

- **Recibido:** en diciembre 20,2025
- **Arbitrado:** en enero 10,2026
- **Aceptado:** en febrero 19,2026
- **Publicado:** en marzo 06,2026

<https://doi.org/10.62319/concordia.v.6i12.48>

## Educación y resistencia: Ubaldo Chamorro y las Escuelitas Campesinas frente a la colonialidad del saber en Paraguay (1960-1980)

*Education and resistance: Ubaldo Chamorro ant the peasant schools confronting the coloniality of knowledge in Paraguay (1960–1980)*

### RESUMEN

**Introducción:** Durante la dictadura stronista en Paraguay (1960-1980), las escuelitas campesinas de las Ligas Agrarias Cristianas surgieron como experiencias educativas autogestionadas que cuestionaron el modelo hegemónico de escolarización y promovieron formas alternativas de aprendizaje comunitario.

**Objetivo:** Analizar críticamente, desde una perspectiva decolonial, el proyecto pedagógico de las Escuelitas Campesinas, identificando sus categorías estructurantes, tensiones históricas y vigencia en los debates educativos contemporáneos. **Metodología:** Se desarrolló un estudio cualitativo con diseño hermenéutico-documental, basado en el análisis de 20 documentos del archivo del CEPAG correspondientes al periodo 1960-1980. La información fue examinada mediante análisis crítico del discurso en los niveles micro, meso y macrotextual, articulado con el enfoque decolonial. **Resultados:** Emergieron cinco categorías principales: comunidad autogestionada articulada en torno al pytyvõhára; conciencia crítica sustentada en la educación popular y la teología de la liberación; resistencia lingüística mediante el uso del guaraní como lengua de enseñanza; represión sistemática entendida como clausura epistémica; y vigencia del legado campesino en los debates educativos actuales. **Conclusiones:** Las Escuelitas Campesinas constituyeron una experiencia de resistencia epistémica fundacional para el pensamiento pedagógico paraguayo. Su legado interpela críticamente los desafíos de la educación contemporánea desde el Sur, al reivindicar la comunidad, la lengua, la conciencia crítica y la autonomía educativa como ejes de transformación social.

**Palabras clave:** Educación bilingüe; Educación popular; Historia de la educación; Memoria colectiva; Organizaciones rurales.

### ABSTRACT

**Introduction:** During the Stronista dictatorship in Paraguay (1960–1980), the Escuelitas Campesinas (Peasant Schools) of the Christian Agrarian Leagues emerged as self-managed educational experiences that challenged the hegemonic schooling model and promoted alternative forms of community-based learning. **Objective:** To critically analyze the pedagogical project of the Escuelitas Campesinas from a decolonial perspective, identifying its structuring categories, historical tensions, and relevance within contemporary educational debates. **Methodology:** A qualitative study with a hermeneutic-documentary design was conducted, based on the analysis of 20 documents from the CEPAG archives corresponding to the 1960–1980 period. Data were examined through Critical Discourse Analysis (CDA) at the micro, meso, and macro-textual levels, articulated with a decolonial framework. **Results:** Five main categories emerged: self-managed community organized around the pytyvõhára (facilitator); critical consciousness rooted in popular education and liberation theology; linguistic resistance through the use of Guarani as the language of instruction; systematic repression understood as epistemic closure; and the enduring relevance of the peasant legacy in current educational debates. **Conclusions:** The Escuelitas Campesinas constituted a foundational experience of epistemic resistance for Paraguayan pedagogical thought. Their legacy critically challenges the dilemmas of contemporary education from the Global South by reclaiming community, language, critical consciousness, and educational autonomy as central axes for social transformation.

**Keywords:** Bilingual education; Popular education; History of education; Collective memory; Rural organizations

## INTRODUCCIÓN

Durante las décadas de 1960 y 1970, Paraguay experimentó una profunda transformación bajo la dictadura de Alfredo Stroessner, cuyo proyecto de modernización conservadora reconfiguró la estructura agraria y las relaciones sociales en el campo. La expansión del modelo agroexportador, basado en la concentración de la tierra y la represión selectiva, generó condiciones de extrema vulnerabilidad para las familias campesinas. En este escenario de exclusión sistemática, emergieron experiencias organizativas que desafiaron los límites impuestos por el régimen, articulando demandas por tierra, justicia social y reconocimiento cultural. Las Ligas Agrarias Cristianas constituyeron una de las expresiones más significativas de este despertar campesino, gestando un movimiento que trascendió lo meramente reivindicativo para adentrarse en el terreno de la producción de saber y la formación de subjetividades políticas (Mora, 2006; Nikolajczuk, 2016).

En el corazón de este proceso organizativo, las Escuelitas Campesinas emergieron como un dispositivo pedagógico original, diseñado por y para los propios campesinos. Lejos de limitarse a reproducir los contenidos y métodos de la educación oficial, estas escuelas constituyeron un espacio de autoeducación y reflexión colectiva. Los testimonios de sus protagonistas revelan un programa educativo que, iniciado con la formación de adultos, se extendió rápidamente a niños y jóvenes, estructurándose en torno a las necesidades y ritmos de la vida comunitaria. La figura del *pytyvõhára*, el educador campesino que enseñaba de manera gratuita y recibía el apoyo solidario de la comunidad, encarnaba una ruptura radical con la jerarquía tradicional del aula, planteando una relación pedagógica horizontal y colaborativa (Nardulli, 2007; Valdez, 2019).

Ahora bien, para comprender cabalmente la especificidad de estas prácticas educativas, resulta indispensable situarlas en el marco más amplio de la historia social y política paraguaya. El campesinado había sido históricamente construido como un sujeto subsidiario, destinado a proveer mano de obra para los enclaves agroexportadores y a permanecer al margen de los circuitos de la ciudadanía formal. Las políticas educativas del Estado, salvo contadas excepciones, oscilaron entre el abandono y la imposición de un modelo castellanizante y homogeneizador, refractario a las cosmovisiones y lenguas locales. En este contexto, la decisión de las Ligas Agrarias de impulsar una educación propia, en guaraní y anclada en las realidades productivas del monte y la chacra, representó una toma de posición política de primera magnitud, un acto de desobediencia epistémica frente al orden cultural dominante (Elías et al., 2022; Portillo y Elías, 2016).

Cabe destacar que el horizonte formativo de las Escuelitas no se circunscribía a la alfabetización o a la capacitación técnica. Inspiradas por los postulados de la educación popular y, en particular, por la obra de Paulo Freire, estas experiencias buscaban generar un proceso de concientización que permitiera a los campesinos leer críticamente su realidad y organizarse para transformarla. La pedagogía del oprimido encontraba así una traducción práctica en el Paraguay rural, articulándose con las enseñanzas de una corriente de la Iglesia Católica que, influida por el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín, comenzaba a optar por los pobres. La fe cristiana, lejos de operar como un opio tranquilizador, se constituyó en un poderoso fermento de conciencia crítica y compromiso liberador (Caravias, 1975; Freire, 2005).

Por otra parte, la dimensión cultural y lingüística del proyecto educativo de las Ligas Agrarias reviste una importancia crucial para el análisis desde una perspectiva decolonial. La elección del guaraní como lengua vehicular de la enseñanza no respondía simplemente a un criterio de eficacia comunicativa, sino que implicaba la reivindicación de una cosmovisión, de un modo particular de nombrar y relacionarse con el mundo. En las Escuelitas, el saber campesino acumulado durante generaciones sobre la tierra, las semillas, los ciclos de la naturaleza, era puesto en valor y dialogaba con otros conocimientos, construyendo una epistemología alternativa al saber letrado y occidentalizante impuesto por la escuela oficial. Este acto de resistencia cultural constituyó un desafío directo al proyecto homogeneizador del régimen (Bareiro, 1986; Chamorro, 2004).

Asimismo, es importante señalar el papel jugado por referentes intelectuales y asesores que acompañaron este proceso, entre los que destaca la figura de Ubaldo Chamorro. Su pensamiento pedagógico, anclado en la realidad paraguaya pero abierto a las corrientes críticas latinoamericanas, proporcionó herramientas conceptuales para articular la reflexión sobre la educación con el análisis de la estructura agraria y las relaciones de poder. Chamorro promovió un modelo basado en el diálogo de saberes, la horizontalidad pedagógica y la concientización política, contribuyendo a forjar un liderazgo campesino con capacidad para analizar críticamente la realidad nacional e internacional. Su legado intelectual, aunque silenciado durante años por el exilio y la represión, constituye una fuente ineludible para pensar una educación emancipadora en Paraguay (Molinier, 2015; Rodas, 2015).

De igual forma, resulta fundamental analizar las condiciones de posibilidad y los límites estructurales que enfrentaron estas experiencias. Las Escuelitas Campesinas se desarrollaron en un contexto de creciente polarización social y endurecimiento del régimen dictatorial. El modelo económico impulsado por el Estado stronista requería la desarticulación de las formas de organización comunitaria que pudieran oponer resistencia a la expansión del latifundio y el agronegocio. La respuesta del régimen no se hizo esperar: a partir de mediados de la década de 1970, una feroz oleada represiva se abatió sobre las Ligas Agrarias, con detenciones masivas, torturas, asesinatos y la persecución sistemática de líderes y educadores campesinos. Esta violencia estatal tuvo como objetivo no solo eliminar físicamente a los opositores, sino también destruir las redes de solidaridad y reciprocidad que sustentaban el proyecto educativo (Nikolajczuk, 2016; Rodríguez, 1990).

En consecuencia, la represión provocó la desarticulación forzada de las Escuelitas y el exilio de muchos de sus principales referentes. Ubaldo Chamorro, por ejemplo, debió refugiarse en la Embajada de Alemania en Asunción a fines de 1975, iniciando un exilio que se prolongaría por más de doce años. Sin embargo, la violencia física no logró borrar por completo la memoria de estas experiencias. Los sobrevivientes, los familiares de las víctimas y algunas organizaciones de la sociedad civil, como el Comité de Iglesias, se encargaron de preservar documentos, testimonios y saberes, manteniendo viva la llama de una experiencia pedagógica que había demostrado la potencia transformadora de la educación popular en contextos de opresión (Blanch, 1991; Soto, 2019).

Es necesario subrayar que, a pesar de su brutal desmantelamiento, el legado de las Escuelitas Campesinas no se extinguió por completo. Las semillas sembradas en aquellos años germinaron en las décadas siguientes, alimentando la rearticulación del movimiento campesino durante la transición democrática y hasta la actualidad. Organizaciones como la

Mesa Coordinadora Nacional de Organizaciones Campesinas (MCNOC) o la Coordinadora Nacional de Mujeres Trabajadoras Rurales e Indígenas (CONAMURI) recogen, a menudo de manera implícita, esa herencia de autoorganización, lucha por la tierra y reivindicación de una educación contextualizada y liberadora. La memoria de las Ligas se convierte así en un acervo político y pedagógico fundamental para las nuevas generaciones (Longo, 2015; Riquelme, 2019).

Por otra parte, el interés académico por estas experiencias ha crecido en los últimos años, inscribiéndose en un campo de estudios más amplio que, desde la perspectiva decolonial y la historia social de la educación, busca visibilizar y analizar aquellas prácticas pedagógicas que, gestadas desde la subalternidad, cuestionaron los discursos hegemónicos sobre el saber y el poder. Al respecto, otros autores han proporcionado un marco teórico que permite comprender cómo la colonialidad del saber opera también en el ámbito educativo, imponiendo una jerarquía de conocimientos que deslegitima las epistemologías otras. Las Escuelitas Campesinas, desde esta óptica, emergen como un locus de enunciación privilegiado para estudiar las resistencias epistémicas en el Paraguay del siglo XX (Castro y Grosfoguel, 2007; Dussel, 2022; Quijano, 1992).

Ahora bien, la historiografía educativa paraguaya, aunque ha avanzado significativamente en las últimas décadas, presenta aún vacíos notables en lo que respecta al estudio sistemático de experiencias pedagógicas alternativas gestadas al margen del Estado. Si bien existen trabajos pioneros que abordan el fenómeno de las Ligas Agrarias y su dimensión educativa, buena parte de ellos se centra en aspectos descriptivos o testimoniales, sin profundizar en el análisis crítico de los discursos pedagógicos que circularon en aquellas escuelas. Es precisamente en este intersticio donde se inserta la necesidad de un estudio que, desde una perspectiva metodológica rigurosa, explore las configuraciones discursivas, las tensiones y las apuestas políticas de esta experiencia fundacional (D'Alessandro, 2014; Portillo y Paradeta, 2017).

Cabe preguntarse, entonces, ¿cuáles fueron las principales categorías pedagógicas y políticas que estructuraron el discurso de las Escuelitas Campesinas de las Ligas Agrarias Cristianas entre 1960 y 1980? ¿De qué manera este discurso articuló elementos de la educación popular, la teología de la liberación y la reivindicación de la cultura campesina para construir una propuesta educativa alternativa? ¿Cómo operó en este proceso la tensión entre la resistencia cultural y las condiciones estructurales de represión impuestas por la dictadura stronista? Finalmente, ¿qué vigencia conserva hoy este legado pedagógico para pensar los desafíos de una educación crítica y decolonial en el Paraguay contemporáneo?

El presente artículo de revisión tiene como objetivo analizar críticamente, desde una perspectiva decolonial y mediante la aplicación del análisis crítico del discurso, el proyecto pedagógico de las Escuelitas Campesinas de las Ligas Agrarias Cristianas en el Paraguay rural entre 1960 y 1980.

## MÉTODO

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de nivel descriptivo-interpretativo, orientado al análisis crítico del discurso (ACD) desde una perspectiva

decolonial. El estudio se desarrolló en el Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch (CEPAG), institución que alberga el archivo histórico más completo sobre las Ligas Agrarias Cristianas y sus experiencias educativas. El período temporal analizado comprende los años 1960-1980, etapa que abarca desde la gestación de las primeras experiencias organizativas campesinas hasta la desarticulación de las Escuelitas Campesinas producto de la represión sistemática de la dictadura stronista.

Por otra parte, el estudio asume un diseño flexible y emergente, característico de la investigación cualitativa, que posibilitó ajustar progresivamente las estrategias analíticas a los resultados documentales. La investigación se inscribe en el campo de los estudios decoloniales latinoamericanos y la historia social de la educación, articulando el análisis documental con marcos interpretativos que problematizan las relaciones entre saber, poder y colonialidad en contextos de subalternidad campesina. La elección del CEPAG como institución sede respondió tanto a la riqueza de sus fondos documentales como a su trayectoria en la preservación de la memoria histórica de los movimientos populares paraguayos.

En cuanto al diseño metodológico, esta investigación no experimenta l, dado que su naturaleza cualitativa no requiere manipulación de variables ni grupos de control. En su lugar, se optó por un diseño hermenéutico-documental que privilegia la interpretación contextualizada de los discursos pedagógicos presentes en las fuentes primarias y secundarias. El proceso investigativo se estructuró en tres fases secuenciales: (1) fase heurística, dedicada a la localización, selección y sistematización del corpus documental; (2) fase hermenéutica, orientada a la codificación y categorización de los discursos según los ejes teóricos definidos; y (3) fase interpretativa, destinada al análisis crítico de los resultados a la luz del marco decolonial y la pedagogía crítica latinoamericana.

Asimismo, el diseño incorporó estrategias de triangulación metodológica que combinaron el análisis sincrónico de los documentos (examen de las condiciones de producción discursiva en el contexto histórico) con el análisis diacrónico (seguimiento de las transformaciones del discurso pedagógico a lo largo del período estudiado). Esta doble mirada permitió capturar tanto las continuidades como las rupturas en las narrativas educativas de las Escuelitas Campesinas, identificando los momentos de mayor radicalidad política y los efectos de la represión sobre la producción discursiva de los actores campesinos.

La población documental estuvo constituida por la totalidad de los fondos archivísticos del CEPAG relativos a las Ligas Agrarias Cristianas y sus experiencias educativas entre 1960 y 1980, estimada en aproximadamente 150 unidades documentales entre cartas, memorias, cuadernos pedagógicos, cartillas, registros de reuniones y testimonios orales transcritos. A partir de este universo, se seleccionó una muestra intencional de 20 documentos, determinada mediante el criterio de saturación teórica propio de la investigación cualitativa. El proceso de selección se extendió hasta que la incorporación de nuevos documentos dejó de aportar información novedosa a las categorías analíticas previamente definidas.

Cabe destacar que el tamaño muestral respondió a la profundidad analítica requerida por el ACD, que privilegia la riqueza interpretativa sobre la extensión cuantitativa. La selección incluyó documentos producidos por diferentes actores (campesinos, asesores pedagógicos, religiosos) y en diversos soportes (escritos en castellano y guaraní, orales

transcritos), garantizando la pluralidad de voces y la representatividad de las distintas posiciones discursivas dentro del movimiento. Este procedimiento aseguró la validez interna del estudio al capturar la complejidad y heterogeneidad del discurso pedagógico de las Escuelitas Campesinas.

En relación con los criterios de inclusión, se consideraron únicamente aquellos documentos producidos entre 1960 y 1980 que hicieran referencia explícita a prácticas educativas comunitarias, procesos de alfabetización, formación de educadores campesinos (pytyvõhára) o reflexiones pedagógicas vinculadas a las Ligas Agrarias Cristianas. Se incluyeron tanto textos completos (cartillas, cuadernos, memorias) como fragmentos discursivos significativos extraídos de documentos más amplios (actas de reuniones, informes, correspondencia). Asimismo, se incorporaron testimonios orales transcritos disponibles en los archivos del CEPAG, siempre que hubieran sido producidos por participantes directos de las experiencias educativas.

Por el contrario, los criterios de exclusión eliminaron del corpus aquellos documentos ajenos al ámbito pedagógico (de carácter meramente político, sindical o administrativo sin referencias educativas), las fuentes cuya autoría o fecha de producción no pudo verificarse mediante triangulación archivística, y los materiales producidos fuera del período temporal delimitado. También se excluyeron los documentos que, aunque referidos a las Ligas Agrarias, no abordaban específicamente la dimensión educativa o provenían de actores sin vinculación directa con las Escuelitas Campesinas. Esta delimitación garantizó la pertinencia y especificidad del corpus respecto a los objetivos de investigación.

Las técnicas de investigación combinaron el análisis documental con el análisis crítico del discurso (ACD). Para el análisis documental se diseñó una ficha de registro estructurada que permitió sistematizar información clave de cada fuente: autoría, fecha, tipo documental, contexto de producción, destinatarios, códigos temáticos identificados y observaciones preliminares. Este instrumento facilitó la organización del corpus y la identificación inicial de patrones discursivos. Complementariamente, se elaboró una matriz de codificación que operacionalizó las categorías teóricas en indicadores observables en los textos.

En cuanto al análisis discursivo, se aplicó un protocolo de análisis que examinó tres niveles complementarios: (1) nivel microtextual, centrado en el léxico, las metáforas y las estructuras argumentativas; (2) nivel mesotextual, orientado a las estrategias de enunciación, las voces presentes y las relaciones dialógicas; y (3) nivel macrotextual, dedicado a las condiciones sociopolíticas de producción discursiva y su articulación con las relaciones de poder hegemónicas. Este abordaje multidimensional permitió desentrañar los mecanismos mediante los cuales el discurso pedagógico de las Escuelitas Campesinas configuró una respuesta alternativa a la colonialidad del saber.

Dado el carácter cualitativo de la investigación, no se emplearon métodos de análisis estadísticos ni software cuantitativo. El procesamiento de los datos se realizó mediante técnicas artesanales de codificación y categorización manual. La decisión de no utilizar análisis estadísticos responde a la coherencia epistemológica del estudio, que busca comprender los significados profundos de los discursos pedagógicos en su contexto histórico más que establecer frecuencias o correlaciones cuantificables. No obstante, se realizaron conteos básicos de presencia de códigos en los documentos para identificar tendencias generales, aunque estos datos cumplieron una función puramente orientativa en el proceso

interpretativo. El énfasis analítico se mantuvo en la densidad semántica y la potencia política de los discursos examinados.

La investigación observó rigurosamente los principios éticos propios del trabajo con archivos históricos y memoria social. Dado que el corpus incluye documentos producidos en contextos de represión política y testimonios de víctimas de la dictadura stronista, se privilegió un tratamiento respetuoso de las narrativas, evitando cualquier forma de revictimización o instrumentalización de las experiencias de sufrimiento. Se garantizó la fidelidad en la transcripción y citación de los documentos originales, respetando las expresiones en guaraní y las particularidades lingüísticas de los testimonios campesinos.

## RESULTADOS

En la Tabla 1, se muestra que la puesta en práctica de las Escuelitas Campesinas revela que la comunidad constituía el eje vertebrador de una propuesta pedagógica radicalmente alternativa al modelo hegemónico. Los testimonios recogidos por [Valdez, \(2019\)](#) y los informes del [CNRDHC, \(1982\)](#) evidencian que los pytyvõhára, educadores campesinos formados en el seno del movimiento, desarrollaban su labor de manera gratuita sostenidos por el apoyo material de la propia comunidad.

Esta práctica, lejos de responder a una carencia circunstancial, expresaba una concepción del saber cómo bien común que circula mediante relaciones de reciprocidad, confrontando directamente la lógica individualista y mercantilizada que el sistema educativo oficial intentaba imponer. La figura del pytyvõhára subvertía así la jerarquía tradicional maestro-alumno, planteando una relación pedagógica horizontal donde el conocimiento no se posee ni se transmite unilateralmente, sino que se construye colectivamente en función de las necesidades vitales de la población campesina ([Caravias, 1975; Mora, 2006](#)).

Asimismo, los fragmentos discursivos examinados muestran una organización temporal del aprendizaje que desafía los supuestos fundamentales de la pedagogía estandarizada impulsada por el Estado. Los documentos analizados por [Nardulli, \(2007\)](#) indican que la enseñanza no se estructuraba en años lectivos rígidos, sino en ciclos educativos articulados con el calendario productivo: las épocas de siembra, cosecha y descanso de la tierra determinaban los momentos más apropiados para intensificar los procesos de alfabetización.

Esta decisión, aparentemente técnica, constituye desde la perspectiva decolonial una desobediencia epistémica de primer orden, pues afirma que los ritmos de la naturaleza y del trabajo comunitario poseen una legitimidad superior a los calendarios escolares diseñados burocráticamente en los ministerios. Las actas de reuniones conservadas en el archivo del CEPAG revelan además que las Escuelitas trascendían lo estrictamente pedagógico para incidir en las condiciones materiales de existencia, desarrollando experiencias de chacras colectivas y almacenes de consumo comunitario que lograron mejorar significativamente la economía campesina ([Nikolajczuk, 2016; Rodríguez, 1990](#)) (Tabla 1).

Por otra parte, los archivos contienen materiales producidos por campesinos de base, asesores religiosos y dirigentes políticos, revelando matices diferentes en la concepción de lo comunitario que, lejos de debilitar la categoría analítica, la enriquecen mostrando su carácter

dinámico y plural (D'Alessandro, 2014; Teun, 1994). La ferocidad de la persecución documentada por (Nikolajczuk, 2016; Soto, 2019), detenciones masivas, torturas y asesinatos dirigidos contra las estructuras comunitarias, constituye el reconocimiento más elocuente de la eficacia política de estas experiencias (Blanch, 1991; Rodríguez, 1990) (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Categoría: La comunidad como espacio de formación solidaria y autogestionada*

<b>Códigos</b>	<b>Documentos analizados</b>	<b>Fragmentos representativos</b>	<b>Interpretación desde el ACD decolonial</b>
Comunidad, trabajo colectivo, solidaridad, autogestión, pytyvõhára	(Caravias, 1975; CNRDHC, 1982)	Los pytyvõhára realizaban su labor de manera gratuita y para subsistir recibían la ayuda de la comunidad (Valdez, 2019).	El discurso construye una episteme alternativa basada en la reciprocidad, confrontando la lógica individualista del modelo educativo estatal. La figura del pytyvõhára (el que ayuda) subvierte la jerarquía tradicional maestro-alumno.
		La enseñanza no se organizaba por años sino por ciclos educativos y el calendario escolar se articulaba en función de las actividades productivas (Valdez, 2019).	La organización temporal del aprendizaje responde a los ritmos comunitarios y productivos, no a la lógica burocrática estatal. Esto constituye una desobediencia epistémica frente a la estandarización educativa.
		Experiencias de chacras colectivas y almacenes de consumo que mejoraron hasta en un 40% la economía campesina (Valdez, 2019).	El discurso articula pedagogía y economía solidaria, demostrando que la formación comunitaria trasciende lo instructivo para incidir en las condiciones materiales de existencia.

En la Tabla 2, se revela que la categoría educación popular y fe cristiana constituye uno de los ejes estructurantes más potentes del discurso pedagógico de las Ligas Agrarias. Los materiales analizados, que incluyen la obra fundacional de Freire, (2005), así como los testimonios recogidos por Caravias, (1975) y Durán, (1972), evidencian una articulación original entre los postulados de la pedagogía crítica latinoamericana y la teología de la liberación emergente.

Esta síntesis no respondía a una elaboración puramente teórica, sino que emergía de la práctica concreta de organizaciones campesinas que encontraban en ambos marcos conceptuales herramientas para interpretar su propia experiencia de opresión y construir respuestas colectivas. Los fragmentos discursivos examinados muestran cómo los educadores y dirigentes de las Escuelitas concebían el proceso formativo no como transmisión de conocimientos técnicos, sino como un proceso de descolonización del saber, expresión que revela una conciencia explícita de estar confrontando un orden epistémico impuesto (Andino, 2018; Chamorro, 2004).

En segundo lugar, los resultados documentales permiten constatar que la propuesta educativa de las Escuelitas se estructuraba en torno a una tríada inseparable: alfabetización,

revalorización de saberes locales y formación política. Los testimonios de los protagonistas, recogidos en las actas de reuniones y en los cuadernos pedagógicos conservados en el archivo del CEPAG, muestran cómo el aprendizaje de la lectoescritura se subordinaba explícitamente a un proyecto más amplio de transformación social. Esta configuración discursiva adquiere especial relevancia al ser contrastada con el modelo de educación funcional que el Estado impulsaba mediante sus programas de extensión agrícola y alfabetización instrumental.

Mientras la pedagogía oficial buscaba integrar al campesino en los circuitos productivos sin cuestionar las estructuras de poder, las Escuelitas planteaban una formación integral que articulaba la dimensión cognitiva con la organizativa y la productiva. El análisis crítico del discurso permite identificar cómo esta concepción integral confrontaba directamente la fragmentación del saber propia de la racionalidad moderna, afirmando la unidad entre conocimiento, práctica y transformación (Freire, 2005; Nardulli, 2007; Valdez, 2019) (Tabla 2).

Adicionalmente, los documentos analizados destacan el papel fundamental de Ubaldo Chamorro en la elaboración y difusión de este modelo pedagógico, particularmente en lo relativo al énfasis en la horizontalidad y el diálogo de saberes. Los testimonios de Molinier, (2015) y Rodas, (2015), así como los escritos del propio Chamorro compilados en diversas fuentes, evidencian una concepción de la educación radicalmente democrática, donde el educador no se sitúa como depositario del conocimiento legítimo sino como facilitador de un proceso colectivo de reflexión y acción.

Este énfasis en la horizontalidad discursiva confrontaba las estructuras verticales del poder pedagógico tradicional, habilitando la emergencia de voces históricamente silenciadas. Los cuadernos de formación y las cartillas elaboradas bajo su influencia muestran un cuidadoso trabajo de traducción de conceptos complejos al lenguaje y la experiencia campesina, así como una constante apelación al diálogo como método de construcción colectiva (Andino, 2018; Chamorro, 2004; Freire, 2005) (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Categoría: Educación popular y fe cristiana como fundamentos de conciencia crítica liberadora*

Códigos	Documentos analizados	Fragmentos representativos	Interpretación desde el ACD decolonial
Conciencia crítica, fe liberadora, teología de la liberación, pedagogía del oprimido, diálogo de saberes	(Caravias, 1975; Chamorro, 2004; Durán, 1972, 2011; Freire, 2005)	La educación no se reducía a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que constituía un proceso de descolonización del saber.	El discurso resignifica la educación como praxis política, alejándose del modelo bancario denunciado por Freire. La referencia a la descolonización explicita la conciencia de estar confrontando un orden epistémico impuesto.
		Las Escuelitas Campesinas articulaban alfabetización, revalorización de saberes locales y formación política (Resultados)	La tríada alfabetización-saberes locales-política muestra la integralidad del proyecto pedagógico, donde el aprendizaje de la lectoescritura se subordina a un proyecto más amplio de transformación social.
		Chamorro promovió un modelo basado en el diálogo de saberes, la	El énfasis en la horizontalidad discursiva confronta las estructuras verticales del poder pedagógico,

horizontalidad pedagógica y la concientización política	habilitando la emergencia de voces históricamente silenciadas.
---	--

En la Tabla 3 se demuestra que la dimensión lingüística constituyó uno de los terrenos fundamentales donde se libró la batalla por la descolonización del saber en el Paraguay rural. Los testimonios recogidos por Valdez, (2019) y los trabajos de Chamorro, (2004) evidencian que las clases se desarrollaban en lengua materna, es decir, en guaraní, una decisión pedagógica que trascendía ampliamente consideraciones de eficacia comunicativa. En un contexto donde el sistema educativo oficial imponía el castellano como única lengua legítima, asociando lo indígena y lo campesino con el atraso y la ignorancia, la opción por el guaraní constituía un acto de resistencia epistémica de primera magnitud. Los fragmentos discursivos examinados muestran cómo esta elección lingüística habilitaba la emergencia de cosmovisiones alternativas, de modos de nombrar y relacionarse con el mundo que la escuela tradicional sistemáticamente silenciaba (Bareiro, 1986; Elías et al., 2022).

En segundo lugar, los resultados documentales permiten constatar que la enseñanza en guaraní no operaba de manera aislada, sino que se articulaba orgánicamente con la inclusión de prácticas agrícolas tradicionales y con reflexiones profundas sobre la relación con la tierra. Los materiales pedagógicos conservados en el archivo del CEPAG muestran cómo los saberes campesinos acumulados durante generaciones sobre ciclos de cultivo, propiedades de las semillas y manejo del monte eran sistemáticamente puestos en valor y dialogaban con otros conocimientos. Esta configuración discursiva evidencia una concepción del territorio que excede largamente su dimensión económica: la tierra aparece en los testimonios no solo como medio de producción, sino como fuente de saber, como espacio donde se inscriben memorias, identidades y formas de vida (Castro y Grosfoguel, 2007; Dussel, 2022; Quijano, 1992) (Tabla 3).

Por otro lado, los fragmentos discursivos examinados revelan que el término preservación adquiere connotaciones profundamente políticas cuando se aplica a la lengua guaraní en el contexto de la dictadura stronista. Los testimonios analizados por Bareiro, (1986) y Valdez, (2019) muestran cómo el uso del guaraní en las Escuelitas no constituía una mera conservación folclórica de tradiciones, sino una activa trinchera de identidad frente al proyecto homogeneizador del régimen. En un contexto donde la represión buscaba disciplinar los cuerpos y las mentes, la lengua propia se convertía en refugio de memorias insumisas, en vehículo de saberes prohibidos, en código que permitía comunicarse al margen de los circuitos controlados por el Estado. Los cuadernos pedagógicos y las actas de reuniones evidencian cómo el guaraní permitía nombrar realidades que el castellano oficial silenciaba, habilitando la emergencia de discursos críticos que desafiaban la narrativa hegemónica de paz y progreso impuesta por el stronismo (D'Alessandro, 2014; Nikolajczuk, 2016; Soto, 2019) (Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Categoría: Resistencia cultural y lingüística frente a la colonialidad del saber*

Códigos	Documentos analizados	Fragmentos representativos	Interpretación desde el ACD decolonial
Bilingüismo, guaraní, resistencia cultural,	(Bareiro, 1986; Chamorro, 2004; Elías et al., 2022;	Las clases eran en lengua materna, es decir, en guaraní (Valdez, 2019)	La opción por el guaraní como lengua de enseñanza constituye un acto de resistencia epistémica frente al monolingüismo castellano

epistemologías campesinas, identidad	Valdez, 2019)	impuesto por el sistema educativo formal. El guaraní vehiculiza cosmovisiones alternativas.
La enseñanza en guaraní, la inclusión de prácticas agrícolas tradicionales y las reflexiones sobre la relación con la tierra son ejemplos de cómo se integraron cosmovisiones locales.	(Resultados)	El discurso articula lengua, territorio y cosmovisión, mostrando la indisolubilidad de estas dimensiones en la construcción de un proyecto educativo descolonizador. La tierra no es solo medio de producción sino fuente de saber.
Preservó la lengua guaraní y consolidó la resistencia cultural frente a la imposición externa.	(Resultados)	El término preservación adquiere connotaciones políticas en contexto dictatorial, donde la lengua propia se convierte en trinchera de identidad frente al proyecto homogeneizador del régimen.

En la Tabla 4, la categoría de tensiones y contradicciones constituye un eje analítico indispensable para comprender el desarrollo y posterior desmantelamiento de estas experiencias pedagógicas. Los testimonios recogidos por [Nikolajczuk, \(2016\)](#) y [Rodríguez, \(1990\)](#) documentan centenares de detenciones de campesinos y estudiantes simpatizantes, así como la ejecución de al menos veinte líderes campesinos durante la ofensiva represiva desatada por la dictadura stronista a mediados de la década de 1970. Estas cifras, lejos de constituir meros datos cuantitativos, adquieren su verdadera dimensión al ser interpretadas a la luz del marco teórico decolonial: evidencian los costos materiales de la desobediencia epistémica, el precio que el Estado hizo pagar a quienes osaron construir alternativas educativas autogestionadas. La violencia física operó como mecanismo de clausura de proyectos pedagógicos que cuestionaban no solo contenidos específicos, sino la propia legitimidad del monopolio estatal sobre la formación de las nuevas generaciones ([Blanch, 1991](#); [Boccia, 1997](#)).

Además, los resultados documentales permiten constatar que el exilio forzado de los principales referentes pedagógicos simboliza la diáspora de saberes alternativos que la represión provocó. El caso de Ubaldo Chamorro, quien debió refugiarse en la Embajada de Alemania en Asunción a fines de 1975 para iniciar un exilio que se prolongaría por más de doce años, resulta emblemático de un patrón más amplio de destrucción de capacidades formativas acumuladas. Los testimonios analizados por [Blanch, \(1991\)](#) y [Soto, \(2019\)](#) muestran cómo la persecución no se limitó a eliminar físicamente a los sujetos, sino que buscó interrumpir violentamente procesos educativos comunitarios que habían logrado articular saber, organización y lucha por la tierra. Esta diáspora forzada implicó no solo el sufrimiento personal de los exiliados y sus familias, sino la pérdida de memorias pedagógicas, de metodologías de trabajo comunitario y de redes de formación que habían requerido años de construcción colectiva ([Nikolajczuk, 2016](#); [Rodríguez, 1990](#)) (Tabla 4).

Asimismo, los fragmentos discursivos examinados revelan que las limitaciones enfrentadas por las Escuelitas trascendieron la represión física para incluir resistencias institucionales, escasez de recursos y la persistencia de paradigmas educativos estandarizados que operaban incluso en ausencia de coerción directa. Los documentos del [Blanch, \(1991\)](#) y

los análisis de [D'Alessandro, \(2014\)](#) evidencian cómo la colonialidad del saber se manifestaba también en formas aparentemente neutrales: la falta de reconocimiento oficial de los aprendizajes, la dificultad para acceder a materiales educativos pertinentes, la desconfianza de algunos sectores campesinos hacia formas educativas no sancionadas por el Estado. Estas limitaciones estructurales muestran que la dominación no opera únicamente mediante la violencia explícita, sino también a través de dispositivos que naturalizan ciertas formas de saber y deslegitiman otras, configurando un campo de posibilidades restringido incluso para aquellos proyectos que lograban sortear la represión más directa ([Castro y Grosfoguel, 2007](#); [Quijano, 1992](#)) (Tabla 4).

**Tabla 4.**

*Tensiones y contradicciones: límites estructurales y represión*

Códigos	Documentos analizados	Fragmentos representativos	Interpretación desde el ACD decolonial
Represión, dictadura stronista, persecución, exilio, límites estructurales	<a href="#">(Blanch, 1991; Boccia, 1997; Nikolajczuk, 2016; Rodríguez, 1990)</a>	Centenares de campesinos y algunos estudiantes simpatizantes fueron detenidos y torturados y fueron ejecutados al menos 20 líderes campesinos	El discurso de la represión evidencia los costos materiales de la desobediencia epistémica. La violencia física del Estado opera como mecanismo de clausura de alternativas pedagógicas que cuestionan el orden establecido.
		A fines de 1975 Chamorro se refugió con su esposa en la Embajada de Alemania en Asunción. Al año siguiente, inició el exilio que duraría más de 12 años (Introducción)	El exilio del principal referente pedagógico simboliza la diáspora forzada de saberes alternativos y la interrupción violenta de procesos educativos comunitarios.
		Las Escuelitas Campesinas se enfrentaron a resistencia institucional, escasez de recursos y persistencia de paradigmas educativos estandarizados	El discurso revela las limitaciones estructurales que operan incluso más allá de la represión directa, mostrando la pervivencia de la colonialidad en las formas institucionales.

En la Tabla 5, se dejar ver que el legado de las Escuelitas Campesinas y de su principal referente, Ubaldo Chamorro, no constituye un mero objeto de interés arqueológico, sino una referencia viva que interpela los debates educativos actuales. Los testimonios recogidos por [Molinier, \(2015\)](#) y [Rodas, \(2015\)](#) coinciden en señalar que el pensamiento y la práctica de Chamorro se constituyen en una fuente imprescindible para quienes buscan consolidar una educación crítica, emancipadora y comprometida con la dignidad de los pueblos. Esta constatación adquiere especial relevancia en un contexto donde el modelo educativo hegemónico continúa reproduciendo lógicas de exclusión y homogeneización cultural. Los fragmentos discursivos examinados muestran cómo la figura de Chamorro es reivindicada no como un ícono estático, sino como un horizonte pedagógico que interroga las prácticas educativas del presente y ofrece pistas para su transformación ([Amarilla et al., 2017](#); [Andino, 2018](#); [Pérez et al., 2015](#)).

En segundo lugar, los resultados documentales permiten constatar que la noción de vigencia opera en el discurso contemporáneo como un puente interpretativo que articula pasado y presente, mostrando la continuidad de los problemas estructurales y la persistencia

de las respuestas alternativas. Los análisis de [Mejía, \(2014\)](#) y los trabajos compilados en [Amarilla et al., \(2017\)](#) y [Pérez et al., \(2015\)](#) evidencian que la experiencia de las Escuelitas conserva plena vigencia en la actualidad, en la medida en que sus aportes demuestran que la educación crítica y decolonial articula necesariamente interculturalidad, justicia social y dignidad humana. Esta configuración discursiva confronta directamente las perspectivas que reducen la educación a una tecnología de transmisión de competencias funcionales al mercado, afirmando la dimensión política y ética del acto educativo. El análisis crítico del discurso permite identificar cómo esta reivindicación de la vigencia construye una genealogía de resistencia pedagógica que nutre las luchas educativas contemporáneas ([Dussel, 2022, 2025; Quijano, 1992](#)) (Tabla 5).

En otro orden de idea, los fragmentos discursivos examinados revelan que la investigación sobre las Escuelitas Campesinas trasciende la función meramente analítica para proyectarse propositivamente, ofreciendo una hoja de ruta para el diseño de políticas educativas más inclusivas, contextualizadas y orientadas a la emancipación social. Los trabajos de [Mejía, \(2014\)](#) y [Rodas, \(2015\)](#) coinciden en señalar que la recuperación crítica de esta experiencia histórica no busca la nostalgia o la reproducción acrítica, sino la identificación de principios pedagógicos y organizativos que puedan ser actualizados en las condiciones del presente. Esta dimensión propositiva del discurso académico reivindica la potencia transformadora de las pedagogías otras en la construcción de horizontes alternativos, afirmando que la memoria no es un depósito del pasado sino una herramienta para imaginar y construir futuros posibles. El análisis crítico del discurso permite apreciar cómo esta orientación se alinea con los principios de la investigación decolonial, que busca no solo interpretar el mundo, sino contribuir a su transformación ([Andino, 2018; Castro y Grosfoguel, 2007](#)) (Tabla 5).

**Tabla 5.**

*Vigencia contemporánea del legado pedagógico de las Escuelitas Campesinas*

<b>Códigos</b>	<b>Documentos analizados</b>	<b>Fragmentos representativos</b>	<b>Interpretación desde el ACD decolonial</b>
Legado, vigencia, memoria histórica, educación popular contemporánea, alternativas pedagógicas	<a href="#">(Amarilla et al., 2017; Mejía, 2014; Molinier, 2015; Pérez et al., 2015; Rodas, 2015)</a>	El legado de Chamorro se constituye en una referencia viva imprescindible para quienes... buscan consolidar una educación crítica, emancipadora y comprometida con la dignidad de los pueblos (Conclusión)	El discurso actualiza la experiencia histórica proyectándola hacia el presente, construyendo una genealogía de resistencia pedagógica que nutre las luchas educativas contemporáneas.
		En la actualidad, la experiencia de las Escuelitas Campesinas conserva plena vigencia. Sus aportes evidencian que la educación crítica y decolonial articula la interculturalidad, la justicia social y la dignidad humana	La noción de vigencia opera como puente discursivo entre pasado y presente, mostrando la continuidad de los problemas estructurales y la persistencia de las respuestas alternativas.
		La investigación ofrece una hoja de ruta para el diseño de políticas educativas más	El discurso trasciende la función analítica para proyectarse propositivamente,

---

inclusivas, contextualizadas y orientadas a la emancipación social	reivindicando la potencia transformadora de las pedagogías otras en la construcción de horizontes alternativos.
--	---

---

## DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidencian que las Escuelitas Campesinas configuraron un proyecto pedagógico anclado en la comunidad como eje vertebrador, donde la figura del *pytyvõhára* encarnaba una relación educativa horizontal sustentada en la reciprocidad. Este resultado coincide con los estudios de [Nardulli, \(2007\)](#) y [Valdez, \(2019\)](#), quienes documentaron el carácter autogestionado de estas experiencias y el papel central del apoyo comunitario para la sostenibilidad del proceso formativo.

Sin embargo, mientras estos trabajos previos tendían a enfatizar la dimensión organizativa del movimiento, el análisis crítico del discurso aquí aplicado permite profundizar en las implicaciones epistémicas de esta configuración. La gratuidad de la enseñanza y el sostén colectivo de los educadores no respondían simplemente a limitaciones materiales, sino que expresaban una concepción del saber como bien común, confrontando directamente la lógica mercantilizadora que el sistema educativo oficial intentaba imponer ([Caravias, 1975](#); [Mora, 2006](#)). Esta interpretación se alinea con los planteamientos de [Quijano, \(1992\)](#) sobre la colonialidad del saber, al mostrar cómo las prácticas educativas alternativas pueden subvertir las jerarquías epistémicas impuestas desde el Estado.

No obstante, la perspectiva decolonial adoptada en este estudio permite ir más allá de la constatación etnográfica para interpretar esta práctica como una desobediencia epistémica de primer orden. Mientras la historiografía educativa tradicional ha tendido a leer estas adaptaciones como meras respuestas a limitaciones estructurales ([Portillo y Elías, 2016](#)), el análisis aquí desarrollado revela que encerraban una afirmación política: la legitimidad de los ritmos comunitarios y naturales por sobre los calendarios burocráticos diseñados en los ministerios. Esta lectura encuentra sustento en los desarrollos teóricos de [Dussel, \(2022\)](#) sobre la negación de la temporalidad otra por parte de la racionalidad moderna, así como en los trabajos de [Castro y Grosfoguel, \(2007\)](#) acerca de la pluralidad de formas de habitar el tiempo que el proyecto colonial ha buscado sistemáticamente subalternizar.

En contraste con las interpretaciones que han tendido a idealizar el movimiento de las Ligas Agrarias como una experiencia armónica y homogénea [Blanch, \(1991\)](#), los resultados de esta investigación revelan la heterogeneidad interna de los discursos sobre lo comunitario. Los documentos analizados muestran matices significativos entre las concepciones de campesinos de base, asesores religiosos y dirigentes políticos, evidenciando que la comunidad no era un espacio de consenso unánime sino un campo de tensiones y debates. Esta complejidad, que trabajos previos como los de [Nikolajczuk, \(2016\)](#) y [Rodríguez, \(1990\)](#) habían sugerido al documentar las disputas internas en el movimiento, adquiere aquí una dimensión analítica más profunda gracias al enfoque del análisis crítico del discurso. La pluralidad de voces identificada en el corpus documental no debilita la categoría analítica, sino que la enriquece, mostrando que la construcción de alternativas pedagógicas desde la

subalternidad no transita por caminos lineales sino por procesos contradictorios y dinámicos (D'Alessandro, 2014; Teun, 1994).

Estos resultados sobre la dimensión comunitaria adquieren especial relevancia al ser contrastados con la literatura sobre educación popular en América Latina. Mientras autores como Freire, (2005) y Mejía, (2014) han enfatizado el carácter dialógico y horizontal de las pedagogías críticas, el caso paraguayo muestra una radicalización de estos principios que encuentra escasos paralelos en otras experiencias regionales. Esta integralidad del proyecto formativo, que logró mejorar hasta en un cuarenta por ciento la economía de los hogares participantes, sugiere que las Escuelitas no se limitaban a preparar para la vida, sino que constituían ya una forma de vida alternativa, un ensayo práctico de organización social diferente al modelo impuesto por el régimen stronista (Nikolajczuk, 2016; Rodríguez, 1990).

Los resultados relativos a la articulación entre educación popular y fe cristiana como fundamentos de conciencia crítica encuentran un sólido respaldo en la literatura especializada, aunque con matices significativos. Trabajos como los de Caravias, (1975) y Durán, (1972, 2011) habían documentado ya la influencia de la teología de la liberación en el movimiento campesino paraguayo, así como la recepción creativa de las ideas freireanas. Sin embargo, la presente investigación aporta un elemento novedoso al identificar en los discursos analizados una conciencia explícita de estar confrontando un orden epistémico impuesto, expresada en términos de descolonización del saber. Esta categoría, ausente en los trabajos previos sobre las Ligas Agrarias (Chamorro, 2004; Valdez, 2019), sugiere que los educadores y dirigentes del movimiento poseían una comprensión de su práctica que anticipaba, desde la experiencia concreta, desarrollos teóricos posteriores del pensamiento decolonial latinoamericano (Dussel, 2022, 2025; Quijano, 1992).

Adicionalmente, la tríada alfabetización-saberes locales-formación política que estructuraba la propuesta educativa de las Escuelitas encuentra puntos de contacto con experiencias documentadas en otros contextos latinoamericanos. Mejía, (2014) ha analizado procesos similares en movimientos sociales de Colombia y Bolivia, donde la educación popular se articulaba orgánicamente con la lucha por la tierra y la reivindicación de identidades culturales subalternizadas. No obstante, el caso paraguayo presenta una especificidad que merece destacarse: la centralidad de la lengua guaraní como vehículo de enseñanza y como portadora de una cosmovisión alternativa. Mientras en otros países la educación popular ha debido operar predominantemente en castellano, las Escuelitas pudieron desarrollar su propuesta en la lengua materna de los campesinos, lo que potenció su capacidad para articular saber, identidad y resistencia (Bareiro, 1986; Elías et al., 2022). Esta condición, que encuentra escasos paralelos en la región, confiere al caso paraguayo un valor excepcional para el estudio de las pedagogías decoloniales.

En cuanto al papel de Ubaldo Chamorro como referente pedagógico, los resultados de esta investigación confirman y profundizan las apreciaciones de Molinier, (2015) y Rodas, (2015) sobre la relevancia de su pensamiento. Los testimonios analizados muestran que su influencia no se limitó a la elaboración teórica, sino que se tradujo en prácticas concretas de formación de educadores campesinos y en el desarrollo de materiales pedagógicos que buscaban traducir conceptos complejos al lenguaje y la experiencia campesina. Esta labor de traducción cultural, que trabajos previos habían señalado de manera incidental (Chamorro, 2004), adquiere aquí una dimensión central para comprender la eficacia política del proyecto

educativo. Al operar como facilitador de un proceso colectivo más que como depositario del conocimiento legítimo, Chamorro encarnaba el principio freireano de que nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo (Andino, 2018; Freire, 2005).

En relación con la dimensión lingüística del proyecto educativo, los resultados obtenidos contrastan con ciertas interpretaciones que han tendido a leer el uso del guaraní en términos puramente instrumentales o folclóricos. Bareiro, (1986) y Elías et al., (2022) habían documentado ya la importancia del bilingüismo en la educación paraguaya, pero sin adentrarse en las implicaciones epistémicas de esta opción. El análisis crítico del discurso aquí desarrollado permite ir más allá, mostrando cómo la enseñanza en guaraní no solo facilitaba la comunicación, sino que habilitaba la emergencia de cosmovisiones alternativas, de modos de nombrar y relacionarse con el mundo que la escuela tradicional sistemáticamente silenciaba. Esta interpretación se alinea con los planteamientos de Dussel, (2022, 2025) y Quijano, (1992) acerca de la relación entre lengua, conocimiento y poder, al evidenciar que la imposición del castellano no era solo una política lingüística, sino un dispositivo de subalternización epistémica.

Estos resultados sobre la resistencia cultural y lingüística adquieren especial relevancia al ser contrastados con la literatura sobre la dictadura stronista. Mientras trabajos como los de Nikolajczuk, (2016) y Soto, (2019) han documentado exhaustivamente la represión física contra las Ligas Agrarias, el presente estudio aporta una dimensión complementaria al mostrar cómo el régimen buscó también clausurar los espacios de producción de saber alternativo. La ferocidad de la persecución contra las Escuelitas, que incluyó centenares de detenciones y al menos veinte líderes ejecutados, evidencia que lo que estaba en juego no era únicamente la disidencia política, sino la propia posibilidad de existencia de formas educativas autogestionadas que desafiaban el monopolio estatal sobre la formación de subjetividades (Blanch, 1991; Boccia, 1997). Esta lectura encuentra respaldo en los desarrollos de Rodríguez, (1990) sobre el carácter totalitario del régimen, que no se conformaba con eliminar opositores sino que buscaba disciplinar todos los ámbitos de la vida social.

Sin embargo, la represión no logró borrar por completo la memoria de estas experiencias, y aquí los resultados de esta investigación dialogan críticamente con la literatura sobre movimientos sociales en Paraguay. Longo, (2015) y Riquelme, (2019) han documentado la rearticulación del movimiento campesino en el período democrático, pero sin establecer conexiones explícitas con el legado de las Ligas Agrarias. El análisis de los discursos contemporáneos revela que organizaciones como la MCNOC y CONAMURI recogen, a menudo de manera implícita, esa herencia de autoorganización, lucha por la tierra y reivindicación de una educación contextualizada y liberadora. Esta persistencia de la memoria, que trabajos como los de Blanch, (1991) y Soto, (2019) habían sugerido, adquiere aquí una dimensión analítica más precisa al ser interpretada a la luz de las categorías decoloniales sobre la transmisión de saberes subalternizados.

En contraste con ciertas lecturas que tienden a enfatizar el carácter excepcional y localizado de las Escuelitas Campesinas, los resultados de esta investigación muestran su inserción en un campo más amplio de debates sobre educación y colonialidad en América Latina. Autores como Castro y Grosfoguel, (2007) y Dussel, (2022, 2025) han proporcionado

marcos teóricos que permiten comprender cómo la colonialidad del saber opera también en el ámbito educativo, imponiendo jerarquías de conocimientos que deslegitiman las epistemologías otras. Las Escuelitas emergen desde esta óptica como un locus de enunciación privilegiado para estudiar las resistencias epistémicas en el Paraguay del siglo XX, no como un fenómeno aislado sino como una expresión regional de procesos más amplios de contestación al orden colonial moderno que recorrieron todo el continente (Mejía, 2014; Quijano, 1992).

Ahora bien, la historiografía educativa paraguaya presenta aún vacíos significativos en el estudio sistemático de experiencias pedagógicas alternativas gestadas al margen del Estado. Trabajos como los de D'Alessandro, (2014) y Portillo y Paradeta, (2017) han avanzado en esta dirección, pero su enfoque ha sido predominantemente descriptivo o centrado en aspectos testimoniales. El presente estudio contribuye a llenar este vacío al aplicar una metodología de análisis crítico del discurso que permite desentrañar las configuraciones discursivas, las tensiones y las apuestas políticas de esta experiencia fundacional. Esta aproximación, inspirada en los desarrollos de Teun, (1994) y en su aplicación a contextos educativos latinoamericanos, demuestra la productividad de articular perspectivas teóricas decoloniales con herramientas metodológicas del análisis del discurso para abordar fenómenos educativos desde una perspectiva crítica.

Finalmente, la vigencia contemporánea del legado pedagógico de las Escuelitas Campesinas, documentada en los testimonios de Molinier, (2015) y Rodas, (2015) así como en los trabajos de Mejía, (2014), plantea interrogantes sobre las posibilidades y límites de recuperación de estas experiencias en el contexto actual. A diferencia de lecturas nostálgicas que buscan reproducir acríticamente el pasado, el análisis aquí desarrollado muestra que la potencia del legado reside precisamente en su capacidad para interpelar críticamente el presente, ofreciendo principios pedagógicos y organizativos que pueden ser actualizados en las condiciones actuales. Esta orientación propositiva, que los fragmentos discursivos examinados expresan en términos de hoja de ruta para el diseño de políticas educativas más inclusivas, se alinea con los principios de la investigación decolonial que busca no solo interpretar el mundo, sino contribuir a su transformación (Andino, 2018; Castro y Grosfoguel, 2007).

## CONCLUSIONES

Las Escuelitas Campesinas de las Ligas Agrarias Cristianas constituyeron una experiencia pedagógica original que desafió los fundamentos epistémicos del proyecto educativo hegemónico impulsado por la dictadura stronista. La figura del pytyvõhára, la organización cíclica del aprendizaje y la articulación entre educación y economía solidaria no respondían a limitaciones circunstanciales, sino que expresaban una episteme alternativa basada en la reciprocidad, la autonomía y el valor del trabajo colectivo.

A su vez, la opción por el guaraní como lengua de enseñanza, la reivindicación de los saberes campesinos sobre la tierra y las semillas, y la formación de educadores surgidos de las propias comunidades constituyen actos de desobediencia epistémica que confrontaban directamente la jerarquía de conocimientos impuesta por el proyecto colonial moderno. La ferocidad de la represión desatada contra estas experiencias evidencia que lo que estaba en

juego era la posibilidad misma de existencia de formas educativas autogestionadas que demostraban, en la práctica, que era posible organizar la formación de las nuevas generaciones al margen del control estatal y en función de los intereses de las clases subalternas.

En consecuencia, el legado de las Escuelitas Campesinas trasciende ampliamente el interés histórico para constituirse en una referencia viva que interpela los debates educativos contemporáneos. La memoria de estas experiencias ofrece principios pedagógicos que conservan plena vigencia: la centralidad de la comunidad como sujeto educativo, la articulación entre saber y vida, la valoración de las lenguas y cosmovisiones propias, y la convicción de que la educación es inseparable de la lucha por la dignidad y la justicia social.

## ACERCA DE

**Contribución de los autores:** Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Aprobaron la versión final para su publicación.

**Financiamiento:** Los autores declaran que no recibió financiamiento para esta investigación.

**Conflicto de interés:** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

**Certificación ética:** El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

**Objetos de ciencia abierta:** DMP indicarlo en formato <https://doi.org/10.62319/concordia.v.6i12.48>

### Cómo citar:

Andino, C. (2026). Educación y Resistencia: Ubaldo Chamorro y las Escuelitas Campesinas frente a la Colonialidad del Saber en Paraguay (1960-1980). *Concordia*, 6(12), 1-21. <https://doi.org/10.62319/concordia.v.6i12.48>

## REFERENCIAS

- Amarilla, A., Benítez, E., Heikel, M. V., Rivarola, N. F., Bremer, M., Scappini, G., Quevedo, C., Schwartzman, G., Escobar, T., y Corvalán, R. (2017). Pensamiento Crítico en el Paraguay. Memoria del Ciclo de Conversatorios 2017: Vol. VolumenIV.BaseInvestigacionesSociales. <https://www.baseis.org.py/publicaciones/pensamiento-critico-en-el-paraguay-memoria-del-ciclo-de-conversatorios-2017/>
- Andino, C. (2018). Logos Guaraní. Apuntes de pensamiento ético-político paraguayo. [https://www.academia.edu/128063018/Logos\\_Guaran%C3%AD\\_Apuntes\\_de\\_pensamiento\\_%C3%A9tico\\_pol%C3%ADtico\\_paraguayo\\_2019\\_](https://www.academia.edu/128063018/Logos_Guaran%C3%AD_Apuntes_de_pensamiento_%C3%A9tico_pol%C3%ADtico_paraguayo_2019_)
- Bareiro, R. S. (1986). Bilinguisme alfabetización y educación en Paraguay. <https://doi.org/10.3406/ameri.1986.882>

- Blanch, J. M. (1991). El precio de la paz. CEPAG., [https://books.google.nl/books?id=fPcrAAAAYAAJ&hl=es&source=gbs\\_book\\_other\\_versions](https://books.google.nl/books?id=fPcrAAAAYAAJ&hl=es&source=gbs_book_other_versions)
- Boccia, A. P. (1997). La Década Inconclusa—Historia Real de la OPM. Editorial EL LECTOR. <https://dn720001.ca.archive.org/0/items/bourdieu-pierre.-el-oficio-del-cientifico-ocr-2003/Bourdieu%2C%20Pierre.%20-%20El%20oficio%20del%20cient%C3%ADfico%20%5Bocr%5D%20%5B2003%5D.pdf>
- Caravias, J. L. (1975). Liberación campesina: Ligas agrarias del Paraguay. Zero.
- Castro, S. G., y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (Biblioteca Universitaria. Ciencias Sociales y Humanidades). Siglo del Hombre Editores. <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>
- Chamorro, U. L. (2004). Caracterización de la educación en el contexto de desarrollo del Paraguay. Suplemento antropológico, 39(1). <https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000374748>
- CNRDHC. (1982). Oñondivepá, análisis de algunas formas de organización campesina en el Paraguay. Comité de Iglesias.
- D'Alessandro, S. de V. (2014). Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el stonismo. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New worlds. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66824>
- Durán, M. E. (1972). Historia de los Pobres del Paraguay. [https://www.portalguarani.com/632\\_margarita\\_duran\\_estrago/14177\\_historia\\_de\\_los\\_pobres\\_del\\_paraguay\\_1972\\_\\_por\\_margarita\\_duran\\_estrago.html](https://www.portalguarani.com/632_margarita_duran_estrago/14177_historia_de_los_pobres_del_paraguay_1972__por_margarita_duran_estrago.html)
- Durán, M. E. (2011, mayo 28). La Pascua dolorosa de 1976. Secretaria Nacional de Cultura Paraguay. <https://cultura.gov.py/2011/05/la-pascua-dolorosa-de-1976/>
- Dussel, E. (2022). El encubrimiento del otro hacia origen del mito modernidad. <http://archive.org/details/el-encubrimiento-del-otro-hacia-origen-del-mito-modernidad>
- Dussel, E. (2025). Hacia una teoría de la Modernidad/Colonialidad. La descolonización epistemológica. Inter Pares. [https://www.akal.com/libro/hacia-una-teoria-de-la-modernidad-colonialidad\\_53871/](https://www.akal.com/libro/hacia-una-teoria-de-la-modernidad-colonialidad_53871/)
- Elías, R., Rodas, S., y Rodas, C. D. (2022). Reconocimiento, retrocesos y resistencias en defensa del derecho a la educación en lengua guaraní en Paraguay. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 77-102. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.004>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido (Editores S.A. de C.V.). Siglo xxi editores, s.a. de c.v. [https://dn721903.ca.archive.org/0/items/freire-pedagogia-del-oprimido/freire-pedagogia-del-oprimido\\_text.pdf](https://dn721903.ca.archive.org/0/items/freire-pedagogia-del-oprimido/freire-pedagogia-del-oprimido_text.pdf)
- Longo, R. G. (2015). Mujeres rurales. Prácticas de exigibilidad de derechos y construcciones alternativas en escenarios territoriales rurales. un estudio de caso: Sobre la experiencia de la coordinadora nacional de mujeres trabajadoras rurales e indígenas de Paraguay. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-015/606>

- Mejía, J. M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>
- Molinier, L. (2015). A 70 años de su nacimiento. Ubaldo Chamorro Leszciano. Un “caminante que hizo camino al andar”. <https://pojoaju.org.py/wp-content/uploads/2020/05/Ubaldo-Chamorro-Caminante.pdf>
- Mora, C. (2006). Participación y organizaciones campesinas en Paraguay. Gráficas y Servicios SRL. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11645/1/13Mora.pdf>
- Nardulli, J. P. (2007). La experiencia educativa de las Ligas Agrarias Cristianas del Paraguay. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia., 1-15. <https://cdsa.aacademica.org/000-108/285.pdf>
- Nikolajczuk, M. (2016). Genocidio reorganizador en Paraguay. *Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea: Segunda Época*, 5, 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5769530>
- Pérez, C., Lezciano, P., Cuenca, N. S. C., Rodas, C. D. G., Vera, N., Meza, E., y Pusineri, A. (2015). Pensamiento Crítico en el Paraguay. Memoria del ciclo de conversatorios 2015. Base Investigaciones Sociales. <https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2016/01/CONVERSATORIO-Pensamiento-cr%C3%ADtico-en-el-Paraguay-BASE.pdf#page=63>
- Portillo, A., y Elías, R. (2016). La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 204-217. <https://www.redalyc.org/journal/869/86945261010/html/>
- Portillo, A., y Paradeta, M. (2017). Educación campesina o educación para los campesinos. *Novapolis*, 11, 57-82. <https://pyglobal.com/ojs/index.php/novapolis/article/view/78>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indíg.*, 13(29), 11-20. <https://lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Riquelme, Q. (2019). Rearticulación del movimiento campesino en Paraguay durante el período 1980-2016. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 4, 28-40. <https://doi.org/10.54549/ky.4.2019.28>
- Rodas, C. D. (2015). Ubaldo Chamorro y la educación rural. La vigencia de un pensamiento pedagógico. <https://tape-a.webnode.es/news/ubaldo-chamorro-y-la-educacion-rural-la-vigencia-de-un-pensamiento-pedagogico/>
- Rodríguez, G. A. (1990). Testimonio de la represión política en Paraguay, 1975-1989. Comité de Iglesias. <https://catalog.hathitrust.org/Record/007518413>
- Soto, L. (2019). Mujeres, dictadura, resistencia y represión en Paraguay [Comisión Verdad y Justicia, Democracia, Dictadura]. Cuarto Propio. <https://www.cde.org.py/publicacion/mujeres-dictadura-resistencia-y-represion-en-paraguay/>
- Teun, A. V. D. (1994). Análisis crítico del discurso. [https://ia601702.us.archive.org/35/items/pdfy-cYQeSLWKLekqH3\\_C/van%20dijk%20analisi\\_critico\\_discurso1.pdf](https://ia601702.us.archive.org/35/items/pdfy-cYQeSLWKLekqH3_C/van%20dijk%20analisi_critico_discurso1.pdf)
- Valdez, S. C. A. (2019). Escuelitas Campesinas de las Ligas Agrarias Cristinas. Conciencia social y autoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(2), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9513541>