restringido; pero afectan a la educación en cuanto derecho humano dado que atentan contra la dignidad de las personas, las comunidades y las naciones. Es así que la educación como derecho humano tiene vertientes:

- Por un lado, es el derecho que tienen todos los individuos a recibir educación que responda a la dignidad de la persona humana;
- Por otra parte, en cuanto contenido, es un derecho que sirve para educar respecto del conjunto de los derechos humanos, sobre la base de la integralidad y la indivisibilidad de los DDHH;
- Considerando ambos aspectos previamente señalados, es un marco orientador para las políticas educativas, tanto en su dimensión sociopolítica como en los aspectos relacionados con el contenido y los métodos de enseñanza;
- Finalmente, el derecho a la educación, en cuanto derecho humano, es exigible al estado en tanto garante último de los DDHH; y por ende, es exigible también la EDH en razón de que la EDH es inseparable del derecho a la educación.

En el año 2004, la comunidad internacional elaboró y presentó el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, cuya función consiste en orientar la elaboración de marcos nacionales de EDH. En el Paraguay, como se verá más adelante, el Plan Nacional de EDH fue formalmente aprobado en el 2013.

Las bases de la EDH son una serie de instrumentos consensuados desde 1946 inclusive, por la comunidad internacional. Algunos, son vinculantes; otros (recomendaciones y declaraciones) no son vinculantes, pero pueden ser incorporados a la normativa de los estados por el principio de buena fe; y finalmente, existen programas de acción.



El PLANEDH fue publicado en abril del 2012, a partir del material aprobado por Acta de fecha 22 de febrero del 2011, emanado del Equipo Técnico Interdirecciones del MEC.

a. Instrumentos vinculantes

- 1946: Constitución de la UNESCO
- 1960: Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
- 1965: Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial
- 1966: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- 1966: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- 1978: Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte
- 1981: Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
- 1989: Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional
- 1989: Convención sobre los Derechos del Niño

b. Instrumentos no vinculantes

- 1948: Declaración Universal de Derechos Humanos
- 1959: Declaración de los Derechos del Niño
- 1967: Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer
- 1974: Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales
- 1990: Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- 1993: Declaración y Programa de Acción de Viena

- 1997: Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos
- 2000: Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (en inglés)
- 2001: Recomendación Revisada relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional

c. Programas y planes de acción

- 2000: Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.
- 2000: Objetivos de Desarrollo de la ONU para el Milenio

La mayor parte de las normas internacionales vinculantes ha sido ratificada por el estado paraguayo, dado que el derecho a la educación tiene rango constitucional. De cualquier manera, aun cuando no lo hayan sido, la Constitución Nacional de 1992 establece en su artículo 45 que «La enunciación de los derechos y garantías contenidos en esta Constitución no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la personalidad humana, no figuren expresamente en ella. La falta de ley reglamentaria no podrá ser invocada para negar ni para menoscabar algún derecho o garantía».


La educación como DH; y su correlato –la EDH–, son seguramente el desafío más importante en términos de superación del autoritarismo, especialmente el autoritarismo político –algunos estudiosos del periodo stronista se refieren, incluso, a totalitarismo. No pocas de las reacciones actuales contra lo que vulgarmente denominan «los derechos humanos» –entiéndase: las organizaciones de DDHH y los y las activistas–, que incluyen no sólo cuestionamientos sino amenazas directas contra la vida y la integridad de los y las activistas, se explican desde las lógicas autoritarias culturales y políticas del Paraguay, que analizamos a través de toda esta obra, y del que el stronismo es su expresión más acabada, pero está lejos de ser la única y la última.

La promoción de los DDHH choca además, con otras formas de autoritarismo, como la intolerancia religiosa. Como se verá en el apartado respectivo, la transición se ha caracterizado porque las confesiones religiosas institucionalizadas han sido particularmente virulentas en el ataque al enfoque de derechos y a las personas que activan en este campo especialmente en lo que tiene que ver con la educación de la sexualidad, con expresiones y acciones que van más allá del debate

razonable y necesario sobre éste y otros temas. Sería ingenuo pensar que una cultura con una centenaria raíz autoritaria y excluyente asimilaría el concepto de DDHH con facilidad. En el caso del Paraguay, es el enfrentamiento fundamental. De cualquier manera, se puede señalar que se han producido avances institucionales en EDH, respaldados por la movilización y el activismo de la ciudadanía, aun cuando persistan demasiados desafíos.

No puede ignorarse que la perspectiva de Derechos está incluida en avances institucionales dentro del MEC tales como:

- La creación de la Dirección General de Educación Indígena;
- La creación de la Dirección de Educación Inclusiva;
- La creación de la Dirección de Derechos Humanos;
- La creación de la Dirección de Protección y Promoción de los Derechos de la Niñez y Adolescencia;
- La Dirección de Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas, que cuenta con programas y estrategias dirigidas a población vulnerable, tales como la población en situaciones de encierro; y mujeres trabajadoras sexuales y personas LGTBI.



SANCION Y PROMULGACION

CONVENCION NACIO

1991

PARTE II

EL ESTADO DE
LA EDUCACIÓN
EN EL PARAGUAY
A LA CAÍDA DE
STROESSNER Y
EL INICIO DE
LA REFORMA
EDUCATIVA

49

CUARTO VOLUMEN · 1989-2012



DE LA NUEVA CARTA MAGNA

ONAL CONSTITUYENTE

- 1992

EL CONTEXTO INMEDIATO A LA CAÍDA DE STROESSNER

TRAS EL GOLPE militar encabezado por el Gral. Andrés Rodríguez, que destituyó al Gral. Alfredo Stroessner luego de 35 años de dictadura, se inauguró lo que en retrospectiva es un inédito periodo de libertades civiles y políticas en el Paraguay. Expresiones de todo tipo: políticas, sociales, culturales, reprimidas durante más de tres décadas, comenzaron a aparecer y consolidarse en la escena pública, en confrontación con las expresiones propias del régimen autoritario.

Obviamente, las primeras expresiones de libertad no eran suficientes: era urgente renovar el marco político autoritario, caracterizado por niveles elevados de discrecionalidad institucional cuando no directamente de arbitrariedad. Antes aún que se reformara la Constitución Nacional, el Paraguay ratificó, en 1989, los instrumentos fundamentales en materia de Derechos Humanos, dejando así sin valor buena parte de la normativa heredada, como las leyes liberticidas 294/55; y 209/70, y otras normas similares.

La primera prueba de lo que se da en llamar la «transición» fueron las elecciones municipales de 1991, en las que triunfó en Asunción, el movimiento Asunción Para Todos integrado por figuras que hasta 1989 habían sido, en su mayoría, jóvenes combatientes de la resistencia ciudadana a la dictadura.

Este triunfo electoral fue especialmente simbólico por tratarse de la capital de la República, y por haber sido protagonizado por una fuerza electoral no tradicional, distinta de los partidos más antiguos: el Colorado (la Asociación Nacional Republicana) y el Liberal, el primero de los cuales había sido el sostén civil del estronismo durante sus 35 años de duración; y que para 1989 llevaba ya 41 años ininterrumpidos de poder; o de partidos que habían sido protagonistas de resistencias, como el Revolucionario Febrerista o el Demócrata Cristiano. Había

sido clave uno de los primeros avances institucionales: la modificación de la antigua ley electoral.

Los desafíos institucionales eran impostergables: en 1992, se convocó a Asamblea Nacional Constituyente, de la que emergió una nueva Constitución Nacional que reemplazó a la de 1967. Las características de la propia constituyente reflejaban, en buena medida, los nuevos tiempos: su integración, si bien era mayoritariamente de figuras políticas pertenecientes a los partidos tradicionales, incluía figuras provenientes de sectores: sindicalistas, empresarios independientes, representantes de pueblos indígenas, militantes de organizaciones sociales, integrantes del movimiento campesino. El ordenamiento constitucional emergente se constituyó en la base de un nuevo pacto social, el Estado Social de Derecho, que incluye valores, principios y normas de elevadas pretensiones democráticas. Los desafíos para este nuevo ejercicio de soberanía ciudadana en la historia del país, no eran menores: la corrupción, el clientelismo político, el prebendarismo, el «sultanismo político» (Riquelme) que caracterizaban al estronismo, habían cristalizado casi completamente las desigualdades históricas del Paraguay, especialmente la que tiene que ver con el acceso a la tierra; habían suspendido al Paraguay en el tiempo, con una cultura política centrada en la figura del «líder», del «caudillo», que se relaciona con la sociedad por medio de «favores», y no por medio de instituciones que funcionan para atender las necesidades y requerimientos de la ciudadanía en el marco del ejercicio y la garantía de los derechos humanos fundamentales.

El golpe de 1989 también acabó con el aislamiento internacional en el que el Paraguay había quedado como consecuencia del rechazo al estronismo, resultado de las nuevas orientaciones de la política internacional y la consolidación del «giro de los derechos humanos». Desde la administración Carter en los Estados Unidos primero; y la caída de los regímenes autoritarios y militares en el Cono Sur, después, la llamada «ola democratizadora» había dejado al Paraguay de Stroessner fuera del escenario internacional. El régimen sintió en carne propia el mensaje enérgico del papa Juan Pablo II, reclamando la vigencia de las libertades; y también el quedar fuera de los inicios del proceso de integración en la región. En 1991, ya con buena parte de las libertades vigentes, Paraguay, Argentina, Brasil y Uruguay suscribieron el Tratado de Asunción, que dio origen al Mercado Común del Sur (MERCOSUR).

En este marco, se constituyó también en un desafío de primer orden la reforma educativa: era preciso pensar en una educación para una sociedad en busca de la democracia, un ideal que no reconocía antecedentes en la historia del país. Para Domingo Rivarola (2000) la reforma educativa es uno de los elementos que define la transición democrática en el país. Expresa, al respecto, que: «Una característica resaltante de la transición política que se inició en 1989 fue la reforma educativa. A diferencia de la mayoría de los países de la región que en las últimas décadas han puesto en marcha procesos de reforma educacional, el caso paraguayo se distingue por darse dicha iniciativa con el trasfondo de un largo ciclo autoritario».

En 1990 se constituyó el Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), con el objetivo de formular una propuesta de política educativa que transforme el sistema educativo heredado de manera integral. En 1992 y 1993 tuvieron lugar dos congresos educativos nacionales, y 19 congresos regionales, que –con la participación de la comunidad educativa–, discutieron temas centrales de la educación: filosofía de la reforma educativa; bilingüismo, formación docente, la multiculturalidad del Paraguay, entre otros aspectos.

Es que el desafío de la reforma educativa no era únicamente la educación para la democracia: también era lograr una educación que fuera socialmente significativa en términos de preparación para el mundo del trabajo, de integración y movilidad sociales, de acceso al conocimiento preparatorio para la educación superior. Esto implicaba actualizar los saberes y renovar los conceptos sobre los que se asientan las políticas educativas.

El nuevo marco institucional también impactó decisivamente sobre la educación. La vigencia de un nuevo Código Civil (1985), así como de un Código de la Niñez y la Adolescencia (2001), también transformaron la idea de la niñez. Ya no sería principalmente «objeto de protección», sino «sujeto de derechos»: un cambio tan dramático solo puede percibirse en sus efectos hoy. La nueva estructura institucional dejaba abierto así el marco para que se innovaran también los conceptos propios de la educación en tanto política de estado, así como en términos de proceso de generación, construcción o transmisión de conocimientos. Obviamente, también debía de construirse el concepto de «democracia», despojándolo de los atributos excluyentes del pasado («democracia sin comunismo», del estronismo); e incorporando a los componentes de libertades y derechos civiles, los derechos sociales.

En el campo de la educación, se produjo la emergencia de un sujeto social que durante la dictadura de Stroessner había sido protagonista de rudos enfrentamientos y víctima de violentas represiones. «Ha nacido entre los estudiantes de los últimos años del bachillerato –señalaba en 1993 el ministro de Educación y Culto Raúl Sapena Brugada– una creciente inquietud relativa a normas y reglamentos que les parecen autoritarios, arbitrarios o injustos». Si bien el ministro Sapena parecía referirse especialmente a temas tales como la libre expresión de la personalidad, los reclamos estudiantiles abarcaban también temas de política social, como la reducción del pasaje estudiantil en el transporte público.

Docentes críticos también se expresaban en el mismo sentido: «para que esta reforma sea realmente liberadora es de fundamental importancia que se dé el reciclaje de maestros, teniendo en cuenta que la falta de preparación psicológica de estos y el autoritarismo de algunos profesores que aún son duros en su enseñanza son trabas para lograr un sistema educativo efectivo, acorde con los nuevos tiempos» (Noguera, 1992).

Estamentos gravitantes en la sociedad, como por ejemplo el sector empresarial, se involucraron en la reforma educativa desde sus inicios, agrupados bajo el lema «Educación, compromiso de todos», propuesto desde el Consejo Asesor de la Reforma Educativa. En el pasado, el empresariado no había formado parte de las definiciones de la educación. Recién cuando al Paraguay comienzan a llegar las ideas relativas a la economía de la educación, y conceptos como el de capital humano entendido como el conjunto de capacidades humanas aplicadas a la productividad laboral, el empresariado toma nota de la necesidad de intervenir activamente en las definiciones educativas. Tal preocupación, por ejemplo, no aparece en el congreso fundacional de la Federación de la Producción, la Industria y el Comercio, de 1951. El Censo Industrial del año 1958 no releva información acerca del nivel educativo de los trabajadores industriales. El gremio tampoco interviene en las definiciones de la reforma de 1973.

La inminencia de las elecciones generales de 1993 encontró al Partido Colorado en un duro enfrentamiento interno, del que el entonces ministro Raúl Sapena Brugada optó por mantenerse prescindente para asegurar el rumbo de la reforma en curso. El partido Colorado, sin liberarse de la tendencia a la cooptación del magisterio que había caracterizado –y de alguna forma sigue caracterizando– la política hacia el sector, presionó sobre el presidente Andrés Rodríguez hasta lograr la

renuncia del ministro, a pesar de un amplio respaldo de varios sectores sociales y políticos tanto del propio partido de gobierno como de las demás formaciones políticas.

Ese mismo año de 1993, se inició también la cooperación internacional con la reforma educativa paraguaya, mediante el Convenio entre el Ministerio de Educación y Culto y el Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (HIID). Prácticamente de manera simultánea, se suscribieron acuerdos con el Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que dieron sus respectivos aportes para la reforma de la enseñanza básica y la media respectivamente. Igualmente, y en aspectos específicos de la reforma, se contó con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y otras organizaciones de carácter internacional. Al respecto, un informe de evaluación de la formación docente realizado por María Eugenia Arce para el Consejo Nacional de Educación y Cultura señala que «Esta conjunción de apoyos posibilitaron que el esfuerzo de la reforma educativa pudiera contar con un número sin precedentes de expertos con muy altos niveles de experiencia y formación académica. En ese sentido, es llamativo la cantidad de estudios realizados en un medio caracterizado por una escasa actividad en el campo de la investigación social en general y de la educativa en particular» (CONEC, 2000).

Todo este conjunto de diagnósticos y propuestas formaron parte del documento de la reforma, el Plan Estratégico de Educación Paraguaya 2020, actualizado en el año 2008. En 1994, con el ministerio a cargo de Horacio Galeano Perrone, comenzó la implementación de la reforma educativa en las aulas.

En 1998 se dio el paso más serio de institucionalización de la educación en el país, con la aprobación de la Ley General de Educación, la No. 1264/98, del 26 de mayo de 1998. Esta ley fue, al igual que otros procesos de la educación, resultado de una amplia consulta e involucramiento de miembros del Consejo Asesor de la Reforma, gremios docentes, representantes de instituciones educativa y el propio Ministerio de Educación y Culto.

Con respecto al tratamiento del tema del autoritarismo en la educación, a continuación recuperamos algunos de los aspectos enunciados en los volúmenes anteriores; y cómo han sido tratados (o no) por el sistema educativo.

LA HERENCIA STRONISTA: ÁMBITOS Y DINÁMICAS DEL AUTORITARISMO EN LA EDUCACIÓN

EN LA REPRESIÓN a las actitudes críticas y al disenso en la educación paraguaya entre 1936 y 1989 puede identificarse la continuidad de múltiples factores:

- El establecimiento de un marco normativo especialmente orientado a la represión al comunismo, tanto durante y desde el final del periodo liberal (1904 - 1936), como durante los regímenes siguientes: de Rafael Franco, Félix Paiva, José Félix Estigarribia, Higinio Morínigo, Juan Manuel Frutos, Natalicio González, Raimundo Rolón, Felipe Molas López, Federico Chaves, Tomás Romero Pereira y, finalmente Alfredo Stroessner. Todos los gobiernos citados, sin excepción, fueron explícitamente intolerantes respecto de la crítica social, y adoptaron medidas legales, paralegales e ilegales para suprimirla (encarcelamiento, destierro, confinamiento, asesinato). La represión anticomunista se acentuó luego de la revolución de 1947. Además, desde 1947, la represión tuvo una característica permanente, que antes había sido excepcional: el exilio y otras medidas represivas podían alcanzar a todo el núcleo familiar de la persona sospechada de oposición. Si antes tal situación era excepcional, el castigo desde 1947 lo hizo permanente: no sólo era perseguido el responsable directo de una opinión o actuación política, sino todo su núcleo familiar.
- La existencia de estrategias, explícitas e implícitas, para evitar que los sindicatos obreros, las asociaciones del magisterio (ya que estaba prohibida la sindicalización del magisterio) y las organizaciones estudiantiles tuvieran en su interior presencia opositora, especialmente «comunista». Entre estas estrategias, el apresamiento y expulsión de estudiantes opositores, el coga-

miento y la cooptación de organizaciones estudiantiles posibilitaron que, 30 años después de su instalación, el estroñismo controlara casi todos los centros estudiantiles (Laterza Rivarola, 1987)

- El diseño de normas educativas tendientes a impedir la crítica estudiantil proveniente de sectores organizados de los colegios y de las escuelas normales:
- El diseño de programas de estudios explícitamente «nacionalistas» y «anticomunistas», al mismo tiempo;

Igualmente, existen caracteres propios de cada momento histórico:

La represión bajo los regímenes liberales alcanzaba a los distintos enemigos del régimen, esto es, no sólo a los «comunistas», sino también, eventualmente, a los republicanos. De la misma manera, durante el régimen de Morínigo primero, y el de Stroessner después, la represión alcanzó a toda expresión política distinta de la oficial.

Durante los regímenes autoritarios, la relación entre la política y el ejército, que durante el ciclo liberal había sido episódica; se volvió permanente desde 1936. Si bien el ejército siempre fue un factor a considerar en la escena política, después de 1936 pasó a situarse en el centro de la escena sociopolítica y a ser el paradigma de organización política y social de la República.

En el marco de la Guerra Fría se creó un marco conceptual, la Doctrina de la Seguridad Nacional, que asimiló toda crítica social, sin que importe su origen político-ideológico, a «comunismo» y a amenazada para las autodenominadas democracias. El Paraguay intentó, a lo largo del siglo XX, ser una «democracia sin comunismo», excepto durante la llamada «primavera democrática» de 1946. Bajo el gobierno de Stroessner fueron dictadas las leyes liberticidas ya citadas; pero además, la constitución de 1967 y las normas electorales prohibieron la participación comunista en las elecciones y la vida política en general del país.

La designación, en el cargo estratégico de supervisores educativos, a personas pertenecientes al partido Colorado, que actuaron no sólo con criterio técnico, sino que fueron vistas como el brazo local de la represión educativa.

Una pedagogía y una disciplina que propiciaban un clima escolar coherente con el modelo político del estroñismo. Así, Stroessner expresaba en 1978 ante el Congreso Nacional que «Las Escuelas y Colegios se han convertido así en santuarios donde los jóvenes adquieren los

elementos de disciplina, conocimiento y sobre todo de amor a la Patria y a sus héroes con los cuales se ha de estructurar el porvenir venturoso de la Nación. Lejos de las influencias nefastas de doctrinas disociantes, maestros y alumnos se han dedicado eficientemente a la tarea de la formación integral del hombre paraguayo» (Stroessner, 1978)

Lo paradójico, si así puede catalogarse, es que en el mismo imaginario nacionalista y heroico, dos efemérides están inspiradas en la actitud «patriótica» de la niñez y la adolescencia: el 16 de agosto de 1869, fecha de la batalla de Acosta Ñu durante la Guerra de la Triple Alianza, la cual es desde 1948 la conmemoración del Día del Niño; y el 23 de octubre de 1931, fecha de la manifestación de estudiantes del Colegio Nacional de la Capital y de la Escuela Normal contra el gobierno de José P. Guggiari, para forzar al gobierno liberal a adoptar medidas más enérgicas de defensa del Chaco ante la penetración boliviana (al año siguiente estallaría la Guerra del Chaco, que duraría hasta 1935).

El gobierno de Higinio Morínigo (1940 - 1948) dio forma institucional a una de las premisas ideológicas del nacionalismo heroico: el liberalismo debía ser considerado «legionario» y «traidor a la patria». Tales fueron las ideas que sirvieron de base al Decreto de supresión del Partido Liberal, en 1943. La inestabilidad política de los años siguientes no fue óbice para que tal identificación creciera en el imaginario social; y las medidas adoptadas luego bajo el gobierno de Alfredo Stroessner permitieron consolidar dichos planteamientos.

El Decreto 11089/1942

Este es el marco en el que debe situarse el Decreto 11089, el Reglamento de Enseñanza Secundaria, surgido bajo el gobierno de Higinio Morínigo, en 1942. Es un instrumento legal duro en sí mismo, pero su efectividad se comprende mejor al situarlo en el marco de más amplio de las estrategias represivas adoptadas tanto por Morínigo como por los gobiernos posteriores a Morínigo, así como en el marco de cultura política nacionalista, autoritaria y de rechazo al comunismo y al liberalismo que caracterizó al Paraguay desde 1936.

Al trazar los orígenes del Decreto de referencia, es posible identificar los diversos elementos que concurrieron a su elaboración. En un mensaje al Pueblo, en setiembre de 1942, Morínigo señala, respecto del Decreto que:

«La nueva reglamentación dictada, ha obedecido al propósito de convertir a los alumnos en verdaderos estudiantes, alejando de su seno a los elementos anárquicos que entorpecían eternamente la marcha regular de los establecimientos, con grave daño, no sólo para los alumnos sino para los padres que deben costear los estudios. Quien no tiene amor al estudio y no se preocupa de su porvenir, no tiene el derecho a estafar a sus padres, ni al Estado, y menos el de estorbar a los que deben aprender. (...) se ha establecido una severa disciplina en las casas de estudios, dándose una intervención más activa a los padres, para que, también ellos puedan vigilar y dirigir mejor sus hijos (sic). (...) se ha establecido una mayor exigencia a los Profesores; pero con más autoridad que antes. (...) con dicho reglamento se ha echado las bases de una transformación de los colegios, especialmente el Colegio Nacional de la Capital, en centro de cultura y respeto, de disciplina y autoridad. Próximamente se iniciarán los trabajos de construcción de un Gran Colegio Nacional, (...) una demostración de que el Gobierno está dispuesto a llevar adelante la idea de hacer de los estudiantes, ciudadanos útiles para sí y para su patria, y no bohemios de la ignorancia con pretensiones de caudillos o fracasados prematuros de la sociedad».

El diario *El Tiempo*, afín al gobierno de Morínigo y el soporte intelectual inicial de su autoproclamada «Revolución Nacionalista», expresaba en *La Reforma de la Enseñanza Secundaria*, el 28 de julio de 1942, que «Muy notoria y sugestiva era, desde luego, la coincidencia, asaz sospechosa, de las huelgas estudiantiles con las crisis políticas». Las actitudes políticas de la juventud eran, para el tiempo, un problema que se resolvía con el Decreto: «Los graves errores y desaciertos de la juventud eran efectos de fallas fundamentales del antiguo plan de enseñanza: estas fallas pueden reducirse a dos: falta de reglamentación adecuada del régimen disciplinario y deficiente organización de las clases o cursos de enseñanza».

Achaca a la juventud tener «un concepto bárbaro y primitivo de la justicia. Ella ha sido también instrumento ciego de agitadores profesionales». Con el Decreto, «La disciplina está, ahora, cuidadosa y firmemente organizada. El respeto al profesor y a las autoridades del colegio está garantizado por sanciones ejemplares. Las reuniones dentro de la Institución que otrora eran fuente inexhausta de disturbios y desórdenes son rigurosamente controladas».

Las principales disposiciones disciplinarias del Decreto 11089 cercenaban toda posibilidad de discrepancia, disenso, o crítica. Incluso,

prohibían comentarios sobre la realidad nacional y las decisiones gubernamentales.

«DEL PERSONAL DOCENTE»

«ART. 19: Si un Profesor predicase en su enseñanza ideas o doctrinas perniciosas, o que atentaren contra la orientación nacionalista que debe ser observada en todo establecimiento educacional, será suspendido (...) En caso de reincidencia, el Director hará la denuncia del caso a fin de aplicarse la pena que corresponda».

En este contexto inicial del Decreto, los que no respondían a la «orientación nacionalista» eran, básicamente, los comunistas y los liberales «demo-legionarios»: ambas eran las doctrinas perniciosas, aunque en el ambiente de la II Guerra Mundial se extendió al nazismo. Luego, bajo el régimen de Stroessner, también ingresarían al catálogo de «doctrinas perniciosas», los planteamientos de la oposición colorada exiliada (MOPOCO, ANRER), el «franquismo» (luego Partido Revolucionario Febrerista) y la democracia cristiana.

«DE LOS ALUMNOS»

«ART. 73:- Son faltas graves de los alumnos: i) Toda exteriorización verbal o escrita de los alumnos que implicase una oposición a las designaciones o disposiciones gubernativas o injerencias de los mismos en atribuciones exclusivas de las autoridades educacionales».

«ART. 75:- Los castigos por faltas graves son: a) Suspensión por un término que no exceda de un mes. b) Pérdida de curso. c) Expulsión perpetua».

«ART. 82.- En ningún caso se admitirán en las Instituciones Oficiales ni en las Incorporadas, huelgas de estudiantes y los que las provoquen, inciten o se declaren en ese estado, serán de inmediato expulsados del Establecimiento, sin derecho a ingresar a ningún otro».

«ART. 85.- En ningún caso, un alumno expulsado podrá ser nuevamente admitido en la Institución y si la expulsión es debida al caso contemplado en el ART. 82 (huelga), tampoco podrá ser admitido en ninguna otra Institución Nacional o Incorporada, siendo directamente responsables los Directores de Establecimiento, del cumplimiento del presente artículo».

Como se ve, la perversidad de la legislación radica tanto en la conculcación de derechos, la no enseñanza de los mismos; y la imposibilidad del debate, así como en el establecimiento de una cadena de

responsabilidades generadora de temores, silencio y autocensura, desconfianza y delación.

Los temores del dictador Morínigo no eran, en modo alguno, infundados: a la resistencia liberal y la acción clandestina comunista se sumaba la tradición de lucha de las instituciones secundarias, especialmente del Colegio Nacional de la Capital, cuyo punto más alto se alcanzó el 23 de octubre de 1931. Desde aquel año, los estudiantes secundarios del Paraguay en general, siendo de referencia el colegio nacional, se caracterizaron por su activa y principalísima participación en los distintos sucesos de la vida nacional. Con actitudes, opiniones y hechos, habían sido permanentes obstáculos para los distintos gobiernos, especialmente para Paiva, Estigarribia y Morínigo. Su influencia no provenía tanto de su número (en 1942, el sector de la enseñanza secundaria tenía 4658 alumnos, frente a 176.963 alumnos de educación primaria, es decir que equivalían a 2.63% de esta última), y su presupuesto de salarios docentes del sector público era del 8% del total de las asignaciones públicas para docentes del Paraguay) como de sus apasionadas ideas, su combatividad, y, tratándose de un sector secundario básicamente elitista, de sus vínculos con familias políticas de todos los sectores. De todos modos, las medidas adoptadas por Morínigo, aunque limitaron al movimiento estudiantil, no lograron neutralizarlo.

En 1955, aun cuando seguía siendo un sector minoritario (existían 16.000 estudiantes secundarios frente a 254.118 estudiantes de primaria), los secundarios continuaban cumpliendo un papel político preponderante. La represión política se trasladó a los centros estudiantiles: el Centro de Estudiantes Secundarios Blas Garay, organismo auxiliar del partido colorado fundado en julio de 1946, al calor de la primavera democrática y la disputa por la preeminencia partidaria en el estamento secundario, una vez controlado por el stronismo, participó de las lides políticas del centro de estudiantes del colegio nacional de la capital.

La política del stronismo en materia de educación tenía dos vertientes: la política propiamente educativa, y las políticas de represión que impactaban en la educación al limitar la capacidad de crítica y de organización y movilización de docentes y estudiantes, así como la educación en la crítica.

En el volumen anterior, nos aproximamos al fenómeno de la represión educativa a instituciones: las escuelas de las ligas agrarias y

el Colegio Cristo Rey de la Compañía de Jesús, como ejemplo de qué ocurría cuando el propio ideario educativo (y no sólo los individuos en cuanto tales) se fundaba valores institucionalmente opuestos al autoritarismo. En otros casos, la existencia de individuos críticos del sistema podía significar también una intervención de alcance más limitado, como en el Colegio Nacional de la Capital, el Colegio Internacional o el Colegio San José –los dos últimos de gestión privada.

El Decreto 11089 constituye un ejemplo de la «legalidad» de las formas que caracterizó al gobierno de Morínigo primero y, más tarde, a Stroessner. Morínigo disolvió la Cámara de Representantes y gobernó mediante decretos-leyes; y tras su caída, desde 1948, con la asunción al poder del Partido Colorado, existió una cámara de representantes unipartidaria. En 1963 se realizó la elección presidencial con el retorno de un diezmado Partido Liberal, sólo para dotar de fachada legal a un acto que venía precedido por una intensa represión política y la vigencia del estado de sitio.

En ningún escenario se alteró la aplicación del decreto 11089. Por el contrario: nuevas herramientas represivas, como las leyes 209 y 294 cumplieron el papel de completar el engranaje de la arbitrariedad y el autoritarismo, el «legalismo autoritario» al que se refiere Habermas, que se esfuerza por penalizar todo conflicto de naturaleza política. Es oportuno, en este sentido, señalar que el Decreto 11089, más las normas complementarias educativas y los textos escolares, consolidaron el autoritarismo en la educación. Como señala Restrepo y Restrepo (2013), el autoritarismo realiza un uso esencialmente ideológico del derecho, para fortalecer los valores del orden, la unidad y la estabilidad. De esta forma, el derecho se aleja del ideal de justicia para convertirse en legitimador dotado de una fuerte carga simbólica (en función de los valores señalados), de los regímenes autoritarios. Deja de lado, al decir de Habermas, las cuestiones relativas a los derechos humanos, la justicia y la moral. Necesario el formalismo «legal» para el régimen, entonces las normas se vuelven flexibles en su aplicación; y, finalmente, aparece la inflación legislativa, al intentar regularse la vida cotidiana hasta el nivel del detalle.

Estas características están presentes en el Decreto 11089: defiende el nacionalismo; el orden y la disciplina entendidas como el sometimiento del estudiante a la autoridad del docente; y de éste, al del director del Colegio y, en último término, de todos ellos a la autoridad gubernamental. El derecho, que toma forma en el Decreto, contribu-

ye a configurar un nuevo sujeto: el «estudiante verdadero» frente al «estudiante bohemio»; el «obediente» frente al «anárquico»; el que se preocupa por sus padres y el que no lo hace; el «patriota» y el «extranjero». La norma cristaliza distinciones por entonces ya existentes en el imaginario social: hasta hoy se sienten los efectos del discurso que se plasma en el Decreto.

El decreto tuvo aplicación efectiva. Actualmente, en investigaciones realizadas por Carlos Pérez Cáceres y Jazmín Duarte Sckell, se visibilizan los nombres de estudiantes, tanto varones como mujeres, expulsadas de colegios secundarios debido a su filiación política.

Se creó así en las escuelas y colegios una cultura del silencio y la delación. Disconformidades y desacuerdos se expresaban con reservas y temor a sabiendas de las eventuales consecuencias de posibles opiniones políticas. Las consecuencias, como se ve en el Decreto, abarcaban toda la cadena de decisiones del mundo educativo; pero eventualmente también podían alcanzar a los familiares. Esto podría explicar el miedo con el que las familias escuchaban las preferencias e inquietudes políticas expresadas por las generaciones más jóvenes.

Luego de la caída del régimen, en 1989, el reglamento perdió progresivamente valor, como efecto de las reformas legales que se iniciaron en 1989. El decreto que lo derogó, en 2003, pasó desapercibido. De cualquier manera, los informes de DDHH de la Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay de los años 2001 y 2002 registraban su aplicación:

«(...) el Decreto N° 11.089/42 que contiene reglamentaciones contrarias a la Constitución Nacional, todavía es utilizado en algunas instituciones educativas como mecanismo para controlar las organizaciones estudiantiles secundarias, a pesar de haber sido decretado durante la dictadura del general Higinio Morínigo (1940-1948). Este decreto establece que es exclusiva potestad del director de la institución permitir realizar reuniones en el local educativo, debiendo comunicar incluso los temas específicos a ser tratados en las reuniones, no pudiendo tratarse otros temas que no sean los comunicados a la institución, y los objetivos pueden ser sólo de carácter estudiantil o cultural (ART. 70). Tanto en el caso de no comunicar las reuniones o de reunirse con permiso de las autoridades, pero tratando temas distintos de los comunicados, los alumnos y alumnas serían sancionados, pudiendo incluso ser expulsados o expulsadas por estas faltas.

POR LA CUAL SE DEJAN SIN EFECTO LOS DECRETOS N° 3618 DEL 19 DE FEBRERO DE 1964 Y 11089 DEL 18 DE FEBRERO DE 1942, DISPOSICIONES DEL SECTOR EDUCACIÓN.

Asunción, 11 de 2010/02/02 de 2003.

JUSTO: La necesidad de actualizar las disposiciones legales que guardan relación con las cuestiones educativas que rigen las acciones de la Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica y de la Dirección General de Enseñanza Media del Ministerio de Educación y Cultura; y

CONSIDERANDO: Que con la promulgación de las Leyes N° 1264 General de Educación, 1725 Estatuto del Educador y 1680 Código de la Niñez y la Adolescencia varias disposiciones quedaron muertas.

Que es necesario la derogación explícita de varios Decretos del Poder Ejecutivo que ya no tienen vigencia, por haber sido reemplazados por otras normativas o por colisionar con las disposiciones marcos invocadas en el párrafo anterior.

Que, la existencia de las mencionadas disposiciones crea confusión a los usuarios del servicio educativo nacional en los niveles mencionados.

Que, es prioritario actualizar las disposiciones legales que reglamentan la educación básica y media, atendiendo los nuevos postulados de la Reforma Educativa que se van implementando gradualmente en las instituciones educativas del todo el país.

POR TANTO, en ejercicio de sus facultades constitucionales,

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA DEL PARAGUAY

DECRETA:

Art. 1°.- Deseje sin efecto los Decretos N° 3618 del 19 de febrero de 1964 "Por el cual se aprueba el Reglamento de Escuelas Primarias" y el 11089 del 18

...

POR LA CUAL SE DEJAN SIN EFECTO LOS DECRETOS N° 3618 DEL 19 DE FEBRERO DE 1964 Y 11089 DEL 18 DE FEBRERO DE 1942, DISPOSICIONES DEL SECTOR EDUCACIÓN.

- 2 -

febrero de 1942 "Por el cual se establece la reglamentación de la Enseñanza Secundaria y Comercial de la República y sus modificaciones".

Art. 2°.- El presente Decreto será refrendado por la Señora Ministra de Educación y Cultura.

Art. 3°.- Comuníquese, publíquese y dese a Registro Oficial

Decreto del MEC 20591, que deroga el Decreto N° 11.089/42

El decreto obliga a los y las estudiantes a concurrir a los actos o desfiles que se realicen con motivo de una fiesta o acontecimiento nacional, con lo cual se viola el derecho de las personas a no ser obligadas a participar de manifestaciones. No admite las huelgas estudiantiles y establece como sanción la expulsión de la institución sin derecho a ingresar a ningún otro establecimiento educativo, lo que supone una pérdida a perpetuidad del derecho a la educación» (CODEHUPY, 2002: 235). En el mismo informe, CODEHUPY planteaba la derogación del decreto 11089/42 la que ocurrió al año siguiente.

La herencia del régimen puede sintetizarse en las conclusiones de, entre otros, Chamorro Lezcano (1998) y Sapena Brugada (1998). Ubaldo Chamorro Lezcano, quizás uno de los últimos intelectuales que desarrolló una concepción sistémica, integral de la educación, señala que las consecuencias de la educación desarrollada durante el estronismo fueron:

- La legitimación e interiorización del autoritarismo y verticalismo que involucra a todas las instancias de la vida social.
- El estancamiento del desarrollo científico-técnico y cultural.
- La asunción de una práctica profesional y social cerrada, autoritaria y antidemocrática.

- La pérdida de perspectiva social e histórica en la gran mayoría escolarizada que se expresa en el conformismo acendrado, cercano al fatalismo.
- La desconexión del conocimiento con la realidad, con la interiorización de contenidos estereotipados, dogmáticos e inamovibles.

Recogiendo la perspectiva crítica de Chamorro, Ana Portillo y Mauricio Paradedá amplían la mirada hacia la herencia autoritaria en la educación campesina: «una concepción tradicional y conservadora de la escuela, un modelo de formación docente acrítico masivo y en cascada (vertical: de arriba hacia abajo), un modelo de gestión que conserva prácticas clientelistas, donde las políticas públicas no tiene(n) enfoque de derechos si no que se otorgan como favores políticos a cambio de fidelidad, donde los programas se basan en objetivos cerrados y formales defendiendo la reproducción de una cultura única y nacionalista; y donde la pedagogía está centrada en el pizarrón y en el docente y no en el potencial de aprendizaje de los niños y niñas, ni en la construcción de vínculos dentro de comunidades educativas diversas».

Por su parte, con la mirada puesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Raúl Sapena Brugada, ex Ministro de Educación, apunta:

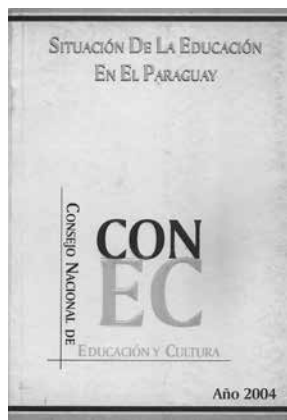
- Una notoria falta de respeto a la inteligencia y racionalidad del niño, descalificándolas al obligar al estudiante a aceptar algo que claramente percibían como falso.
- La represión, el castigo, la descalificación, utilizados en el momento en que los niños o los jóvenes hacían uso de su propia inteligencia, conseguían en forma inexorable que terminaran por renunciar a ella.
- El uso frecuente de medios dramáticos y manipulativos para lograr la internalización de normas sociales.
- El control social basado en: el miedo (de base instintivo biológica), la vergüenza (el qué dirán) y la culpa (mecanismo individual personal).
- Quienes trabajaban en la elaboración de planes de estudio y redacción de textos no aceptaban la necesidad de ampliar la conciencia del contexto social.
- Hábitos educativos que creaban el ambiente propicio para el autoritarismo. Como ejemplos: el abuso de las respuestas colectivas recitadas y del acto reflejo de ponerse de pie cada vez que ingresaba una persona en el aula.

Por su parte, el Consejo Nacional de Educación y Cultura, en su Informe de 2004, destaca entre los desafíos de la Educación, «El legado del régimen autoritario en la Educación» (CONEC, 2004: pp. 12 – 29). Para el CONEC, la herencia autoritaria en la educación se traduce en:

- Sistema educativo jerárquico y autoritario, entendido como una «cadena de mandos en cuya cúpula se originan las directivas, se controla su ejecución y, principalmente, se penalizan las desviaciones». El sistema estaba sostenido, además, por «la estrecha relación» con «los líderes partidarios (...) a través de lo cual se mantuvo la injerencia político-partidaria en el sistema educativo».
- Priorización de los gastos de seguridad: «En las dos décadas últimas del régimen autoritario, el presupuesto educativo nunca sobrepasó del 1.5% del PIB», lo que mantuvo al país en situación de retraso respecto de su entorno regional. El gasto educativo se mantuvo reducido, a favor de la prioridad dada a la seguridad: Fuerzas Armadas y Policía Nacional.
- Masificación clientelar: entendida como una apertura de nuevas oportunidades para amplios sectores de población, pero condicionada a las lealtades políticas, esto es, en un esquema clientelar, de dependencias de los liderazgos políticos y de acceso entendido como favor o concesión voluntaria, y no como vigencia de un derecho.
- Desvalorización de los valores democráticos y participativos: fueron debilitados o cooptados los canales de participación no partidarios, incluyendo los civiles y los gremiales; como resultado de la estrategia clientelar de la dictadura.
- Centralización autoritaria: El estado en general, y el MEC en particular, se constituyeron en instituciones autorreferenciales. El sistema, sostiene el CONEC, funcionaba para «servir a un centro institucional, representado por el MEC, desnaturalizando de esta manera un principio fundamental de la escuela moderna, que concibe la relación a la inversa».
- Fijación de una cultura institucional acrítica: «La escuela autoritaria se caracterizó como una institución movida por consignas antes que por una modalidad de gestión y principios asumidos por la reflexión, el consenso y la libre participación», señala el CONEC. En esta forma de concebir la institución, no existe lugar para el diálogo, la crítica o el disenso.

- Subsidiariedad de la Educación: La educación no es, en el régimen autoritario, un espacio en el que se garantiza un derecho que impulsa, promueve, el desarrollo del potencial humano: es un instrumento al servicio de la legitimación del régimen y por lo tanto, adscripto a él.
- Politización del sistema educativo, es decir, la «extrema vulnerabilidad del sistema educativo ante los intereses y presiones de origen partidario». En este marco, el acceso al sistema, en cualquiera de sus funciones (estudiante, docente, etc.) está condicionado por la militancia y la lealtad partidaria, y no por la eficiencia y la capacidad.
- Rezago educativo, en comparación con los indicadores regionales, en materia de matriculación, retención del sistema, alfabetismo, etc.

El Ministerio de Educación y Cultura dio lugar, de manera tímida, a una nueva forma institucional de promover un ambiente escolar diferente: las normas de convivencia. Los primeros ensayos de normas de convivencia no impuestas por el estado, sino consensuadas en el seno de las comunidades educativas, datan de la década de 1990. Es cierto que los criterios fundamentales siguen siendo estatales, pero está claro que no es lo mismo legislar y regular bajo los principios de constituciones autoritarias que bajo principios que respetan los derechos humanos fundamentales, individuales y sociales, incorporados por la Constitución de 1992. La aprobación de la Convención de los Derechos del Niño también significó un cambio paradigmático clave



Informe del CONEC sobre la situación de la educación paraguaya en el que se describe «el legado del régimen autoritario en la educación».

en la búsqueda de una nueva institucionalidad que regule el ambiente escolar. La tensión pasó a ser, entonces, entre la inercia autoritaria heredada y el impulso democrático.

En el 2008, el Ministerio de Educación y Cultura estableció una serie inicial, y bastante ambigua, de criterios para la elaboración de normas de convivencia mediante la Resolución 797. El aspecto más resaltante de dicha normativa es la garantía de la participación de la comunidad educativa. Sin embargo, aún en dicha resolución no se plasmaron los derechos fundamentales, ni garantías, ni obligaciones.

Un informe elaborado por UNICEF, en 2011, sobre Violencia Escolar en América Latina, a partir del análisis de las nuevas normas de convivencia de cuatro países: Honduras, Bolivia, Paraguay y Chile, identificó los siguientes rasgos comunes de debilidad en realidades tan dispares:

- Nula participación en la elaboración y escasa divulgación;
- Insuficiente adecuación a normas legales y reconocimiento de derechos;
- Estricto uso del uniforme;
- Ambivalencia en la aplicación de sanciones;
- En general, predomina todavía el criterio que pueda establecerse, de manera vertical, desde la dirección en la definición y la aplicación de las normas.

En el año 2015, por Resolución 5766, surgió una nueva norma, mucho más actualizada y clara, respecto de la elaboración participativa de normas de convivencia. La guía parte de la idea del «niño como sujeto de derechos», establecida en la Convención, y recogida por el marco legal paraguayo con la ratificación de la referida norma internacional por Ley 57/90; y el establecimiento del Código de la Niñez y Adolescencia (Ley 1680/2001), en el que se adopta el enfoque de Derechos, así como el principio del interés superior del niño; frente al anterior enfoque basado en la «minoridad» o solo en la protección de la niñez.

Sobre la base del mismo enfoque de Derechos, y en la búsqueda de instaurar una cultura de respeto, se desarrolló, en el año 2012, un protocolo de intervención del Ministerio de Educación y Cultura en casos de violencia y acoso escolar, por medio de la Resolución 8353 del 2 de mayo del mismo año⁶. El protocolo constituye una innovación

6 Mientras finalizábamos la elaboración del presente volumen, el Ministerio de Educación y Cultura (hoy Ministerio de Educación y Ciencia) registraba unos 250 casos anuales de violencia y acoso escolar –conocido por su expresión en inglés «bullying»; es decir, en promedio, unos 2 casos denunciados por día (Diario Última Hora, 14 de octubre de 2017, «Registran dos denuncias de bullying por día en Paraguay». En línea en: <http://www.ultimahora.com/registran-dos-denuncias-bullying-dia-paraguay-n1113038.html>, consultado el 1 de febrero de 2018).

importante en la forma de encarar los desafíos de la creciente violencia escolar.

Contiene una serie de indicadores físicos, psicológicos y conductuales que caracterizarían víctimas, victimarios y espectadores de un caso de violencia o acoso escolar (física, sexual o psicológica); un cuestionario que releva las percepciones y preconcepciones acerca de la violencia de parte de estudiantes, docentes, padres y madres; y luego, las medidas preventivas y de intervención ante casos confirmados. Prevé la adopción de estrategias coherentes con el desarrollo de una cultura democrática y de promoción de la paz, tales como la educación entre pares y la mediación, siempre y cuando los casos no tengan derivaciones más graves que impliquen la intervención de otras instituciones públicas y la aplicación de la legislación penal. Además de los derechos de la niñez y la adolescencia, los criterios guía de la intervención son la rapidez, la eficacia y la confidencialidad.

El silencio de la víctima, como efecto del miedo o la amenaza directa a su integridad, la normalización del acoso a las personas más vulnerables, y la complicidad y el encubrimiento entre pares (directores entre sí; estudiantes entre sí; docentes entre sí); la negación de la ocurrencia de los hechos, son los factores que dificultan la erradicación del acoso y la violencia en las instituciones educativas.

El autoritarismo al interior de las instituciones educativas guarda, como ya hemos señalado, estrecha relación con las características del entorno de la institución escolar. Es así que el ideal de la educación para la democracia tropieza con los límites impuestos por el desarrollo de la cultura política en el Paraguay. Como lo señaló el CONEC acerca de las relaciones entre política y educación, en el 2007, «el ambiente político no ha favorecido la educación (...) dicho ambiente permite y propaga modos de proceder con antivalores que son antagónicos a las propuestas de los valores que los educadores tienen definidos en el currículum y que promueven en las aulas». Por estas razones, al alumnado le es difícil «reconocer en la realidad y en el fragor de las campañas lo que ellos han aprendido en sus ejercicios democráticos de elecciones escolares y en las lecciones de ética y educación cívica» (CONEC, 2007: 13).

Todas estas medidas, sin embargo, adolecen de deshistorización. No hacen referencia al proceso histórico del autoritarismo en el Paraguay, por lo cual no hay una comprensión acabada ni del significado ni de la profundidad a la que se encuentran las raíces del autoritaris-

mo en el tiempo. La educación paraguaya rehúye sistemáticamente el análisis del pasado, y en particular, de su propio rol en el pasado. La visión heroica de grandes figuras del magisterio, análoga a la que desempeñan las biografías de la historia política del país se ha exacerbado al punto que oculta los procesos históricos tales como la feminización del magisterio, la cooptación de los docentes; la precarización del trabajo docente; la historia de las ideas educativas y su aplicación en el Paraguay; las condiciones socioeconómicas y culturales de la educación; y sobre todo, y muy especialmente, la función de la educación en los distintos proyectos políticos a lo largo de la historia del Paraguay.

En el primer volumen de esta serie destacamos que en la propuesta sobre El Autoritarismo en la Historia Reciente del Paraguay (MEC, 2011) incluido en el Plan Optativo de la Educación Media, no aparece una sola referencia al papel que la educación oficial jugó en el régimen. Análogamente a lo sostenido por Renán, el olvido y el error histórico –y la negación– parecen concurrir a los fines de establecer un relato lo más benéfico y menos traumático posible acerca de la educación y los proyectos nacionales en la historia del Paraguay.

En este sentido, la educación hace muy escasas referencias a la dictadura de Stroessner (y a la historia larga del autoritarismo en general del Paraguay), referencias que son imprescindibles para la educación para la democracia. Como resultado, el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés) del año 2009, realizado estudiantes de noveno grado (de entre 13 y 17 años de edad), docentes de octavo grado y directores de instituciones educativas de gestión pública, privada y subvencionada, arrojó resultados que «evidencian, entre otras cosas, la escasa preparación cívica y ciudadana de los estudiantes de nuestro país, el alto grado de confianza de los estudiantes hacia la escuela, la actitud positiva hacia la igualdad de derechos y los altos niveles de expectativa en participación futura». (ICCS, 2009: 11)

Así, el 68% de los estudiantes del Paraguay aceptó la premisa «Las dictaduras se justifican cuando traen beneficios económicos»; el 71%, con «Las dictaduras se justifican cuando traen orden y seguridad»; y el 58% cree que «La concentración del poder en una sola persona garantiza el orden». Los porcentajes expuestos son similares en la región (ICCS, 2009: 60).

A este respecto, señala D'Alessandro (2014), a partir del análisis de los textos escolares y su abordaje del pasado reciente, que: «A partir

de 1998, las representaciones del stronismo de tiempos de la dictadura van siendo reformadas con la inclusión de aspectos que ponen énfasis en la presentación negativa del régimen, pero se observa que todavía existen muchas continuidades relacionadas con convicciones fuertemente arraigadas –como la idea de *la paz y el progreso* que supusieron las obras de gobierno– representación sobre el stronismo, que resulta decisiva en la conformación de modelos mentales de los jóvenes estudiantes.»

Por su parte, Elías (2012), llama la atención sobre la similitud entre los resultados del estudio realizado por el ICSS y el llevado a cabo en 1987 por Ayala y Schwartzman, con jóvenes de 19 a 24 años, en el que, solo un tercio de los encuestados mostró tener un grado aceptable de conciencia cívica. Esa situación llevó a los investigadores a establecer, en aquel momento, el concepto de «joven dividido» (Ayala y Schwartzman, 1987): «por un lado, los jóvenes muestran adhesión a valores alejados del individualismo, del autoritarismo y del conformismo y, por otro lado, tienen muy poco conocimiento de los derechos y obligaciones cívicas, a tal punto que no pueden distinguir valores de la convivencia democrática, o muestran poca tolerancia al disenso, a la diferencia, así como desconfianza hacia los partidos políticos» (Elías, 2012: 57).





PARTE III

REMOVIENDO
LAS BASES DEL
AUTORITARISMO:
HISTORIA,
MEMORIA Y
NACIONALISMO

73

CUARTO VOLUMEN · 1989-2012

UNA HISTORIA OFICIAL, PARA UNA CULTURA OFICIAL Y UNA EDUCACIÓN OFICIAL⁷

«AMAMOS A NUESTRA madre por encima de todo prejuicio, por imperio de una ley biológica, instintivamente, antes todavía de que se manifieste nuestra conciencia. Y la amamos por sobre todas las cosas de la vida, sin entrar a averiguar si es honesta o liviana, rica o pobre, humilde o linajuda. Nuestra madre es siempre pura para nosotros, y bella y noble. En el agua lustral de nuestro amor se divinizan sus imperfecciones humanas. Pobre, veneramos su pobreza y la compartimos con orgullo. Rica, preferimos su cariño a todos los halagos de la fortuna. Concreción de nuestra felicidad, refugio de nuestro dolor, iris de paz en el hogar, sonrisa perenne en el erial de la vida, fuente de que mana nuestra existencia, por ella somos y en ella se sintetizan todos los atributos de nuestro ser espiritual. ¡Los hijos que discuten la personalidad de su madre han dejado de ser hijos! Los que para adorarla necesitan saber si su vida fue limpia, si cometió o no errores, si incurrió en pecados, es que no la aman en realidad. Los que se detienen a recoger las calumnias de los extraños, los que se avergüenzan de lo que murmura la maledicencia; los que hacen distingos en su afecto, pretendiendo respetar a la madre y repudiar los supuestos deslices de la mujer, no son sino descastados, ingratos, degenerados despreciables, faltos de ese primordial sentimiento, que es base moral sobre la que descansa toda nuestra humana arquitectura.» Juan E. O'Leary (1930), *Apostolado Patriótico*, en *Prosa Polémica* (1982).

La extensa cita de Juan E. O'Leary es un testimonio del autoritarismo en el campo del conocimiento historiográfico. Si bien la cita es del año 1930, adquirió plena vigencia unos años después, desde 1936, cuando toda crítica a la historia oficial o simplemente toda investiga-

7 Frase de Alfredo M. Seiferheld

ción que pusiera en cuestión los hallazgos históricos que sustentaban el nacionalismo, se transformó en un problema político de primer orden. Y Juan E. O'Leary fue la figura intelectual más prominente de aquellos años, desde la perspectiva nacionalista del pasado.

Las décadas de 1920 y 1930, especialmente, fueron escenarios en los que la historia oficial, la entonces narrativa oficial liberal, era objeto del asalto del revisionismo histórico promovido por O'Leary, Natalicio González, Leopoldo Ramos Giménez, entre otros. Los debates eran encarnizados; pero nunca se reflejaban –ni se habrían de reflejar–, en los textos de historia utilizados en el campo educativo. El conocimiento del pasado estaba sometido no a las reglas y métodos de la historiografía, sino que servía de sostén a los proyectos de estado. En otras palabras, la historia era sirvienta de la política.

El ocultamiento y rechazo liberal al lopizmo, que había dominado el panorama escolar desde la post-guerra; sería sustituido por el ocultamiento del, y el rechazo al, régimen liberal desde la asunción de Rafael Franco (1936). Y así como el discurso liberal asoció francismo, lopizmo y jesuitismo, en un ejercicio arbitrario y abusivo de la historia; el nacionalismo lopizta asoció el liberalismo no sólo al legionarismo, sino, incluso, a episodios de la vida colonial del Paraguay tan lejanos como el enfrentamiento entre Alvaristas («el germen del legionarismo») e Iralistas (los antepasados directos de la nacionalidad paraguaya).

Eso se verifica, por ejemplo, en el Decreto de supresión del Partido Liberal, de 1942, por medio del Decreto 12.546 del 25 de abril. En él se señala, respecto de la historia, que «el Partido Liberal habría heredado el espíritu y los métodos propios de cuantos paraguayos conspiraron contra la independencia y soberanía de la nación, tales como los que se opusieron al movimiento emancipador de 1811; los que se conjuraron con el caudillo Francisco Ramírez para derrocar al doctor Francia en 1820; los que en 1827 alentaron los proyectos de Bolívar de mandar una expedición al Paraguay; los que solicitaron ayuda de Manuel Dorrego en 1827 descubriéndole secretos militares del éxito seguro de la empresa; los que suplicaron a Rosas la conquista de la provincia del Paraguay en 1851; los que dieron la bienvenida a la escuadra Norteamericana en 1852 y le incitaron a deponer al gobierno de don Carlos Antonio López; los que hicieron lo mismo con la expedición naval brasileña de 1855; los que provocaron el atentado de las fuerzas del Almirantazgo británico contra el cañonero «Tacuarí» en 1859; los

que pidieron al Gabinete Imperial del Brasil organizar una legión bajo la bandera de la Triple Alianza y luego acompañaron al ejército enemigo como baqueanos en 1865; los que declararon al gran Mariscal F. S. López «fuera de la ley, como paraguayo desnaturalizado, asesino de su patria y enemigo del género humano», cuando aún él defendía los últimos confines del suelo patrio.

Infiere de estos hechos el Decreto que «todos los liberales presentan un rasgo común que los vincula, como si fuesen de una misma casta: el ansia de conquistar el poder político a cualquier precio, aun a costa de la soberanía nacional y del sometimiento del Paraguay a la hegemonía extranjera, es decir, que a todos anima el espíritu perverso de traición a la patria».

«En el poder, el Partido Liberal se habría caracterizado por su vassallaje espiritual a lo extranjero y su desprecio por lo autóctono. Sus mandatarios habrían sido instrumentos serviles del capitalismo foráneo; habrían renegado de nuestras glorias más puras y prohibido el culto de nuestros héroes; habrían dilapidado el patrimonio territorial creando enormes latifundios; habrían permitido que la autoridad del Estado fuera, menoscabada por empresas mercantiles; habrían entregado las vías de comunicación al monopolio privado, estrangulando así la economía nacional; habrían hipotecado el porvenir del país con concesiones leoninas; habrían encubierto la invasión boliviana por largos decenios, haciendo posible la ocupación de las tres cuartas partes del Chaco y mantenido el país en un estado de completa indefensión, circunstancia que influyó positivamente en el estallido de la guerra y en su sangrienta prolongación por espacio de tres años.» (De Gásperi, 1946).

Durante el gobierno de Stroessner la tendencia prosiguió y se fortaleció. La instrumentación del pasado y la manipulación de la historia fueron las estrategias de un régimen dictatorial que además se volvió personalista y mesiánico. Los libros de texto, descontextualizados, hacían elogios de los regímenes fuertes del pasado para legitimar el presente. Igualmente, de manera acrítica y sin proceso de comprensión, los adversarios de las grandes figuras de la historia paraguaya eran presentados como enemigos de la nación. Como señaló Seiferheld: «El recurso de tapar, ocultar o distorsionar la historia siempre ha sido utilizado por los gobiernos que pretenden perpetuarse».

Stroessner se presenta a sí mismo como la continuación y remate de una historia épica, heroica: este aspecto es uno de los tres «mitos

básicos» de la dictadura, apuntados por Escobar (2014). Este «mito» se encuentra presente en los textos escolares, complementado con el culto a la personalidad del dictador. En ellos, la historia se desarrolla de manera teleológica, desde la caída heroica y la destrucción de la República, en la Guerra de la Triple Alianza y el papel de los «legionarios», hasta su reconstrucción y apogeo por obra de Bernardino Caballero y Alfredo Stroessner. El abuso de los verbos impersonales en los libros de historia –es decir, que los hechos del pasado ocurrieron «naturalmente», sin que haya un agente que los haya producido, finaliza con un Stroessner hacedor de obras de gobierno, como apunta D’Alessandro. Es el triunfo de la voluntad sobre la inercia del pasado.

En el nacionalismo heroico tal como se construyó y cristalizó en el Paraguay, pasado se representa como una población, o bien impoluta, o bien ausente, o bien obediente y sumisa a la voluntad de los grandes personajes de la historia. Sus grandes figuras también son impolutas, abnegadas y sin otro interés que el país. No tienen contradicciones ni protagonizan conflictos. Sus trayectorias estaban definidas desde el mismo momento de su nacimiento. La lealtad a la patria se transforma en abyección y en fanatismo. Como señala O’Leary en la frase que introduce el presente capítulo, cuestionar a la patria equivale a cuestionar a la madre, y esa actitud merece el peor de los castigos. El crimen «legionario» consiste en haber sido parte de la extinción de aquel Paraguay sin mácula, de una población completamente unida y feliz bajo la sabia conducción de sus dictadores.

De ahí la atribución de cualidades superiores a la patria, especialmente el atributo de «sagrada». Lo «sagrado» no es lo opuesto a lo profano, sino lo opuesto a «diabólico», al mal absoluto: «Los paraguayos somos cristianos en la misma medida en que nos creemos patriotas. Por eso no podríamos sentirnos buenos ciudadanos si no hiciéramos lo mismo con la Patria, un impulso que nos identifica con la misma religión de nuestros mayores (...) Y como Dios es la fuente primera del amor entre los hombres, el hogar y la patria existen por la misma razón de que existe Dios» (Stroessner, 1981: 285). «La religión cristiana tiene raíces profundas e indestructibles en nuestra tierra. Nuestra Patria nació, y se alzó para vivir junto a la cruz (...) Si la cruz y la espada se asociaron en los remotos tiempos para llevar adelante las grandes empresas de civilización, los mismos símbolos aparecen en nuestra historia como forjadores de los destinos de la nacionalidad» (ídem, p. 295).

Revisar la historia, intentar comprender los procesos que condujeron al presente, aun cuando siquiera tangencialmente cuestionara el carácter absoluto de sus héroes –todos ellos varones, militares o políticos–, podía implicar no sólo una condena moral, sino la prisión o el exilio. En distintos momentos, el escritor Guido Rodríguez - Alcalá, por su obra *Ideología Autoritaria*; y Alcibíades González Delvalle, por su obra teatral *San Fernando*, padecieron la prisión debido a que sus trabajos cuestionaban las figuras de la historia. Bajo la formulación de *Paraguay Eterno*, Natalicio González además otorgó a la identidad paraguaya el atributo del esencialismo: la nación paraguaya había sido una siempre. Sus orígenes históricos y sus atributos ya se encuentran en los inicios de la conquista. Los enemigos de la esencia nacional, del Ser Nacional, son los internacionalismos: el liberalismo –que incluso Natalicio González llega a identificar con el judaísmo; y el comunismo. El Paraguay desapareció como solo los héroes (del griego *heroi*, semi-dios), desaparecen: traicionado y asesinado.

El relato nacionalista heroico del Paraguay tiene rasgos míticos. Como señala Lévi-Strauss, el mito tiene la característica de actualizar permanentemente el pasado de modo que no sea tal, sino que al actualizarse se hace presente. La identidad a lo largo del tiempo anula el sentido del «devenir», excepto que tal devenir consista en cumplir «el destino» que tiene asignado un pueblo. La historia, que por definición es contingente, se enfrenta así al mito. Esto fue perfectamente comprendido por Renan, en su célebre formulación sobre el olvido y el error histórico; y también por los ideólogos de la operación historiográfica nacionalista heroica, que condenaron al escarnio toda investigación que pretendiera alterar la idea una nación y una identidad esencial e inmutable.

«La consideración histórica del mito es interesante, en consecuencia, por cuanto que muestra que el mito, tomado como un todo, no puede ser historia puramente desapasionada, puesto que siempre está hecho *ad hoc* para cumplir alguna función sociológica, para glorificar a un cierto grupo o para justificar un estado de cosas anómalo», señala Malinowski desde una perspectiva funcionalista antropológica.

El mito nacionalista heroico surgió en el Paraguay para enfrentar al otro relato, no menos mítico, de un Paraguay que nació antes que el estado, como producto de la libertad ejercida desde la aplicación de la cédula real del 12 de setiembre de 1537; y que se reconoció como «liberal» en las revoluciones comuneras (1717 - 1735), así como en la inde-

pendencia, y cuyo destino de libertades fue cortado por los jesuitas en la época colonial, y por las «tiranías» en la primera república. En este relato, la regeneración por el fuego, como podríamos denominar a la tesis sostenida, entre otros, por la generación liberal pero también por conservadores como Fidel Maíz, la Alianza representa a la liberación; y la destrucción, como un proceso necesario de «purificación» social. Esta idea es perfectamente identificable en todos los discursos de post-guerra, incluso en el de los veteranos.

La educación paraguaya ha sido el escenario, por lo tanto, no de historias, sino de mitos. El más reciente, es el mito nacionalista heroico, enfrentado al anterior, el mito nacionalista liberal. Por eso, los debates no pueden mostrarse en los textos de historia: por eso, la posición adversaria a la mal llamada «historia» oficial no puede aparecer: los mitos son incuestionables; mientras que la tarea del historiador, en la medida en que busca comprender el presente, es vista como una amenaza a la integridad, a la sacralidad y a la grandeza inmutable de la patria tal como la presentan los mitos nacionalistas.

El nacionalismo así construido sirvió para legitimar el autoritarismo, al que se sumó el componente militarista. El pueblo mítico también es mostrado como un pueblo laborioso y solidario, que se convierte en pueblo en armas al llamado de defensa de la integridad. Es un pueblo sin fisuras, seguidor leal y obediente del gran líder, dispuesto a dar la vida ante la amenaza exterior; y que debe considerar traidor y desleal toda opinión disonante.

El estronismo fabricó el enemigo «legionario» así como el enemigo «comunista», que es «apátrida» es decir que carece de identificación con «el ser nacional»: «El Paraguay de José Gaspar Rodríguez de Francia, de Don Carlos Antonio López, del Mariscal Francisco Solano López y del General Bernardino Caballero, está forjado sobre el acero de las virtudes ancestrales de la raza con una hermosa tradición de gloria que asume ante la historia los caracteres de una Europa gigantesca. En esos elementos aglutinantes de nuestro pueblo no caben las fórmulas del comunismo internacional, porque en el alma de nuestros próceres de Mayo jamás hubiese prendido la idea del entreguismo traidor (...)» (Stroessner, 1981: 324).

La «democracia», concepto al que Stroessner acudía de manera recurrente, es una «democracia sin comunismo», pero además, «patriótica»: «Si nuestra democracia es vital para nosotros, es porque no la condicionamos a ningún extranjerismo pasajero, esporádico, oca-

sional o decadente. Ninguna democracia sin patriotismo nos interesa (...) Por eso no aceptamos de nadie lecciones de democracia como no podríamos aceptar de nadie lecciones de patriotismo» (Stroessner, 1981: 301).

El trasfondo del discurso era una inversión educativa inferior al 1.5% del PIB a lo largo de la duración del régimen; un sistema controlado de gestión escolar, de formación de docentes, de lecturas y de discursos, como se ha señalado en el estudio respectivo de esta serie.

TAVA GUARANI LUCHA ENTRE LA MISERIA Y LA ESPERANZA (V)

TAVA GUARANI (Esteban Acevedo Flor y Eduardo Franco, enviados especiales). Si su salud enfrenta agudos problemas por la falta de atención sanitaria y de medicamentos, la educación también sufre las consecuencias del olvido. En este asentamiento no hay escuela. Un asentado que terminó el bachillerato, en los primeros tiempos hizo el papel de maestro en una improvisada aula en su casa, que ahora no funciona por falta de materiales de estudio. Esta deficiencia hará que este año acudan a clase solo los niños que tienen parientes que se hagan cargo de los pesados gastos escolares.

Niños no irán a clases porque faltan materiales de estudio



Ernesto Benítez

El asentamiento Tava Guarani, conocido como Tava Rosita II, tuvo en sus comienzos, en 1991, unas 500 familias, con una población en total escolar que oscila en 800 niños. De estos, asisten regularmente a clases apenas un centenar, debido a que los materiales escolares abundan o faltan en sus casas a cuidar de sus hermanitos, mientras los padres se ocupaban en otras actividades, especialmente agrícolas.

La "escuelita" funcionaba en la casa de un asentado, y había hasta el tercer grado, con un único maestro, Ernesto Benítez, joven que, inicialmente, se animó a enseñar con la mejor preparación pedagógica, y sin sueldo.

La escasez de materiales que sobrevino en el asentamiento a unos meses de su creación como consecuencia de la falta de ayuda estatal y los conflictos internos por la política a seguir en materia de reclamos al Gobierno, hizo que los asentados se dividieran en dos grupos, liderados, respectivamente, por Elyas Benítez y Venancio Zeballos.

De esta grieta, al que obtuvo mayores ventajas en ciertos aspectos es el liderado por Zeballos, tomando en cuenta que se encuentra relativamente a más altura de otro poblado, que se llama Pascola o Yupaquí, sobre el camino terratenido que conecta a la Ruta III a la altura de Río Verde, con la localidad de Capatán Bado.

Mientras, las familias que quedaron en la zona del arroyo Aguayá al cargo de Benítez, no tuvieron opción para trasladar a sus hijos a otros lugares, por la gran distancia y la falta de transporte. Algunos padres tuvieron la suerte de que un familiar de otra localidad se ocupara de correr con los gastos de traslado de sus hijos.

En el "grupo Aguayá" conviven con Ernesto Benítez, hermano de Tava. El mismo dijo que el asentamiento tiene un negro fustero cultural,

debido a la falta de escuela. "Yo estoy dispuesto a volver a enseñar, gratis, si dispongo de materiales básicos para el aprendizaje de los niños", enfatizó Benítez.

Añadió que el Ministerio de Educación y Culto tiene una gran responsabilidad, en el sentido de proveer oportunidad de estudio a los pobladores, muchos de ellos inmigrantes de ciudades que no saben leer ni escribir, pero que están dispuestos a estudiar su formación educativa, de modo a que no vagan siendo considerados a la postulación cultural, con los inconvenientes que esta situación les acarrea.

Los peñoladores se enteraron de lo que pasó en el país a través de una visita radiodifundida, que en determinadas ocasiones resultaba por falta de paga. Dieron no llegar hasta el lugar. Tampoco dispusieron de recursos de cualquier tipo, ni de folletos.

Un hecho que nos llamó la atención es que existen medicamentos que venimos hace tiempo, hablo para ser ingeridos en cualquier momento, pero a que están vencidos. Los remedios contra parásitos, según nuestro entendimiento, requieren una inspección, previa del paciente, pero en Tava no existe nada de esto. El diagnóstico, acciona desde todos los ángulos.

Ponga al mundo en su lugar

ATLAS ABC COLOR

Agustar

TAPAS

Lujosamente impresa para proteger y realizar aún más las 280 páginas de esta joya de la industria editorial.

PRECIO: Gs. 2.500

FASCICULOS ANTERIORES

Si le falta algún fascículo para completar la colección están a su disposición.

PRECIO: Gs. 1.300

ASUNCION:

ABC Color Yegros 745 - Tel. 491-160

Sucursal Terminal: Av. Fernando de la Mora 27 Taramá y Rca. Argentina Tel. 553-378

81

CUARTO VOLUMEN · 1989-2012

LA DEFENSA OFICIAL del gobierno volvió a acusar a sectores de izquierda

El gobierno ensayó ayer un remedo de justificación de la represión ocurrida el jueves en Santa Rosa. Wasmosy dijo que existen grupos políticos que manipulan a los campesinos, y Seifart fue más lejos y acusó a los "trozkistas y marxistas-leninistas de impedir el diálogo con el gobierno".



El gobierno acusó ayer a grupos de izquierda, "trozkistas y marxistas-leninistas", de manipular a los campesinos sin tierra y de impedir el diálogo con los labriegos.

A principios de los años 90s, los movimientos campesinos realizaron sucesivas tomas de tierras exigiendo la Reforma Agraria proclamada por la Constitución y la recuperación de las tierras malhabidas durante la dictadura stronista, la respuesta de los sucesivos gobiernos colorados fue la utilización del discurso anticomunista y antiizquierda, las represiones policiales y los asesinatos. Las fotos corresponden a las publicaciones periodísticas sobre la lucha del Asentamiento Tava Guarani en San Pedro, durante los años 1994 y 1995. Gentileza: Ernesto Benítez

EL ABORDAJE DEL STRONISMO Y LA HISTORIA RECIENTE: EL PLAN OPTATIVO SOBRE AUTORITARISMO EN LA HISTORIA RECIENTE.

LOS PROGRAMAS DE estudios más recientes han introducido cambios que permiten una visión más amplia de los diferentes procesos históricos que caracterizan al Paraguay e incluso incorporan abordajes interdisciplinarios de hechos históricos. El libro único de texto ya no es el instrumento predominante de la asignatura: numerosas bibliotecas públicas y privadas recibieron la colección de Historia del Paraguay publicada en el año 2011, que incorpora obras clásicas de la historiografía, incluyendo una visión de conjunto a través del libro coordinado por Ignacio Telesca; temáticas novedosas, como el libro de Josefina Pla sobre la esclavitud, o las líneas de Rafael Barrett sobre el Paraguay social de inicios del siglo xx; la obra de Branislava Susnik sobre los pueblos indígenas; el libro de Justo P. Benítez sobre Francia; la biografía de Francisco Solano López por Arturo Bray, entre otras. El uso adecuado de estos y otros textos permitiría una visión más amplia y más crítica del pasado paraguayo. En el libro *Historia Paraguaya. Un abordaje interdisciplinar en el 1° y 2° cursos de la Educación Media*, para el caso del estronismo se propone el libro de Neri Farina y Boccia Paz, *El Paraguay bajo el Stronismo 1954 - 1989*.

El abordaje más abarcante de la educación formal sobre el autoritarismo en la historia reciente del Paraguay es el Plan Optativo «El autoritarismo en la historia reciente», una iniciativa que reunió a la Comisión de Verdad y Justicia y al Ministerio de Educación y Cultura, y que fue puesta en vigencia en 2007. El plan optativo consiste en materias que se agregan de manera opcional al currículum, de acuerdo con decisiones adoptadas por las comunidades educativas, en el campo del que éstas disponen para incluir adaptaciones curriculares basadas en las prioridades de sus proyectos educativos institucionales. El texto autoinstruccionable del Plan Optativo fue elaborado por Najeeb Amado, Juan Díaz Bordenave, Arnaldo Gutiérrez y Luis María Paredes.

Material didáctico sobre «El autoritarismo en la historia reciente». El Plan Optativo entró en vigencia en el año 2007.



El Plan Optativo se fundamenta en que «Existen numerosos indicios de que una considerable porción de la juventud paraguaya no conoce lo que realmente ocurrió en el país durante la llamada Historia Reciente, es decir, en el período que va desde la Guerra del Chaco hasta el final del gobierno del General Alfredo Stroessner. Esta relativa ignorancia es peligrosa para una nación que está esforzándose por construir un Estado social y democrático de derecho» (MEC, 2007: 4). Considera que «La importancia de la disciplina propuesta radica en brindar a los y las jóvenes la oportunidad de conocer y juzgar lo que realmente ha ocurrido en el país durante los años de influencia de los regímenes tecnocrático - autoritarios, pues los espacios educativos en que se suelen tratar dichos temas no siempre los desarrollan con el rigor necesario y otras veces los deforman consciente o inconscientemente.» (Ídem).

El plan parte de la identificación del momento histórico en el que surge el autoritarismo en el Paraguay, hacia mediados del siglo xx. Luego de proponer un marco temporal como antecedente, propone un análisis de las características políticas y sociales del stonismo; muestra los mecanismos de represión diseñados por el régimen. A continuación analiza y muestras las resistencias al régimen «pues todos los que dieron su vida y se arriesgaron por la libertad deben ser reconocidos por su sociedad y por su patria. Esto tiene una significación importantísima en la consolidación de una cultura de paz» (MEC, 2007: 6).

De todo esto, resulta la propuesta de una serie de competencias necesarias para la construcción de una sociedad más democrática y solidaria. Destaca la participación como necesidad humana y derecho

universal; resalta el rol de la sociedad civil y las organizaciones ciudadanas; analiza las implicancias de pertenecer a un estado social de derecho; y la importancia de la educación para la paz.

En síntesis, las competencias que el Plan plantea son:

- a. Desarrollar una conciencia democrática y humanista que propicie la construcción de una cultura de la paz, a partir de la reflexión sobre los hechos autoritarios represivos que caracterizaron al periodo 1932 a 1989; y,
- b. Emprende acciones tendientes a ocupar o generar espacios de participación ciudadana con responsabilidad social.

El Plan tiene elementos valiosos, y sin embargo, la mayor parte de las recomendaciones formuladas por la Comisión de Verdad y Justicia para su uso, no fueron puestas en vigencia. En efecto, la Comisión recomendó una serie de Medidas «para promover una educación en derechos humanos que cuente lo ocurrido», y que involucran además de al MEC a otros actores institucionales como el FONDEC (Fondo Nacional de Educación y Cultura), el Consejo Nacional de Educación y Cultura; y las universidades.

«57. Garantizar que la asignatura «Autoritarismo en la historia reciente del Paraguay» se imparta en todos los establecimientos educativos del país, tanto en español como en guaraní.

58. Formar, capacitar y evaluar a los profesores que deban impartir la asignatura «Autoritarismo en la historia reciente del Paraguay».

59. Incluir en los textos escolares una versión pedagógica resumida de la asignatura «Autoritarismo en la historia reciente del Paraguay», tanto en español como en guaraní, de acuerdo al informe de la Comisión de Verdad y Justicia.

62. Establecer, a través del Ministerio de Educación y Cultura, un calendario educativo en conmemoración a los hechos paradigmáticos de violación de los derechos humanos, según este informe final de la Comisión de Verdad y Justicia, con el objeto de que no vuelvan a repetirse.

63. Promover, a través del Fondo Nacional de Educación y Cultura (FONDEC), las historias de vida de héroes civiles que lucharon por los derechos humanos durante la dictadura stronista y la transición, y se reediten obras agotadas referidas al tema, que fortalezcan el proceso democrático

112. Formar y actualizar a los docentes, a través del Ministerio de Educación y Cultura, el Consejo Nacional de Educación y el Consejo

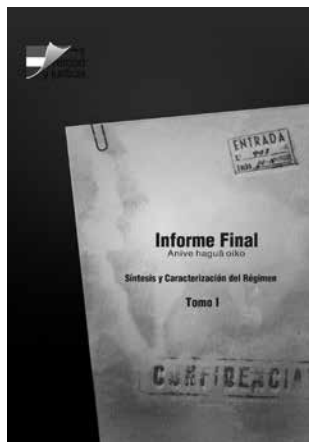
Nacional de Universidades, para la enseñanza de los derechos humanos y para la asignatura «Autoritarismo en la historia reciente del Paraguay». (CVJ, 2008: 100 – 101).

La mayor parte de estas recomendaciones, hasta el 2012, no habían sido ejecutadas.

Finalmente, digamos que el nacionalismo propuesto por la escuela hoy intenta aproximar al ejercicio de la ciudadanía entendida como participación activa y democrática en la construcción permanente del Paraguay; y no desde la mirada pasiva que implica el nacionalismo antes enunciado; en el que el pueblo, el individuo, son apenas espectadores de las gestas de grandes figuras, sin sentido de agencia.

En el pasado pueden o no hallarse los elementos de ciudadanía; pero, en todo caso, el pasado mistificado genera una adhesión acrítica y una actitud excluyente respecto del disenso y el pluralismo que son necesarios para la ciudadanía. De todos modos todavía pueden hallarse, por ejemplo, la imagen de «mujer gloriosa paraguaya», como un «reconocimiento al sacrificio histórico del sacrificio de la mujer paraguaya en la construcción de la nación»; o el lugar común de «Por qué hoy en día, y en democracia, la ciudadanía se involucra poco con las instituciones públicas de su comunidad o en las actividades de interés público como los comicios». Con este razonamiento se busca trasladar al pasado las responsabilidades no asumidas en el presente. La derivación de este razonamiento suele ser la invención arbitraria de un pasado que no fue tal, al que se valora a pesar de no haber existido; y la espera pasiva de que las cosas vuelvan a ser como en realidad no fueron.

El Informe Final de la Comisión de Verdad y Justicia fue entregado a los tres poderes del Estado el 28 de agosto de 2008.



NACIÓN, HISTORIA Y MEMORIA

EL OTRO ASPECTO relacionado con la educación es la idea de Memoria. Historia y Memoria guardan una relación íntima, pero no son lo mismo: «mientras la historia aborda el pasado de acuerdo a exigencias disciplinares, aplicando procedimientos críticos para explicar, comprender, interpretar, la memoria se vincula con las necesidades de legitimar, honrar, condenar» (Lvovich y Bisquert, 2008: 7).

Así, mientras la historia resulta del estudio, la crítica documental, etc.; la memoria es un conjunto de operaciones de vinculación afectiva con el pasado. La rememoración y la conmemoración se realizan mediante distintas prácticas de finalidad afectiva, de adhesión emocional, por parte de grupos humanos, con lo que se desarrolla lo que se denomina memoria colectiva. La memoria es «esa comunidad de recuerdos o representaciones del pasado de la que diversos grupos sociales, políticos y culturales se dotan a sí mismos para armar los registros de su genealogía, tenerse en pie en el presente y defenderse de los riesgos y acontecimientos futuros, tanto en un sentido positivo como en uno negativo» (Carretero, 2007: 39).

La memoria, por lo tanto, es cambiante: como señalan Lvovich y Bisquert (2008: 9), puede cambiar debido a «las exigencias del presente, el peso de los discursos dominantes sobre el pasado, el cambio de las condiciones que determinan su audibilidad y legitimidad, las políticas de la memoria desarrolladas desde el estado, entre otros factores».

Los dispositivos de la memoria escolar: efemérides, visitas a sitios históricos, ceremonias de juramento a la bandera, canto del himno nacional, tienen la misión de construir una memoria compartida sobre hechos significativos, seleccionados en función de un complejo de factores que involucran razones políticas, ideológicas, económicas, culturales, etc. Se construye así un «régimen de memoria». Los libros

de historia, en tal sentido, pueden o no aportar a la construcción de la memoria, pero su eficacia en tal sentido está condicionada por el grado de adhesión emocional que puedan generar. La memoria, además, dado que es un acto de hacer presente el pasado como identidad, también define fronteras éticas y políticas, define quiénes son «los buenos y los malos» (Carretero, ídem).

De modo que, aunque guarden estrecha relación, no deben confundirse historia, memoria y mito (maneras de aproximarse al pasado); ni la historia escolar con la historia académica, ni con la popular (maneras de difundir la historia), aunque convivan. La distinción es importante para saber dónde se sitúa la problemática de la valoración del pasado, y qué elementos concurren a dicha valoración. Con la caída del stonismo cayeron también los dispositivos de fuerza empleados en la construcción de la memoria colectiva y la historia escolar.

La historia comenzó a escudriñar en los regímenes de fuerza, especialmente desde la II Guerra Mundial y sus catastróficos resultados; a partir de lo cual se generó una conciencia respecto de los daños a los derechos humanos que se registró no solamente en la historia, sino también en la memoria, como lucha antidictatorial. A partir de ese hecho, y de la visibilidad pública de aquellos acontecimientos ocultos, la memoria oficial entró en pugna con las nuevas memorias, construidas a partir de otorgar significancia a los nuevos hallazgos: las memorias del dolor, de la división política, de la violación de los derechos, del sufrimiento, derivados del abuso, la arbitrariedad, la ausencia de justicia. Historia, memoria y justicia (entendida esta última como reparación) asomaron como la nueva relación que enfrentaba a la historia oficial y a la memoria oficial de la división, la exclusión, la negación de la alteridad, la naturalización de la represión del disenso.

En el fondo de las políticas y los regímenes de la memoria se encuentra una lucha, un conflicto, de valores. La identidad nacional entra en conflicto con la universalidad de los derechos humanos; el centralismo entra en conflicto con las autonomías locales; la guerra entra en conflicto con la paz; el militarismo con la civilidad; el autoritarismo con la democracia; el discurso de la nación homogénea con la pluralidad cultural de la mayoría de los estados-nación. En la medida en que la escuela es uno de los dispositivos de creación de la identidad, el conflicto se decanta a favor de una de las partes. La otra, queda anulada. La historia escolar deja de ser crítica y sus contenidos pasan a formar parte de la memoria oficial.

En el Paraguay, la reparación histórica tiene varios componentes: uno, económico, basado en el hecho de que las personas perseguidas, torturadas, violentadas por el régimen, padecieron bajo un régimen de fuerza, sin posibilidades de justicia en aquel momento; y que las secuelas persistieron en el tiempo dañando sus proyectos de vida e incluso a los de sus familias de manera permanente. Otro, político individual: la reparación se logra por el reconocimiento de que la lucha protagonizada durante la dictadura fue una lucha por la libertad y la democracia; y, finalmente, un componente sociopolítico, que se materializa en el pedido de perdón por parte del estado, que lleva implícita la promesa de reparación del daño, y, especialmente, la promesa de reanudar el vínculo entre el estado y la ciudadanía pero desde una perspectiva de valores democráticos y respeto a la dignidad humana como fines y como medios. La otra promesa implícita es la promesa del «nunca más»: dado que fue un error, ya no se volverá a cometer.

Como parte de las políticas educativas de reparación, se diseñó el ya mencionado programa de Autoritarismo en la Historia Reciente del Paraguay, bajo la orientación de la Comisión de Verdad y Justicia –y como parte de las recomendaciones formuladas por la Comisión. El programa de estudios intenta una aproximación histórica veraz al stonismo, como base para una reformulación de la historia escolar; y como componente de la formación de la memoria histórica. Sin embargo, los otros componentes de la reparación, especialmente la idea del «nunca más» y los dispositivos para que ello no ocurra, no parecen estar presentes de manera clara y categórica. Como ya se ha señalado varias veces a lo largo de esta investigación, para el caso de la educación el programa mencionado no aborda el papel que jugó la educación formal en el régimen, y tampoco cuáles fueron las resistencias al régimen en el campo educativo. Como si la educación hubiera estado ausente del sistema implementado por la dictadura de Stroessner.

La iniciativa para una nueva educación que contribuya a una nueva memoria nació en la sociedad civil. Céspedes (2012) señala el caso del calendario «para construir la memoria-identidad» propuesto por la red de organizaciones civiles Decidamos (2003 - 2012). El calendario demuestra «una orientación cívica y crítica que busca consolidar o fijar una memoria-identidad. Las fechas memorables incluyen re-significaciones (día del niño y de la niña), tensiones entre la recordación nacional y la global (día de la mujer paraguaya y día internacional

de la mujer), así como la asunción nacional de fechas originalmente internacionales (1° de mayo)». La interpretación que subyace en las efemérides busca:

- a. Recordar para emular conductas ejemplares, como la «semana de la dignidad ciudadana» (1999) o para no repetir reivindicando el golpe liberador de la dictadura el 2 y 3 de febrero (1989);
- b. Incorporar a subalternos; invisibles o menoscabados como las personas con discapacidad o los pueblos indígenas; y,
- c. El proponer principios de un nuevo orden societal a través de la Jura de la Constitución Nacional (1992) o la tolerancia o la soberanía alimentaria.

Para Céspedes, el calendario rompe con las «normalidades» establecidas durante el pasado nacionalista y autoritario al abrirse a la diversidad y a las conmemoraciones también internacionales:

«Estas efemérides de «Decidamos» son rupturas con la «normalidad»: una cultura sexista, autoritaria, militarista, etc. Las fechas memorables de los calendarios cívicamente interpelan o informan cuando menos a personas o grupos de personas y buscan su compromiso para intervenir con nuevos principios y sujetos. Se pretende así consolidar o fijar una particular memoria que deviene en «documento de identidad», al mismo tiempo, local y global. El mayor cambio cuantitativo en las efemérides durante la década ha sido la evolución de las recordaciones nacionales y cívicas a la incorporación de sujetos subalternos con rasgos globales. Asimismo, a medida que el calendario avanza temporalmente se va minimizando, cuantitativamente, el pasado local autoritario y de transición democrática hacia un presente y futuro global y democrático donde resulta central con quiénes y con qué principios se construye la democracia hoy» (Céspedes, 2012: 59).



PARTE IV

REMOVIENDO
LAS BASES DEL
AUTORITARISMO.
CONSTRUYENDO
UNA EDUCACIÓN
EN Y PARA LOS
DERECHOS
HUMANOS

91

CUARTO VOLUMEN · 1989-2012



LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN; O LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

DESDE EL SERVICIO Paz y Justicia Paraguay se señala que el Derecho a la Educación comienza con la Educación en Derechos Humanos. En este sentido, es posible analizar varias rupturas respecto del estonismo.

La primera, es una ruptura discursiva: la Educación no es una dádiva otorgada por el gobierno; ni un favor de carácter clientelar, sino que se asume como un derecho inherente a la persona y su dignidad. Como tal, tampoco es instrumental respecto del orden impuesto: «la educación es el sustentáculo indispensable del orden, de la convivencia armónica, de la necesidad de cumplir con nuestros deberes y del respeto a los derechos a los demás» (Stroessner, 1981: 289). Contra el concepto de la escuela como «altares donde se rinde homenaje a la bandera, a cuyo pie se jura honrar a la patria» (ídem, p. 311), la educación es un derecho que no depende de la nacionalidad. Por el contrario, es la nacionalidad la que debe plasmar un derecho universal inalienable en el marco de las políticas nacionales, y garantizárselo a cada persona.

Esta ruptura discursiva se traduce, luego, en una nueva normativa. En el caso del derecho a la educación, el mismo se inicia con las normas constitucionales que directa e indirectamente guardan relación con la educación: la educación como derecho; los derechos de los pueblos indígenas; la declaración del guaraní como lengua oficial y las demás lenguas como nacionales (es decir, la vigencia de los derechos lingüísticos); y los demás derechos humanos civiles, políticos y sociales con los que forma un todo indivisible e integral. La Constitución de 1992 representa, en la historia del Paraguay, el hito fundamental en la adopción del «giro» hacia los derechos humanos que se inició en 1948

con el establecimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y los instrumentos posteriores.

La normativa garante del derecho a la educación incluye además la Ley General de Educación; la ley que crea la Dirección General de Educación Indígena dependiente del MEC; así como también la gratuidad de la alimentación escolar (leyes 1443/1999; 1793/2001 y 4098/2010); la obligatoriedad de la educación inicial y la educación media (ley 4088/2010); la ya mencionada resolución que implementa el protocolo de intervención ante casos de violencia y acoso escolar; entre otras normas.

El segundo marco de análisis, es la participación de la educación en la promoción de la vigencia de los Derechos Humanos. Es decir: la educación es un derecho humano fundamental; y en ese ámbito –el educativo–, además, se produce el aprendizaje de los Derechos Humanos. En tal sentido, en febrero del año 2011, finalizó el proceso de elaboración del Plan Nacional de Derechos Humanos que se había iniciado en el año 2009. El primer documento fue publicado en abril de 2012. Dicho plan fue elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura, con apoyo de la Oficina del Alto Comisionado para Derechos Humanos de las Naciones Unidas; y organizaciones civiles como la Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (CODEHUPY), Amnistía Internacional, la Mesa de Memoria Histórica, el Centro de Documentación y Estudios (CDE) y el Servicio Paz y Justicia - Paraguay (SERPAJ - Paraguay). El Plan fue aprobado por Decreto 10747/2013, del 6 de marzo de 2013.

Como señala el Plan, su concepto implica una ampliación del ámbito de los Derechos Humanos: «Las características del escenario actual de los derechos humanos y la democracia exigen dar un salto cualitativo desde la visión de los derechos humanos como un conocimiento de especialistas hacia otra que los comprenda como un conocimiento y una práctica de vida generalizada y cotidiana de toda la población. Los retos que enfrentamos ya no son únicamente las grandes violaciones de derechos fundamentales, típicas del autoritarismo. Ahora las cuestiones de la justicia y la equidad, el aseguramiento de lo básico para una vida digna, la inclusión, el respeto a la diversidad, la seguridad ciudadana, la participación política y el combate a la corrupción, la discriminación y otras múltiples formas de intolerancia, involucran

a todos y todas. Y, muy especialmente, a quienes en unos pocos años se incorporarán activamente al ejercicio de la ciudadanía y de cuyas mentes y voluntades dependerá el rumbo de nuestras sociedades: los niños, niñas y adolescentes de hoy» expresa, citando al Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (PLANDEH, 2012: 14).

La educación en derechos humanos responde a las siguientes finalidades fundamentales (PLANDEH, 2012: 17).

- Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de dignidad del ser humano;
- Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de Derecho;
- Fomentar y mantener la paz;
- Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y en la justicia social.

En un análisis de distintos aspectos de la educación en cuanto derecho, nos referiremos a uno de los cambios sustanciales: los derechos lingüísticos, dado que la privación de este derecho a lo largo del tiempo ha sido una de las causas fundamentales de los bajos niveles de aprendizaje de gran parte de la población. ¿Cuál era el escenario de los derechos lingüísticos, desde la independencia en 1811?

En primer lugar, la tendencia hacia el monolingüismo oficial: el castellano ha sido, históricamente, el idioma de los documentos oficiales y de las emisiones públicas en radio, prensa escrita, TV, medios digitales; el desconocimiento de la igual dignidad de las lenguas empobrecidas y minorizadas, e incluso, su persecución; la coherencia del estado, en términos de ignorar y perseguir las manifestaciones culturales propias de las lenguas minorizadas; el uso extendido del guaraní, a pesar de su estatuto real de minoridad frente al castellano, y el uso limitado de las demás lenguas indígenas; el prejuicio social sobre las lenguas indígenas; el empleo funcional de la lengua guaraní para difusión de disposiciones estatales, pero desde una perspectiva pragmática, sin

que ello implique la dignificación ni de la lengua ni de sus hablantes (CODEHUPY, 2012: 124). A este análisis de la Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay, podemos agregar que el nacionalismo incorporó el guaraní al «ser paraguayo», al «espíritu nacional», pero sin que haya variado su estatus de lengua minorizada: su incorporación a la educación oficial fue limitada, en carácter de lengua optativa; y los instrumentos estatales nunca utilizaron el guaraní (o cualquier otra lengua indígena) como idioma oficial. Por ello, dado este escenario, nos referimos a la prohibición autoritaria del uso del guaraní en la educación paraguaya: fue una prohibición arbitraria, resultado de una serie de prejuicios culturales así como de errores de valoración del bilingüismo; que afectó negativamente la vida y las oportunidades educativas de varias generaciones de paraguayos y paraguayas.

Con la nueva Constitución Nacional y la creación, en el año 2002, de la Secretaría de Políticas Lingüísticas el guaraní deja de ser un elemento reivindicado sólo desde la identidad, y se transforma en idioma oficial para garantizar el derecho que tiene todo ciudadano a expresarse en su lengua; así como a acceder a los servicios, bienes y derechos a través de la misma. El estado se obliga así a contar con funcionarios, directivas, instrucciones, sentencias judiciales, en ambos idiomas oficiales; así como a enseñar y promover el idioma a través de otros medios, especialmente a través de la educación formal.

Sin embargo, en materia educativa, este derecho sigue estando postergado y es objeto de discusiones. Las críticas se refieren a los métodos de enseñanza; así como a las definiciones técnicas acerca del alfabeto a ser utilizado. El ambiente de la educación difusa tampoco contribuye, ya que el uso del guaraní en los medios masivos de comunicación es aún insuficiente. De manera que aunque ya no exista el autoritarismo en relación con la lengua, si existen obstáculos de hecho (y subsisten también prejuicios culturales) que aún no han sido erradicados y que dificultan la vigencia de este derecho.

Otro aporte importante a la promoción de los Derechos Humanos fue realizado por la organización civil Semillas para la Democracia que, a través del proyecto Topu'a, realizó el estudio paraguayo para el informe del ICCS, que mencionamos antes. Además, realizó un estudio exhaustivo sobre la educación cívica (Formación Ética y Ciudadana) en la reforma educativa (Semillas para la Democracia, 2011).

En este último estudio, la organización interpreta la similitud de

resultados entre el ya mencionado estudio de Ayala y Nikiphoroff de 1987 y el realizado por el ICCS en el año 2009, como resultado de la «falta de integración (entre) los conceptos y la práctica para lograr los objetivos pedagógicos» relacionados con la educación cívica (Semillas para la Democracia, 2013: 10). En el estudio, la hipótesis de la falta de conexión entre objetivos y práctica es que la misma se debe al uso de estrategias tradicionales de enseñanza-aprendizaje; el tiempo insuficiente; y a la centralidad de la función docente. Igualmente, la gestión escolar adolece de falta de participación y de tolerancia entre padres, docentes y directivos escolares (idem).

EL CONFLICTIVO ASPECTO DE LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD: UN DEBATE CON LEYES AUTORITARIAS

EL 21 DE setiembre de 2011, en el día de la juventud, el Ministerio de Educación y Cultura emitió, a instancias del Consejo Nacional de Educación y Ciencias (CONEC) la Resolución No. 35.635, por la cual se dejaba sin efecto la implementación del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad (o simplemente Marco Rector) en el sistema educativo. En el considerando del Decreto, además de referirse a la recomendación del CONEC, se señala que la educación de la sexualidad es un tema «sensible» para la sociedad y que «requiere de un amplio debate y de la mayor participación posible para su implementación», por lo que dispuso el final del proceso de socialización del documento; y la integración de un equipo técnico que debía presentar una propuesta en el año 2012.

Así, abruptamente, finalizó un proceso marcado por la polémica, por las discusiones de un tono que excedió lo razonable y hasta lo pasional, para caer directamente en el agravio, el insulto, la descalificación.

La caída de la dictadura y la necesidad de ampliar el espacio de los derechos como parte de la consolidación de la democracia, dio lugar a un importante movimiento de personas LGTBI en búsqueda de concretar sus reivindicaciones. Las reivindicaciones fueron planteándose progresivamente: (las mencionamos sin que ello implique orden cronológico ni prioridad) relativas al acceso a servicios de salud sexual y reproductiva; luego, al cese de la discriminación y la violencia; y luego, más recientemente, a la igualdad de derechos civiles incluyendo el derecho al matrimonio.

Sin embargo, todas las veces que se planteó la cuestión de la orientación sexual o la identidad de género en algún proyecto de normativa, el mismo no prosperó. Tal el caso del proyecto de ley contra toda forma de discriminación. El mismo fue blanco de cuestionamientos las

veces que fue presentado por ejemplo, por la Conferencia Episcopal Paraguaya.⁸ Lo mismo cabe decir del proyecto de Ley de Juventud presentado en el año 2007, contra el que la Conferencia argumentó que «otros, llevados por el relativismo ético-moral no toman en cuenta los daños morales y sociales que causan a las personas al oscurecer el sentido de la dignidad humana de la que están investidas», refiriéndose al uso de los conceptos de «género», «opción sexual», «educación reproductiva», «salud reproductiva y mental», provenientes de «ideologías» que «favorecen sobre todo el control de la natalidad y el aborto» (CEP 2007).

El argumento identitario y esencialista apareció también en el manifiesto del CONEC del 1 de diciembre de 2011: «Consideramos –dice el punto 2 del documento oficial– que la educación de la sexualidad debe hacerse en el contexto real de las culturas, la situación socioeconómica y política del país, partiendo de lo que nos identifica como paraguayos y aspirando a los ideales compartidos por la ciudadanía, sin dejarnos presionar por corrientes y propuestas educativas foráneas, que no responden a los valores universales, a nuestras culturas ni a los fines y objetivos de la educación paraguaya» (CONEC, 2011).

Además, el CONEC destacó la inconstitucionalidad de la propuesta; y la «contradicción» con los postulados de los DDHH, en el sentido de que «afirmando entre los derechos humanos la libertad y el respeto a la diversidad de culturas e ideologías (y) pretende imponer un único marco que rijan obligatoriamente la educación de todos los ciudadanos de acuerdo a la normativa y los criterios que el documento propone.» Realiza críticas al Marco Rector igualmente por «ambiguo», «confuso» y por prestarse a varias posibles interpretaciones. Igualmente, el CONEC llamaba la atención sobre la ausencia de una base antropológico-educativa en el MRP, lo cual era necesario, dado que se trata de un instrumento pedagógico.

8 La última vez, en setiembre del año 2014, con el argumento de que el Estado «tiene la obligación legal y moral de velar por los derechos de la familia y de las personas, salvaguardando su dignidad y su integridad» (...) «No se pueden abrir resquicios legales que socaven los valores sobre los que se cimienta la nación paraguaya y que tiene a la familia como su núcleo fundacional y fundamental».



1990 Alumnas de una escuela en Sapucaí realizan tareas de tejido mientras los hombres estudian matemáticas.
Fuente: CODEHUPY (2016) Derechos Humanos en Paraguay 1989 - 2016. Exposición fotográfica itinerante.
Foto: Jorge Saenz

En el pasado, la educación familiar aparecía en buena medida, en los textos sobre educación cívica y moral; así como en los libros de texto que, en general, eran familistas, es decir que propugnaban que las relaciones entre amor, afectividad y sexualidad tenían sentido si estaban vinculadas con la vida en familia. En particular, la reproducción siempre apareció como una función de la familia.

El modelo histórico de familia bajo el que se educó históricamente, es el de la familia completa: padre, madre e hijos (MEC, 1982: 57 - 59), tal como se muestra a continuación:

«Si bien es cierto que actualmente el número de niños que nacen fuera de matrimonios legalmente constituidos es mayor que el de los hijos nacidos dentro del matrimonio, nos referiremos siempre a la familia que se integra con el padre, la madre y los hijos, es decir a la familia completa».

«Es así porque nuestra acción es el campo de la Educación Familiar, como toda la filosofía de la Educación Paraguaya, se fundamenta en una visión cristiana del mundo. Por otra parte, es un hecho probado por todas las teorías psicológicas que el niño requiere de la existencia de modelos paterno y materno para su desarrollo normal como persona. Más, para convertirse en modelo positivo deben lograrse algunas condiciones».

«No obstante, no es fácil que el hombre y la mujer estén preparados al llegar al matrimonio para vivirlo así (se refiere a la asociación entre sexo y amor, propios «de una persona emocionalmente madura»).» —y sigue:

«El tipo de educación que ambos reciben está cargado de conflictos y ambivalencias, que producen patrones de conducta muy diferentes para el hombre y para la mujer. De allí derivan varios de los problemas que existen en la sociedad: el machismo con sus consecuencias de paternidad no responsable, la prostitución, las uniones libres, los hijos ilegítimos y la frigidez de la mujer».

«Ahora bien ¿quién debe realizar la educación sexual?»

«Entendemos que ella debe comenzar con el crecimiento del niño, por lo tanto, en la familia. Esta tarea será continuada, en forma sistemática, por la escuela».

«Lo que se pretende con la inclusión de la Educación Familiar en los programas de Estudio es formar seres humanos responsables, capaces de tomar las opciones que le permitan realizarse como hombre o como mujer, de ser felices y hacer felices a otros, de elegir conscientemente su vocación o estado».

Una nota común es que diversos documentos oficiales de la educación paraguaya hasta aproximadamente mediados de la década de 1980 presentan con caracteres despectivos y negativos a las formas de familia que no respondan al modelo de familia completa tal como ha sido ejemplificado en el documento de 1982 citado más arriba. «Concubinato», «Barraganía», «hijos anormales», «hijos asociales», son apenas algunos de los numerosos calificativos con que la educación paraguaya ha tratado a las familias que no se ajustaban a las convenciones dominantes de cada momento histórico.

Pero al suprimirse en los distintos marcos normativos la calificación de los hijos, por una parte; y, por otra, al asegurarse que los beneficios para los matrimonios se extienden a las uniones de hecho, cambió la perspectiva general de ambos temas desapareciendo prácticamente los prejuicios. Entonces, la necesidad de una educación de la sexualidad abordó otras problemáticas también antiguas, pero no tratadas, como por ejemplo, el embarazo adolescente. A ello también contribuyó otro cambio importante: el paradigma familista dejó de ser el paradigma único y dominante para las políticas públicas, y se concibió –especialmente bajo la influencia del movimiento feminista– un conjunto de reflexiones y propuestas pero articuladas en torno a la autonomía de las personas para disponer de su propio cuerpo y el enfoque de derechos, como paradigma para la institucionalidad. Así, los llamados «crímenes» y «delitos» de «honor», como la violación o el estupro, que podían llegar a repararse mediante el matrimonio –que en la doctrina penal vigente en el país a través del Código Penal de Teodosio González, desaparecieron como tales y con el nuevo ordenamiento penal dieron su lugar al concepto de «delitos contra la autonomía sexual de las personas».

Por otra parte, los indicadores de embarazo adolescente han sido históricamente alarmantes; pero no fueron sino hasta después de 1989 que constituyeron una preocupación educativa, más allá del ámbito institucional de la salud pública. Hacia 1990, el 17% de las adolescentes de 15 a 19 años manifestó estar embarazada o tener por lo menos un hijo, en la Encuesta Nacional de Salud Reproductiva. Más recientemente, entre los años 2009 y 2011, creció la incidencia del embarazo adolescente sobre el total de embarazos. Todos los diagnósticos convergieron en que entre las causas principales del creciente número de embarazos precoces está la falta de información adecuada tanto en los hogares como en las escuelas. Si a eso se suma que el 33% de jóvenes

encuestados recientemente (2011) señaló que no recibían ningún tipo de educación sexual, ni en el casa, ni en la escuela, el problema se hace aún más grave y más complejo, puesto que de todos modos satisfacen su curiosidad con información de mala calidad proveniente de los medios masivos o de sus grupos de referencia.

El aborto provocado también ha sido un tema históricamente postergado dentro del currículum educativo. En el Segundo Seminario de Planificación Familiar realizado en 1969, ya se advertía al respecto que: «Teniendo en cuenta las conclusiones de los estudios realizados en nuestro medio sobre el aborto provocado y sus consecuencias socioeconómicas, la educación sexual y la planificación familiar parecerían ser las medidas más adecuadas tendientes a su prevención» (p. 163). Si nos atenemos a los materiales presentados en 1982, citados anteriormente, el sistema educativo obvió por completo la compleja problemática del aborto.

A partir de estas y otras consideraciones acerca de las consecuencias sociales de la falta de educación sexual, se elaboró el Marco Recto. Los argumentos adversos pueden agruparse en:

- a. Argumentos éticos y morales: se objetó que el MR no tuviera como base una antropología filosófica y pedagógica y/o que desconociera que sexualidad y afectividad son indisolubles; así como el relativismo moral que envuelve el uso de conceptos como «género», «identidad de género» u «orientación sexual».
- b. Argumentos jurídicos: se objetó que el MR fuera contrario a disposiciones constitucionales relativas a los derechos de los padres de educar a sus hijos;
- c. Argumentos de DDHH: se argumentó que el MR violaba otros DDHH; y,
- d. Argumentos religiosos y teológicos, que tienen que ver con concebir a la sexualidad y su ordenamiento como «mandatos divinos» o «naturales».

No fueron estos, sin embargo, los argumentos más desarrollados, ni los más expuestos. Los argumentos contrarios más visibilizados públicamente tuvieron que ver con denostar, atacar, cuestionar, a las personas, en términos como degenerados, antinaturales, «feminazis» para referirse a las feministas, «pagados» por organismos internacionales antinatalistas; incluso se llegó a tratarlos de «encarnación del diablo» a los responsables de la política educativa en el MEC. Se acuñó un con-

cepto, inexistente en el campo de los estudios sociales y políticos, y no perteneciente al el campo científico, el de «Ideología de Género» (CEP, 2007), para definir el objeto a ser cuestionado: «permite la libre elección de su estado sexual, (que) no es sino una manipulación de la misma sexualidad». Además de los funcionarios estatales que habían trabajado en el documento, la población objeto de los ataques más violentos fue el colectivo LGTBI, así como el movimiento feminista. El ambiente de intolerancia se vio (y se ve) favorecido por la ausencia de un marco legislativo penal que proteja la libertad ideológica consagrada en la Constitución Nacional.





PARTE V

ACTORES
EDUCATIVOS
EN BUSCA DE LA
DEMOCRATIZACIÓN

105

CUARTO VOLUMEN · 1989-2012

LOS ACTORES: EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL SECUNDARIO Y EL GREMIALISMO DOCENTE

EL SECTOR ESTUDIANTIL volvió a emerger con fuerza tras la caída de la dictadura. Como movimiento, se presenta con dos grandes tipos de reivindicaciones: reivindicaciones gremiales, específicamente estudiantiles; y reivindicaciones más amplias de carácter político. A su vez, estas pueden referirse a políticas educativas, a las demás políticas de juventud; y, por otra parte, a demandas políticas de otros sectores (como el campesino) a las que concurren como aliados solidarios.

Ante las demandas estudiantiles, el estado desarrolla diversas estrategias, contradictorias entre sí. Por una parte, un discurso poblado de metáforas culturales (Caputo, 2007: 3) tales como «divino tesoro», «el futuro de la patria», metáforas históricas heroicas, basadas en el protagonismo juvenil en los reclamos por la defensa del Chaco paraguayo (que desembocaron en la masacre del 23 de octubre de 1931) o en la huelga general de 1959, o en la movilización de 1969 contra la presencia de David Rockefeller en Paraguay. O metáforas más asociadas a la contemporaneidad, como «Generación X» o «millennials». También se subsume la juventud en conceptos como «en situación de riesgo» o «problema social». Analogías y metáforas de sesgo socioeconómico la caracterizan como «bono demográfico» o «capital social» (ídem). Y, de acuerdo con la aceptación o no de las formas de participación juvenil, el estado varía su posicionamiento. Siempre sobre la base de la constatación realizada por Caputo (2007), agreguemos que estas metáforas se transforman en aprobación o agresión cuando la juventud, o los movimientos estudiantiles para lo que interesa a los fines de esta investigación, adoptan posiciones políticas: «manipulados», «defensores de la democracia», «instrumentados», según la afinidad mayor o menor, o la distancia, que tengan respecto de los posicionamientos

políticos e ideológicos del estado, o de los partidos políticos, u otros movimientos sociales.

El primer posicionamiento político estudiantil secundario tras la caída de la dictadura se gestó en el marco de la demanda de acceso a la educación (Caputo, 2007; Segovia, 2007), a través de la exigencia del boleto estudiantil para el transporte público de pasajeros. Diferentes agrupaciones se organizan en torno al Movimiento por la Organización Secundaria (MOS), para plantear al estado el costo diferenciado del pasaje de ómnibus para el alumnado (Novara y Flores, 2016). A fines de 1991, se produce división dentro del MOS, a partir de la cual se funda, en 1992, el Frente Estudiantil Secundario (FES). La división se produjo como consecuencia de la imposibilidad de consensuar las demandas, dado que apareció un grupo militante con planteamientos reivindicatorios más amplios (Novara y Flores, ídem).

Tras numerosas acciones de presión impulsadas por el movimiento estudiantil, especialmente desde el FES, incluyendo movilizaciones y cortes de ruta, además del cabildeo, en diciembre de 1994 el Congreso aprobó la Ley del Boleto Estudiantil. En la medida en que los dirigentes secundarios concluían sus estudios, el movimiento se debilitó y ambas organizaciones finalmente, desaparecieron.

La falta de organización estudiantil –debido en parte a la resistencia de los propios directivos y docentes, que dificultaban los procesos organizativos (CODEHUPY, 1998: 152)– desembocó en la falta de aplicación de la ley. No surgió ninguna organización, hasta que luego de los sucesos de marzo de 1999, el llamado «marzo paraguayo» y estimulados por el papel relevante y protagónico que habían tenido sus jóvenes participantes, varios centros estudiantiles se organizaron unirse e impulsar la vigencia del boleto. Se formó así, en 1999, el Movimiento por la Obtención del Boleto Estudiantil (MOBE), integrado por centros estudiantiles de colegios privados; centros estudiantiles que participaban de los programas de DECIDAMOS, la red de organizaciones civiles a la que aludimos antes; y luego se adhirió un grupo de centros estudiantiles de las instituciones públicas más concurridas (Flores y Novara, ídem). Decidamos brindó el espacio en el que se hizo posible el diálogo entre los centros estudiantiles. Nuevamente, tras varias movilizaciones, en setiembre del año 2000 se logró implementar efectivamente el uso del boleto.

A diferencia de la experiencia del MOS y el FES, esta nueva articulación se planteó estrategias más adecuadas de seguimiento y control de la gestión del boleto; pero además una capacidad de reflexión que les llevó a ampliar el universo de las demandas. Esta resignificación fue visible a través del cambio de nombre: MOBE pasó a significar Movimiento por la Obtención del Bienestar Estudiantil, en el año 2002. En setiembre de ese mismo año, el MOBE se transformó en la Federación Nacional de Estudiantes Secundarios (FENAES). Siguiendo el análisis y la tarea de rescate de Novara y Flores, señalamos que dos fueron los objetivos principales de la naciente organización: la calidad y la cobertura de la educación; y el respeto a la libertad de expresión y la democracia en los colegios.

En los años siguientes, FENAES sufrió un proceso de desgaste como resultado de múltiples factores: las diferencias ideológicas en el seno de la organización; la falta de capacidad para generar recursos que sostengan la estructura (hasta entonces habían funcionado con apoyo técnico pero también financiero de Decidamos); lo que trajo como consecuencia la imposibilidad de sostener la participación de miembros del área rural. Los conflictos internos desembocaron en retiros, renuncias, deserciones y hasta expulsiones. La FENAES disminuyó la intensidad de sus acciones, y la presencia estudiantil fue encabezada por la Unión Nacional de Centros de Estudiantes del Paraguay (UNEPY), hasta que, desde el 2013, la FENAES volvió a realizar un congreso con el que regresó a la escena de las reivindicaciones estudiantiles y generales.

Dado que la FENAES fue la organización más importante del movimiento estudiantil, es la que más influencia ha tenido en términos de cuestionamiento al autoritarismo, y en la promoción de nuevos valores y discursos centrados en los derechos humanos y los derechos de la ciudadanía (Caputo, 2007: 24).

También se produjeron apariciones estudiantiles autoritarias. Así, en 1998, estudiantes del Colegio Nacional de la Capital reaccionaron con violencia para impedir que una mujer asumiera la dirección del centro, cargo al que estaba previsto accediera luego de aprobar un concurso de méritos y aptitudes. La violencia física y verbal estudiantil, basada en la construcción machista de la identidad del colegio, no fue reprimida ni por el MEC, ni por la policía cuando le cupo estar presente cerca de las manifestaciones. Otro tanto ocurrió cuando, en el

año 2003, se resolvió que el Colegio fuera mixto. De hecho, se perdió de la memoria –deliberadamente o por ignorancia– el que el Colegio Nacional había sido mixto hasta la creación del Colegio Nacional de Niñas, en 1938. Sobre este «olvido» se construyó una mentalidad machista, autoritaria, cerrada y, finalmente, violenta.

Intermedio: el papel del Estado y las organizaciones estudiantiles

Novara y Flores señalan que tras el debilitamiento de FENAES, y desde el Viceministerio de la Juventud, y con el apoyo de la Fundación Casa de la Juventud, surgió la Unión Nacional de Centros de Estudiantes del Paraguay (UNE-PY), a partir del año 2010. La Unepy fue el resultado del desarrollo del proyecto Construyendo Centros de Estudiantes en la Educación Media (2011 - 2012) y su continuación, el proyecto Voces del Futuro (2012 - 2013). (Casa de la Juventud, s/f).

El Viceministerio de la Juventud⁹ fue creado en el marco institucional del Ministerio de Educación y Culto, por Decreto No. 5719 del 20 de setiembre de 1994. Desde sus inicios, esta dependencia planteó como cuestión prioritaria la temática de la organización de centros estudiantiles, entrando no pocas veces en conflicto con el conjunto de la estructura del MEC. Las diferencias giraron en torno a la autonomía de la organización estudiantil frente a la integración de la comunidad educativa; obligatoriedad de integrar la organización estudiantil frente a la voluntariedad de la participación; y, finalmente, si el centro (o cualquier otra denominación estudiantil) debe abocarse a las tareas dentro de la institución a la que pertenece como parte del proceso pedagógico de educación cívica, o al ámbito educativo, o debe actuar como un sujeto político capaz de adherir y ampliar otras demandas no necesariamente educativas. Por último, un tema no menor ha sido la duda respecto de la eficacia del actor estatal como impulsor de la organización estudiantil, a sabiendas de la tradición histórica del estado y de los partidos políticos en ejercicio del poder, o de oposición al partido de gobierno, de cooptación de dichas organizaciones.

En general, pero en menor medida en el movimiento estudiantil amplio y crítico, estos dilemas no están resueltos; y no siempre son enfrentados por la comunidad educativa. Así, siguen vigentes, en general, las conclusiones del informe de DDHH de la CODEHUPY, del año 1998: «Fruto de la incomprensión o la ausencia de suficiente claridad sobre la finalidad de los centros de estudiantes podrían ser las causales de los diferentes conflictos que se sucedieron en diferentes colegios, así como el modo en que estos fueron resueltos. Todo esto demuestra la vigencia de un modelo autoritario, en donde la negociación y el diálogo no forman parte de las estrategias frecuentemente utilizadas» (CODEHUPY, 1998: 152); o bien, «la organización de centros de estudiantes está cuidadosamente controlada y referida a lo establecido» (ídem, p. 183).

Por estas razones, el Viceministerio de la Juventud, dotado de una muy débil institucionalidad, no logró ser reconocido del todo como un actor importante en términos de apoyo a las reivindicaciones de la agenda juvenil. Proyectos como la Ley de Juventud fueron rechazados por organizaciones juveniles que se sintieron escasamente representadas cada vez que se planteó la posibilidad de dicha normativa. La misma debilidad institucional hizo que fuera difícil convertirse en articulador y coordinador de políticas públicas dirigidas a la juventud, misión para la cual había sido creado.

Los procesos, sin embargo, están en pleno desarrollo, de manera que no es posible sostener estos juicios sino con carácter provisorio. El mundo del movimiento estudiantil tiene múltiples articulaciones: está articulado al conjunto de las demandas juveniles, al mismo tiempo que a las educativas en general; e incluso, en algunos casos a demandas más amplias de otros sectores aliados. La capacidad de respuesta de los actores ante las demandas estudiantiles, especial aunque no exclusivamente el estatal, está condicionada por los hábitos de la política tradicional: la tendencia a la cooptación o a la indiferencia y el rechazo, son muy fuertes. Normas y actitudes autoritarias que aún subsisten firmemente en las instituciones educativas hacen que la respuesta institucional ante el asociativismo estudiantil, especialmente ante el gremialismo estudiantil, sea el intento de control o la anulación de la iniciativa. Sin embargo, al haberse debilitado los recursos represivos del pasado, el autoritarismo también carece de la fuerza para imponerse con facilidad. En reemplazo de la fuerza, aparecen estrategias menos evidentes de neutralización, como las mentiras, o las negociaciones

desgastantes, esperando que el efecto del paso del tiempo debilite a las organizaciones estudiantiles y haga desaparecer sus demandas. Pero, a su vez, una opinión pública sensibilizada por la presencia mediática de los jóvenes e inclinada favorablemente a demandas como el boleto estudiantil, la merienda escolar, la provisión oportuna de útiles (Caputo, 2007), es un contrapeso importante contra estas nuevas estrategias de desgaste.

Finalmente, también es posible registrar experiencias incipientes de instituciones educativas cuya gestión se ha transformado para permitir la participación estudiantil en la toma de decisiones institucionales, o aceptar que sus respectivos centros de estudiantes protagonicen alianzas y acciones solidarias con otros sectores. Todo este escenario está en desarrollo, entre la esperanza del futuro y el acecho autoritario del pasado.

EL MOVIMIENTO DOCENTE

EL SECTOR DOCENTE fue durante la dictadura calificado como «el ejército blanco» (UNE, 2011), debido a que se comportó como el brazo largo del régimen en las escuelas. El sistema de lealtades por una parte, la represión a la disidencia por otra; y las limitaciones legales para la organización sindical del magisterio, parecen haber influido en que durante el estronismo el sector docente apareciera no como un actor en condiciones de cuestionar al gobierno, sino como un elemento leal al mismo. Esta afirmación tiene carácter de hipótesis, debido a que los estudios sobre el activismo gremial docente durante la dictadura son aún escasos.

De todos modos, Aquino y Bécker (2009: 16), siguiendo el informe del año 2004 del CONEC, señalan que «la sociedad paraguaya ha experimentado un inusual protagonismo de los maestros y maestras, en años recientes, expresado en una notoria capacidad organizativa y de movilización», en el documento titulado De la Cooptación a la Autonomía: La búsqueda de identidad de las organizaciones docentes en el Paraguay.

En el referido estudio, los autores identifican los hitos del asociativismo docente en la historia reciente. En 1962, fue creada la Federación de Educadores del Paraguay, una entidad conformada por asociaciones de educadores. Esta entidad funcionó «en estrecho vínculo con las autoridades del MEC y, mediante el mismo, con el partido de gobierno», por lo cual se presagiaba desde su conformación su «debilidad y vulnerabilidad»; así como las luchas y pujas internas entre dirigentes por posicionarse ante el gobierno; pujas que tenían lugar en las asambleas de renovación de autoridades como en los pedidos de nombramientos de docentes, directores y supervisores. Por esta

razón, sostiene el estudio, la FEP llegó a ser percibida primero como fuerza de apoyo a la dictadura, y luego, temida como instrumento de control político.

Sin embargo, tras la caída de Stroessner, «a partir de 2000, la FEP realiza movilizaciones, paros y marchas callejeras en demanda de los intereses de sus asociados. En 2001 se da un cambio en la directiva y la FEP participa en movilizaciones, huelgas y marchas nacionales, conformando frentes sindicales con otras organizaciones de docentes» (Bécker y Aquino, 2009: 19).

En 1986, surge la Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay (OTEP), a iniciativa de docentes de colegios privados, religiosos, y colegios públicos; así como de escuelas. A ellos se sumaron intelectuales, activistas políticos de izquierda y directores de instituciones educativas privadas (ídem, p. 20). Si bien la organización formalmente nació en junio, su núcleo fundacional participó activamente de las luchas previas del mismo año y de los años previos, contra la dictadura; y en el marco de la pauperización de la profesión docente: en 1986, el salario del magisterio equivalía al 33% del salario mínimo para actividades diversas no especificadas. Inicialmente, su estrategia consistió fundamentalmente en reclamos y denuncias, señala el estudio; pero en 1988 inició la campaña pública de firmas en la búsqueda de un mejor salario para los docentes. Esta campaña puede ser analizada desde tres aspectos:

- a. Permitió a la OTEP adquirir significatividad a través de la promoción de una demanda sentida por la comunidad así como por los trabajadores docentes;
- b. Se enfrentó directamente a la política dictatorial, tanto en lo gremial como en lo educativo; y,
- c. Se abrió al vínculo con otros sectores gremiales y campesinos (ídem, p. 22).

Del análisis mencionado también se destaca la importancia que tuvo para la OTEP el apoyo internacional; concomitante con la pérdida de apoyos políticos del régimen en el exterior.

En 1992, tras la caída de Stroessner, y como expresión del humanismo cristiano, surge la Unión Nacional de Educadores (UNE), en el marco de la Central Nacional de Trabajadores fundada en 1989. La central, así como la UNE, se identificaron con las luchas que durante la dictadura había protagonizado la Juventud Obrera Cristiana (JOC), así

como las demás fuerzas de inspiración humanista cristiana que habían enfrentado al régimen, tales como las ligas agrarias. En el marco de la lucha por una educación de calidad, y en alianza con otras organizaciones y demandas sectoriales, la UNE intervino activamente en la aprobación del Estatuto Docente del año 2001.

Las demás organizaciones gremiales docentes y de trabajadores de la educación (ADOFEF, FECCI, MAS - MP, CONADE, SIFEMEC, SINADI) fueron fundadas con posterioridad; con mayor o menor protagonismo en las reivindicaciones docentes. Desde la mirada de la lucha contra el autoritarismo y la promoción de la democracia, la aparición de varios sindicatos puede significar fragmentación; o bien, pluralidad. La capacidad de articular consensos entre sí, y de generar estrategias conjuntas de lucha o de interlocución con el estado; o de apoyar en conjunto demandas específicas, tales como el salario, la profesionalización de la docencia, la carrera docente, el mantenimiento de los derechos adquiridos; o demandas generales vinculadas a la calidad de la educación; serán las claves para evaluar el resultado de este proceso histórico de emergencia del sector docente como actor protagónico de la actualidad.

EL MOVIMIENTO CAMPESINO Y LA GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS

EN CUANTO A otras organizaciones y movimientos sociales y su relación con la educación, Luis Galeano se preguntaba, a mediados de la década de 1990 del siglo pasado, «Curiosamente fue en los duros y tristes tiempos de la dictadura cuando hubo originales y prometedoras propuestas de educación alternativa en el Paraguay. ¿Y después?» (Galeano, diciembre, 1998) El sociólogo expresaba que en la década señalada, los movimientos sociales con alto potencial de influencia, como el sindical y el campesino, estaban condicionados por la lógica electoralista, por una parte; y por otra, por la dislocación de las familias, las costumbres y la economía campesinas, debido a la crisis agraria y la problemática de la tierra.

En ese marco, se concentraban en sus demandas específicas, y no en amplias alianzas entre sí; y tampoco en demandas macro, sino en reclamos sectoriales puntuales. «No resulta casual –señalaba Galeano– que, hoy día, la educación no sea concebida como un campo de lucha, como un escenario en el que, los movimientos sociales, tendrían que promover la puesta en vigencia de un modelo innovativo y participativo de educación, a semejanza de la experiencia en la que se embarcaron las Ligas Agrarias Cristianas. Ahora, la educación es definida por los movimientos populares como una demanda social, al igual que otras demandas sectoriales o básicas. Dicha demanda se expresa en solicitudes puntuales (construcción o mejoramiento de locales escolares, concesión de rubros del presupuesto público para pagar a los docentes...), o a veces sobre contenidos educativos, prácticas pedagógicas o gestión escolar, pero sin llegar a la formulación de un nuevo modelo educativo».

De cualquier manera, cabe destacar que Ana Portillo y Maurizio Paradedda a quienes mencionamos antes, analizaron 3 experiencias

educativas campesinas entre desarrolladas entre los años '90 y 2000: La Escuela Básica Nro. 4511 Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia y el Colegio de la Libertad, del Asentamiento Tava Guaraní en Santa Rosa del Aguaray, Departamento de San Pedro; la Escuela Agro ecológica «San Juan» del Asentamiento Regina Marecos en Juan de Mena, Departamento de Cordillera y el Centro Agroecológico Pirapey del Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina (CECTEC), en Edelira Departamento de Itapúa.

El análisis incluyó las políticas públicas dirigidas a la población campesina; y las propuestas de las organizaciones campesinas acerca de la educación, con énfasis en la articulación con el contexto comunitario al que pertenecen; las estrategias de incidencia en el espacio público y en la política pública educativa.

El estudio resalta el rescate y la continuidad que estas experiencias suponen respecto de las Escuelas de las ligas agrarias campesinas durante el stronismo. En su dimensión crítica, las experiencias se instalan en un entorno amenazado por el modelo agroexportador relacionado con la descampesinización; que expulsa a las familias a través de la compra de sus tierras, el arriendo, la fumigación; la criminalización de las luchas campesinas, los desalojos y la violencia, incluso hasta el asesinato, contra referentes campesinos por parte de agentes policiales y parapoliciales, e incluso, por asociaciones delictivas (Portillo y Paradedda, 2017) Este entorno, además de la subordinación de la cultura campesina, recrea una propuesta educativa dirigida al campesinado, pero con características de educación urbana, resultando así disfuncional para la adaptación en los procesos culturales, sociales, económicos y políticos de la vida campesina.

Estas escuelas, agregan los autores del estudio, se encuentran en tensión entre desarrollar un proyecto autónomo, propio, fundado sobre el análisis mencionado del entorno y que recoge e incorpora las pautas de la cultura campesina, por una parte; y por otra, el modelo estatal público que es el reconocido y al que se expiden títulos habilitantes. Sin embargo, como señala el Informe, las organizaciones han logrado, incidencia mediante, el reconocimiento formal de sus experiencias por parte del estado y reciben recursos públicos para fortalecer su funcionamiento.



Niñas camino a la escuela en el contexto de despliegue de la policía antimotines ante una movilización campesina de la Cooperativa de Productores Agrarios San Pedro Norte CPASPN, en Santa Rosa del Aguaray, Departamento de San Pedro. Durante la represión policial fue asesinado el dirigente Pedro Giménez y resultaron heridos 21 campesinos de Tava Guarani.

Foto: Diario Noticias 09/09/1995

Gentileza: Ernesto Benítez

LA EDUCACIÓN EN ZONAS DE CONFLICTO

SEÑALA MARTENS (CODEHUPY, 2014), que «No existen dudas de la existencia del Ejército del Pueblo Paraguayo (EPP) ni de las acciones criminales que viene cometiendo desde aquel primer intento de robo al Banco Nacional de Fomento de Chore, en 1997». Ante la aparición del grupo armado autodenominado Ejército del Pueblo Paraguayo, con actuaciones y enfrentamientos armados con la policía y las fuerzas militares en el norte de la región oriental del país, los sucesivos gobiernos desde Nicanor Duarte Frutos (2003 - 2008), Fernando Lugo (2008 - 2012), Federico Franco (2012 - 2013) ensayaron respuestas en torno a la articulación de la fuerza pública integrando a la Secretaría Nacional Antidrogas (SENAD), las fuerzas armadas y la policía nacional, así como instalando en la región que abarca los departamentos de Concepción, San Pedro, Amambay, Alto Paraguay y Presidente Hayes el estado de excepción por Ley No. 3994 del 24 de abril del 2010, inicialmente por treinta días.

En la Ley se expresa como fundamento «a grave conmoción interior generados por los grupos criminales que operan en la zona, poniendo en inminente peligro el funcionamiento regular de los órganos constitucionales, así como el resguardo de la vida, la libertad y los derechos de las personas y sus bienes» (ART. 1°); se dispone el empleo de la fuerza pública (ART. 3°) y se establece la prohibición, para el Poder Ejecutivo, de «reconocer durante la vigencia del Estado de Excepción, el estatus de beligerancia a personas o grupos de delincuentes cualquiera sea su denominación» (ART. 5°). Además, suspende las garantías constitucionales establecidas en el artículo 288 y otros de la Constitución mientras dure el estado de excepción.

Ese mismo año de 2010, el 23 de junio, se promulgó la Ley 4024,

«Que castiga los hechos punibles de terrorismo, asociación terrorista y financiamiento del terrorismo», que también se utilizó como base legal del combate contra el EPP por parte del estado.

Sin que se hubiera logrado el objetivo estatal de derrotar al Ejército del Pueblo Paraguayo, por Ley 4473 del 10 de octubre de 2011 nuevamente se establece el estado de excepción, esta vez para los Departamentos de Concepción y San Pedro, por sesenta días, también con resultados infructuosos. Las disposiciones de la nueva ley eran similares a las de la anterior. En este marco temporal, entre el 2008 y el 2010, como estrategia de enfrentamiento al accionar de los grupos irregulares, se realizaron 6 operativos militares que se desplegaron en Concepción, además de San Pedro y Amambay (SERPAJ, 2017: 7 - 8).

La situación de la zona norte de la región oriental plantea interrogantes para la investigación social en torno a la naturaleza real del EPP; a la fecha real de su aparición; su alianza y/o funcionalidad con grupos de poder de la zona (estancieros, terratenientes, caudillos políticos o el narcotráfico); su participación en hechos delictivos.

Desde la mirada de la población y de las organizaciones en las que se agrupa, basada por lo general en una perspectiva de DDHH, el análisis apunta a que la ciudadanía organizada de la zona, situada entre ambos actores armados, ve conculcados sus derechos sin que la situación se haya modificado en lo sustancial, en el sentido de que ambos polos del conflicto violan los DDHH de las personas y las organizaciones en las que se agrupan y que las representan, amenazando la vida e integridad de los referentes.

Todo esto ocurre, igualmente, en el marco de la expansión de las políticas del Agronegocio que, en el Paraguay y especialmente en departamentos con altos índices de pobreza como Concepción y San Pedro, afectan a numerosas familias campesinas que se ven desplazadas de sus tierras, sus asentamientos, hogares, por la presión ejercida a través de la extensión de los cultivos de renta; o bien como resultado del cultivo ilegal de marihuana. La expansión del Agronegocio responde a una lógica puramente comercial, sin que existan planes y políticas públicas que den sentido y finalidad de desarrollo integral, –y que benefician a toda la población– a las políticas del sector privado.

¿Cómo está impactando este escenario a la educación en la región? Desde hace apenas unos años comenzaron los primeros estudios acerca del impacto que este escenario produce en la niñez y la ado-

lescencia de la zona. En el año 2017, el Servicio Paz y Justicia (SERPAJ - Paraguay) produjo un informe denominado «Nos trajeron miedo». Los rostros del daño: valoración, dimensiones, tipologías y actores del daño a adolescentes y jóvenes en territorios en conflicto.

En el informe señalado, en primer lugar, se define el daño como «el resultado de acciones criminales que vulneran los derechos de una persona o de una colectividad. Estas acciones causan sufrimiento a las víctimas y afectan todas las dimensiones que soportan su vida íntima, familiar, social, política, cultural y productiva» (SERPAJ, 2017: 1). Desde este concepto, el informe explora las consecuencias de la militarización¹⁰ de la zona sobre la vida de los adolescentes, y, en particular, sobre la educación.

Si bien el marco temporal de esta investigación finaliza en el año 2012, es importante comprender el efecto devastador que las medidas de militarización y la vida en territorio de conflicto armado producen en la niñez, la adolescencia y la juventud de la zona. Ya en el 2011 la UNESCO había advertido, acerca de Conflictos Armados y Educación, que las repercusiones de éstos sobre la educación, «implicaba una crisis encubierta porque los conflictos armados pueden producir en los sistemas educativos efectos devastadores mediante la combinación de tres deficiencias: deficiencias en la protección, deficiencias en la prestación de servicios educativos y deficiencias en la recuperación y reconstrucción iniciales» (SERPAJ, 2017: 7). En el año 2013, la población escolar de los departamentos de Concepción y San Pedro representaba aproximadamente el 11% del total de la matrícula escolar del Paraguay, de modo que los efectos que se describen a continuación están afectando y podrían afectar a una población más que significativa de las escuelas del Paraguay.

El informe destaca, en lo específicamente relativo a la educación formal, los siguientes daños: estigmatización y criminalización mediática de la población que incrimina inclusive a técnicos y docentes de la zona, al punto de que sufren de discriminación en el acceso a oportunidades formativas y de capacitación de parte del propio MEC; la pérdida de la capacidad de disfrute asociada a sentimientos de miedo, desesperanza, sufrimiento, angustia e impotencia; el daño, la interrup-

10 En el año 2013, por Decreto 103 del 24 de agosto, se dispuso el empleo de elementos de combate de las fuerzas armadas de la nación en operaciones de defensa interna en los departamentos de Concepción, San Pedro y Amambay.

ción, y/o el deterioro de los servicios públicos, así como el aumento de la pobreza; la destrucción de la cohesión cultural, la vida comunitaria y de los espacios comunes de encuentro –la destrucción del capital social y cultural de la comunidad; el silencio, la pérdida de la confianza en la seguridad y en la solidaridad comunitaria; la pérdida del valor de la escuela; clima escolar de temor e inestabilidad; daño la infraestructura; dificultades para el desarrollo de actividades académicas; un creciente deterioro en las relaciones jerárquicas: docente - directivo - supervisor; la pérdida de clases; el ingreso de militares a las escuelas o la realización de operativos próximos a las escuelas; amenazas, violencia y enfrentamientos armados que ocurrieron en las proximidades de instituciones educativas y afectaron directa o indirectamente a actores escolares; y el surgimiento y consolidación de un imaginario de roles para los adolescentes estructurado en torno a la figura militar y/o del guerrillero, reforzando los históricos roles masculinos asociados a la violencia.

El análisis destaca, en conclusión, que la militarización tiene un *sentido pedagógico* que trasciende la escuela:

«A través de los constantes controles, amedrentamientos, violaciones a los derechos se ejecuta el currículo oculto del terrorismo de estado con su pedagogía del silencio y la sumisión. Al respecto se había señalado más arriba la articulación de las fantasías de dominio y de aceptación en la teoría militar. Se desplaza del rol de educadores a los docentes, padres, madres y referentes comunitarios y se instala como educadores a los actores armados (militares, policías, EPP, sicarios); son ellos quienes por su poder fáctico construyen las nuevas lógicas de subjetivación de las siguientes generaciones, son ellos quienes tienen el poder de establecer las pautas de relacionamiento, las normas de convivencia, los valores y las nuevas significaciones de la vida en estas zonas» (SERPAJ, 2017: 97).

Entrevistas a estudiantes de EEB sobre su percepción de la militarización
en la zona de Santa Rosa del Aguaray. 06/09/2017

Foto: Edilberto Alvarez









PARTE VI

LOS DESAFÍOS HACIA EL FUTURO

125

CUARTO VOLUMEN · 1989-2012

DADO QUE LOS procesos educativos que apuntan a la consolidación de la democracia y la erradicación del autoritarismo están en curso, no podemos formular conclusiones. Sólo podemos esbozar los principales desafíos que enfrenta la necesidad de articular la educación con la recuperación de sus propios procesos históricos.

Un primer desafío, vinculado a la eficacia de la formación cívica, es, justamente, historizar los aspectos fundamentales de la educación. Es necesario conocer cómo funcionaba la educación cívica en las décadas pasadas; y, especialmente, qué desafíos concretos enfrenta la educación cívica y que provienen del autoritarismo reciente. La democracia no puede construirse sin analizar el sustrato histórico sobre el que se asentará: ninguna construcción se realiza sin análisis del suelo. El suelo histórico, sin embargo, se diferencia del suelo de las construcciones físicas, porque está hecho de acciones humanas que fueron en su tiempo, contingentes. Constreñidas por el medio, pero no necesarias, sino contingentes: fueron decisiones que eran posibles en el marco de varias otras decisiones posibles. Explicar por qué ocurrieron los hechos es tan importante como comprender su significado, el sentido que tuvieron y en qué horizonte temporal y espacial se situaron. Las prácticas tienen más sentido si se asocian a la comprensión histórica.

El siguiente desafío es que la historia escolar sea crítica, y no un instrumento de los mitos y las preferencias políticas. La historia escolar debe entrar en relación crítica con el pasado nacional que se evoca en las conmemoraciones y las rememoraciones, con la finalidad de que sea un instrumento eficaz de comprensión del presente. La historia escolar que no se vincula de manera crítica con la memoria finaliza como un repertorio de fechas y personajes que se memorizan para exámenes y pruebas: incluso, la propia memoria pierde, al convertirse en una serie de actos realizados de manera inconsciente, sin actualización del concepto de nación y de patria, y las exigencias cívicas democráticas quedan desvinculadas de ambos conceptos. En el caso del Paraguay, es necesario historiar el surgimiento del mito nacionalista heroico, ya que su expresión en nuestra realidad implicó, durante largo tiempo, el monopolio de la memoria y, por sus características, la exclusión de la crítica y el disenso, al punto de considerarlas como «traición» a la patria.

También es un desafío recuperar la historia de los movimientos estudiantiles y docentes durante la época de la dictadura, como parte de su identidad. Es necesario introducir evidencia analizada con rigor,

para evitar la tendencia al mito que también rodea a ambos protagonistas: a la juventud, que oscila ante la sociedad entre los mitos de la angelización y la satanización; y la docencia, que oscila entre el mito de la abnegación y el del desvío de sus «sagrados» deberes.

La historia no puede ser el recurso de la irresponsabilidad. No es el depósito del abandono de las obligaciones del presente. No se insiste suficientemente en la necesidad de presentar a la historia como lo que es: un campo del conocimiento, un modo de acceso al pasado, pero que es fácilmente confundible con el mito y la memoria. Y también fácilmente manipulable en lo que se refiere a su contenido. Se suele argumentar, y con razón, que no debe trasladarse al pasado el conjunto de las categorías del presente; pero tampoco debe cargarse al pasado las frustraciones y deudas del presente. En las aulas aparecen y se legitiman expresiones como «la ciudadanía de antes...», «antes se activaba más», «antes se estudiaba más...». Todo ello tiene una finalidad moral, que es quizás, provocar la reacción estudiantil en términos de intentar superar el pasado: pero ninguna finalidad moral justifica las medias verdades que no son sino falsedades completas. La historia, como campo del conocimiento, requiere de programas estructurados con producción bibliográfica rigurosa y docentes que sepan dónde se encuentran dichas fuentes, y cómo utilizarlas en el aula para fomentar no sólo la memorización de fechas, eventos y personajes, sino también para estimular la comprensión de cómo se configura el presente, sin datos falsos cuyo empleo conduce al resultado de un concepto reaccionario de la acción humana y de la desmotivación para actuar en el presente.

Al ampliarse la comprensión de la educación como derecho, surgen nuevos desafíos para la historia de la educación. Ya no se trata de indagar únicamente sobre los procesos centrados en el protagonismo estatal, sino también –y esa es una deuda que deja esta obra–, sobre los procesos sociales relacionados con el acceso, la permanencia, la equidad del sistema educativo; así como la investigación sobre las teorías educativas, su desarrollo y recepción en la educación. Igualmente, abren puertas a la investigación acerca de la relación de la educación con otros factores que inciden en ella, como la condición socioeconómica, la nutrición, las oportunidades del entorno rural o urbano, etc. Y, desde luego, invita a estudiar con más detalle aquellos campos en los que más específicamente puede manifestarse el autoritarismo, como el disciplinamiento de docentes y estudiantes.

El estudio nos permite identificar preliminarmente varios ámbitos en los que el autoritarismo se hizo parte de la educación: la política nacional; las políticas educativas; la gestión de la institución escolar; el clima escolar; las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa mediadas por el poder: supervisores - directivos; directivos - docentes; docentes - estudiantes; etc. Y, dado que se trató de un fenómeno sociopolítico, también pueden verificarse las relaciones de poder con actores del entorno: operadores políticos - operadores de la educación. Igualmente, puede percibirse el autoritarismo en la normativa, en el amplio grado de discrecionalidad de las normas, o en su relativización arbitraria. También aparece el autoritarismo en los programas de estudio tanto escolares como de formación docente. Las recomendaciones que formuló en el año 2008 la Comisión de Verdad y Justicia no han sido en general incorporadas al sistema educativo: es fundamental que ello ocurra. Es esencial para el fortalecimiento de la democracia que el sistema educativo de señales claras de compromiso con la educación cívica, basada tanto como en los valores de la república y el estado social de derecho. El republicanismo implica ciudadanía activa, y ciudadanía implica lo que se ha dado en llamar la «ciudadanía de la memoria», es decir, reconocer que la formación ciudadana requiere del conocimiento del pasado cívico de una sociedad.

Tras la caída de la dictadura, surgieron otras formas de violencia y conservadurismo que también tienen tendencias autoritarias: es importante diferenciarlas como parte del proceso de construcción de institucionalidad democrática en el que puedan resolverse los problemas que plantean. Habrá que ver en qué medida la tendencia autoritaria es de inercia del stronismo; y en qué medida proviene de otras formas de relacionamiento post-stronista.

También queda por profundizar las relaciones entre el militarismo y la educación. La transferencia del modelo militar al modelo de organización del partido colorado durante la dictadura ha sido descrita por Paul H. Lewis en Paraguay bajo Stroessner (1978). El militarismo escolar tiene raíces más antiguas, por ejemplo, en el campo de la educación física; o en usos militares (fila, toque de timbre para entrada y salida, alineación en el aula) incorporados por la educación formal. Queda, sin embargo, por analizar cómo ocurrió el proceso bajo el militarismo de inspiración nacionalista y fuertemente influido por el fascismo que se impuso desde 1936. Hoy, que parte del discurso político

y social busca que los cuarteles «corrijan» y «eduquen» a los «jóvenes problemáticos», es necesario reconstruir el proceso que dio origen a la creencia de que los cuarteles son reformatorios juveniles, creencia que está en la base de la desnaturalización de la función de la institución militar, para que la misma funcione dentro de los marcos institucionales democráticos.

La experiencia del pasado reciente de la época de Stroessner, revive en lo que pudimos apreciar sobre la situación de las escuelas y la educación en la zona militarizada del norte de la región oriental. Una zona empobrecida, privada históricamente de la presencia estatal, cuya economía se desarrolla en ausencia de planes y de seguridad jurídica, conviviendo la formalidad con la informalidad, invisibilizando las luchas de las organizaciones ciudadanas, es hoy escenario de un conflicto armado que está afectando significativamente de manera negativa las estructuras ciudadanas y comunitarias; así como las expectativas sobre el futuro de todos los actores sociales, especialmente de la niñez, la adolescencia y la juventud. Fenómenos del pasado que no habían terminado de erradicarse, como la cultura del silencio, o la espiral del silencio; reviven, sumados a nuevos fenómenos como la estigmatización de las luchas legítimas y la criminalización de sus protagonistas. El desafío es que el estado articule sus políticas con la ciudadanía organizada de todos los ámbitos en la región, involucre activamente a la misma en sus políticas, y no que refuerce el creciente alejamiento y la distancia que hoy existe. La escuela, que hoy vive en la región un vaciamiento real de contenidos, ya que hablar de formación ética y ciudadana, o de historia, carece de sentido real, puede contribuir a transformar la realidad, pero ello depende de las condiciones externas sobre las que la escuela no tiene control. De modo que los actores políticos del país, en instancias de decisión, son los que tienen la palabra final. Es de esperar que la discusión y las decisiones trasciendan fuera de la lógica de guerra, pero esta es apenas una expresión de deseos basada en convicciones democráticas.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y Artículos

- ACOSTA GONZÁLEZ, Carolina (1996). «Reforma Educacional de 1957». En ALONSO, Melquiades (1996). *Las raíces de la educación Paraguaya*, editado por Melquiades Alonso. Gobernación del Departamento Central. Aregua.
- ALMADA, Martín (1989). *Paraguay. Educación y Dependencia. Ñandutí Vive*. Asunción.
- ALSINA, Arturo. (2015). *Paraguayos de otros tiempos, El Trencito de San Lorenzo, El Colegio Nacional*. Asunción.
- AMÉZOLA, Gonzalo. (2000). «Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente». *Entrepasados*. Revista de historia, Buenos Aires, N°17; pp. 137-162.
- MINISTERIO DE HACIENDA – DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA (1944). *Anuario Estadístico de la República del Paraguay 1942*. Imprenta Nacional. Asunción.
- APPLE, Michael. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.
- ATIENZA, Encarna (2007). «Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales». *Revista Discurso&Sociedad*, VOLUMEN 1, número 4, pp. 543-574. Disponible en: <http://www.dissoc.org/ediciones/vo1no4/DS1%284%29Atienza.pdf>
- AYALA DE GARAY, María Teresa y SCHVARTZMAN, Mauricio (1987). *El joven dividido: la educación y los límites de la conciencia cívica*. CIDSEP. Asunción.
- BARRETO, Ana (2011). *Mujeres que Hicieron Historia en el Paraguay*. Servilibro. Asunción.

- BENÍTEZ, Luis G. (1981). *Historia de la Educación Paraguaya*. Comu-
neros S.A., Asunción.
- BENÍTEZ, Justo P (1939). *La Ruta*. Texto de Lectura para las Escuelas
Primarias, adoptado por Decreto No. 8862 del 1° de setiembre de
1938. Imprenta Nacional. Asunción.
- BLANCO, Nieves (2001). «La dimensión ideológica de los libros de tex-
to». *Revista Kikiriki, Cooperación educativa*, N° 61, 2001, pp. 50-56.
Disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu
- BOCCIA PAZ, Alfredo; PALAU A., Rosa y SALERNO, Osvaldo (2008). *Pa-
raguay: los archivos del terror. Papeles que resignificaron la memo-
ria del estromismo*. Museo de la Justicia (Centro de Documentación
y Archivo para la Defensa de los Derechos Humanos) - Corte Su-
prema de Justicia - Editorial Servilibro. Asunción. Segunda Edición.
- BOCCIA PAZ, Alfredo; GONZÁLEZ, Miriam; PALAU A., Rosa. (1994). *Es
mi informe. Los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Centro
de Documentación y Estudios. Asunción.
- BORDA, Dionisio. (1990). «Proceso económico y sector agrario». En:
BORDA, Dionisio et.al. (comp.) *Estado y políticas públicas, aportes
para una reforma agraria*. NEIKE/CEPAG. Asunción.
- BREZZO, Liliana (2010). «Reparar la Nación». Discursos Históricos y
Responsabilidades Nacionalistas en el Paraguay. REVISTA HISTORIA
MEXICANA. VOLUMEN LX. Número 1. Julio - Setiembre 2010. El Co-
legio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- BREZZO, Liliana (2013). *Juan E. O'Leary*. El Lector. Asunción.
- CABALLERO AQUINO, Ricardo (1991). *Iglesia y Estado en la Era Liberal.
1904 - 1932*. Archivos del Liberalismo. Asunción.
- CADOGAN, Miguelina (1996). «Innovaciones Educativas». En
ALONSO, Melquiades. *Las raíces de la Educación Paraguaya*. Go-
bernación del Departamento Central. Aregua.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Ma. Fernanda. (2006).
Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Paidós Educador.
Buenos Aires.
- CAPUTO, Luis (2007). *Las demandas en situación del movimiento es-
tudiantil y campesino en Paraguay*. Proyecto de Investigación: «Ju-
ventud e Integración Sudamericana: Caracterización de Situación
Tipo y Organizaciones Juveniles» Análisis de las Situaciones Tipo
de la juventud de la Asociación de Agricultores de Alto Paraná
(ASAGRAPA) y la Federación Nacional de Estudiantes Secundarios
(FENAES). Informe Nacional. Base IS: Asunción.

- CÉSPEDES, Roberto, *et. al.* 2004. *Insurgentes. La resistencia armada a la dictadura de Stroessner*. En: LACHI, Marcelo (comp.). Arandurá Editorial. Asunción. Colección Novapolis.
- CHAMORRO, Ubaldo (1998). «Desarrollo alternativo para la transición hacia la democracia». En CABALLERO, Numan J. y CÉSPEDES, Roberto. *Realidad Social del Paraguay*. CIDSEP. Asunción.
- CHAVES, Osvaldo (1945). «Algunos problemas de nuestra enseñanza secundaria». *Revista de Educación*. Órgano oficial del Ministerio de Educación. Año 1, No. 1, mayo de 1945. Asunción.
- COMISIÓN DE VERDAD Y JUSTICIA (2008). *Informe Final Anive Hagua Oiko. Tomo VIII*. Documentos Suplementarios. Asunción.
- COORDINADORA DE DERECHOS HUMANOS DEL PARAGUAY (CODEHUPY). *Informes sobre DDHH en el Paraguay 1998 - 2017*.
- DE GÁSPERI, Luis (1946). *En defensa del Partido Liberal*. Imprenta de la Editorial El País. En línea en: http://www.portalguarani.com/390_luis_de_gasperi/17410_en_defensa_del_partido_liberal_1946_dr_luis_de_gasperi.html, consultado el 15 de abril de 2018.
- DECOUD, Héctor F. (1902). *Compendio de Geografía de la República del Paraguay*. Escuela Tipográfica Salesiana. Asunción.
- ESTIGARRIBIA, Graciela (1953). «Los Derechos de la Mujer», en *Revista Panorama*. Año 1, Núm. 6. Asunción.
- ELÍAS, Rodolfo y SEGOVIA, Elvio (2015). *La Educación en tiempos de Stroessner*. En línea en: <http://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/01-10-2015-10-50-19-1849350728.pdf>
- FERNÁNDEZ ESTIGARRIBIA, José F. y SIMÓN, José Luis (1987). *La sociedad internacional y el estado autoritario en Paraguay*. Araverá. Asunción.
- FRUTOS N., Cristóbal A. (1978) «Album de Oro de la Segunda Grandeza Nacional. Stroessner. Un nombre para la Historia. Su vida - Sus pensamientos - Sus obras». Edición Extraordinaria *Revista Panorama*.
- GALEANO, Luis. «Movimientos sociales y lucha por la educación». En *Acción. Revista Paraguaya de Reflexión y Diálogo*. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch (CEPAG). No. 190. Asunción.
- GAONA, Francisco. (1990). *Introducción a la Historia Gremial y Social del Paraguay*. Centro de Documentación y Estudios – RP Ediciones. Asunción.
- GARAY, Blas (1899). «A pasado de gloria, presente de ignominia». Artículo reproducido en la *Revista Guaranía*, No. 36, Octubre de 1936.

- GARCÍA, José E. (2006). *Relaciones históricas entre la psicología y la educación en el Paraguay*. Psicología Da Educacao [online] 2006. Consultado el 1 de octubre de 2015. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000100006&script=sci_arttext>
- GÓMEZ F., Carlos (2013). *Higinio Morínigo*. Editorial El Lector. Asunción.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Leovigildo (1951). *Ensayo sobre Analfabetismo en el Paraguay*. Servicio Cooperativismo Interamericano de Educación. Asunción.
- GONZÁLEZ, María Felicidad (1945). *Organización Escolar. Manual de Pedagogía fundamental para Estudiantes de los Cursos Normales*. Talleres Gráficos D. Junior. Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, Myrian (2002). «Los archivos del terror del Paraguay. La historia oculta de la represión», en JELIN, Elizabeth y DA SILVA CATTELA, Ludmila (2002). *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad*. Siglo Veintiuno Editores. España – Argentina.
- LARA CASTRO, Jorge. 1992. «Paraguay la transición incierta». En: MEYER, Lorenzo y REYNA, José Luis (coords.), *Los sistemas Políticos en América Latina*. Siglo XXI Editores. México. pp. 106-126
- LATERZA, Gustavo (1986) «La experiencia autonómica del movimiento estudiantil paraguayo». En RIVAROLA, Domingo (editor). *Los movimientos sociales en el Paraguay*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.
- LATERZA, Gustavo. (1991). *Educación, Ideología y Política Liberal en el Paraguay*. Archivos del Liberalismo. Año IV, No. 20. Asunción.
- LEWIS, Paul H. (1980). *Paraguay under Stroessner*. The University of North Carolina Press Chapel Hill. United States of America.
- LÓPEZ, Miguel A. y VELILLA DE CINO, Margarita (1996). «La experiencia educativa del Cristo Rey. Elementos para una reflexión». En ALONSO, Melquiades. *Las raíces de la educación paraguaya*. Gobernación del Departamento Central. Areguá.
- LORENZO, Carmen (1969). *La situación del personal docente en América Latina*. París. UNESCO.
- MARTÍN ROJO, Luisa. (1997). *El orden social de los discursos*. Discurso 21/22.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. (1995). «Interrogando el material curricular». En: MÍNGUEZ, Jesús y BEAS, Miguel (comp.) *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*, Proyecto Sur. Granada.
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1942). *Leyes, Decretos y Reglamentos*. Asunción.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO (1956). *La Educación Primaria en el Paraguay*. Material presentado por la Delegación Paraguaya a las Conferencias Culturales Internacionales realizadas bajo el patrocinio de UNESCO, OEA y el Consejo Interamericano Cultural en Lima, Perú, durante los meses de Abril y Mayo de 1956. Asunción. 1956.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO. *Reforma de la Educación Secundaria en el Paraguay*. Asunción. 1957.
- MORINIGO, Mariano (1957). «Fundamentos de la Reforma Secundaria». En MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO (1957). *Reforma de la Educación Secundaria en el Paraguay*. Imprenta Nacional. Asunción.
- NARVÁEZ, Eleazar. *Una mirada a la escuela nueva*. Educere [online] 2006, 10 (Octubre-Diciembre): Consultado el: 5 / abril / 2015. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>> ISSN 1316-4910.
- NASSIE, Ricardo; RAMA, Germán y TEDESCO, Juan Carlos (1984). *El sistema educativo en América Latina*. UNESCO - CEPAL - PNUD. Kapelusz. Buenos Aires.
- NICKSON, Andrew. «El régimen de Stroessner (2011)». En TELESKA, Ignacio (coordinador) (2011). *Historia General del Paraguay*. Asunción. Santillana.
- NORA, Pierre. (2009). *Pierre Nora Les lieux de mémoire*. LOM Ediciones. Santiago de Chile.
- OTEIZA, Teresa (2009) *Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media*. Discurso & Sociedad, vol. 3, n° 1; pp.150-174
- PINEDA, Óscar. *Breve Historia de la Educación Paraguaya (2012)*. Servilibro. Asunción.
- POLLACK, Michael. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen. La Plata.

- PORTILLO, Ana y ELÍAS, Rudolfo (2015). «La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista». En *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Volumen 18, No. 26, enero – junio de 2016. pp. 203 – 217.
- POWERS, Nancy R. (1992). *The transition to democracy in Paraguay: Problems and Prospects*. The Helen Kellogg Institute for International Studies. Working Paper No. 171.
- PUIGGRÓS, Adriana (2015). *Imperialismo y Educación en América Latina*. Colihue. Buenos Aires.
- QUINTANA DE HORAK, Carmen (1996). *La educación escolar en el Paraguay: Apuntes para una historia*. CEPAG - Sumando - Fundación En Alianza. Asunción.
- RECALDE, Facundo (1946). *El Paraguay en Cifras*. Obra de Divulgación Económica dedicada al Banco del Paraguay. Editorial Antequera. Asunción.
- RESQUÍN, Ruperto (1978). *La Generación Paraguaya (1928 - 1932)*. Ediciones Paraguay en América. Buenos Aires.
- RICOEUR, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y Olvido*. UAM Ediciones. Colección Punto Cero.
- RICOEUR, Paul (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Agustín Neira (trad). Ed. Trotta. Madrid.
- RIQUELME, Marcial (1994). «Toward a Weberian Characterization of Stroessner Regime in Paraguay (1954 – 1989)». En *European Review of Latin American and Caribbean Studies*. No. 57. pp. 29 – 51.
- RIVAROLA, Domingo, Branka SUSNIK y Manuel BENÍTEZ GONZÁLEZ (1964). *La movilidad social y el medio agrario paraguayo*. Asunción.
- RIVAROLA, Domingo; CORVALÁN, Graziella; FOGEL, Ramón; NORDIO, Raúl; CABALLERO, Dora; GONZÁLEZ E., Miguel A.; y SHOEMAKER, Juan (1974). *La población del Paraguay*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.
- RIVAROLA, Domingo. (2000). *La Reforma Educativa en el Paraguay*. Santiago de Chile. CEPAL, Serie Políticas Sociales, Cuadernillo Nro. 40, División de Desarrollo Social de Naciones Unidas.
- RIVAROLA, Milda (1993). *La contestación al orden liberal. La crisis del liberalismo en la preguerra del Chaco*. Centro de Documentación y Estudios. Documento de Trabajo No. 40. Asunción.

- RODRÍGUEZ, José Carlos (2010). *El Paraguay bajo el Nacionalismo*. MEC/CAPEL. Asunción.
- RODRÍGUEZ, José Carlos. (2010). *El Orden Militar sin héroe*. El Lector.
- ROJAS VILLAGRA, Luis (2014). *La economía durante el stronismo*. El Lector. Asunción.
- SCHVARTZMAN, Mauricio (1988). *Contribuciones al Estudio de la Sociedad Paraguaya*. CIDSEP. Asunción.
- SOLER, Lorena. (2009a). «Apuntes de investigación y experiencias de campo. Construyendo un objeto de estudio desde la sociología histórica», En: *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Buenos Aires, VOLUMEN 7, número 28, julio-septiembre de 2009; pp. 59-64. Disponible en: <http://www.ieal.fsoc.uba.ar/hemeroteca/elatina28.pdf>
- SOLER, Lorena; ELÍAS, Rodolfo y PORTILLO, Ana (2015). «El régimen stronista y su incidencia en la configuración y las prácticas escolares 1954 - 1970». En *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* Dossier: Educación y dictaduras en el Cono Sur, Año 3, No. 4.;10-33. En línea en: <http://www.historiadelaeducacion.cl/images/PDFs/CCHE%20N%204.1.pdf>
- SOSA, Ángel D. (1997) *El Colegio Nacional de la Capital Gral. Bernardino Caballero. Más de 100 años al servicio de la cultura nacional*. Asunción.
- SUBSECRETARÍA DE INFORMACIONES Y CULTURA - PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. *Mensajes y Discursos de Alfredo Stroessner*. 5 volúmenes. 1954 - 1981. Asunción.
- SURROCA DE GARCETE, Evelia (1971). *Legislación, Organización y Administración Escolares*. Ediciones Nizza. Asunción.
- TELESCA, Ignacio (2004). *Las ligas agrarias cristianas 1960 - 1980. Los orígenes del movimiento campesino paraguayo*. CEPAG. Asunción.
- UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (USAID) (1983). *U.S. Aid to Education in Paraguay: The Rural Development Education Project*. A.I.D. Project Impact Evaluation Report No. 46.
- UZCÁTEGUI, Emilio (1959). *Panorama de la Educación Paraguaya*. Imprenta Nacional. Asunción.
- VAN DIJK, Teun. (2003a). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Ariel. Barcelona.

- VAN DIJK, Teun. (2003b). «La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad». En: WODAK, Ruth y MEYER, Michael (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Edit. Gedisa. Barcelona; pp. 143-177.
- VAN DIJK, Teun (2006). «Discurso y Manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones». Revista *Signos*. Valparaíso, VOLUMEN 39, número 60, pp. 49-74.
- VELÁZQUEZ, David. *Perdonar y prometer. A propósito de la memoria*. Revista Acción. CEPAG: Asunción.
- WAINERMAN, Catalina y HEREDIA, Mariana. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Editorial de Belgrano. Universidad de Belgrano. Buenos Aires.
- WODAK, Ruth y MEYER, Michael. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa. Barcelona.

Libros de Lectura y Manuales escolares

- BENÍTEZ, Luis G. (1981). *Historia de la Educación Paraguaya*. Asunción. Industrial Gráfica Comuneros.
- BENÍTEZ, Luis G. s.f. *Estudios Sociales 1* La Amalgama, Primer Curso del Ciclo Básico. Asunción. Industrial Gráfica Comuneros.
- BENÍTEZ, Luis G. s.f. *Manual de Historia Paraguaya*. Primer Curso del Ciclo Básico. Asunción. Industrial Gráfica Comuneros.
- CARDOZO, Efraim. edic. 1996. *Breve historia del Paraguay*. Asunción. Edit. El Lector.
- CARDOZO, Efraim. edic. 1997. *Historia del Paraguay Contemporáneo*. Asunción. Edit. El Lector
- CHAVES, Julio César (1960) *Compendio de Historia Paraguaya*. 1º curso del Ciclo Básico. Bs. As. Talleres Gráficos Lumen.
- CHAVES, María Concepción L. de. (1967). *Amanecer*. Primer Libro de Lectura. Impreso en Argentina. Peuser..
- DOMANICZKY DE CÉSPEDES, Mercedes. Edic. (1991). *Acosta Ñu*. Lectura 4º grado. Asunción. Talleres Gráficos de Orbis. Reimpresión la colección Memorias de la Educación Paraguaya (2016). Fundación en Alianza. Introducción de VELÁZQUEZ SEIFERHELD, David.

COLEGIO SAN JOSÉ. *Mi Manual 3º grado*. Edic. 1980. Asunción. Editorial F.V.D.

COLEGIO SAN JOSÉ. *Mi Manual 5º grado*. Duodécima edición. Asunción. Editorial F.V.D.

COLEGIO SAN JOSÉ. *Mi Manual 6º grado*. 1980. 8ª Edición. Asunción. Editorial F.V.D.

NAVARRO DE DOMÍNGUEZ, Carmen y BENÍTEZ RIVAS Ma. Cristina. *Estrellita*. Libro de Lectura - Tercer Grado. Asunción. Industrial Gráfica Comuneros S.A.

Surroca de Garcete, Evelia. Edic. 1983. Panorama Americano. Quinto Grado. Asunción. Talleres Gráficos de Orbis S.A.

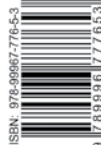
Compuesto en la tipografías *Warnock y Libertad*

Esta edición de 500 ejemplares
se terminó de imprimir en octubre de 2018



SANCION Y PROMULGACION DE
CONVENCION NACIONAL

1991 - 19



Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012

UN ANÁLISIS HISTÓRICO

¿La reforma educativa de los noventa, ha logrado transformar el legado autoritario del estronismo? Esta es la pregunta central que se formula el cuarto volumen de Educación y Autoritarismo en el Paraguay escrito por David Velázquez Seiferheld. A partir de allí, el texto nos conduce a un análisis de la trayectoria de las políticas educativas en el país en el marco de la reforma de los noventa, mostrándonos la complejidad, las tensiones y las disputas que han operado en la definición y la puesta en acto de sus programas y de sus resultados. Este libro nos confronta con la situación presente, los alcances y las limitaciones de nuestro sistema educativo en la construcción de una sociedad democrática. Nos da elementos teóricos y empíricos para analizar la política educativa sin caer en visiones simplistas y sesgadas que predominan y que buscan explicar los “éxitos” y “fracasos” de la educación. Por otra parte, el autor nos propone un recorrido histórico, en el que enlaza hechos recientes con la matriz cultural y el desarrollo de la educación en el país, donde este libro adquiere un gran valor al integrarlo con los tres volúmenes anteriores.

APOYA

