

SOLAPA

Escrito por David Velázquez Seiferheld, el libro **Mbo'e**. *Introducción a la historia de la educación paraguaya* presenta una necesaria relación de los procesos, instituciones e ideas que trenzan la historia de la educación en Paraguay. Impulsa, de este modo, diversas líneas de lectura que permiten comprender mejor una de las cuestiones más problemáticas de las políticas públicas en Paraguay. Los registros e inferencias que acercan las investigaciones de Velázquez equilibran atinadamente la exposición de datos objetivos y la descripción de contextos políticos y socio-culturales, por un lado, y, por otro, la dimensión cualitativa que promueve reflexiones y análisis en distintos planos.

Ticio Escobar



MBO'E

David
Velázquez
Seiferheld

MBO'E

David Velázquez Seiferheld

David Velázquez Seiferheld
(Asunción, 1971)

Historiador. Académico correspondiente de la Academia Paraguaya de la Historia, miembro fundador del Comité Paraguayo de Ciencias Históricas. Socio de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Es investigador y autor principal de la serie sobre Educación y Autoritarismo en el Paraguay (1869 - 2012), publicada entre el 2014 y el 2018 por el SERPAJ Paraguay con apoyo de Diakonia; y de artículos sobre Historia de la Educación y otros campos de la Historia publicados en revistas especializadas del Paraguay, Argentina, Brasil y Colombia.

Fue co-curador, junto a Osvaldo Salerno, de la primera muestra de Historia de la Educación paraguaya, **MBO'E: EDUCAR EN EL PARAGUAY DESDE LA PRIMERA REPÚBLICA**, en el espacio del Centro de Artes Visuales/Museo del Barro en el Centro Cultural Citibank de Asunción.

Contribuye con artículos en el diario La Nación de Paraguay y ejerce el periodismo de análisis.



Introducción a la historia
de la educación paraguaya

MBO'E

**Introducción a la historia
de la educación paraguaya**

David Velázquez Seiferheld

Centro de Artes Visuales/Museo del Barro

Asunción 2019

Esta publicación parte de la experiencia de la muestra “MBO’É. Educar en el Paraguay de la primera República” con texto curatorial del historiador David Velázquez Seiferheld y la museografía de Osvaldo Salerno. La muestra estuvo instalada en la Sala-Museo del Centro Cultural Citi, en donde el Centro de Artes Visuales/Museo del Barro, en acuerdo con el programa cultural del Citibank de Asunción, viene desarrollando actividades expositivas desde hace dos décadas. La exposición “MBO’É. Educar en el Paraguay de la primera República”, abierta al público desde marzo hasta octubre de 2019, estuvo acompañada de un programa de visitas guiadas, charlas y conferencias.

El libro “MBO’É. Introducción a la historia de la educación paraguaya” es el resultado de una investigación de David Velázquez Seiferheld desarrollada a partir de la citada muestra. La publicación lleva adjunto un DVD con una visita guiada orientada por el autor.

La publicación del material bibliográfico y audiovisual fue producida DIAKONIA y SERPAJ.

Auspicia esta publicación la Escuela de Gobierno y Políticas Públicas *Norberto Bobbio*.

David Velázquez Seiferheld

MBO'É

Introducción a la historia de la educación paraguaya.

Asunción: CAV/Museo del Barro, Diakonia, Serpaj, 2019.

ISBN.....

© Del texto: Velázquez Seiferheld, David

© De esta edición: CAV/Museo del Barro

Diseño gráfico: Eduardo Barreto

Audiovisual / “MBO'É. Educar en el Paraguay de la primera República”

Investigación y Narración: David Velázquez Seiferheld

Producción Ejecutiva: SABATE FILMS – Gabriela Sabaté Realización

Realización: Jeisson Rodríguez

Cámara: Carlos J. Bogado / Juan Iglesias

Producción General: Centro de Artes Visuales/Museo del Barro

Exposición / “MBO'É. Educar en el Paraguay de la primera República”

Curaduría: Osvaldo Salerno / David Velázquez Seiferheld

Expografía: Hilario Vera / Gricelda Ovelar / Osvaldo Salerno

Las imágenes y objetos de la muestra “MBO'É” pertenecen a:

Archivo Nacional de la SNC, CAV/Museo del Barro, Museo de la Justicia / Centro de Documentación y Archivo para la Defensa de los DD.HH. de la CSJ, Ateneo Paraguayo, Escuela Brasil, Fábrica Galería de Arte, José Luis Ardissonne, Silvio Ávalos Sánchez, Ana Barreto Valinotti, Juana Benítez, Marcos Benítez, Rudi Elías, Ticio Escobar, Maricha Heisecke, Gustavo Hermosa, Daniel Mallorquín, Laura Martínez Prantte, Arnaldo Martínez Prieto, Nery Peña, Milda Rivarola, Toni Roberto, Osvaldo Salerno, Yvapur? Samaniego, Osvaldo Salinas Giménez, José Samudio Falcón, Félix Toranzos, Susana Uliambre, David Velázquez Seiferheld, Roberto Weiss.

Centro de Artes Visuales/Museo de Barro

Calle Grabadores del Cabichuí 2716 entre Emeterio Miranda y Cañada

Asunción, Paraguay

Teléfono 595 21 607 996

info@museodelbarro.org

www.museodelbarro.org

NOTA TÉCNICA

El autor ha recurrido a varios trabajos suyos previos, los que, en el presente libro, han sido reproducidos en parte.

Así, el Capítulo IV, relativo a la educación durante el gobierno de Carlos Antonio López, reproduce con permiso de las editoras el artículo “Hacer aprender a los niños de memoria todos los artículos concernientes a ellos...” Un reglamento de primeras letras de tiempos de Francisco Solano López (Paraguay, 1864), aparecido en el volumen colectivo “150 años após- A guerra do Paraguai: Entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. Volumen 3. 1ª edicao, Campo Grande/MS, Brasil, 435-458.

El Capítulo V, que abarca el periodo 1869 - 1936, se basa en el Volumen I de la investigación sobre Relaciones históricas entre Autoritarismo y Educación en el Paraguay, publicado en 2014 por el Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) Paraguay, con apoyo de Diakonía. Además, toma partes de los los artículos “Desratizar la enseñanza es una tarea auténticamente nacionalista...” La polémica sobre el nacionalismo y la escuela nueva (1925 – 1941), publicado en el Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Vol. 16 – N° 2

– 2015, 140-159; y Ramón Indalecio Cardozo (1876 – 1943) Pionero de la Escuela Activa paraguaya, de coautoría con Anahí Soto Vera, publicado en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 21 Núm. 32, 2019, 15-34.

El Capítulo VI incorpora partes de los volúmenes II y III de la ya mencionada serie sobre Relaciones Históricas entre Educación y Autoritarismo en el Paraguay, publicados respectivamente en 2016 y 2017. El Volumen III es de coautoría con Sandra D’Alessandro; y del artículo Autoritarismo, Nacionalismo y Militarismo en la educación paraguaya (1936 - 1989), publicado por el autor en la Revista Diálogos UEM, Julio de 2019, No. 22, 4-19.

El libro se basa en la muestra titulada MBO’E: EDUCAR EN EL PARAGUAY DESDE LA PRIMERA REPÚBLICA (marzo a octubre de 2019) realizada en el espacio del Centro de Artes Visuales / Museo del Barro en el Centro Cultural Citibank de Asunción, que contó con la curaduría conjunta del autor y de Osvaldo Salerno.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	17
PARTE I: LA EDUCACIÓN EN EL PARAGUAY COLONIAL	27
CAPÍTULO I. Educación e Instrucción en la Provincia del Paraguay. Imperio, resistencias y conflictos	29
PARTE II: LA EDUCACIÓN EN EL PARAGUAY DURANTE LA PRIMERA REPÚBLICA (1811 -1 870)	67
CAPÍTULO II. La frustrada Ilustración	69
CAPÍTULO III. La Educación en tiempos de Francia	79
CAPÍTULO IV. La Educación en tiempos de los López.	89
PARTE III: LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA REPÚBLICA (1870 – 1936)	123
CAPÍTULO V. Una mirada sobre la Educación de posguerra	125
CAPÍTULO VI. Autoritarismo, Nacionalismo y Militarismo en la Educación paraguaya (1936 – 1989)	241
BIBLIOGRAFÍA	419



PRESENTACIÓN

Escrito por David Velázquez Seiferheld, el libro *Mbo'è. Introducción a la historia de la educación paraguaya* presenta una necesaria relación de los procesos, instituciones e ideas que trenzan la historia de la educación en Paraguay. Impulsa, de este modo, diversas líneas de lectura que permiten comprender mejor una de las cuestiones más problemáticas de las políticas públicas en Paraguay. Los registros e inferencias que acercan las investigaciones de Velázquez equilibran atinadamente la exposición de datos objetivos y la descripción de contextos políticos y socioculturales, por un lado, y, por otro, la dimensión cualitativa que promueve reflexiones y análisis en distintos planos.

De acuerdo a la perspectiva habilitada por el ámbito de mi trabajo, no analizo en este breve texto introductorio los aspectos técnicos relativos a la educación ni a los estudios históricos que recaen sobre ella. Me limito a considerar una importante posibilidad que ofrece este libro: la de seguir ciertas líneas trazables en pos del enfoque de derechos, desde una posición orientada por los principios de una educación democrática e inclusiva. Es decir, un modelo basado en el derecho a la igual-

dad de acceso a un buen nivel de educación, lo que supone el rechazo de toda forma de discriminación y, consiguientemente, el respeto de la diversidad cultural (de género, lengua, credo, etnia, etc.). Esta perspectiva implica una ética de la educación digna, competente, abierta a los saberes universales desde el desarrollo de los propios y vinculada con las condiciones socioambientales particulares. Este enfoque moviliza el desarrollo de aptitudes críticas y creativas.

El libro de Velázquez permite seguir las desventuras de un camino poco propicio al cumplimiento de tales principios. Desde el vacilante devenir histórico de la educación en Paraguay, aquellos grandes valores se muestran demasiado lejanos, como términos meramente ideales, metas incumplibles en el curso de plazos razonables. *Mbo'è* nos abre la ocasión de vislumbrar indicios del fracaso educativo en Paraguay. Lo hace rastreando con rigor los entrecortados intentos de instituir un sistema adecuado de enseñanza: registrando la crónica imposibilidad de consolidar conquistas notables y generar procesos sustentables en los términos de aquellos derechos y en clave de esfera pública.

Al seguir los caminos que levanta el autor, nos encontramos con que los contenidos básicos de la educación colonial del Paraguay (provincial y misionera) se reiteran inexorablemente a lo largo de siglos, aun terminada la Colonia; aun en tiempos republicanos, durante gran parte del siglo XX; en algún sentido, aun en tiempos actuales, y esto es lo más alarmante.

Regidos en sus primeros momentos por la ideología política de la España Imperial, al margen de las ideas ilustradas, tales contenidos se agotaban, según el autor, en la catequesis evangelizadora, el aprendizaje de oficios básicos y el manejo de las primeras letras y las operaciones elementales. La Iglesia Católica, en tensión intermitente con la Provincia, se oponía a las conquistas educativas del humanismo reformista, desde una posición dominante que impidió durante siglos la laicización de la enseñanza.

La educación superior apenas avanzó en la dirección de profundizar la gramática latina y aportar los rudimentos de la Teología. El absolutismo borbónico de las últimas décadas del siglo XVIII selló esta indigente formación con las figuras del vasallaje y la superioridad absoluta del rey, provisto de origen divino.

El libro permite concluir que todo el sistema posterior creció apoyado en los cimientos de ese régimen autoritario y excluyente, mediocre en sus contenidos y sus métodos; basado en la represión del pensamiento, la censura y el control ideológico de los saberes, el castigo físico de los niños, la prohibición del uso del guaraní, el elitismo clasista de la enseñanza superior y la exclusión de las mujeres y los indígenas.

Las cosas no cambiaron demasiado en los tiempos republicanos: el autor registra que en las *Instrucciones para maestros de primeras letras*, ya en 1811, se renovaba la prohibición de usar el guaraní y, aunque se recomendaba moderación en su aplicación, continuaban

los “correctivos” físicos y la orientación católica de la enseñanza. La modernización impulsada por López no logró conmover radicalmente esa estructura oscurantista. Los vaivenes de entreguerras, tampoco; los nacionalismos abrían esporádicas ranuras para el guaraní, que los liberalismos se encargaban de cerrar con premura.

Obviamente, la educación se fue ajustando a los requerimientos indispensables de su tiempo, pero la dictadura de Stroessner reforzó en este plano el modelo militarista y mantuvo los principios autoritarios, jerárquicos y elitistas de siempre. El nacionalismo estronista honraba al indígena mítico mientras mantenía intactas su exclusión y su miseria. En ningún caso las culturas indígenas fueron consideradas principio de saber alternativo, a pesar del complejo desarrollo de los conocimientos de las etnias afincadas en el Paraguay.

Las dos grandes fuerzas que lograron resistir y afirmarse en el cuadro que, con crudo realismo, levanta Velázquez son, por un lado el feminismo, afirmado desde comienzos del siglo XX precisamente en el ámbito de la enseñanza (la presencia de la mujer no pudo ser evitada en el diezmado Paraguay de posguerra); por otro, el idioma guaraní, que sobrevivió a todas las censuras, represiones y persecuciones impulsadas por el propio sistema educativo.

Agravado en sus contrariedades tanto por la expansión del clientelismo en su configuración administrativa, como por la creciente corrupción estatal, ese sistema sigue en deuda con el modelo democrático y la idoneidad de sus instituciones. Muchas conquistas

impulsadas por la ciudadanía han logrado ensanchar espacios aptos para el desarrollo democrático; este libro nos acerca pistas indispensables para asumir las vicisitudes de una historia castigada. Desde esta comprensión será más asequible el propósito que mueve el afán en este ámbito destemplado: una educación inclusiva y calificada. Es decir, un sistema de enseñanza al servicio de una ciudadanía responsable, capaz de asumir los desafíos de la historia en cada sector y en cada territorio que resisten los gravámenes de un albur desfavorable.

Ticio Escobar

Setiembre, 2019



INTRODUCCIÓN

No hay duda de que la realidad educativa está marcada por el signo de la historicidad. Porque la educación es una cualidad privativa del hombre y al hombre le es esencial el moverse en la Historia.

María Ángeles Galino

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él (...) también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común.

Hannah Arendt

El 30 de enero de 2018, el entonces flamante Ministro de Educación y actual Presidente de la Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (ANEAES), Raúl Aguilera, asumía el cargo con la siguiente premisa: “Queremos hacer una evaluación formal del sistema educativo; hacer una evaluación científica de la Reforma Educativa que lleva 24 años y darle un corte” (Funcionarios de carrera juran como

ministro de Salud y Educación, Diario ABC Color, pág. 12, 2018). Así, el más alto cargo de la Educación paraguaya anunciaba el final de la Reforma Educativa iniciada en las aulas en 1994.

La Reforma Educativa de 1994 gozó del más elevado de los consensos. Nadie discutía la necesidad de reemplazar la educación verticalista y autoritaria, marcada por la Guerra Fría, pergeñada por el estronismo a través de dos reformas: las de 1957 y 1973, por una educación crítica y democrática. A esta exigencia histórica específica del Paraguay se sumaban las de un entorno mundial sociocultural y económico en cambio permanente, con problemáticas relativamente novedosas para la educación, como por ejemplo, el enfoque de Derechos Humanos, las nuevas concepciones acerca de la niñez y la adolescencia; el giro cognitivo en la Educación; la aparición del concepto de competencias; la diversificación del mundo económico-productivo y de los empleos; la caída del muro de Berlín y el derrumbe del bloque liderado por la URSS; la emergencia de los pueblos indígenas y de colectivos históricamente postergados como las mujeres; el surgimiento de una suerte de “pensamiento único” en educación a nivel mundial, un desarrollo tecnológico sin precedentes.

En este complejo escenario se desarrolló la Reforma. A las expectativas e ilusiones siguió el desencanto generalizado y las críticas. Lo que ocurría en las aulas estaba lejos de todo aquello que se imaginaba en 1994. Abundaron las críticas externas sobre la base de una negligencia insólita por parte del ente rector de

la Educación: “nunca se evaluó integralmente la Reforma”, señaló también Aguilera en oportunidad de su asunción al cargo de Ministro, dejando así la triste impresión de un sistema educativo fracasado en buena medida por la falta de estabilidad en el liderazgo. Aquí cabe agregar un dato no menor: en los últimos 30 años, desde la caída de la dictadura de Stroessner, los gobiernos cambiaron de titular de la Cartera de Educación en 21 oportunidades. 16 personas alternaron en dicho cargo, algunas en más de una ocasión.

En ese marco comenzaron los más recientes estudios de historia de la educación paraguaya. Conocer ese pasado, especialmente el reciente, era parte de los esfuerzos de reparación histórica; pero también era necesario conocer los procesos de larga duración, siguiendo la feliz expresión acuñada por Braudel y la Escuela de los Annales para descubrir, con sorpresa, que las continuidades eran más de las que podíamos imaginar. Desde los sistemas pedagógicos verticales, directivos, propios de la época colonial (lo que incluso llevó al especialista Friedhelm Guttandin a caracterizar las escuelas contemporáneas con los conceptos de “escuela jesuita”, “escuela franciscana” y “escuela encomendera”), pasando por la incapacidad para que la educación pueda asumir la realidad de un Paraguay de muchas culturas y lenguas; el autoritarismo; el deterioro de la condición de vida de los docentes; el deterioro de la formación docente; la elevada centralización de las decisiones y la reducción de roles de las comunidades y autoridades locales al cuidado y mantenimiento de la infraestruc-

tura, sin incidencia en el currículum; la partidización educativa; hasta el escaso financiamiento para la educación, son apenas algunos de los aspectos que esta obra recoge tras un viaje a un pasado de por lo menos cinco siglos.

Buena parte de la reiteración de fórmulas que fracasaron tienen que ver con la ignorancia y el descuido del pasado de la educación paraguaya. O, siguiendo el paradigma predominante en el Paraguay, con el sometimiento de la Historia a la política. Cualquiera sea la razón, la materia Historia de la Educación paraguaya no forma parte de la amplísima mayoría de planes de estudio de las universidades e institutos de formación docente del Paraguay. Y cuando aparece, lo hace con el tono biografista y heroico propio de la historiografía tradicional paraguaya, con maestros y maestras que son héroes, pero sin cuestionamientos acerca de los porqués de las precariedades que envolvieron su actuación. No se trata de impedir que los sujetos históricos sean vistos como agentes de procesos históricos: pero es muy distinto el aproximarse críticamente al concepto de agencia en la Historia, que la romantización del pasado y de las acciones de los personajes. “Desgraciado del pueblo que necesita de héroes”, dice Brecht por medio de uno de sus personajes célebres: Galileo Galilei. El Paraguay insiste en los héroes, sin darse cuenta que tal necesidad permanente es un indicador de la incapacidad para resolver sus tragedias, desgracias y fracasos también permanentes. Debería, entonces, la desgracia ser objeto de estudio y del mejor de su pensar, y no la vida de sus héroes solamente.

Este trabajo espera ir en esa dirección, en la dirección del conocimiento de cómo acontecieron los hechos, hasta configurar el presente. Quizás es mejor decir cómo acontecieron hechos, memorias, silencios y olvidos, hasta configurar el presente. Porque el libro además vuelve a la vida a las condiciones de la educación tanto como las condiciones de la exclusión en cada momento histórico desde el periodo colonial. Aparece la tensión entre las ideas educativas medievales que se hicieron presentes en los años de la colonia y la educación tal como se la entendía en los pueblos indígenas, originarios del continente. Aparece el “negro”, ese otro invento de la normativa colonial al igual que el “indio”, en cuyo concepto se oculta y destruye en una sola palabra la riqueza del África: su presencia permanente, recuperada en estas líneas, pigmenta nuestra piel y nuestra memoria, reconciliándonos con buena parte de nuestro pasado, ese que es nuestro en singular y en plural a la vez. Aparece el guaraní que puebla con sus voces buena parte de Sudamérica al mismo tiempo que es silenciado por la “civilización”. Reviven, finalmente, las resistencias contra la dictadura, mostrando cómo sus fisuras solo pudieron ser llenadas por la fuerza.

Ponemos en escena nuevamente los métodos pedagógicos y didácticos, los programas de estudio y el currículum, mostrando también en cuanto fue posible los juegos de poder y los conflictos ideológicos que subyacen a su elaboración. Recorremos la alfabetización en el aula, sin olvidar el masivo analfabetismo de la población paraguaya durante la mayor parte de su his-

toria. Cuestionamos asertos sin base documental, o, si se quiere, con base ideológica, como aquellos acerca de una inexistente y fantasiosa edad dorada educativa de los tiempos de la primera República, uno de los refugios favoritos de la evasión ante tanto deterioro del presente. Mostramos los esfuerzos de los docentes, no –reiteramos– con el ánimo de romantizar sus esfuerzos, sino presentándolos como personas con conciencia histórica, que hicieron lo posible para cambiar sus realidades en la medida de sus escasas probabilidades, mientras la tierra era explotada a manos llenas por capitales trasnacionales instalados mediante los corruptos y descontrolados procesos de venta de las tierras públicas.

El libro es, entonces, no solo recopilación, sino recopilación y análisis, para sorprendernos de cuántas, demasiadas quizás, son las continuidades de un sistema educativo que se comporta de manera excluyente a lo largo del tiempo. El presente no tiene responsabilidades con el pasado, pero sí las tiene con el futuro: y para ser completamente responsables con el futuro, eficazmente responsables con el futuro, es necesario conocer el pasado para no presentar hoy como un gran logro al llamado complemento nutricional, que no es sino la repetición de la Gota de Leche, de los comedores comunitarios, de diversas épocas de la educación, que han sido invisibilizados y olvidados por estos mecanismos tan políticos del olvido y la destrucción de la memoria.

No podemos vivir en el pasado: no es posible, es ilusorio y, convertido en consigna política, es reaccio-

narismo puro. Pero tampoco podemos construir sin él, a riesgo de desconocer nuestra identidad, a veces edificante, a veces degradante y conflictiva, pero con la que hay que ser absolutamente honestos para planificar el futuro de manera humana. “La destrucción de los recuerdos es una medida típica de los gobiernos totalitarios” señala Metz. Y agrega: “A esclavizar a los hombres se comienza despojándolos de sus recuerdos. Toda colonización tiene ahí su principio”.

De manera que recuperar el pasado es un elemento de la descolonización, la fase negativa, el primer paso para dejar de ser quienes somos y construir un Paraguay democrático, plural e incluyente.

En este camino, quisiera en primer lugar expresar mi reconocimiento a las organizaciones y personas que apoyaron esta experiencia proveyendo de datos, objetos, documentos, fotografías, libros, mapas, planos, uniformes, hasta atriles, dibujos, cuadernos, trabajos y tareas; boletos estudiantiles, juguetes, que fueron exhibidos en la muestra Mbo’e: Educar en el Paraguay desde la Primera República: Secretaría Nacional De Cultura; Archivo Nacional De Asunción; Museo de la Justicia/ Centro de Documentación y Archivo para la Defensa de los Derechos Humanos (Corte Suprema De Justicia); Centro de Artes Visuales/Museo Del Barro; Acervo Documental Escuela Graduada No. 3 República del Brasil; Ateneo Paraguayo; Galería Fábrica; Osvaldo Salerno; Ticio Escobar; Ricardo Migliorisi; Milda Rivarola; Gustavo Hermosa; Yvapuru Samaniego; Laura Martínez

Prantte; Arnaldo Martínez Prieto; Ana Barreto Valinotti; María Victoria Heisecke; Osvaldo Salinas Giménez; Susana Uliambre; Toni Roberto; Félix Toranzos; Marcos Benítez; Roberto Weiss; Rudi Elías; Nery Peña; Juana Benítez; José Luis Ardisson; José Samudio Falcón; Silvio Ávalos Sánchez.

No puedo dejar de resaltar con nitidez el apoyo y el compromiso del Centro de Artes Visuales/Museo del Barro. Su participación activa, protagónica, permitió construir este ensayo inédito entre museografía e historia de la educación paraguaya que fue la muestra Mbo'e..., y ahora se transforma en un texto de trabajo para quienes tengan interés en conocer el pasado de la educación paraguaya.

Gracias, especialmente, a Osvaldo Salerno, auténtico y admirado compañero de trabajo. Comprometido plenamente con el relato histórico, desarrolló con creatividad la potencia narrativa visual de una muestra que recibió a una gran concurrencia que encontró el espacio para la interpelación y la memoria, desde una estética que es profundamente ética y política. A Ticio Escobar por la presentación que rompe las formas habituales para producir un texto crítico que tiene valor superlativo en sí mismo. A Lia Colombino, a Damián Cabrera por la corrección, a Diego Pedrozo.

A Estelita y Gricelda Ovelar, a quienes les debo los necesarios entretiempos del café endulzado con la sinceridad de sus sonrisas honestas y amables, la gota de esperanza tantas veces necesaria para trabajar con alegría y evitar así que el trabajo sea solo mercancía.

A Eduardo Barreto por la amistad de años traducida en el diseño, que invita en sí mismo, a la lectura y a la reflexión sobre el texto.

A Ignacio Telesca agradezco la revisión paciente del texto y los aportes, especialmente en lo que se refiere a la educación de los africanos, descendientes de africanos, esclavos o libres, en el Paraguay; recordándonos que ciertamente el pigmento negro no ensombrece nuestra piel, sino que la colorea, le da vida y matiz.

Agradezco igualmente los aportes de los y las participantes del primer Diplomado en Historia de la Educación Paraguaya: Tania Banks, Olga Basaldúa, Vivian Arce, Rolando Candia, Enrique Escobar y Juan Carlos Servián Alvarenga (cuya partida inesperada se produjo mientras se realizaba el curso), así como a Francisco Giménez y María Asunción Cabral, directivos de la Escuela de Gobierno y Políticas Públicas Norberto Bobbio por haber aceptado el desafío de organizar el diplomado.

A Gabriela Sabaté y su equipo les brindo un reconocimiento especial por el compromiso y la profesionalidad que pusieron en la realización del video que acompaña esta obra.

A Javier Medina Verdolini, por hacer de la imagen texto en el texto; a Diakonia, una vez más, agradezco el apoyo financiero: Gracias Juan Carlos Yuste por la confianza.

Por último, dedico el libro a mis hijos: a Ezequiel, Isaías y María Emilia. Por las horas que compartimos,

y por las horas en que les faltó y falté, estas líneas son una parte, quizás pequeña, quizás no, del Paraguay que quiero para ustedes.

David Velázquez Seiferheld


Octubre de 2019



PARTE I

LA EDUCACIÓN EN EL PARAGUAY COLONIAL

Vista General de la vitrina de la Exposición MBO'E



CAPÍTULO I

Educación e instrucción en la Provincia del Paraguay Imperio, resistencias y conflictos

Todo esto se consigue por medio de buenas escuelas de primeras letras. La Provincia las tiene; pero, por una fatal desgracia y por varias causas que frecuentemente se reúnen a separarnos del mismo bien que buscamos, se ve que hasta ahora no se ha conseguido el fruto que prometían estos útiles establecimientos. Los Indios no saben de su ignorancia: no tienen conocimiento, ni aun remoto, de nuestra lengua: las dotaciones de los maestros se han llevado y llevan crecidas sumas; y después de estos sacrificios V. S. toca por sí mismo la situación infeliz de las Escuelas.

Lázaro de Ribera,
Gobernador de la Provincia del Paraguay

6 de mayo de 1796

Hacia el final del periodo colonial del Paraguay, el gobernador Lázaro de Ribera, –quien gobernó la provincia entre 1796 y 1806–, apenas asumió el cargo, dirigió al Cabildo de Asunción una propuesta de reforma de la enseñanza en el Paraguay (Centurión, 1947). Como se ve en el texto con el que comienza el capítulo, Ribera estaba alarmado respecto del atraso escolar: la

situación educativa en los pueblos de indios no mejoraba; la erradicación del idioma guaraní no se había conseguido; y la inversión en salarios docentes parece haber sido muy alta en relación con los escasos resultados logrados. No todos los contemporáneos de Ribera apreciaban la situación de la educación de la misma manera. Azara señala que:

En todas las (parroquias) del Paraguay, hay un maestro que enseña a leer y escribir a los niños, que van cada mañana y regresan por la noche a sus casas, distantes dos y cuatro leguas, sin haber comido sino las raíces de mandioca asadas que llevaron. No hay tales maestros en las parroquias del gobierno de Buenos Aires y por esto son pocos los que allí saben leer (Azara, 1943, pág. 198).

Fuera uno u otro el diagnóstico correcto, o la perspectiva más apropiada para describir la situación de la educación de primeras letras, ello nos permite caracterizar los aspectos más importantes del sistema de instrucción en la época colonial.

La educación en la conquista

Por dos siglos, desde la fundación de Asunción en 1537, la educación consistió fundamentalmente en la catequesis, y en la enseñanza de primeras letras asociada a la evangelización. Esta exigencia nació con la aventura imperial hispánica en la búsqueda de nuevas tierras y formó parte de la legislación de Indias desde 1503. Por ello, apareció entre los mandatos recibidos por don Pedro de Mendoza, primer adelantado del Río

de la Plata, en las capitulaciones entre éste y la Corona, firmadas el 21 de mayo de 1534:

Ítem, con condicion que cuando salierdes destos Nuestros Reynos y llegardes á la dicha tierra, hayais de llevar y tener con vos, las personas, religiosas ó eclesiásticas que por Nos serán señaladas, para instrucción de los indios naturales de aquella tierra á Nuestra Santa Feé Católica, con cuyo parecer y no sin ellos haveis de hazer la conquista, descubrimientos y poblacion de la dicha tierra; á los quales religiosos haveis de dar y pagar el flete y matalotaje y los otros mantenimientos necesarios, conforme á sus personas, todo á vuestra costa sin por ello les llevar cosa alguna durante toda la dicha navegacion; lo qual mucho vos encargamos que así lo guardéis y cumplais como cosa del servicio de Dios y Nuestro¹.

En lo que se refiere a los fundamentos filosóficos y objetivos de la educación colonial, otra vez el informe de Ribera contiene una buena síntesis:

A la penetración de V. S. no puede ocultarse que la buena educación es absolutamente necesaria; y que ella es la que proporciona a la Juventud la instrucción que debe tener de nuestra Sta. Religión, y de todas las obligaciones inherentes a un buen Vasallo. Todos los individuos que componen una Sociedad, bien reglada, deben ser religiosos, honrrados, atentos, y fieles a los preceptos del Soberano y de su Legislación. Todos deben saver leer, escribir, y contar, por lo que estos conocimientos pueden influir en el acierto de los negocios públicos y privados (...) Creo que este

¹ Se respetan las gráficas originales de las fuentes citadas.

camino es el único que deve seguirse, para asegurar perpetuamente la educación de la Juventud, y que los Indios se pongan en el estado de civilidad que nuestro Soberano desea.

En la búsqueda de esta finalidad educativa fundamental para el proyecto político imperial español, sin embargo, no existió un consenso permanente, ni todos concordaban con sus objetivos. En el amplio espacio americano tuvieron lugar episodios y procesos de tensión y conflicto de intereses entre quienes colonizaron el llamado “Nuevo Mundo”, las autoridades asentadas en la península Ibérica, la Iglesia y los habitantes originarios de las tierras conquistadas (Delgado, 1993, pág. 328).

Precisamente, desde mediados del siglo XVIII se generaron profundos cuestionamientos al orden imperial que ocasionaron revoluciones no ya de los indígenas solamente, como lo habían sido los levantamientos en el Paraguay y en el resto del continente durante todo el siglo XVII, sino también de criollos y mestizos: la de los Comuneros del Paraguay (1717–1735), los comuneros de Nueva Granada (hoy Colombia, 1781), la sublevación de Tupac Amaru (1780–1782). Estos movimientos estaban inspirados en conceptos políticos que contradecían la doctrina hasta entonces aceptada incondicionalmente respecto del Rey y sus atributos, y los deberes de fidelidad de los vasallos.

De ahí que los catecismos y las cartillas, sobre las que hablaremos más adelante, insistieran en elementos clave de la ideología política imperial: la soberanía divina como origen de la autoridad real, incompatible

con las doctrinas contractualistas e igualitaristas que esbozaba la Ilustración europea; y la sumisión absoluta e incondicional de los vasallos. Sobre estas dos ideas se constituyó el edificio ideológico y jurídico del imperalismo español en América. Precisamente, la gran cantidad de aquellos catecismos y cartillas aparecidos en el último tercio del siglo XVIII evidencian, igualmente, la pérdida del consenso acerca y la puesta en cuestión de estos dos principios.

Educación popular y primeras letras. La función del Cabildo. El papel de las órdenes religiosas

En un sentido amplio, la educación popular en tiempos coloniales no solo se realizó a través de las escuelas de primeras letras. En la catequesis de niños y adultos los religiosos emplearon métodos prácticos que enfatizaban la memorización, como músicas sencillas y pegadizas, cantos, bailes y representaciones alegóricas; el uso de imágenes como cuadros y carteles. Los catecismos también tenían pequeños dibujos (Delgado, 1993, pág. 331). Los correctivos consistían en apercibimientos, amonestaciones y, finalmente, castigos físicos con cepe, palmeta y azote, y encierro en celdas y cárceles, para “enmendar costumbres”.

En el Paraguay, las primeras iniciativas educativas fueron establecidas en 1542 y en 1543 en Asunción, y eran casas de difusión de la doctrina. Estuvieron a cargo de los padres José Gabriel Lezcano, Francisco de Andrada y los franciscanos Bernardo de Armenia y Alonso

Lebrón; estas casas dependían del Cabildo y la Iglesia. Pocos años después, fueron designados dos maestros para la enseñanza de los niños, de acuerdo a Ruy Díaz de Guzmán: “Tenían señalados dos maestros de niños a cuyas escuelas acudían más de 2000 personas donde eran enseñadas con muy buena doctrina, que era para alabar a Nuestro Señor” (Díaz de Guzmán, 2012, pág. 320).

Las escuelas de primeras letras surgieron en Europa como resultado de dos de las transformaciones culturales del Renacimiento: la primera, el reconocimiento de que la autonomía buscada por el individualismo –propio del periodo renacentista– se iniciaría en la niñez –un adulto en pequeño–; y, la segunda, de que para la educación de la autonomía se precisaría de un ámbito propicio: la escuela. La escuela transformó el proceso de socialización de la niñez, demorando su incorporación al mundo adulto. Dado que la propuesta de escolarización había nacido en ámbitos humanistas y reformistas religiosos, la Iglesia Católica reaccionó creando sus propias escuelas para ocuparse de la niñez; hasta entonces, la Iglesia solo se había ocupado de la educación a través de las universidades, monasterios y conventos. Comenzaba así la disputa por la educación infantil.

El renacentista Juan Luis Vives recogió, en su Tratado de la Enseñanza, los elementos fundamentales de las escuelas de primeras letras:

establecer en toda ciudad un centro de enseñanza de las letras, al cual se destinen preceptores de acreditada competencia, probidad y prudencia, pagarles



Cuaderno de Lecciones de Humanidades del Seminario franciscano de Asunción. Esta copia a mano registra como último poseedor a Eufrasio Villalba (1802). Colección: Osvaldo Salerno.

sueldos del Tesoro Público y que vayan allí niños y jóvenes para aprender las materias de que sean capaces según su respectiva edad y disposición (Mateo & López Martín, 1993, pág. 32).

Estos elementos serían implementados en América a través de las escuelas de primeras letras bajo las consignas del imperio colonizador hispánico: conversión cultural de los pueblos indígenas, evangelización y legitimación de la autoridad imperial. En el periodo republicano, sobrevivirían al cambio de época pero re-

significadas a la luz de nuevas ideas políticas, como las de progreso e ilustración.

Las escuelas podían ser creadas por el gobernador por iniciativa propia, a petición del Cabildo, o a pedido de los vecinos. A diferencia de los religiosos, que poseían buen manejo del idioma castellano, además del conocimiento de lenguas indígenas y otros recursos para la instrucción, los laicos nombrados a propuesta de las comunidades más empobrecidas tenían una formación generalmente muy elemental: “faltaban per-



Palmeta de castigo (réplica): los castigos se aplicaban con palmetas o con azotes, por lo general a partir de los 10 años. La palmeta era un instrumento plano, hecho de madera o de cintas de cuero entrelazadas, con el que se golpeaba a los niños como castigo por comportamientos como la desobediencia, el uso del idioma guaraní en el aula, los juegos de manos, etc.

sonas idóneas” en este sentido (Susnik, 1999, pág. 71); carencia que se sentiría durante toda la época colonial. Hacia fines del siglo XVI, la niñez representaba el 52% de la población criollo-mestiza (Susnik, 1999, pág. 71).

Décadas después, durante los gobiernos de Hernando Arias de Saavedra, Hernandarias (1597–1599; 1602–1609; y 1615–1619) la instrucción recibió un fuerte impulso. En 1603, el Cabildo de Asunción obligó a los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela y a la doctrina. En ausencia de recursos, también estableció contribuciones familiares: 20 pesos por hijo, de los cuales la mitad debía pagarse en vino y azúcar; mientras que por los huérfanos pagó la ciudad de sus propios recursos, 10 pesos anuales. En 1604, Hernandarias, preocupado por el creciente fenómeno de vagancia y robos cometidos por jóvenes, determinó que unos 80 de éstos concurrieran obligatoriamente al aprendizaje de oficios. Luego, en 1607, ordenó el examen de las capacidades de los maestros, a cargo de los sacerdotes jesuitas (Susnik, 1999). Igualmente, Hernandarias asignó la tarea de la enseñanza de Gramática al sacerdote Lic. Luis de Zaldívar, quien llegó a contar con unos 150 estudiantes: el ejercicio de Zaldívar puede considerarse la primera iniciativa avanzar más allá de la educación de primeras letras².

² Luis de Zaldívar era “hijo de conquistador”. Nació en Asunción en 1568. Bachiller en Artes y Teología por la Universidad de San Marcos de Lima; era además encargado de la predicación en la Catedral de Asunción. Enseñaba gramática sin percibir haberes: el único dinero que recibía era para los estudiantes que concurrían a sus clases. Los conceptos sobre él son elogio-

Tras el final del último gobierno de Hernandarias, en 1619, el Cabildo adoptó un rol más activo en la promoción de la enseñanza. Así, en 1625, solicitó al Rey que convirtiera el Colegio Jesuita en un Colegio-Seminario, con lo cual podría obtener subvenciones recibidas por el obispo de acuerdo con las decisiones del Concilio de Trento; y mil pesos anuales más de la Real Hacienda, puesto que la provincia era tan pobre que no podía costear siquiera el salario de un maestro de primeras letras: la petición fue denegada por la Corona (Mora Mérida, 1973, págs. 229-230). En 1685, el obispado y el Cabildo de Asunción plantearon estrategias para la apertura de escuelas elementales en las zonas rurales; existía un delegado responsable de la designación de maestros; y recaía en los vecinos la responsabilidad por el envío de sus hijos a las escuelas, bajo pena de multa de diez pesos en caso de incumplimiento de la obligación. Ese año, el salario de los maestros quedó fijado en cuatro patacones (Miguelanez, 2011, pág. 334).

La constitución del Cabildo como autoridad máxima en materia escolar fue progresiva, “una suerte de derecho consuetudinario”, al decir de Olinda Massare de

sos: frente a otros sacerdotes que también enseñaban, Zaldívar era “el que tenía más ciencia”. En 1619, con la división de la provincia, Zaldívar fue designado Deán de la diócesis de Buenos Aires (creada con la división provincial) y debió dejar Asunción. Su ausencia repercutió muy negativamente en la situación educativa de la Provincia del Paraguay. Francisco de Zaldívar falleció en Buenos Aires, en 1638 (Mora Mérida, 1973, págs. 284-285).

Kostianovsky (Massare de Kostianovsky, 1975, pág. 37). Tenía funciones de superintendencia, mediante cabilantes nominados para verificar los adelantos, pruebas mediante, de los alumnos de primeras letras. Nominaba a los docentes y autorizaba el ejercicio de dicha profesión; fijaba los salarios docentes, que debían ser abonados por los padres, y, a veces, subvencionados con fondos propios de la autoridad capitular; disponía, además, de los locales para las escuelas (Massare de Kostianovsky, 1975, pág. 37).

En las escuelas se aprendía a “leer, escribir y contar”, con el agregado de la doctrina cristiana. El aprendizaje de artes y oficios estaba vinculado a la productividad económica, así como al control social de los jóvenes para “evitar la vagancia”, y dotar de algún oficio a niños y niñas en situación de orfandad. Así, a inicios del siglo XVII, la religiosa Francisca Jesusa de Bocanegra abrió un refugio para niñas huérfanas, hijas de conquistadores fallecidos, que mereció muchos elogios pero escaso apoyo concreto, hasta que cerró con motivo del fallecimiento de su fundadora en 1617. Las niñas que concurrían al hogar de Bocanegra no aprendían a leer ni a escribir, sino actividades hogareñas y doctrina cristiana³.

³ Antes que Francisca Bocanegra, el Cabildo, en reunión del 2 de setiembre de 1596, había encomendado a Juan de la Horden, “hombre honrado, buen cristiano temeroso de Dios Nuestro Señor” el cuidado de los huérfanos y huérfanas. De la Horden aceptó la tarea encomendada por el Cabildo “por un año y no más” (Asunción, 2001, pág. 115).

En el caso de los pueblos de indios, las escuelas de primeras letras fueron creadas por ordenanzas de Juan Ramírez de Velasco en 1596 y de Hernandarias en 1598 y 1603. Sin embargo, como señaló Ribera a fines del siglo XVIII, el proyecto de castellanización forzosa no obtuvo los resultados esperados. El aprendizaje de artes y oficios en talleres ubicados en las reducciones y los pueblos de indios contribuyó, en cambio, a incluir a los indígenas en la economía colonial.

La población de “negros y mulatos libres” del pueblo de San Agustín de Emboscada, cuya fecha de fundación es discutida, pero que se sitúa entre 1740 y 1745, recibía instrucción en castellano, en la escuela de primeras letras creada en virtud de la Instrucción del Gobernador Pedro Melo de Portugal y Villena. Los “muchachos de cinco a once años”, sin embargo, debían servir a sus padres. Quedaban eximidos de esta obligación los “muchachos hábiles” para el canto, la música y la sacristía, que debían ir a la Escuela “desde su tierna edad” para que aprendieran estos oficios. Las mujeres, por su parte, también desde “muchachas” debían hilar algodón obligatoriamente al menos una vez por semana. (Granda, 1995, págs. 645-656) No parece ser, sin embargo, que los negros, mulatos y pardos en situación de esclavitud tuvieran acceso a las primeras letras, excepto en el Colegio de los Jesuitas⁴, o aprendían por sus propios medios o con sus amos (Telesca, 2011). En todo caso, pareciera que la educación de los

africanos y afrodescendientes, esclavos o libres, fuera principalmente no formal, en oficios y por imitación de los maestros que los contrataban.

Los estudios superiores: colegios y universidades

Los estudios superiores se daban en algunas aulas de latinidad y el Colegio de los jesuitas, casi siempre para la formación de la élite: “solo les enseñan gramática latina, teología y algo de cánones: además el consulado ha establecido escuelas de náutica y de dibujo”, dice Azara. Parece ser que, como ya se señaló, el primer esfuerzo de esta naturaleza en Asunción fue el aula de Gramática, creada en 1607 a cargo del sacerdote Lic. Francisco de Saldívar.

La educación universitaria de las familias de la élite se realizaba en las universidades de San Marcos de Lima, fundada en 1551; de Córdoba del Tucumán, establecida en 1613; de San Francisco Xavier (en Chuquisaca), que data de 1624; y San Felipe de Santiago de Chile, creada en 1747 (Lira Montt, 1979). En 1779, y dado que los viajes para estudios superiores representaban una importante erogación de las familias de la provincia, el papa Clemente III concedió a la orden de los Dominicos en Asunción autorización para dictar cursos de nivel universitario con los grados de Bachiller, Licenciado y Doctor, por ocho años (Massare de Kostia-

⁴ Véase ANA – SH – 148 n7 “Instrucción formada por el Gobernador del Paraguay para el pueblo de Emboscada”.

novsky, 2011; ANA – SH – Vol 167 N1 - f. 217 vto.)⁵. La titulación podía ser expedida en Sagrada Teología, a los seculares que hubieran estudiado cuatro años.

El Colegio Jesuita de Asunción

El Colegio de San Ignacio de la Asunción, generalmente conocido como el Colegio Jesuita, fue una institución representativa no sólo de la educación jesuítica, sino además de la marcada influencia económica, social y política de la Compañía en la Provincia. Por razones temáticas, nos referiremos solo a los aspectos de política educativa y de pedagogía, tanto formal como no formal, del Colegio. La trayectoria educativa de la institución ha sido estudiada por autores como Ignacio Telesca (Telesca, 2009) y Olinda Massare de Kostianovsky (Massare de Kostianovsky, 2011).

La vida de la institución fue accidentada: ligado a los destinos de la Compañía de Jesús, el Colegio fue abierto y cerrado tantas veces como los jesuitas protagonizaron conflictos con las autoridades provinciales durante los siglos XVII y XVIII. Fue clausurado temporalmente dos veces durante el gobierno de Hernandarias; luego, en 1621 por el obispo Tomás de Torres. Fue reabierto en 1625, y nuevamente fue cerrado en 1629. En 1649, el obispo Bernardino de Cárdenas, entonces gobernador de la provincia, expulsó a los jesuitas y otra vez fue

⁵ El siguiente formato de codificación corresponde a los números de inventario del Archivo Nacional de Asunción (ANA). En adelante, y para el caso de material del ANA, las referencias proveídas consistirán en códigos correspondientes al documento citado.

clausurado el colegio. Tras el regreso, nuevamente entre 1724 y 1735 el Colegio estuvo clausurado, otra vez por expulsión de los jesuitas durante las revoluciones comuneras. Tras su reapertura, continuó funcionando regularmente hasta 1767.

Inicialmente, tenía lugar en el colegio únicamente instrucción en primeras letras: la pobreza de la provincia en general conspiraba contra, por ejemplo, contar con libros necesarios para la enseñanza. En 1629, el Colegio fue cerrado; y remplazado por un colegio abierto por el Cabildo, a cargo del maestro Juan Domínguez. Otras órdenes religiosas, los franciscanos y los mercedarios, mantenían cátedras de filosofía y teología a las que concurrían alumnos externos, los manteístas. Un poco más de una centuria después, en 1739 –y luego de su retorno, tras haber sido expulsados por el bando comunero durante las revoluciones comuneras (1717–1735)– los jesuitas abrían la cátedra de Artes, a la que en 1743 fueron agregadas dos cátedras de Teología. Llegó a contar con una importante biblioteca, de más de 4.500 títulos, entre los que se encontraban las obras escritas en guaraní por los misioneros. Además, el colegio desarrollaba labor pastoral consistente en la atención espiritual tanto a varones como a mujeres; así como a españoles, mestizos, indios y pardos.

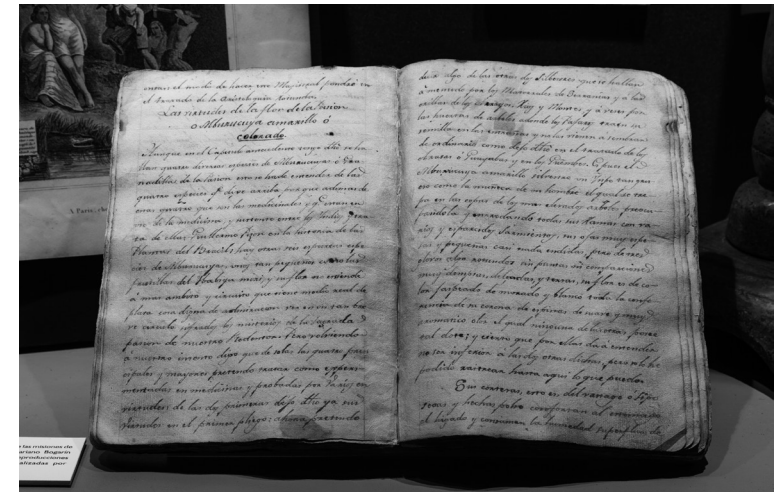
Se sostenía con la importante producción agro-ganadera de sus estancias y a través de mano de obra esclava, en San Lorenzo del Campo Grande (hoy en la zona del barrio Reducto de dicha ciudad) y en Paraguarí.

El Colegio fue cerrado en ocasión de la expulsión definitiva de los jesuitas de los dominios españoles en 1767 y sus bienes y temporalidades fueron asignados a la creación del Real Colegio Seminario de San Carlos. La labor del Colegio Jesuita mereció juicios dispares tanto de contemporáneos como de la posteridad: Bernardino de Cárdenas tenía una opinión negativa del colegio, aunque sus afirmaciones deben ser necesariamente analizadas a la luz de su enemistad acérrima con la Orden; mientras que, a principios del siglo XX y en el marco de los debates sobre la identidad nacional, también es negativo el juicio del intelectual Manuel Domínguez (Kahle, 2005, pág. 201).

A la labor educativa en las misiones se refiere despectivamente el historiador Carlos R. Centurión en su monumental Historia de las Letras Paraguayas, señalando que “en las misiones se enseñaba a leer, a escribir y a contar en guaraní, así como a bailar, a cantar y a tocar flauta. Esta enseñanza, como se ve, fue anémica, negativa, nula” (Centurión, 1947), siguiendo el mismo argumento que 50 años antes, en 1897, había desarrollado Manuel Domínguez (Domínguez, 1897). Menos sectario, y más ajustado a la realidad colonial, fue el juicio que realizó hacia fines del siglo XIX el gobernador Lázaro de Ribera, cuya valoración de los jesuitas –a los que llamaba “los Expatriados”– se ajustaba a los objetivos educativos de época, especialmente en lo relativo a la formación en oficios.

Una serie de factores influyeron negativamente en el rendimiento educativo de los estudiantes del Colegio,

particularmente las pocas oportunidades de ejercer el ministerio sacerdotal, o, en su defecto, las cátedras de Teología o Filosofía, o bien las urgencias del trabajo agrícola en una provincia empobrecida; así como un elemento con el que en la historia educativa en el Paraguay nunca se logró lidiar con éxito: el bilingüismo, o al decir de Telesca y Meliá, el “monolingüismo guaraní” de la sociedad paraguaya. El juicio del rector del Colegio, en 1746, ofrece una caracterización bastante



Copia manual del libro *Materia Médica Misionera*, de autoría del jesuita Pedro Montenegro. Ante la carencia de imprenta en el Paraguay colonial desde 1727 hasta 1845, los libros impresos eran muy costosos y solo los importaban miembros del clero y la élite provincial. Si otras personas deseaban contar con dichos libros, los mandaban copiar por amanuenses. Esta copia perteneció a Mariano Bogarín y data de 1820. Colección: Yvapurü Samaniego Bonín.

aproximada de las razones de este rendimiento pedagógico más bien mediocre:

De donde resulta que muchos ya en la escuela faltan, y en sabiendo leer un poco y formar cuatro palabras, se van, como que para la chacra, en que se han de ocupar eso les basta. Otros que entran a la Gramática, se cansan luego, o porque no saben castellano (porque todos aquí se sirven con el guaraní, y esa lengua muy adelantada es la que maman, y después hablan entre sí) no entienden la explicación del maestro, y se aburren con esto y con la dificultad que hallan en el estudio (Telesca, 2009, pág. 284).

Por otra parte, los jesuitas eran criticados por su escasa proximidad con las necesidades educativas de la población criollo-mestiza. Aun cuando a mediados del siglo XVIII fueron habilitados los cursos superiores ya citados –Artes y Teología–, la provincia no se beneficiaba ni de la literatura misionera ni de su imprenta, la primera del Río de la Plata –que funcionó entre 1700 y 1727– (Kahle, 2005, pág. 203).

No puede decirse lo mismo del trabajo en las misiones: las condiciones en las que se desarrolló la tarea educativa eran totalmente distintas a las del colegio de Asunción. En el ámbito de una vida completamente comunitaria, en que todas las dimensiones –religiosa, cultural, económica, política, social– funcionaban de manera integrada, el proyecto educativo jesuita contribuyó a la formación de artesanos y oficiales muy competentes; a la alfabetización de los pueblos indígenas tanto en español como en guaraní; y a la producción

literaria en lengua guaraní. Los privilegios económicos de los que gozó la Orden generaron rentas reinvertidas en su labor educativa, pero ciertamente su impacto fue mayor en las reducciones.

Los reales colegios en América. El Real Colegio Seminario de San Carlos

Los “colegios reales” y “colegios mayores” fueron creados en toda América para las familias de élite, como señala Lira Montt:

Las leyes de Indias otorgaron preferencia a los hijos y descendientes de conquistadores y primero pobladores para acceder a las plazas de “colegiales reales”. Del mismo modo, gozaban de preferencia los hijos de funcionarios de la Corona, a quienes los virreyes y gobernadores concedían “becas reales”. Los arzobispos y obispos estaban facultados para dar “becas del número” a los vástagos de Beneméritos de Indias. Asimismo, fueron instituidas “becas de familia” por vecinos nobles titulados o poseedores de mayorazgos, destinadas a parientes que reunieran la condición de “nobleza y pobreza notorias”, o, en subsidio, a “jóvenes patricios nobles” no consanguíneos que reuniesen las mismas calidades (Lira Montt, 2003, pág. 306).

Igualmente, podían concurrir a ellos los hijos de los caciques de los pueblos de indios, como se señala, por ejemplo, en un informe del gobernador de la Provincia, Joaquín Alós y Bru: “Estando dispuesto por las Leyes del Reino y posteriores resoluciones (...) que los hijos de los Caciques de los Pueblos de Indios sean educados

en los Colegios Seminarios con preferencia a otros cualesquiera (...)” (Copia del Oficio del 13 de setiembre de 1788, ANA – SH – Vol 152 N1 – F. 19 vto.)

Luego de la expulsión de los jesuitas, en 1767, las autoridades provinciales se abocaron a la tarea de crear una institución educativa superior, que supliese al Colegio de aquella Orden y que estuviera en consonancia con el deseo de erradicar todo vestigio de presencia jesuítica, tanto física como intelectual, afirmando simultáneamente la autoridad real.

El rey Carlos III accedió a la creación del Real Colegio Seminario. Su erección fue decretada el 28 de febrero de 1780. El decreto estableció, igualmente, que se aplicaran al Colegio las Temporalidades (dinero, ganado) del ex Colegio Jesuita.

Los becarios de pueblos de indios debían llegar al Seminario solventados por sus propios pueblos. Debían ir al Colegio Seminario “aseados de ropa interior, a lo menos de cuatro camisas de lienzo fino de algodón, y otros tantos de calzoncillos pues las restantes vestiduras, beca y escudo se les franqueará aquí con la intervención del Protector y Apoderado de esos pueblos” (Copia del Oficio del 13 de setiembre de 1788 citado).

En el mismo informe del 13 de setiembre, Alós y Bru destacaban el adelantamiento de los dos alumnos de pueblos de indios, Altos y Yaguarón respectivamente.

Por otra parte, parece ser que con la creación del Colegio Seminario de San Carlos también se esperaba remediar una serie de problemas que aquejaba a los

colegios de los religiosos: al menos, así se deduce de las instrucciones del Gobernador Pedro Melo de Portugal, del año 1786, a estos últimos para que informen sobre sus estudiantes:

como en los tres conventos de regulares se enseñan iguales Ciencias aunque no con la [roto] que corresponde por la desidia y libertinaje de los estudiantes, que si se les estrecha en el [roto] o en alguno de los Conventos se pasan a otro o bien sus padres por una punible condescendencia con los hijos los retiran de los estudios (...) (Oficio del Gobernador Pedro Melo de Portugal, 1 de abril de 1786, en ANA – SH – Vol 149 N7 (1)).⁶

El colegio debía ser un seminario conciliar, esto es, que sus reglamentos y constitución debían estar acordes tanto con las leyes de Indias como con las disposiciones del Concilio de Trento. El Colegio tenía tres ramas de estudios: Teología Moral y Dogmática; Filosofía y Artes; y Gramática y Latín. Las artes incluían Física, Metafísica aristotélica y Lógica.

Existían dos tipos de estudiantes: los seminaristas (internos) y los manteístas (externos). Ciertos estudiantes podían llegar a recibir becas del Seminario; o bien, eran subvencionados con los fondos de su propio pueblo, como en el caso de quienes provenían de los pueblos de indios. Encontramos en los documentos tres nombres de egresados indígenas, posiblemente los prime-

⁶ El Bando fue publicado “en Plaza y Calle pública” de Asunción y fue colocado en la puerta del Cuartel de la Guardia de la ciudad. Además, se notificó a los tres conventos: franciscanos, dominicos y mercedarios.

ros sacerdotes indígenas del Río de la Plata: Victoriano Toube, Juan de la Cruz Yaguareté y José Domingo Guainaré. En el plantel docente también encontramos nombres de futuras figuras de la política del Paraguay: José Gaspar Rodríguez de Francia y Carlos Antonio López.

La asistencia de los alumnos –un problema en todas las instituciones– parece no haber sido muy regular: alumnos que luego ocuparían lugares importantes en la historia del Paraguay como Mariano Antonio Molas, o José Gabriel Benítez, abandonaron sus aulas antes de concluir sus estudios.

El Colegio Seminario funcionó hasta 1822, año en que el ex docente y entonces Dictador perpetuo de la república del Paraguay, José Gaspar Rodríguez de Francia decretó su clausura.

¿Por qué no universidad?

Una de las preguntas recurrentes que hacemos al pasado es sobre el porqué la provincia del Paraguay no llegó a contar con una universidad. Si hay consenso en que Asunción fue el núcleo fundamental de la expansión inicial española en el Cono Sur, y dado que las primeras universidades españolas en territorio americano fueron creadas muy pocos años después del inicio de la empresa de conquista y colonización, la pregunta sobre esta diferencia entre la capital del Río de la Plata y Lima o México es legítima.

Es importante tener presente el contexto de creación de universidades en América. Según Tünnermann, es

posible identificar razones ideológicas y pragmáticas en la pronta fundación de universidades (Tünnermann, 1991). Entre las primeras, cita el principio político de los Habsburgo, que conciben su imperio como una confederación de “reinos cerrados en sí mismos” (a diferencia del centralismo posterior borbónico), dentro de los cuales debería funcionar una universidad; y el carácter de “cruzada” religiosa que tenía la conquista, que inspiraba a las órdenes religiosas y a la Iglesia. Las segundas serían proveer las necesidades locales de novicios; la formación de las élites hispánicas y, excepcionalmente, las élites indígenas que adherían al proyecto imperial; y la formación de los cuadros burocráticos de la administración imperial (Tünnermann, 1991, pág. 10). Las universidades eran creadas mediante la voluntad conjunta de la monarquía y la Iglesia, de ahí que las más importantes tuvieran el doble atributo de Reales y Pontificias.

A lo largo del periodo colonial, desde la provincia se hicieron varias peticiones, todas infructuosas, a la Corona para que autorizara la creación de una universidad. Hernandarias formuló la primera petición en 1598, ante el Virrey del Perú. La petición fue denegada con el argumento de que la “provincia no cuenta con ningún ingreso” (Kahle, 2005, pág. 199); a cambio, Felipe III dispuso el traslado de los jesuitas hasta la provincia, lo que luego dio origen al Colegio al que ya nos referimos, en 1609.

En 1715 la provincia requirió nuevamente una universidad, esta vez por petición del Cabildo, pero según Kahle, fueron los jesuitas los que se opusieron, a pesar

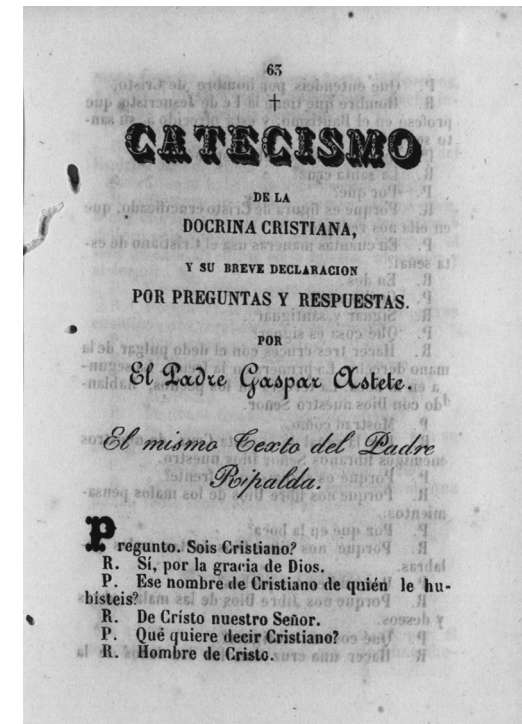
de que un grupo de vecinos pudientes ofrecieron recursos para solventarla. Incluso, en 1716, se fundó un Convictorio en Asunción, que desapareció en el contexto de las revoluciones comuneras. Otra vez en 1748 el Cabildo regresó sobre la idea, esta vez aliado a los jesuitas, pero fue el Rey el que no autorizó la disposición de los medios económicos necesarios para tal fin. Otra vez, en 1764, para evitar que la influencia jesuita creciera en el Paraguay, Carlos III desautorizó la fundación de una Universidad, instando a la creación de un Seminario, lo que a su vez fue rechazado por el Cabildo, que deseaba una universidad (Kahle, 2005).

Tras la expulsión de los jesuitas, dos pedidos fueron formulados desde Asunción: uno, de los dominicos que solicitaron autorización para la expedición de grados universitarios, lo que –como ya se vio– fue autorizado por el papa Clemente III para el caso en que su colegio fuera equiparado a una universidad. En el otro caso, el Obispo de Asunción solicitó la creación de un colegio, lo que fue autorizado por Cédula Real del 23 de agosto de 1776. Entretanto, la Corona confirmó la autorización papal para los dominicos, por ocho años, mientras se tramitaba un nuevo pedido de Universidad. Esta vez, fue la capital del Virreinato del Río de la Plata, Buenos Aires, la interesada en contar con una universidad, la que puso obstáculos al Proyecto⁷. Así llegó el final del periodo colonial, sin que Asunción lograra contar con una universidad.

⁷ Buenos Aires recién contaría con una universidad en 1821.

Las políticas lingüísticas, la evangelización y la instrucción

En el marco del proceso de transculturación promovido desde el Imperio español frente a las antiguas culturas americanas sometidas, la cuestión de la lengua fue, a lo largo de todo el periodo colonial, el aspecto crítico relacionado con la instrucción. Las fórmulas ensayadas por la Corona española para reducir la multiplicidad lingüística de los pueblos originarios al monolingüismo castellano fueron diversas. Hacia 1550, la



Catecismo de Gaspar Astete, SJ. Este catecismo (junto al de Ripalda) se utilizó en las escuelas paraguayas desde la época colonial hasta fines del siglo XIX.

Corona recomendó la formación de intérpretes indígenas que pudieran traducir los contenidos doctrinarios del castellano a sus respectivas lenguas. Esta fórmula, según Rodríguez Lorenzo, tenía muchas dificultades en la exactitud de la traducción (Rodríguez Lorenzo, 1999). Luego, se resolvió que fueran los misioneros los que aprendieran las lenguas indígenas:

Y porque para aprovechar en la conversión de los naturales es muy importante que entretanto ellos saben nuestra lengua, los religiosos y eclesiásticos se apliquen a saber su lengua y para ello la reduzcan a alguna Arte y manera fácil que se pueda aprender [...]", señaló el Virrey de Nueva España, Antonio de Mendoza y Pacheco (Rodríguez Lorenzo, 1999, pág. 44).

En 1603 tuvo lugar el Sínodo del Río de la Plata, convocado por el Obispo Fray Martín Ignacio de Loyola, sobrino del fundador de la Compañía de Jesús, Ignacio de Loyola. En relación con la cuestión de la lengua, y en línea con la decisión política imperial, el Sínodo estableció en su segunda constitución lo siguiente:

por haber muchas lenguas en estas provincias y hacer traducción en cada una de ellas fuera confusión grandísima [...] además que hubiera pocos sacerdotes que quisieran doctrinar por no saber las lenguas nativas de tantas naciones, ordenamos y mandamos que la Doctrina y Catecismo que se ha de enseñar a los indios sea en la lengua guaraní por ser más clara y hablarse casi generalmente en estas provincias (Candela & Melia, 2015).

De ahí que el objetivo general de las políticas lingüísticas fuera la castellanización, inicialmente sustituyendo de manera progresiva las lenguas indígenas; y

luego, en la época borbónica, forzada. En la provincia del Paraguay se produjo un fenómeno no registrado en otras provincias americanas del imperio español: una lengua indígena, el guaraní, se convirtió al cabo de poco más de un siglo, en la lengua hablada por una población mayoritaria no indígena. Si la política educativa lingüística apuntaba a la castellanización, tal pretensión no solo no fue lograda, sino que ocurrió –tras una serie de modificaciones lingüísticas que afectaron a los pueblos guaraní-hablantes– el fenómeno inverso: el monolingüismo guaraní de la población paraguaya, que se prolongó hasta inicios del siglo XX (Telesca, 2009, pág. 284; Melià, 1997, pág. 71). Este es el contexto de la frase en tono de lamento del gobernador Lázaro de Ribera con la que se inicia este capítulo.

Las razones del fracaso de este aspecto de la transculturación son múltiples: por una parte, la propia resistencia de los indígenas guaraníes cuya cultura es definida como de “primacía de la palabra” hablada (Melià, 1997, pág. 92) que rechazó la castellanización como imposición; y, por otro lado, los conflictos entre la cultura burocrática hispánica, que prefería la uniformidad lingüística castellana (Delgado, 1993, pág. 332), y las urgencias evangelizadoras que motivaron a los sacerdotes a seguir realizando su labor misionera aprendiendo las lenguas indígenas. Aún entre los religiosos se produjeron diferencias profundas respecto de si las lenguas indígenas podrían traducir adecuadamente los conceptos teológicos claves del catolicismo. Así, una de las razones del conflicto entre Bernardino de

Cárdenas y los jesuitas se debió a que aquel calificaba como “heréticas” ciertas palabras del guaraní utilizadas para traducir ideas propias del cristianismo, que éstos incorporaron a su versión del catecismo de Bolaños (Montezanti, 2000). Lo que en otros territorios americanos operó como factor de castellanización: el contacto frecuente entre indios y españoles en espacios de conveniencia como el comercio o los templos, en el Paraguay funcionó como factor de expansión y consolidación del uso de la lengua guaraní.

Por otra parte, el uso cotidiano de elementos de la cultura guaraní como el conocimiento de las propiedades curativas de las plantas, con seguridad contribuyó también a la permanencia del idioma. En ausencia de médicos –y del consiguiente uso del vocabulario de la farmacopea occidental–, las plantas conservaron sus denominaciones originales a lo largo del tiempo en manos de curanderos.

Los pueblos indígenas en el escenario de la conquista hispánica

Para aprender esas cosas, deberás permanecer un año conmigo en la selva...

Dejarás de leer, pues la sabiduría de los papeles te impedirá comprender la sabiduría que nosotros recibimos, que viene de Los de Arriba.

Pablo Vera, cacique mby'a al antropólogo León Cadogan

La historia de los pueblos indígenas que habitaban la región oriental del Paraguay desde antes de la presencia europea, la conquista y la colonización, se narra en buena medida en función de su relación con la cultura europea. Sometidos finalmente, tras siglos en que alternaron conflicto y cooperación, sus historias se narran desde el eje de la conquista y la colonización. El desafío, sin embargo, es recuperar sus voces y tratar de reconstruir su historia; esto es, no la historia contada desde la mirada del acontecimiento de la conquista, sino una historia más amplia en la que se inscribe su contacto, a veces pacífico, las más de las veces violento, con los españoles.

Por otra parte, el Paraguay no estaba poblado únicamente por los pueblos guaraníes. Existían pueblos en el Chaco que, sin contactos frecuentes con los españoles, mantenían costumbres de antiguos orígenes. En general, en estos pueblos, la educación transcurría en el medio comunitario, y se orientaba a la asignación de roles en función de factores como el sexo y la edad; y la conservación de rituales, el conocimiento de las propiedades curativas de las plantas y de los animales producto de la caza, y la preparación para combatir en guerras. El vehículo de tal transmisión era la oralidad. El contacto con los europeos introdujo el uso del metal, la adopción del caballo en el caso de los mbyayá-caduveos, entre otras adaptaciones culturales. Perduraron, durante siglos, los trueques y los sistemas de reciprocidad en los que se enmarcaba la economía de muchos de estos pueblos.

La educación consistía, básicamente, en la transmisión de la herencia cultural; en la valoración de los ancestros y en el cumplimiento de exigencias comunitarias. En el caso de los pueblos indígenas que poblaban el Paraguay no existían –como sí ocurría en las culturas azteca e inca– espacios educativos diferenciados físicamente del conjunto del poblado, como las escuelas.

Las ocupaciones territoriales de los pueblos indígenas del actual territorio paraguayo variaban de acuerdo con sus patrones de subsistencia: desde la *táva* guaraní, su agricultura de subsistencia, caza y pesca; pasando por amplios espacios territoriales en los que se definía la identidad, los *tekoha*; hasta el nomadismo de los pueblos chaqueños, y sus pautas de caza y recolección.

La presencia española en estas regiones produjo impactos severos en los modos de vida tradicionales. Estos cambios pueden percibirse tanto en los relatos de los propios españoles como en la narrativa oral de los pueblos guaraníes. En este sentido, un trabajo reciente de Marcelo Bogado (Bogado, 2018), así como los anteriores de Leon Cadogan –que también son incorporados al análisis por Bogado– nos permiten una aproximación a esta narrativa, en la que se destaca la existencia de dos actitudes ante la presencia hispánica: la alianza, simbolizada en la figura de cierto cacique Paragua; y la resistencia, cuyo símbolo es otra figura, el cacique Guairá. En estos testimonios, especialmente entre los mby'a guaraní, se pone de relieve la necesidad que los mby'a experimentaban de una estricta división del mundo entre ellos y los paraguayos; división acor-

dada en algún momento del pasado entre el cacique Guairá y los conquistadores, pero que estos últimos incumplieron, en lo que se refiere al respeto de “la selva” como espacio exclusivo de los mby'a, causando graves perjuicios a esta nación. La oralidad viene conservando el relato, con pocos matices, tanto entre los mby'a del Paraguay como de la Argentina y el Brasil.

La formación de los *táva*-pueblos a partir de las encomiendas (de la *yanacona*, en particular) implicó para los indígenas el sometimiento a los criterios de la reducción. En la conquista, la reducción opera en una triple dimensión: reducción religiosa, del politeísmo al monoteísmo; reducción física, de la selva amplia a la ciudad, a la “polis”; y reducción cultural, de la barbarie a la civilización. La reducción operó indistintamente por la persuasión o por la fuerza, pero con el mismo resultado de aculturación de los indígenas. El sistema de privilegios educativos para los hijos de los caciques introdujo también un tipo de jerarquía previamente inexistente en los pueblos.

Del fracaso del sistema en términos de aculturación eficaz, de sustitución lingüística y cultural dan cuenta los numerosos informes sobre la pervivencia del uso del idioma guaraní en los Pueblos de Indios, aunque se trata de un guaraní empobrecido por el arrinconamiento y la discriminación de la que resultó objeto. Ignacio Telesca ha mencionado, en reiteradas ocasiones, que la disminución intercensal de la población de indios y el aumento de la población de españoles en aquel Paraguay provincial al que ya no habían llegado nuevos

españoles más que los inmigrantes del siglo XVI, se debe a que en los censos, los mestizos, hijos de indígenas negados por sus padres, se declaraban a sí mismos blancos.

Una digresión importante: en la época colonial, hablar de “indio”, “negro”, “esclavo”, “blanco”, “criollo”, era una condición jurídica y étnica y no una condición fenotípica. Podían existir, y existían, algunos “pardos blancos”, hijos o nietos de uniones entre personas de fenotipo blanco y negro, por efecto de las leyes de la herencia genética; pero jurídicamente no lo eran y seguían siendo para todos los efectos jurídicos, “negros” y “esclavos” y como tales se declaraban en los censos coloniales. Además, en el marco de los conocimientos de época, la “condición” étnica y racial era heredada de la madre, de modo que una persona hija de mujer esclava y varón libre, seguía siendo esclava. De ahí que ya en la primera República el Congreso de 1842 decreta la Libertad de Ventres como medida de progresiva eliminación de la esclavitud.

Aspectos pedagógicos de la educación colonial

Enseñar: doctrinar, quasi enseñar, vel insinuare; porque el que enseña mete en el seno (conviene a saber en el corazón) la doctrina, y el que la oye la guarda allí y en su memoria. O se dijo a sene, porque los viejos son los que nos han de enseñar, como el padre viejo y anciano a su hijo mozo y poco experimentado

Sebastián de Covarrubias. Diccionario de la lengua castellana o española. 1611

El padre no se ha de contentar con el enseñar, sino que también se ha de valer del ceño, para el remedio del hijo que se va haciendo ruin; que es el ceño un enojo, disimulando el amor que le tiene, mostrándose algo desapegado. No le sienta blando, para que no se atreva a la mansedumbre del padre.

Agregado de B. R. Noydens, edición de 1674

Como ya se ha señalado, si bien Azara destacaba hacia el final de la época colonial la existencia de escuelas de primeras letras en todas las parroquias y la extensión de la alfabetización, las autoridades coloniales no estaban conformes con los resultados de la enseñanza. Así, en 1788, el Gobernador Alós y Bru expresaba, con respecto a la situación de las escuelas de primeras letras de Itapúa, San Ignacio Miní y Santa Ana, que “voy notando el general atraso de los Indios, cuyo efecto puede haberlo ocasionado la incuria de los Maestros, por su indolencia o por su poca instrucción” (Oficio del 3 de mayo de 1788 – ANA – SH – Vol 152 N1 – f82 vto.).

La pedagogía de las escuelas e incluso en los colegios era bastante elemental, y estaba basada en principios como “la letra con sangre entra”, o en la supuesta inferioridad del indio y la superioridad de la religión cristiana. Se aplicaban castigos físicos con cachetadas, azotes, palmetas, incluso como resultado del incumplimiento de la asistencia, como se ve en el testimonio del maestro Patricio French, de Altos, del 10 de enero de 1804: “ni los muchachos me los juntan ni los puedo conseguir con el número de tres azotes” (ANA – Carpe-

tas Sueltas N79 f. 7). En los estudios secundarios, si bien ya no se utilizaban estos medios, el alumno indisciplinado podía ser recluido en una celda por su comportamiento.

En las escuelas eran utilizadas pizarras y, en los colegios, papel y pluma. El aprendizaje era de lectoescritura, esto es: en la medida en que se aprendía a escribir, también se aprendía a leer. La lectura y la escritura se realizaban a partir de cartillas, catecismos y catones autorizados por la Iglesia. Estos textos eran traídos desde España inicialmente; y más tarde, desde otras provincias del imperio: en el Paraguay solo existió la imprenta jesuítica entre 1700 y 1727, pero nada de lo que con ella se imprimió circuló en los ambientes provinciales. Al no existir imprenta, los textos que circulaban entre los estudiantes de seminarios y del Colegio Seminario de San Carlos eran copias a mano de los originales. El método para el aprendizaje de la lectura y la escritura era sintético: comenzaba con el deletreo, luego se pasaba al silabeo y, finalmente, a la escritura de la palabra. En el siguiente nivel, se copiaban y leían textos enteros, de carácter doctrinal.

Por otra parte, los libros así como los periódicos estaban sujetos a prohibiciones y censuras previas, de manera que hacia fines del siglo XVIII los pocos libros que llegaban del periodo de la Ilustración ingresaban ilegalmente, de contrabando. Predominaba lo que se denomina "lectura intensiva": pocos libros o textos, reiteradamente leídos (Biblias, catones, catecismos, cartillas, bandos).

En el Paraguay se utilizaba el *Catecismo de la Doctrina Christiana*, del jesuita Gaspar de Astete (1537–1601), o simplemente *Catecismo de Astete*, que apareció en el siglo XVI y del que se cuentan más de 1,000 ediciones, revisadas y ampliadas como la de Gabriel Méndez de Luarca (1742–1812) y Benito Sanz y Fores (1828–1895). El *Catecismo y Exposición Breve de la Doctrina Cristiana* del también jesuita Jerónimo Martínez de Ripalda (1536–1618), escrito en Burgos en 1591, también se utilizó en América con estas múltiples finalidades de evangelización, sometimiento o persuasión, pero también de lectoescritura.

Con el absolutismo borbónico, (como ya hemos anticipado), en las últimas décadas del siglo XVIII, surgieron en América catecismos teológico-políticos destinados a inculcar en la población el sentido del vasallaje y la superioridad absoluta del rey proveniente del origen divino de su poder, tras la expulsión de los jesuitas y para disminuir la posible influencia que éstos hubieran podido ejercer no sólo en los pobladores sino también en los clérigos que se habían formado con ellos en espacios como en Mojos, Córdoba, Asunción o Corrientes, al decir de Nydia Ruiz:

Los catecismos absolutistas americanos, escritos poco después de la expulsión de los jesuitas, intentaron ayudar a contrarrestar los efectos reales o supuestos de la acción de la Compañía de Jesús y reeducar en los aspectos teológico-políticos del absolutismo a la población, en especial la que había estado bajo su influencia (Ruiz, 2014, pág. 1).

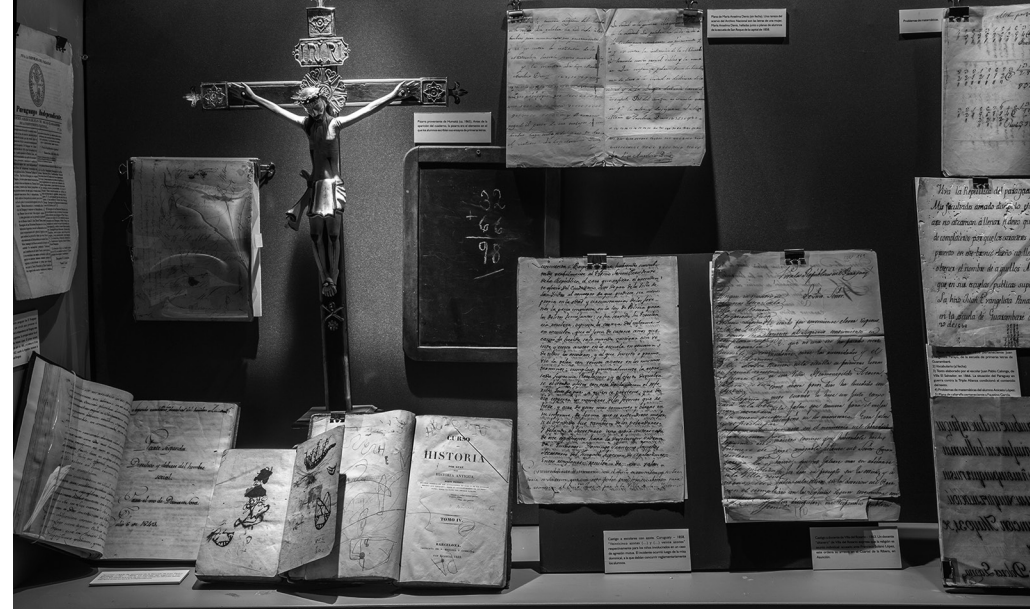
Tras la sublevación de Tupac Amará contra el imperio español (1780–1782), el obispo de Córdoba, Josef de San Alberto⁸, escribió el Catecismo Real en 1786, inspirado en las ideas de Bossuet, dirigido inicialmente a los alumnos del Colegio de Huérfanos que él mismo había fundado en Córdoba, en 1782; y en el Paraguay, el gobernador Lázaro de Ribera también promulgó una cartilla de tinte absolutista en 1796⁹ (Rípodas Ardanaz, 2006, pág. 244). Esta última contiene las mismas ideas que el catecismo de San Alberto.

Los catecismos tenían finalidades explícitas, expuestas en su contenido, y que eran fines políticos de legitimación de la autoridad y de las jerarquías de vasallaje que de ella provenían. Pero, por otra parte, se convirtieron en elementos pedagógicos dado que los alumnos de las escuelas de primeras letras aprendían su contenido al mismo tiempo que a leerlos y escribir copiándolos. Igualmente, el esquema catequético de preguntas y respuestas facilitaba la memorización. Esta pedagogía continuó hasta el final de la primera república, en 1870.

⁸ José Antonio de San Alberto Campos y Julián (1727–1804), obispo español nació en El Frasno, Aragón (España), y vivió buena parte de su vida sacerdotal en el Río de la Plata y el Alto Perú.

⁹ Siendo Lázaro de Ribera gobernador de Mojos (hoy Bolivia) encomendó a José Mariano Martínez de Velasco, cura de Concepción de Baures, la elaboración de una cartilla. Martínez de Velasco resumió el Catecismo de San Alberto, y lo publicó como cartilla en 1786. La misma cartilla fue traída al Paraguay cuando Ribera asumió la gobernación de la Provincia; aunque en esta última figura como de su autoría.

El aprendizaje de primeras letras se realizaba mediante el método sintético: se aprendía letra por letra (deletreo); luego, se unían las letras formando sílabas (silabeo); y, finalmente, se formaban las palabras.



PARTE II

LA EDUCACION EN EL PARAGUAY DURANTE LA PRIMERA REPÚBLICA (1811–1870)



CAPÍTULO II

La frustrada Ilustración

La independencia del Paraguay buscó radicar en la instrucción el inicio de una nueva era política. Particularmente activa fue la Junta Superior Gubernativa constituida el 17 de junio de 1811. En un bando emitido el 6 de enero de 1812, la Junta estableció líneas fundamentales de filosofía de la educación y la prioridad que la educación tenía en la visión de este nuevo orden:

Asegurada la independencia civil y el establecimiento de fondos para la defensa de los Derechos prescriptibles de la Naturaleza, hemos meditado sobre varios proyectos benéficos que pudieran ponerse en movimiento con ventaja y opulencia de nuestros ilustres, y dignos conciudadanos; el primero que ha dispensado nuestra vigilancia ha sido la mejora en la educación de la juventud: esta es la base, y el manantial de las virtudes morales: Todo pende en el hombre de la instrucción: poder, valor, heroísmo y cuanto puede elevarlo en esta vida sobre el común de los demás mortales: Todo está inspirado, fomentado, y promovido por la buena educación: No son menester documentos de Filosofía para persuadir a esta verdad; hechos y progresos la autorizan demasiado; en esta parte creemos que de algún modo habremos contribuido a satisfacer los conatos del Público, si como esperamos se simpli-

fica, y arregla en la Junta que ha de celebrarse el ocho del corriente el Plan de la Instrucción y enseñanza pública.

Sin embargo de que se han convocado determinados cuerpos y personas, esperamos que los ingenios felices, y bien informados contribuirán con sus luces a perfeccionar la gran obra del aprovechamiento de los Jóvenes nuestros coterráneos: Las escuelas son el taller en que se forman los grandes Prelados y Magistrados, Civiles y Militares.

El balance que la Junta realizó sobre el estado de cosas heredado de la época colonial no es favorable: “Bien sabéis, honrados compatriotas, que en este país por su localidad, falta de energía, y otras causas extrínsecas, no han hecho domicilio la ilustración, ciencia y artes”. Enuncia seguidamente la intención de abrir una Academia Militar, para consolidar la formación racional y científica de los militares; y una Escuela de Matemáticas.

El 8 de enero se constituyó la reunión de notables, que crearon una Sociedad Patriótica Literaria a la que se le asignó la función de establecer un Plan de Instrucción y Enseñanza Pública. Fueron sus integrantes el Provisor y Vicario General de la Diócesis, el doctor Juan Baltasar de Casajús; por la Junta, el doctor Luis Zavala y por el Cabildo, José Mariano Valdovinos, además de los catedráticos: el dominico fray Eduardo Torres, el franciscano Fernando Caballero y el joven Juan Andrés Gelly que estaba llegando de Buenos Aires (ANA - SH - 219n3-4-17).

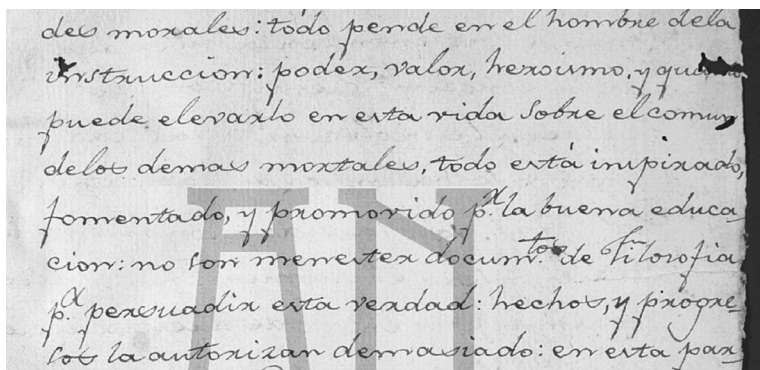
La Sociedad Patriótica actuó con energía: dispuso provisoriamente el concurso de los magistrados y funcionarios en la vigilancia de la conducta de los estu-

diantes; y la publicidad de los exámenes del Seminario. Estableció la censura previa de las conclusiones de los tonsurados, para evitar doctrinas antirrepublicanas: se invirtió así el sentido de la Cédula Real de 1801 sobre censura previa de las tesis de los seminaristas.

En lo relativo a la estructura institucional, las funciones del gobernador en materia educativa fueron asumidas por la Junta Superior Gubernativa. Ésta confirió, a su vez, a la Sociedad Patriótica Literaria la función de elaborar el Plan de Instrucción, y al Cabildo la propuesta de maestros de primeras letras, la función de supervisión y examen de los estudiantes de primeras letras. Por su parte, el 13 de febrero de 1812 fueron examinados José Antonio Leguizamón y Leandro Villares por el Cabildo para maestros de primeras letras, pero fueron “repulsados por ineptos”, mientras que “el actual maestro José Gabriel Téllez por ser idóneo, apto y de la satisfacción del público para este Ministerio” fue confirmado en el cargo que ejercía desde 1802, al frente de la Escuela de Primeras Letras de Asunción (ANA – SH 216 n1 – f27 vto.).

Las Instrucciones para Maestros de Primeras Letras

El 16 de marzo el Cabildo recibió de la Junta las *Instrucciones para Maestros de Primeras Letras*, las que fueron difundidas entre los prelados de los conventos, los integrantes de la Sociedad Patriótica, y los comisionados; éstos, con órdenes de copiarlas para entregarlas a los maestros.



“Todo pende en el hombre de la instrucción...”. Instrucciones de la Junta Superior Gubernativa a propósito de la educación, del 6 de enero de 1812 (fragmento). Colección: Archivo Nacional

Las *Instrucciones* tenían 73 artículos. Su finalidad:

que nuestros Jóvenes logren en la carrera civil toda la Instrucción que necesitan para ser buenos cristianos y ciudadanos útiles a Dios y a la Patria (...) propender a la felicidad de nuestros Niños que con el decurso de los días serán miembros de importancia en la sociedad, que sabrán vivir los sagrados deberes del hombre para con Dios, con la Patria, consigo mismos y sus semejantes (ANA – SH 216 n1 fs. 28 y ss).

El artículo 2º de las *Instrucciones* enumera los fines específicos de la educación moral:

tiene dos objetos: uno que miran y forman los Jóvenes: según las máximas que dicta la razón y con nueva perfección enseña la Religión; y el otro que mira a rectificar el espíritu humano, según las Leyes y costumbres racionales de la crianza civil y política: jamás aprenderán esta educación si no la ven practicando.

La experiencia enseña que la educación civil se aprende únicamente en la infancia y niñez y que el ejemplo entonces es la voz viva y eficaz: los niños imitan siempre lo que ven y hacen pocas veces lo que oyen.

En cuanto al uso del guaraní, las *Instrucciones* señalan, en su artículo 35 que:

Una de las cosas de que más ha de cuidar es que hablen el Castellano, desterrando el idioma nativo, y que pronuncien las palabras enteras y no a medias, como los aconsejó San Gerónimo escribiendo a Letras: por este medio, Hortencio y los Gracos fueron tan elocuentes Cicerón y Demóstenes (sic).

Sobre los castigos, la instrucción 48 expresaba:

es menester guardar la mayor circunspección y miramiento: en ellos se han de observar tres cosas para que sean útiles: el motivo de la reprensión, el tiempo y el modo de ejecutarla. Yo desapruexo (decía Montaigne) toda violencia en la educación de una alma tierna, que se forma para la libertad y el honor. Hay no se qué de servil en el rigor, y en la violencia, que me parece que lo que no se consiga por la razón y la prudencia no se ha de poder jamás lograr por la fuerza. No he visto producir otro efecto a los castigos duros, que hacer cobardes a las almas y obstinarlas más en la malicia.

La instrucción 49 continuaba con el tema del castigo:

No hay cosa que más quite las fuerzas a las reprensiones que la continua animadversión sobre las más pequeñas faltas, que casi son inevitables: en las notables las recordará el castigo con cierto aire de dulzura

y amor, que los haga temer y agradecer el aviso; y en las más considerables, manifiésteseles la variedad y severidad que corresponde pero con gran cautela y a su tiempo.

La número 52 indicaba:

El azote, las bofetadas, palmetas y otros golpes y tratamientos semejantes se han de excusar del todo o practicarse muy rara vez por la leyenda escribanía, ir sustituyendo otras mortificaciones y castigos proporcionados a corregir los defectos por la vía del vituperio y oprobio que en los Jóvenes hacen mayor sensación.

En la instrucción 60 se complementa: “se usará solamente y con moderación el azote, en casos desesperados, y graves cuando ya se han puesto inútilmente todos los remedios dulces y moderados”. Además, se introducen el concepto de vergüenza como complemento de la pena física: “El dolor de los azotes si no va acompañado de la vergüenza, pasa prontamente y llega a perder con él el origen del miedo”. Otros castigos que introducen las Instrucciones son: ponerlos hincados o en Cruz, hacerles barrer la Escuela, besar los pies, leer y estudiar sentados en tierra o parados, privarles de alguna diversión favorita “y otras mortificaciones semejantes que en los jóvenes harán más efecto que los golpes” (instrucción 61).

Las *Instrucciones* además se refieren a los métodos de enseñanza de lectura y escritura; procediendo en el primer caso del deletreo (comenzando por las vocales) al silabeo (primero de dos letras y luego de tres), y luego a la lectura gradual de palabras y oraciones. En

cuanto a la escritura, comienza con los trazos de líneas rectas (Palotes) y círculos que forman parte de todas las letras, para luego ejercitarse en la escritura de las palabras completas. Los que avanzaban en la lectura y completaban sus planas, debían ser ejercitados en Historia Profana y Sagrada.

Los cuestionamientos pedagógicos de Luis Zavala

Mis reflexiones contra los inveterados hábitos de aquellas fría e infructífera Educación (ilegible) ya caduca que V. S. tan proficuamente aspira a desterrar, han escandalizado a los más ancianos individuos de la Sociedad Patriótica en las dos primeras sesiones por lo que me hallo en el compromiso de o subscribirme a una vergonzosa condescendencia a fin de excusar mayores excesos o consultando funciones legalmente sostener una diferencia interminable ya decidida por que lo primero a ser execrable en sí y perjudicial para el bien público, es no menos indecoroso a la confianza que V.S. me ha dispensado: si lo otro es tan impropio a mi carácter y ajeno del objeto de aquella Asamblea como ingrato a mi genio pacífico y moderad: en esta virtud para evitar otras debilidades que la prudencia hace olvidar con desprecio, siendo un óbice no obstante para proceder en lo sucesivo con el decoro y dignidad que me corresponden, suplico a V.S. se sirva acceder a la renuncia que hago de la honorífica diputación, ofreciéndome de nuevo a cualquier servicio de la Patria, en cuyo sagrado obsequio mi oficiosidad no conoce de límites.

Luis Zavala, Asunción, Febrero 22 de 1812.

Luis Rafael Zavala y Rodríguez Peña, había nacido en Asunción el 21 de junio de 1784 (FamilySearch, 14 de noviembre de 1784); era hijo del Coronel de los Reales Ejércitos D. José Antonio de Zavala y Delgadillo, Caballero de la Orden de Montesa, y de Da. María Josefa Rodríguez Peña y Funes. Había estudiado en el Real Colegio Seminario de San Carlos, desde donde partió a la Real Universidad de San Felipe (Chile) matriculado el 5 de abril de 1809, cursante de Filosofía, Teología y Leyes; bachiller en Filosofía 21 de abril de 1809; bachiller en Teología el 21 de abril 1809; licenciado y doctor en Teología 29 el abril de 1809; académico de la Real Academia Carolina de Leyes y Práctica Forense a la que ingresó el 24 de noviembre de 1810 y egresó el 16 de noviembre de 1811. Fue abogado de la Real Audiencia desde 1811 (Lira Montt, pág. 272).

Zavala había visto los efectos que el castigo físico y los gritos producían en los niños en Chile. Conocedor de Locke y Pestalozzi, propuso en la Sociedad Patriótica su eliminación. Evidentemente, sus proposiciones fueron duramente rechazadas por “los más ancianos individuos” de la Sociedad. Tanta fue la oposición que presentó su renuncia, la cual fue rechazada por la Junta, que le solicitó permanecer y debatir para “combatir con la palabra y la pluma los errores con que el fanatismo ha contaminado el estudio de las ciencias”. (ANA – SH 219 n3 – 4 – 17), brindándole pleno respaldo.

La Sociedad Patriótica tenía una representación corporativa: la integraban diputados del Cabildo, de los militares y del clero, instituciones eminentemente verti-

cales y autoritarias y muy tradicionales en la pedagogía. Parece, sin embargo, que la tesis de Zavala, de alguna manera tuvo influencia, ya que en las actas del Cabildo del 13 de enero de 1812 se menciona que una de las funciones de la Sociedad es determinar “el método que se ha de establecer en la enseñanza quitando abusos” (ANA – SH 216 n1 – f. 15).

La Junta Superior Gubernativa, a través de la Sociedad Patriótica Literaria, estableció también otros fines: la creación de una escuela militar, la importación de libros modernos de educación desde Buenos Aires, fueron dos de esas iniciativas. Sin embargo, el escenario de crisis de la Independencia no permitió que las ideas de la Junta fueran llevadas a la práctica. Con la Dictadura de Francia, todos los proyectos quedaron relegados al olvido.

CAPÍTULO III

La Educación en tiempos de Francia

Los instrumentos de la ilustración en completa ruina...

Cónsul Carlos Antonio López, Mensaje al Congreso, 1841

Habéis sido HHRR testigos oculares del cuadro lúgubre, que presentaba la República a todos aspectos, al fallecimiento del Dictador. Por la concentración desmedida que estableció en la Administración no había establecimiento, ni institución alguna de las que en todas partes del mundo culto sirven de resortes a la Administración, y ayudan a la acción del Gobierno. Así es que no había sino meros escribientes, ni se habían podido formar capacidades administrativas, judiciales, policiales, que pudiesen secundar las miras, y trabajos del Gobierno. No había establecimiento alguno de educación, instrucción elemental, moral y religiosa: habían algunas escuelas primarias de particulares mal montadas y el tiempo había reducido el Clero a un número muy diminuto de sacerdotes.

Carlos Antonio López, Mensaje al Congreso, 1854

La inestabilidad política del Paraguay entre 1813 y 1814 impidió la continuidad de la ejecución del ideario de la Junta Superior Gubernativa. La crisis interna en

el cuerpo de gobierno concluyó con el retiro y posterior retorno de una figura decisiva de la historia política del Paraguay: José Gaspar Rodríguez de Francia (1766 – 1840). El Congreso de 1813 proclamó la república y eligió como cónsules a Francia y al Coronel Fulgencio Yegros (1780 – 1821). Al año siguiente, Francia fue proclamado como Dictador temporal (1814 – 1816) y, finalmente, en 1816, Dictador Perpetuo, cargo en el que permaneció como “ser sin ejemplar” hasta 1840, cuando falleció el 20 de setiembre.

El veredicto de la posteridad respecto de su gobierno y la educación es dispar y extremo. Si en 1854, el presidente Carlos Antonio López seguía afirmando que “No había establecimiento alguno de educación, instrucción elemental, moral y religiosa: habían algunas escuelas primarias de particulares mal montadas”, es crucial preguntarse por qué realizaba semejante afirmación, y si la misma es, hasta qué punto, veraz.

Aunque debe realizarse una reconstrucción de las cifras de la educación en aquellos tiempos, un documento del Dictador, del 30 de agosto de 1834, habla de 140 maestros de campaña que reciben del erario público una asignación de 6 pesos mensuales cada uno (para un total estimado en 10,000 pesos anuales de gastos en salarios) por la enseñanza a 5.000 alumnos. En él, el Dictador ordena la reducción del salario del maestro de la capital a 20 pesos mensuales. (ANA-SH-242n9-83-88, f.10). Según instrucciones emitidas el 20 de setiembre de 1831, Francia dispuso el pago de 1 peso por mes (además de una res) por maestro,

“de cualquier dinero perteneciente al estado”, para que “teniendo algún más socorro con que subsistir, puedan aplicarse con esmero a la enseñanza de los jóvenes” (ANA – NE – 3412).

En ausencia de instituciones de gobierno del sistema de instrucción pública, inicialmente el fomento de las escuelas y el control de la educación continuó siendo función de los cabildos, hasta su supresión (véase la decisión del Cabildo de Villarrica de reparar la Escuela de la Villa – Acuerdo del 7 de febrero de 1820 – ANA – SH – 232 n8 – 113 vto. Véase igualmente el Acuerdo del 20 de marzo de 1821, por el que se resuelve que “se avive la educación de los niños en las Escuelas y la enseñanza de primeras letras que se hallan en abandono”, para lo cual se buscará un maestro “idóneo y capaz de desempeñar el Ministerio” y se discuta la situación con los padres y madres para que “introduzcan a sus hijos en ella” – f. 135).

Luego, recayeron en los jueces comisionados por orden del Dictador (véase casos del juez de paz de Lambaré y Villeta). El propio Dictador podía llegar a participar del control, por ejemplo, cuando solicitaba las listas de alumnos de Escuelas a los comandantes militares (Nota del 18 de noviembre de 1831 al Comandante de Concepción, SH NE 3412).

El gobierno invertía en educación (locales escolares, cartillas y catones, ropas para estudiantes empobrecidos, útiles) inicialmente con carácter subsidiario, extendiendo progresivamente su capacidad de absorber,

por ejemplo, los salarios de maestros. Sin embargo, la educación no era del todo gratuita, y generalmente los padres de familia abonaban algo para sustento de los maestros, en especie. En los cuarteles, los aprendices de música también tenían un maestro de primeras letras (Borrador de informe al Ministro de Hacienda, SH 235)

La educación en primeras letras respondía a patrones establecidos desde tiempos coloniales en la mayor parte de la América hispánica: los alumnos aprendían a leer, escribir, contar, las cuatro operaciones básicas, la doctrina cristiana; a los que se agregaron en las distintas repúblicas latinoamericanas, catecismos cívicos de carácter republicano. Se suele aceptar que Francia elaboró un Catecismo cívico, conocido como Patrio Reformado, aunque su fecha de elaboración y puesta en circulación es incierta. En cuanto a los útiles y elementos usados en las escuelas, una lista de importaciones del 12 de marzo de 1838 del brasileño Manuel Rodríguez Oliveira menciona:

diez libritos en pasta de muy pocas fojas intitulado Ramillete de Divinas Flores, (...) veinte y dos palmatorias medianas de metal amarillo, dos pizarras ordinarias, cuatro lápices para pizarras, treinta y un resma (sic) de papel blanco común ordinario, ochenta y cinco cuadernillos, ocho docenas de papel arrugado, tres docenas de palmatorias de metal amarillo muy sencillas de grandor regular, tres dicha de la misma algo chica (ANA – NE – 1301).

Respecto del lugar de la educación en el proyecto político francista, conviene mencionar, en primer lugar, que en ejercicio del patronato estatal, Francia

no toleró la existencia de órdenes religiosas regulares que habían cumplido un importante papel educativo durante la época colonial.

Estas órdenes fueron disueltas dado que no se aceptaba que ciudadano del país, o extranjero residente en el país, pudiera recibir órdenes o instrucciones provenientes de una autoridad que no sea, en último término, la del estado. Además, obligó al clero a jurar lealtad a la república. De este modo, la educación que pudieron haber llegado a brindar los sacerdotes pasaría a ser una educación republicana en la que cabrían las virtudes católicas solo en cuanto que no fueran incompatibles con el Estado. Desde luego que, en el modelo neorrepblicano, el que se había construido a partir del Renacimiento, las virtudes cristianas eran el modelo de virtud cívica por excelencia, pero no podían oponerse a las razones de estado. El clero, sometido a las normas estatales, se convirtió así en un agente socializador y educador eficaz para el estado. El cesarismo sería un rasgo característico del clero paraguayo hasta el final de la Guerra de la Triple Alianza.

Por otra parte, es anacrónico pensar que la escolarización de las primeras décadas en el Paraguay del siglo XIX estaba vinculada a la economía. Escolarización, alfabetización, economía, no tenían entre sí una relación como la que habrían de tener a partir de aproximadamente la tercera década del siglo XX. Sí la tenían, en todo caso, Escolarización, alfabetización y soberanía estatal u obediencia de los ciudadanos, dada la necesidad que tenían los gobernantes de afirmar ante la

ciudadanía la soberanía estatal. Igualmente, podían escolarizarse en las escasas aulas de latinidad que sobrevivieron tras el cierre del Colegio Seminario de San Carlos, aquellas personas que pasarían a formar parte de la muy reducida burocracia estatal en tiempos de Francia.

En el Paraguay, como en el resto de América Latina, el debate filosófico-político “formal” era lejano a la mayoría de la población preocupada, como estaba, por su subsistencia. Incluso, uno de los factores que incidió en la reducción del número de diputados en los congresos –antes de la dictadura– fue precisamente la perentoria necesidad de ocuparse de las cosechas que la mayoría de ellos tenía. La economía era agrícola y de subsistencia, en general; y eran las cosechas de tabaco y yerba mate, y la ganadería –para aprovechamiento del cuero–, las que proporcionaban ingresos principales a la economía. Las estancias de la patria no sólo proveían de carne a poblados cercanos en tiempos de hambruna, sino que además, y sobre todo, proveían del cuero en el que se embolsaba la yerba de exportación que salía a través de los puertos de Pilar e Itapúa (hoy Encarnación); así como la yerba que se intercambiaba internamente

Precisamente, la reforma de Francia no fue solamente de tierra: también debilitó el poder de los ganaderos-terratenientes tradicionales con el cuero obtenido de las estancias. Uno de los ejes estamentales de la economía preindependiente del Paraguay fue la alianza entre comerciantes (el nuevo estamento que se fortaleció al amparo de las reformas borbónicas en los dominios hispanos) y la antigua élite terrateniente-ganadera. Esta

alianza quedó también alterada en sus bases por la aparición y la intervención estatal en la economía.

En momentos de crecimiento o de tranquilidad en las fronteras, Francia llegó a suprimir el impuesto de la cuatropea en determinadas regiones, de manera temporal. Este impuesto servía para sostener la defensa de la frontera en tiempos de posible presencia hostil al estado (correntinos, indios payaguá).

En conclusión, digamos que la educación de la época no debe ser evaluada con criterios actuales. La escolarización tendía a la formación de la ciudadanía, y no pocas veces colisionaba con las necesidades de brazos agrícolas, que eran llenadas con mano de obra infantil. Según Wisner de Morgenstern, Francia habría decretado la obligatoriedad de la educación desde los 7 años, según Rengger, los niños iban a la escuela desde los 6 años: con certeza, existieron dificultades objetivas para que tal obligatoriedad se hiciera efectiva, especialmente la falta de infraestructura apropiada. Si la cifra de 5,000 niños escolarizados dada por Francia en 1834 es aproximada, y la totalidad de la población en 1846 (primer dato poblacional disponible tras la muerte de Francia) alcanzó a 238,000 habitantes, esto significa que ese año probablemente menos del 2% de la población estaba escolarizada. ¿Cuántos más sabrían leer y escribir? Esa es una pregunta difícil de responder: los viajeros al Paraguay hablan de que los varones sabían leer casi todos. Sin embargo, la evidencia de los archivos, que puede proporcionar, por ejemplo, datos sobre si una persona sabía firmar o no –elemento objetivo

pero insuficiente para determinar el nivel de alfabetismo de alguien; no respalda dicha conclusión. De todos modos, no caben dudas del fuerte respaldo estatal a la educación, traducido en el aporte del tesoro para los salarios del estado, así como en la provisión incluso de alimento y vestimenta para los maestros.

El mito de la alfabetización y el mito de la escolarización, que podríamos definir en este caso como la creencia en que siempre la educación estuvo asociada a la alfabetización y la escolarización, y que todo fenómeno por fuera de éstos es “anormal”, es justamente un mito contemporáneo. Durante buena parte de la historia, la humanidad sobrevivió en economías agrarias sin necesidad de saber leer y escribir; y cuando aprendió a leer o a escribir, aprendió en sus hogares, escuelas y/o monasterios o conventos. O quienes aprendieron a leer formaron parte de núcleos muy reducidos (burocracias o el clero), de la también muy reducida literatura existente.

La mayor parte de la sociedad aprendió a leer por imitación en el espacio público, leyendo con quienes sabían, los avisos colocados con clavos en las paredes, en las puertas de los templos y de las oficinas, así como en los rollos de las plazas; leyó observando y oyendo a otros que leían. Se informaba, tras la aparición de la imprenta y antes de la masificación del libro, oyendo (individualmente o en grupo) a quienes sabían leer un impreso cualquiera: un bando, un decreto, un periódico, un libro, un diario. Incluso, debería evaluarse el papel que jugó el clero en la difusión de las ideas de gobierno, porque aunque Francia debilitó la estructura

clerical hasta someterla, también es cierto que los curas se convirtieron en pregoneros de las ideas gubernamentales así como de la sumisión a la autoridad estatal.

Mayor impacto tuvo en la economía el conocimiento adquirido de manera empírica en talleres. Agricultores, herreros, plateros, artesanos de toda especie, fabricantes de cueros, carpinteros, carreteros, destiladores de alcohol, fabricantes de jangadas, oficios vinculados a la navegación, barberos, sangradores, hacheros, constructores de balsas, barcos y buques, zapateros, sastres, fabricantes de cables, obreros... estos oficios no requerían necesariamente del complemento de la lectura y quienes los practicaban, como por ejemplo los fabricantes de cables, llegaron a constituir “la élite laboral” del Paraguay colonial, como los definió Jerry W. Cooney.

Distinta es la situación de las élites, que pasarían a formar parte de la burocracia. Ellas sí precisaban los conocimientos de lectoescritura y matemáticas relacionados con el ejercicio del poder y con la función específica que desempeñaban.

En cuanto a los contenidos de la escuela de primeras letras ellos no variaron sustancialmente respecto de la colonia: lectura, escritura, operaciones matemáticas básicas, catecismo y, en el nivel más alto, gramática; a los que se agregó el sugerido Catecismo Patrio Reformado, con su acento en la labor del dictador en lo que se refiere a la preservación de la soberanía. En las escuelas de latinidad que existieron, ocho según Chamorro Noceda, se enseñaba teología, historia sagrada, latín y filosofía metafísica (Chamorro N., 1979).

La lectura era intensiva, siguiendo así el modelo ya señalado en el capítulo relativo a la educación colonial, es decir que se leía material escasamente diverso, pero muchas veces: Francia recién habilitó una biblioteca pública hacia fines de la década de 1830, con libros provenientes de su propia biblioteca. No existió producción literaria impresa propia en el país, o si hubiera existido habría sido tan escasa que no ha quedado registro alguno de ellas. Eso dificultó que la lectura fuera un hábito. Se leían libros religiosos, misales; y se leían bandos o decretos del gobierno.

Muchos años después del fallecimiento del dictador, Carlos Antonio López expresó que “las escuelas eran el monumento a la libertad”, refiriéndose, por cierto a la libertad republicana, no a la libertad concebida por la doctrina liberal. O, si se quiere en términos modernos, la libertad positiva y no la libertad negativa. Es probable que Francia pensara igual que su sucesor: sin embargo, su régimen, basado en la suspensión de las instituciones republicanas, no permitió el ejercicio de tal libertad. Las libertades individuales, e incluso la libertad de organizarse, participar, protagonizar, debían dejar su lugar a la “razón de estado”, la defensa de la soberanía y a la afirmación y fortalecimiento de la existencia del nuevo estado.

CAPÍTULO IV

La Educación en tiempos de los López. ¿Vasallaje republicano?

Un republicanismo sui generis. Las bases filosóficas del proyecto educativo de C.A. López. Providencialismo y republicanismo. Religión y educación

En el Mensaje dirigido al Congreso reunido en 1844, los cónsules Carlos Antonio López y Mariano Roque Alonzo expresaban:

A pesar de las graves atenciones del Gobierno no ha separado su vista de la enseñanza de la juventud. La ignorancia de una nación ha sido siempre el gran fondo de los díscolos y de los ambiciosos. Para combatirla el Gobierno atendió a las escuelas primarias en cuanto es posible. Estos son los verdaderos monumentos que podemos ofrecer a la libertad nacional. La educación civil y religiosa formará las costumbres de un pueblo que aspira a tener virtudes republicanas.

El párrafo, aunque breve, es una síntesis acabada del proyecto político y educativo promovido por el que, entre los cónsules, contaba con mayor bagaje de ideas, Carlos Antonio López. Este abogado y catedrático emer-

gería del Congreso como presidente de la república, el primero de la era constitucional. En la concepción política de los López, la educación en las virtudes del republicanismo, contribuiría a crear una cultura republicana, en la que la obediencia y el sometimiento a la ley y la autoridad impiden el surgimiento del desorden promovido por “los díscolos y los ambiciosos”.

La religión, la única aceptada como verdadera, la católica apostólica romana, cumplía para los gobernantes un papel fundamental en la formación de la conciencia moral y actuaba como reaseguro de la ley civil. Como expresó en una narración publicada en el No. 428 del Semanario de Avisos y Conocimientos Útiles varios años después, en 1862, el clérigo Eugenio Bogado:

creando ministros de la religión, y procurando con ellos mantenerla viva en los corazones de los ciudadanos, es decir, conservándolos buenos cristianos, que entonces toda la nación estará unida con el vínculo de la caridad cristiana, y nunca habrán disensiones, levantamientos, sediciones, y cismas políticos, ni atentados contra los magistrados; sino que habrá sumisión y respeto a las leyes, amor a la Patria, celo unánime de nuestra libertad e independencia, obediencia a las autoridades legítimamente constituidas, y así se hará la nación poderosa, respetable, gloriosa, invencible, rica y pacífica, y de esto procede la felicidad y prosperidad.

Esto fue posible debido a que el gobierno de López desarrolló un concepto estricto y severo del Patronato estatal, es decir, del control y el sometimiento de la iglesia a la razón de estado. Esta subordinación generó reservas del Vaticano y motivó difíciles negociaciones

entre el Paraguay y el papado, pero era clave para consolidar el proyecto político y social de los López.

En términos ideológicos, se trata de un republicanismo sui generis. Por una parte, se sostiene sobre la independencia del país; y, por otra, por un principio contrario al de la soberanía popular –una ficción en la que se establecen las condiciones de legitimación por las cuales una minoría gobierna y la mayoría se somete; dado que reproduce no un orden basado en esta soberanía, sino que se remite, en último término a Dios, que es el que sanciona el orden de lo existente. El providencialismo político transita así desde la identidad imperial a la identidad republicana.

Las escuelas: “monumentos a la libertad republicana”. La institucionalidad y la vida escolar

Sin dudas, una de las políticas educativas de mayor impacto durante el gobierno de los López fue la creación de escuelas de primeras letras. Éstas eran autorizadas por el Gobierno a solicitud del Cabildo o de los jefes políticos u otra autoridad local; mientras que la acreditación de la competencia de los preceptores la realizaba también el gobierno a solicitud, indistintamente, del Cabildo y los juzgados de paz, en consulta con las respectivas comunidades, villas, partidos. Luego de la extinción del Cabildo, la función de proponer pasó a ser exclusiva de los juzgados de paz; pero la potestad de nombramiento permaneció en el poder ejecutivo.

El ejercicio de la docencia también requería patente y licencia. En cuanto al reglamento de funcionamiento y disciplina en las escuelas, pareciera, dada la diversidad de documentos del Archivo Nacional, que podían dictarse en forma descentralizada, pero también en función de la casuística. Aun así, las normas se encuentran relativamente estandarizadas respecto de derechos, obligaciones y penalidades para maestros y alumnos. Estas normas constituyen una clara continuidad con el régimen disciplinario de las escuelas coloniales.

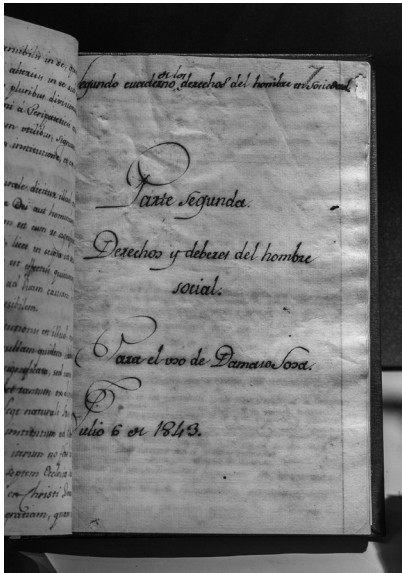
Las exigencias profesionales para la docencia eran: “hallarse correcto en la lectura, escritura, doctrina cristiana y en las cuatro reglas elementales del contar, como son: sumar, restar, multiplicar y partir por números dígitos y compuestos”, y en lo relativo a la probidad a la que se refiere Vives, “ser honrado, quitado de todo ruido y sin ningún vicio que pueda tiznar su conducta y su honor”, como se describe al candidato de maestro de primeras letras de Itá, Nicolás Bobadilla, quien había ido de Asunción a Itá a enseñar y solicitaba al gobierno licencia y patente para hacerlo, por intermedio del juez comisionado de Itá, en 1864. Además, en algún momento, el viejo patriarca resolvió que en algunas escuelas, se enseñara el uso del arco, la flecha y la lanza (ANA – NE – 2709 – f. 17; f. 51).

La inversión fundamental en escuelas de primeras letras provenía de diversas fuentes. Así, en 1842, el Consulado decretó que las capellanías (capillas) que no pudieran demostrar su funcionalidad, pasaran de iure devoluto, al estado en ejercicio del patronato, para ser destinadas a escuelas de primeras letras, especialmente

en el campo (ANA – SH - 251n11-166-188 – Decreto sobre Capellanías) con lo cual pudo expandirse el número de locales escolares y por consiguiente, la cobertura escolar en áreas rurales.

En 1857, el presidente López expresaba que las escuelas primarias se solventaban con los siguientes recursos: las de los suprimidos pueblos de indios, con fondos del Tesoro Nacional y de las capellanías suprimidas; las demás escuelas, “son costeadas por los vecindarios”, señaló el mandatario. El salario anual de los maestros variaba por distintos factores: se documentan salarios de 80 pesos anuales, divididos en trimestres, en metálico, papel y “efectos de la colecturía general”; de 100 pesos anuales, “pagaderos con 24 reses que el pueblo de Santa Rosa le contribuirá de quince en quince días (...) y los restantes cuarenta y seis pesos recibirá del ramo de Capellanías suprimidas, mitad en dinero y mitad en efectos por cuatrimestres”, como el maestro de Santa Rosa, José Antonio Tomás Cabral en 1845. Otros maestros destacados, como el de la escuela de primeras letras del distrito de San Roque de Asunción, Francisco Ferreira (que aparece en informes de los años 1858 y 1863), podían llegar a percibir hasta 20 pesos mensuales.

Sobre la obligatoriedad de la educación, en la época existía una preocupación generalizada sobre su importancia. Desde el surgimiento de las escuelas de primeras letras existían, en España, disposiciones acerca de cómo podían y debían las autoridades garantizar que los niños concurrieran a ellas desde los 7 años. En el Paraguay independiente también aconteció lo mismo,



Apuntes de Dámaso Sosa (1843): aún cuando la imprenta ya había llegado, su capacidad de producir textos impresos para escuelas era limitada. Los apuntes de las lecciones seguían reproduciéndose a mano. Colección David Velázquez Seiferheld

ya desde la dictadura de Francia. El cumplimiento de la obligatoriedad para niños de entre 7 y 10 años, era encomendado a jueces de paz comisionados y a jefes políticos. De todos modos, los grupos eran muy heterogéneos: desde niños de 7 años, hasta jóvenes de 20 años, juntos en la misma aula bajo la misma orientación. Recién a fines del siglo XIX aparecería en el Paraguay la escuela graduada basada en “grados” de conocimiento y “grados” de edad.

Carlos Antonio López no parece haberse preocupado por el diseño de una estructura institucional apropiada para la educación. Por el contrario, promovió y sustentó el centralismo educativo. No existió en el estado ninguna instancia con los conocimientos y recursos

especializados en la atención de temas educativos: ni ministerio, ni tan siquiera una superintendencia, o una Dirección General de Escuelas. El presidente de la república respondía directamente a consultas que se le hacían vía Ministerio de Gobierno; vigilaba el estado de la evolución educativa a través de la revisión personal de planas con tareas de los alumnos.

Cambios en el régimen de libros y lecturas

La introducción de la imprenta en 1845 modificó lentamente los hábitos de la lectura en el país. Inicialmente utilizada para imprimir el *Paraguayo Independiente*, luego pasó a utilizarse para los libros de texto que se utilizaban en las escuelas: el *Tratado de los Derechos y Deberes del Hombre Social* de Carlos Antonio López, y el *Catecismo de la Escuela Normal*. El primero también circulaba como manuscrito, al igual que apuntes de Geografía, Historia, Cosmografía y Doctrina Cristiana, que pueden ser hallados en el Archivo Nacional de Asunción. De manera que, como la extensión del texto impreso fue muy lenta, convivían libros impresos con las copias a mano de lecciones de los maestros más reconocidos de época: Téllez, Quintana, Escalada y Velázquez.

En 1863, y en el marco del creciente fortalecimiento de la autoridad estatal, se reedita para las escuelas paraguayas el *Catecismo Real*, del Obispo José Antonio de San Alberto (1727–1804), editado originalmente en 1786 como parte de los esfuerzos borbónicos para

acrecentar la autoridad imperial en el contexto de inquietudes revolucionarias americanas como las de Tupac Amarú. Este catecismo se caracteriza por el énfasis en la sacralización de la figura real, y luego, en el caso del Paraguay, por analogía, con la figura presidencial.

Las planas del Archivo Nacional, en las que se registran los ensayos de lectoescritura de los alumnos de primeras letras, son las voces del cesarismo del clero paraguayo que hallaría su trágico fin, junto al de gran parte de la nación, con la Guerra de la Triple Alianza. Como puede apreciarse al revisar estos valiosos documentos del Archivo Nacional de Asunción, sean ellas las citadas planas de primeras letras, y para el nivel secundario las lecciones de Geografía, Historia o Cosmografía durante la primera república, la influencia del catecismo es manifiesta en su estructura de preguntas y respuestas que deben memorizarse.

También es perceptible la influencia de los métodos clásicos de la escolástica en la forma expositiva del *Tratado de los Derechos y Deberes del Hombre Social* escrito por Carlos Antonio López. Igualmente, continuaba vigente el método del delecteo, el que no cambiaría sino hasta que aparecieran en escena, en la educación paraguaya, las obras de Sarmiento.

Juan R. Dahlquist señala que “En cuestión de textos escolares, eran de uso obligatorio el catecismo, la cartilla y el catón cristiano, la Aritmética de Sastre, la Gramática de Queirós y la Constitución Nacional arreglada con preguntas y respuestas” (Dahlquist, 1910, p. 32)

Otros libros utilizados en las escuelas y colegios eran importados, como el libro de *Oratoria Arte de Hablar en Prosa y Verso*, de José Gómez de Hermsilla (1771–1837), la exégesis que hace Santiago José García Mazo (1768–1849) de los catecismos de Astete y Ripalda para facilitar aún más su comprensión, conocida como El Catecismo de la Doctrina Christiana explicado. Aparece también la *Filosofía Elemental*, de Jaime Balme (1810–1848). Igualmente, en los periódicos, aparecen en forma de entregas novelas y relatos de diversa procedencia, de distintos autores paraguayos y extranjeros. Los estudiantes del Aula de Filosofía produjeron la revista La Aurora.

Para la enseñanza del francés, o las traducciones del inglés, se constata la importación de diccionarios a través de los avisos publicados por las incipientes librerías del Paraguay republicano en los periódicos de época, como el Eco del Paraguay o el Semanario de Avisos y Conocimientos Útiles. Aparecen también textos literarios hoy ya considerados clásicos, como *La Cabaña del Tío Tom*, de Mark Twain.

La participación de los escolares en los festejos públicos se daba en el marco de esta dualidad entre el *republicanismo* y el *cesarismo*, muy personalista, especialmente de Francisco Solano López. El Calendario de 1863 recoge las siguientes fiestas cívicas:

- * 14 de marzo, aniversario de la Ley orgánica de la república;

- * 14 de mayo, aniversario de la revolución del Paraguay y su separación del Gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata;
- * 12 de octubre, aniversario de la independencia nacional y primer nombramiento del Gobierno Consular de la república;
- * 16 de octubre, aniversario de la elección de la segunda presidencia de la república;
- * 25 de noviembre, aniversario de la solemne declaración de la independencia nacional del año 1842;
- * 25 de diciembre, aniversario de la jura de la independencia nacional.

Las festividades religiosas eran:

- * 3 de febrero, San Blas, patrón de la república;
- * 15 de agosto, asunción de María Santísima, patrona de la república del Paraguay;
- * Domingo de pascua.

Y con recepción en Palacio también se festejaba el Año Nuevo.

La participación de la niñez se daba con cantos, declamación, procesiones y discursos a favor de las autoridades.

El proyecto modernizador de los López requería de la difusión y extensión de la educación primaria, de la consolidación de la educación secundaria para la formación de las élites a través de colegios, y, por ende, de la aparición y consolidación de una cultura de la lectura masiva. Sin embargo, el modelo experimentaba

la contradicción interna de ser al mismo tiempo modernizador y paternalista. El disenso político estaba prohibido, y la actividad de prensa severamente limitada. El gradualismo que López padre pretendía para la evolución política de la sociedad paraguaya, requería simultáneamente de la extensión de los beneficios de la educación y la lectura y su férreo control. En este marco debe situarse, entonces, todo cuanto se ha dicho en torno a la educación en general, y a los textos escolares en particular.

¿Qué se estudiaba? Paloteros, cartilleros, catoneros y escribientes

Las asignaturas estandarizadas eran lectura, escritura, doctrina cristiana y “tabla de cuentas”, esto es, contar y operaciones básicas de la aritmética. El proceso de escritura comenzaba con el dibujo de los rudimentos de las letras, los palotes (de ahí el nombre de paloteros), luego, pasaban a ser cartilleros, principiantes; de ahí, a catoneros (que leían y reproducían catones, generalmente religiosos), y luego se pasaba a los niveles avanzados de lectoescritura: los libreros o escribientes –éstos, a su vez, se agrupaban por quienes escribían con renglones y quienes podían hacerlo sin renglones–; y operaciones aritméticas. A partir de la adquisición de la lectoescritura y las nociones básicas de aritmética – más, por supuesto, doctrina cristiana–, se iniciaba la segunda enseñanza. Como ya se dijo, en algún momento además Carlos Antonio López ordenó que se enseñara el uso del arco, la flecha y la lanza en algunas escuelas de algunos pueblos.

Crimen y castigo, palmeta y azote

Las escuelas eran de “palmeta” y azote; incluso, de expulsión. Es muy conocida la anécdota de Juan Crisóstomo Centurión sobre las penas aplicadas por hablar en guaraní en la escuela, falta que ameritaba entre cuatro y cinco azotes. Menos conocida es la veintena de azotes aplicados a dos niños, de diez y catorce años respectivamente, implicados en una agresión a un tercero en el predio de una iglesia, en Barrero Grande, un domingo, luego de la misa a la que habían concurrido guiados por su maestro. La ausencia a clases sin autorización del maestro se castigaba en algunas escuelas también con azotes, al igual que el robo o la rapiña. Los castigos eran aplicados a la vista de todos los demás condiscípulos, para que tuvieran carácter aleccionador. La dureza del castigo se entendía desde el concepto de niñez de aquellas épocas: el niño era un adulto en pequeño, como queda dicho; y se lo trataba como tal, no como alguien en una etapa de rasgos biológicos y psicosociales específicos: Rousseau y su *Emilio* aún no habían llegado a la educación paraguaya.

La disciplina de docentes y alumnos se extendía más allá del aula. En este sentido, la conducta ejemplar debía demostrarse también fuera de la escuela, en la vida cotidiana, especialmente en el sensible tema de religión y educación. El maestro Hermenegildo Acosta, quien declaró que la cuestión de la devoción religiosa era privada, y se negó a llevar a sus discípulos a misa, fue arrestado por la autoridad local de Villa del Rosario.

Estas penas, y la naturalidad con que eran aplicadas,

se sitúan en el contexto de los dispositivos de control del cuerpo y de violencia que se aplicaban durante buena parte de la historia humana –y se siguen aplicando–. Los azotes proporcionados a los presos en los “rollos de la justicia”, bien en la cárcel pública ante los demás presos, bien en la plaza pública como castigo ejemplar, eran verdaderos espectáculos cuya función consistía en infundir temor en la población, y ante estos eventos eran llevados los niños. Presenciaban, igualmente, las penas de muerte aplicadas en los mismos espacios públicos, por ahorcamiento, apaleamiento o fusilamiento¹⁰. De modo que el castigo corporal con palmeta, azote, guante, vara o cuerda, palo o a golpes con la mano, era uno de los presupuestos culturales de la educación. La resistencia que surgió ante el castigo no tenía sólo que ver con las condiciones y la efectividad del aprendizaje, sino además con el carácter infamante de la pena física: al igual que los homicidas, ladrones o sediciosos contra el poder, un niño también era castigado, con un golpe que dejaba en el cuerpo, de manera prolongada o permanente, la señal del castigo como signo del delito cometido. Sin dudas, miles de

¹⁰ Por ejemplo, el fusilamiento de Francisco Ygnacio Valenzuela y Francisca Céspedes, “convictos y confesos, adúlteros, y homicidas alevosos” tuvo lugar en la Villa del Pilar, en la Plaza de la ciudad, “para ejemplo y escarmiento”, por providencia del 26 de noviembre de 1858. ANA – SCJ – Vol. 1548 N4; el reo Dámaso Duré, “ladrón cuatrero, perjuró” y condenado por otros cargos, fue castigado “públicamente en su vecindad”, la villa de Caacupé, con pena de 60 azotes, ordenada por providencia del 26 de junio de 1854. ANA – SCJ – 1441 N4.

adultos resentidos fueron formados bajo el azote, la palmeta, el golpe, la vara, el guante recibidos en la infancia.

No debe olvidarse que en el Paraguay independiente y a la vez autoritario de aquellos años, no era fortuito que se hubieran mantenido las penas propias de la legislación española imperial. En las Partidas, el castigo físico estaba autorizado para los niños a partir de los diez años, sobre la base del antiguo concepto de que el castigo físico redimía, corregía (Lionetti, 2005). Mientras, en Europa, a mediados del siglo XIX, las teorías liberales educativas, pero también las jurídicas, como la de Cesare Beccaria (1738–1794), propugnaban la reducción de la pena corporal a la mínima necesidad: aplicarla únicamente como elemento de proporcionalidad al delito, esto es: se aplicaría si el victimario hubiera dañado la vida o el cuerpo de la víctima, o le hubiera causado la muerte. En el Viejo Mundo, las ideas de Beccaria excluían la aplicación de penas corporales por delitos contra la propiedad, al no existir proporción entre persona y cosa. Sin embargo, la legislación española no podía admitir los principios básicos de la Ilustración, especialmente las teorías de la igualdad esencial de los seres humanos y el contrato social que se deriva de este principio (Araya Espinoza, 2006, págs. 349-367). Por lo tanto, al mantener el Paraguay este sistema, sólo intentó aliviar su dureza, pero sin renunciar, en ningún momento, a la premisa de la superioridad del gobierno y del Estado frente al individuo.

Los exámenes

En el Semanario, No. 245, de 1858 se lee la crónica de la evaluación que se realizó en la Escuela de Primeras Letras del distrito de San Roque; la que nos servirá para ilustrar cómo se realizaban tales evaluaciones.

Se inició el acto enarbolando la bandera. Luego, el juez de paz 1° del distrito, Miguel Berges, revisó, en primer lugar, las planas, “las que encontró a su agrado”. Luego, el juez y sus acompañantes, posiblemente hayan sido “ciudadanos capaces” y quizás algún sacerdote, “se ocuparon de tomar lecciones de lectura, de aritmética y de catecismo de la doctrina cristiana”. Seguidamente, “los jóvenes hicieron ejercicios de la tabla de cuentas salteada, así como de la doctrina cristiana”. Finalmente, y para satisfacción de examinadores y el maestro, “Se distribuyeron algunos premios a los más aplicados y sobresalientes”. En 1858 surgió un brote de viruela, por lo cual 8 de los 135 alumnos no asistieron “por encontrarse con la inoculación de la vacuna”. El juez realizó luego una inspección policial en las instalaciones, y las encontró ordenadas y “en el mejor estado”. Al final, tuvo lugar fuego de cohertería y “vivas a la República y a su Gobierno nacional”. Al día siguiente, el ya mencionado maestro Francisco Ferreyra condujo a su grupo de alumnos a la Catedral para dar “gracias al Altísimo por el buen éxito de los exámenes”.

No todos los exámenes estaban rodeados del boato del examen descripto. La mayor parte de las veces, los jueces de paz, comandantes de milicias, jefes políticos o sacerdotes, concurrían a evaluar mediante planas los

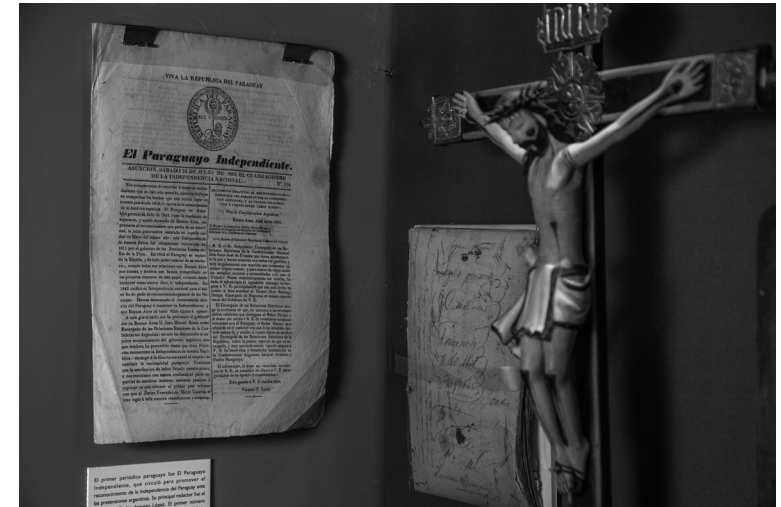
avances de la lectoescritura y el conteo. Además, los jueces de paz enviaban un reporte del grado de adelantamiento de los alumnos como parte del proceso administrativo del pago de emolumentos a los docentes. A veces, las planas de lectoescritura y aritmética eran enviadas al mismo presidente de la república.

¿Alumno-ciudadano o alumno-vasallo?

Las planas en las que los alumnos ensayaban lectoescritura, nos aproximan a la educación cívico-política en las escuelas de primeras letras. Por ejemplo, en planas de alumnos de la Escuela de San Roque, en abril de 1858, se leen transcripciones de reglas sobre caligrafía, posición del cuerpo en clases, posición de lectura; y junto a ellas, los escritos con máximas socio-políticas y dogmas de fe. En la plana de Juan de Rosa León, se reproduce:

Todo súbdito debe vivir sujeto a las supremas potestades, porque toda autoridad dimana del Altísimo, y la que está establecida sobre la tierra, lo está por la Divina Providencia, y así los que resisten a las potestades, serán castigados por Dios, que ha establecido este orden.

Esta cita quizás sintetiza dos o tres fuentes de época, como Joaquín Lorenzo de Villanueva, autor de *Catecismo de Estado* según los principios de la religión, de 1793; y de Manuel Lardizabal y Uribe, *Discurso sobre las Penas*, de 1782. Las planas eran revisadas por el juez de paz del distrito respectivo, durante las evaluaciones del año escolar.



El ideal de ser humano al que apuntaba la educación desde tiempos coloniales estaba inspirado en los valores cristianos. Los símbolos religiosos y rituales (rezos, misas, saludos y reverencias) eran parte cotidiana del vivir escolar. En 1845, con el regreso de la imprenta, apareció el primer periódico informativo impreso en el Paraguay, *El Paraguay Independiente*. Colección: Osvaldo Salerno

La formación se apoyaba en catecismos: el del padre Astete, para la doctrina cristiana; el *Tratado de los Derechos y Deberes del Hombre Social*, de Carlos Antonio López; el *Catecismo de la Escuela Normal*, también del presidente López; y ya en la época de Francisco Solano López, la reedición del autoritario *Catecismo* del siglo XVIII del obispo Joseph de San Alberto, de Córdoba. Esta reedición coincidió con la presunción de una suerte de movimiento ciudadano contrario a Solano López, uno de cuyos protagonistas fue el padre Fidel Maíz, quien fue hecho prisionero, junto a otras centenas de personas.

Con la guerra, se exacerbó el culto a la personalidad de López, incluso en la educación. Así, en 1865, al inaugurarse en San Pedro una escuela con más de 100 niños a cargo del preceptor Bernardo Valiente, el salón tenía dos inscripciones: la primera, “Escuela 24 de julio” (fecha de inauguración, coincidente con el cumpleaños de López); y en la pared opuesta, “Honor y Gratitud al Padre de la Patria, Protector de las luces y de las artes, y verdadero patriota sudamericano, D. Francisco Solano López”, con su retrato. Tal la crónica del Semanario, No. 591.

La educación de las mujeres

La narrativa sobre tiempos de López, al referirse a la presencia de europeos en el Paraguay durante los años de gobiernos de los López, suele hacer mención de la presencia de técnicos ingleses y franceses. Por lo general, se omite un dato central: la presencia de mujeres europeas que inauguran la educación formal para las mujeres paraguayas. Ciertamente, abrieron institutos privados para instruir a las niñas y señoritas de la élite paraguaya¹¹, pero su aporte debe necesariamente ser valorizado, dado que es más mucho más importante que el de Madame Lynch y su influencia en la moda.

¹¹ De acuerdo con el historiador Jerry Cooney, entre 1844 y 1845 los jesuitas liderados por el Padre Bernardo Parés plantearon al presidente López la apertura de un colegio para mujeres, “una idea casi nunca oída en el Paraguay”. Véase Cooney, J. (1983). *Repression to Reform: Education in the Republic of Paraguay, 1800–1850*, en *History of Education Quarterly*, vol. 23, No. 4, pp. 413–428.

Las crónicas de época refieren por lo menos cuatro mujeres: Josefa Mercé de Vidal, española; Eduviges M. Riviére (calle de la Libertad, a lado de D. Pedro Barrios), Dorothea Duprat (en la Plaza Vieja –Casa de Doria-) y Luisa Balet (calle de la Estrella, casa Gill), francesas; que abrieron escuelas de primeras letras para niñas. Las materias para las niñas eran: Lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana y labores propias del sexo. También agregaban francés, si los padres lo solicitaban. Balet amplió el programa a Historia Sagrada, Antigua, Romana y de Francia, Geografía, Cosmografía, Mitología, Literatura, Nociones de física e Historia Natural. Con respecto a la doctrina cristiana, Balet señaló en el aviso promocional de su escuela que “Debiendo ser la religión la base de toda buena educación, se enseñará la doctrina cristiana, con las explicaciones necesarias a su mayor inteligencia” (El Semanario, 30 de junio de 1862, No. 429).

En cuanto a las ideas pedagógicas, solo es posible tener algunas aproximaciones provenientes de documentos que son posteriores a 1870, de por lo menos dos de las maestras: Balet y Duprat. De Duprat (Planás, 2017), por ejemplo, sabemos que tenía un concepto rousseauiano de la educación según el sexo: el suizo establecía una rígida división de tareas entre hombres y mujeres, muy tradicional en su marco ideológico, con los hombres educados para la vida pública y las mujeres, para la vida doméstica. Balet, por su parte, consigna, en documentos posteriores a la guerra, que “los hombres serán siempre lo que quieran las mujeres:

el que desee a aquellos grandes y virtuosos, eduque a éstas en la grandeza y la virtud” (ANA – Sección Instrucción Pública – Carpeta correspondiente a los años 1870 – 1871 – 1872, f. 98). Sobre Vidal, sabemos que enseñaba primeras letras, aun cuando su escritura era quizás apenas regular (ANA - CYJ-1932n16)

En el listado de patentes del año 1865, aparecen también cinco preceptoras: Cipriana Díaz, Benita Peláez, María del Carmen Pérez, Carmela Solalinde, Gregoria Benigna Sosa, todas de la Capital. No tenemos más datos sobre ellas, excepto que enseñaban en Asunción.

Si bien no ejerció el cargo de maestra de primeras letras, Pura Concepción de Bermejo, esposa del educador y publicista español Ildelfonso Bermejo, publicó un



Retrato de Dorotea Duprat. Fue una de las maestras de niñas durante el gobierno de Carlos Antonio López. Envueltos su esposo, su padre y su hermano en las conspiraciones contra Francisco Solano López, fueron fusilados en San Fernando en 1868. Ella fue destinada, y sobrevivió a la guerra. Su testimonio sobre su cautiverio fue reproducido en numerosas fuentes. Tras la Guerra partió a la Argentina, donde, en Chivilcoy, fundó una Biblioteca Popular y fue activa impulsora de la educación.

Libro sobre Economía Doméstica, dirigido a las mujeres. El contenido de este libro apareció en sucesivas entregas, en El Paraguay Independiente, entre 1855 y 1857.

La Educación secundaria

En 1841 el Consulado integrado por Carlos Antonio López y Mariano Roque Alonzo creó la Academia Literaria, como paso previo a la creación de un colegio (iniciativa ésta que no se concretó).

En 1850, el 15 de marzo, el presidente López decretó la apertura de una Escuela de Derecho Civil y Político. El considerando del Decreto menciona que, debido a los problemas del estado, el gobierno no logró “establecer, como era su propósito y más vivo deseo, un Sistema y Plan General de estudios para la enseñanza e instrucción de la juventud paraguaya” –carencia que no llegaría a resolverse–; pero que era necesaria “la formación de hombres capaces de desempeñar las funciones todas que contribuyen a una pronta e ilustrada administración de Justicia hasta que mejores y más favorables circunstancias permitan otra cosa” (ANA – SH – 291n4).

En el Decreto se establece, igualmente, la bibliografía básica. En materia de Derecho Civil, Las Instituciones de Derecho Real en España, de José Álvarez adicionadas por el Dr. Dalmacio Vélez Sarsfield, adaptado a la normativa paraguaya. Para Derecho Político, se utilizó como base el libro Tratado de Elementos de Derecho Político, de Macarell, también con arreglo a las normas nacionales.

El curso estaba habilitado a una población ambigualmente definida como de “jóvenes competentes”. El primer año de funcionamiento de la Escuela se aceptó a todo aquel que supiera leer, escribir y contar; pero se estableció que para las sucesivas promociones sería excluyente el no contar con estudios de latín, filosofía natural y moral, “es decir, lógica y ética”. Las clases se iniciaron el 1 de mayo, con la presencia de 20 alumnos.

La formación de la burocracia era prioritaria para el patriarca López. Todavía en 1854, al evaluar el estado del Paraguay al asumir la primera magistratura, López señalaba:

Habéis sido HHRR testigos oculares del cuadro lúgubre, que presentaba la República a todos aspectos, al fallecimiento del Dictador. Por la concentración desmedida que estableció en la Administración no había establecimiento, ni institución alguna de las que en todas partes del mundo culto sirven de resortes a la Administración, y ayudan a la acción del Gobierno. Así es que no habían sino meros escribientes, ni se habían podido formar capacidades administrativas, judiciales, policiales, que pudiesen secundar las miras, y trabajos del Gobierno (Ministerio de Justicia, 1931, pág. 85).

El reglamento de la escuela constaba de cuatro capítulos: 1) Del catedrático; 2) Del Tiempo de curso y Horas de Aula; 3) De los exámenes; 4) De los estudiantes. Siguiendo a R. Antonio Ramos (Ramos, pág. 409) señalemos que el catedrático debía explicar los textos señalados en el decreto de creación, con las adaptaciones a la legislación nacional respectiva. Además, debía transmitir principios de moralidad y deberes del estu-

dante para con Dios, la Patria, la Familia y el gobierno. Cuatrimestralmente debía informar al gobierno acerca de los estudiantes en lo relativo a conocimientos y desarrollo moral.

Los exámenes, como en otros casos, eran públicos; y los examinadores eran el catedrático y dos personas más designadas por el gobierno. La dirección de la Escuela fue encomendada a Juan Andrés Gelly, integrante de una antigua familia, con experiencia diplomática y jurídica, y uno de los hombres de más confianza del régimen de López: para Ramos (Ramos, pág. 410), Gelly era de hecho quien había inspirado la creación de la Escuela, dado que mientras se encontraba aún confinado en Villarrica, en 1845, había escrito al presidente López una misiva en la que expresaba su deseo de enseñar Jurisprudencia y Economía Política, y que se consideraba apto para ello. Es probable, según Ramos, que 5 años después, López se haya persuadido de la utilidad de la idea y la haya realizado.

En 1852, López dispuso el uso de la chacra que había pertenecido a Juan Valeriano de Zevallos, en Tapua, para reunir a un grupo seleccionado de estudiantes de primeras letras, con el que se desarrolló un curso básico de matemáticas a cargo de Miguel Rojas, formado en la Academia Literaria.

En 1853 estos alumnos, junto a su preceptor Rojas, constituyeron el núcleo con el que se inició una Escuela de Matemáticas, dirigida por el francés Pedro Dupuy (1816–1887), que comenzó enseñando lo más elemental de la aritmética, para pasar de inmediato álgebra y

geometría. El inicio de clases tuvo lugar el 2 de enero de 1854. El curso debió de haber durado dos años, pero el comportamiento de Dupuy no fue del agrado del presidente López, que lo destituyó del cargo, y cerró el curso antes de que se iniciara la segunda parte del año lectivo de 1855. Los alumnos entonces fueron trasladados a la Escuela Normal, cuya creación se encomendó a Ildefonso Bermejo.

La Escuela Normal comenzó de manera auspiciosa, en 1855. Tuvieron lugar exámenes públicos y el emprendimiento gozó de buena receptividad social pero resultó un fracaso y tras menos de dos años de funcionamiento, fue clausurada: “Se ha hecho la prueba de una escuela normal con crecido número de jóvenes –señalaba el presidente López en su Mensaje al Congreso en 1857–, y entre ellos se contaban muchos adelantados, que voluntariamente entraron a ella con deseos de aprender y ser útiles, pero desgraciadamente se han retirado, viendo que se les destinaba a la par de los que comenzaban el estudio, y no tardó en cerrarse la escuela por la inconveniencia de las horas y falta de policía para contener a los jóvenes reunidos a esperar la hora de clase”. Los estudiantes fueron derivados a las escuelas primarias, otros a las de latinidad, y otros a estudiar filosofía y geografía.

El guaraní: de la supresión al proto-nacionalismo lingüístico

Para mediados del siglo XIX, el uso del idioma guaraní era parte fundamental de la vida cotidiana del Paraguay. Como señala Thomas Whigham, ya estaban echadas las bases culturales de la nación paraguaya:

Los elementos hispánicos e indígenas de la sociedad paraguaya se incrementaron hasta asemejarse uno al otro, volviendo casi imperceptibles las diferencias. Los campesinos no indígenas cultivaban mandioca, algodón y tabaco y hablaban guaraní exactamente igual que los indios de los pueblos. Las diferencias eran mínimas e incluso se tornaron indiscernibles con el correr del tiempo.

La política lingüística de erradicación del guaraní, sin embargo, prosiguió durante el gobierno de Carlos Antonio López. Los castigos físicos por el uso del idioma guaraní en las aulas, narrados por Centurión y a los que ya nos hemos referido, dan cuenta del afán autoritario y modernizante del estado paraguayo y sus políticas¹². En este esfuerzo de modernización, el guaraní

¹² Centurión narra, en sus *Mocedades*, acerca del castigo por el uso del guaraní en las aulas, de la siguiente manera: “Se prohibía hablar en ella (en la escuela, nota del autor) en las horas de clase, el guaraní, y a fin de hacer efectiva dicha prohibición, se habían distribuido a los cuidadores o fiscales unos cuantos anillos de bronce que entregaban al primero que pillaban conversando en guaraní (...) el sábado (...) se pedía la presentación de dichos anillos, y cada uno de sus poseedores, como incurso en el delito, llevaba el castigo de cuatro o cinco azotes, alzado al hombro de algunos de sus compañeros” (Centurión, J. C., 1994).

era considerada una lengua a desterrar. Esta finalidad política reñía con la realidad de un Paraguay en el que tanto la élite como el conjunto de la sociedad se expresaban en guaraní, si bien su uso se verificaba mayor, que no exclusivamente, en el ámbito doméstico¹³.

El carácter de “guerra total” de la Triple Alianza para el Paraguay (Capdevila, 2010), desplazó por completo la distinción entre combatientes y civiles; logística de guerra y logística de la vida cotidiana; entre frente y retaguardia. El Paraguay entero se volvió un teatro de operaciones y fueron movilizados todos los recursos disponibles. Las expresiones como “libertad o muerte”, “República o muerte”; “vencer o morir”, o las palabras rescatadas de la muerte de Solano López en Cerro Corá, “muero con mi patria”, son la expresión acabada de la guerra total¹⁴.

Esta movilización total también implicó dejar de lado las diferencias sociales que existían al interior de la población, o por lo menos, su puesta en parénte-

sis, para los fines de la movilización y la asignación de funciones, por ejemplo, en los campos de cultivo. El guaraní, de ser un elemento de distinción y diferenciación entre la élite y el pueblo¹⁵, pasó a ser considerado un elemento de cohesión nacional. La existencia —y los deseos de eliminación— de fronteras sociolingüísticas en el Paraguay en guerra, queda expresada en este episodio, ocurrido en Pirayú durante el proceso de colecta de joyas para la entrega de un regalo al mariscal presidente López, en 1867, consistente en “una guirnalda de oro orlada de brillantes y un gorro triunfal también de oro y brillantes” (El Semanario de Avisos y Conocimientos Útiles, 30 de noviembre de 1867, p. 4):

Instruyó de viva voz la Señora Báez al concurso del resultado de la misión haciendo leer al mismo tiempo el Decreto Supremo del 6 de Octubre relativamente a la resolución del Excmo. Sr. Mariscal López sobre la ofrenda del bello sexo, haciendo a la vez explicar en idioma guaraní el mismo Decreto para la mayoría. Ins-

¹³ En El Semanario del 12 de enero de 1861, No. 357, p. 2, se lee que: “El sermón que predicó en la ocasión el presbítero ciudadano Daniel Sosa lo verificó en idioma guaraní para que todos los nacionales comprendieran la significación e importancia de la sacrosanta función”. El discurso fue pronunciado cuando se inauguró oficialmente la fortificación de Humaitá y su templo dedicado a San Carlos de Borromeo, el 5 de enero de 1861.

¹⁴ Como señala Bassford, siguiendo a Ludendorff, “la guerra total suponía la completa subordinación de la política a la guerra (...) y la asunción de que la victoria total o la derrota total eran las únicas opciones” (Bassford, 1996).

¹⁵ Para dimensionar el cambio cultural al que la guerra obligó respecto del guaraní, compárese con este párrafo, proveniente del Semanario del 13 de mayo de 1854, No. 46, en el que se señala que “En el Paraguay se habla generalmente el castellano, con más o menos propiedad, según las circunstancias de familias, así en la Capital, como en la campaña. Es verdad que en el país se habla generalmente el guaraní, no el originario de los indios de la conquista, sino el mezclado con el castellano, que no ha sido fácil suprimirlo, por la correspondencia, y el contacto de los pueblos de indios, cuyas comunidades ha suprimido el actual gobierno de la República, declarando ciudadanos á todos los indios”.

truida esta, no pudieron menos que agradecer por la acogida que tuvo ante el Jefe Supremo de la Nación su pequeña ofrenda de joyas y alhajas (...). (El Semanario de Avisos y Conocimientos Útiles, 30 de noviembre de 1867, p. 4).

El carácter nacionalista del guaraní, su uso político, queda plasmado en los llamados “periódicos de trincheras”, o periódicos populares, que aparecieron desde 1867, durante el inmovilismo en el campo de batalla, luego de la victoria paraguaya en Curupaity. De los cuatro periódicos editados, dos lo eran íntegramente en guaraní: El Cabichuí¹⁶ y el Cacique Lambaré¹⁷. El Cen-

¹⁶ “El Cabichuí desde su aparición el 13 de mayo de 1867 hasta su extinción en San Fernando el 20 de agosto de 1868, publicándose 95 números, siendo su redacción bilingüe apareció con una frecuencia de dos veces por semana. Sus páginas ilustradas con retratos y caricaturas de escenas y personajes de la gran epopeya, tuvo como autores de los grabados a Saturio Ríos, Francisco Velasco, G.I. Aquino, Gregorio Cáceres, Juan Vargas y otros” (Caballero Campos & Ferreira Segovia, 2006).

¹⁷ “El Cacique Lambaré fue un órgano escrito en idioma nativo, que tenía el lema ‘Cuatia ñe’ê yvytu rusugui oseba’. Contaba con una viñeta que representa al Cacique Lambaré en actitud de sepultarse al pie del cerro antes que verle a su patria deshonrada. En el número 4 sólo se titula Lambaré, variando la viñeta. La misma representa al cacique lanzando sus dardos e hiriendo a los países que dirigieron las ofensas al Paraguay cuyo símbolo puede percibirse a través de un dragón con tres cabezas sin que falte el león, emblema de la bravura del pueblo paraguayo. Se publicó en Asunción el 24 de julio de 1867 y su redactor fue el presbítero Francisco Solano Espinosa, el último número fue el 16 correspondiente al año 1868. Se im-

tinela también contenía poemas y literatura en guaraní, “que con tanto empeño desean conocer los filólogos del viejo mundo”, dice El Semanario (El Semanario, sábado 11 de mayo de 1867, p. 4). Un dato no menor: entre 1845, cuando apareció por primera vez el primer periódico del Paraguay, El Paraguayo Independiente y la guerra, existieron sólo 3 periódicos: además del citado, existieron El Eco del Paraguay y El Semanario de Avisos y Conocimientos Útiles (que de hecho, siguió apareciendo hasta 1868). En la guerra, existieron en total cinco.

Los periódicos de guerra en general servían a los fines de la guerra. En tal sentido, no sólo transmitían información que, dado que se trataba información de guerra, era de dudosa veracidad (pues su objetivo no era necesariamente contar las verdades de la guerra), sino que buscaban antes bien contribuir a mantener la disciplina de la tropa, la cohesión de la población en torno a los fines de la guerra y su justificación política, así como la lealtad al Mariscal Presidente. En tal sentido, la prensa de guerra promovía los conceptos de lealtad a la patria, odio al enemigo (mediante la atribución de rasgos hasta diabólicos, ridiculizándolo o denigrándolo), disciplina militar, obediencia incondicional al conductor, sentido del sacrificio hasta dar la propia vida; así como difundía otros aspectos que

primió en papel de caraguatá, de color verduzco, a partir del número 11 del 20 de enero de 1868. Los números contienen ilustraciones conforme al contenido” (Caballero Campos & Ferreira Segovia, 2006).

para los aliados eran considerados bárbaros, como los deseos de las mujeres por empuñar las armas, o donar sus joyas y alhajas: este rasgo en particular es uno de aspectos inequívocos de la guerra total: la voluntad de todo el país, de inmolarse si necesario fuera.

De la eficacia de esta prensa, refiere Centurión:

Tanto el Cabichuí como los otros periodiquines no habían dejado de ejercer una gran influencia sobre las tropas y el pueblo, que comprendían que dichas publicaciones se hacían bajo las inmediatas inspiraciones o censuras del Mariscal, y de esta manera se consiguió lograr el mejoramiento del elemento moral del ejército, conservando la disciplina en medio de tantas privaciones y miserias (Centurión, 1944).

El uso del guaraní trajo aparejado un fenómeno que hasta entonces no se había dado en el Paraguay: la reivindicación del indígena, a través de la figura del Cacique Lambaré y su carácter guerrero. En el primer número de Cacique Lambaré, se recupera la figura del Cacique, quien afirma haber combatido hace 3 siglos contra los españoles y gozaba del temor, respeto y reverencia de los caciques mbaja y guaikuru. Desde su lugar en el cielo, ya que el Cacique se había cristianizado, observaba la buena marcha del país y amenazaba a los extranjeros exigiéndoles retirarse o caer en la lucha contra el Mariscal.

Los demás números consisten más que nada en arengas y textos motivadores para el coraje, mediante la exaltación de la figura de López y, como ya señalamos, la demonización, degradación y ridiculización de

los aliados. En ausencia de un vocabulario filosófico-político en guaraní puro, incorporan expresiones del jopara, como “libertá”: “Ñande apo abei guaicurú, téra guajaki ramo: ñande mbotaby se he ibo ndoúi ri ha sino ogueru bo liberta” (Cacique Lambaré, 8 de agosto de 1867, p. 1).

La aparición de los dos periódicos en guaraní también constituía un hecho inédito: desde la expulsión de los jesuitas, el guaraní escrito prácticamente había desaparecido; y con ambas publicaciones, el guaraní volvía a escribirse. A falta de antecedentes, y diferencias entre las grafías de ambos periódicos, se organizó una reunión en Paso Pucu el 18 de mayo de 1867, en la que se estableció la grafía unificada.

El guaraní en el púlpito

También se utilizó el guaraní con fines políticos desde el púlpito –como vimos, ya desde antes de la guerra se utilizaba el guaraní en las homilías para dar a comprender mensajes importantes, provenientes del propio Gobierno, en el marco del control que el estado tenía de la Iglesia por ejercicio de la atribución de patronato. El púlpito ocupó, en reiteradas ocasiones desde la Independencia, y a falta de periódicos e incluso durante, el papel de formador de la opinión pública.

La diferencia, era que durante la Guerra el sermón identificaba la causa de la patria con la divinidad y contenía un fuerte mensaje político:

También se ha celebrado otra solemne misa cantada

en honor de la virgen Santa Bárbara por el buen éxito de las armas nacionales, habiendo el presbítero Ciudadano José Ignacio Acosta pronunciado en lengua guaraní un expresivo panegírico y concluido con exhortaciones patrióticas y muy oportunas al tiempo y circunstancia presente (El Semanario, N° 630).

Revelado el tratado secreto de la Triple Alianza, y en oportunidad de las fiestas de la Virgen de la Asunción de 1866, el Presbítero Téllez, Cura Rector de la Catedral, también se expresó en guaraní:

Y luego con un lenguaje entusiasta y expresivo dijo en guaraní: cincuenta y cinco años ha que nuestros padres, que sellaron con su sangre nuestra independencia y libertad soberana, y que nos legaron este precioso don, que es la vida de los pueblos, nos miran desde la mansión de los justos, y sus cenizas celosas de nuestra verdadera felicidad nos observan desde las jornadas honrosas de Paraguarí y Tacuarí (...) (El Semanario, 18 de agosto de 1866, p. 3).

Finalmente, en el Cacique Lambaré se afirma que el guaraní se había normalizado en las escuelas y desaparecieron “las listas” y los castigos por usar el guaraní (Cacique Lambaré, 22 de agosto de 1867). Lo concreto es que tras la guerra, la élite liberal, siguiendo la tesis que identificaba el guaraní con la barbarie, prohibió su uso en las escuelas (Decreto del 7 de marzo de 1879), en el Colegio Nacional de la Capital fundado en 1877¹⁸, e incluso, prohibió su uso en la Convención Nacional Constituyente que se desarrolló entre agosto y octubre

de 1870. A propósito, relata Héctor F. Decoud que:

El diputado por Paraguarí, Recalde (Pedro), hizo moción para que se permitiese, a algunos de los convencionales de la campaña, expresarse en guaraní. Esta moción produjo entre los convencionales gran hilaridad y fue combatida, enérgicamente por los diputados Decoud (Juan José), Godoi (Juan Silvano), Recalde (Bernardo), Machaín (León), Decoud (Antonio) y Collar (Mateo), que pidieron no tan sólo su rechazo, sino que se prohibiera terminantemente a que en lo sucesivo fuese promovido el asunto. La Asamblea, por mayoría de las dos terceras partes de sus miembros, votó el rechazo, en los términos propuestos (Decoud, 1934, pp. 178-179).

¹⁸ Ver reglamento del colegio.



PARTE III

LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA REPÚBLICA (1870–1936)

CAPÍTULO V

Una mirada sobre la Educación de posguerra

(...) Ahora me permitiré acompañar la estadística con los siguientes datos. El Partido se halla dividido en seis Compañías y en cada una de ellas existe una Escuela; pero no por eso podrá ilusionarse con el resultado que de esos establecimientos podrán reportar, pues regidos por maestros ineptos son más bien una rémora para la agricultura que precisa brazos: basta ojear la estadística para comprender la verdad de mi aserto. Ella demuestra palpablemente el estado deplorable en que ha quedado el país después de esa lucha gigantesca y se podría decir sin ejemplo. Trecientos sesenta y cinco es el número de niños existentes en el Partido, trecientos diez de ellos, huérfanos. Se comprende a continuación de esto que la débil mujer es la encargada de ganar un pan de lágrimas para sus hijos por medio de los trabajos agrícolas. El descanso y utilidad que le reportaría dedicando sus hijos al trabajo es pues incuestionable: pero si bien es cierto que el Estado no subvenciona (sic) esas Escuelas donde a una pobre mujer obligan a educar un hijo, donde después de grandes sacrificios y pasar años enteros sale tan ignorante como entró, lo es también que ello dependen en parte de la autoridad local como probaré. Los maestros de Compañía son nombrados por los Jueces de Paz quienes comprendiendo mal los esfuerzos del gobierno por la educación, la hacen obligatoria y desgraciadamente sin resultado: por otra parte esos maestros de compañía en el afán de reunir alumnos que como

es de suponer reporta utilidad, instigan á los sargentos quienes parece inaudito! no dejan á sol y á sombra a los infelices que sus madres achacosas se los reservan para participar con ellas de los duros trabajos rurales. Prueba de esto Señor Ministro es el corto número que no asisten á la Escuela y son en la mayoría de siete años que sin duda crecerían en demasiada tierna edad para educarlos y los he incluido en la estadística por creerla la más aparente.

Higinio Alegre. Preceptor de la Escuela de Yhacanguazú o Capilla Borja, 1873

La Guerra de la Triple Alianza no sólo arruinó la infraestructura del país. En términos demográficos se produjo un desequilibrio etario ante el cual el Estado paraguayo, empobrecido económica y financieramente, y con la mayor parte de la población de maestros muerta en el conflicto, no pudo actuar de manera eficaz. Habiendo sobrevivido una población que, en su amplia mayoría, tenía menos de 15 años de edad, la necesidad de escuelas y educación superaba abrumadoramente a la capacidad de respuesta del Estado. La población infantil crecía más rápidamente que el número de escuelas o que el número de docentes existentes.

Durante el período de ocupación se produjeron las primeras respuestas institucionales a un drama en el que se conjugaban los deseos de fomento de la educación por parte de aquel Estado casi miserable, la caridad y la realidad de una amplia orfandad y miseria de la niñez sobreviviente de la Guerra. En primer término, a fines de 1869, se estableció una Comisión Protectora

de los Paraguayos Desvalidos y Huérfanos, entre cuyas funciones se encontraba el brindar educación a aquella niñez, en el local de la Quinta López, en Trinidad (hoy Jardín Botánico y Zoológico de Asunción), y en marzo de 1870 se decretó la obligatoriedad de la instrucción pública. Cuando se promulgó la Constitución, en noviembre de 1870, dos de sus artículos se refirieron a la educación: en uno de ellos, se hacía alusión a su obligatoriedad (art. 8º) y en el otro, a la liberación de derechos aduaneros a la introducción de artículos y elementos dedicados a la educación (art. 5º).

La infraestructura escolar estaba formada por edificios ruinosos, que en su mayor parte habían sido viviendas particulares. Las carencias materiales eran de todo orden: libros, útiles escolares, y hasta ropa para alumnos eran las necesidades corrientemente expresadas en los informes de época. A ello se sumaba la escasez de docentes: la docencia paraguaya era de personas de buena voluntad, con muy contados docentes formados como tales, en su mayoría de origen extranjero, que habían venido al Paraguay buscando en el país oportunidades profesionales. La rotación de docentes era muy alta: la mayoría renunciaba a sus cargos para realizar otra actividad económicamente más rentable, o porque debía emigrar, o por enfermedades.

Una nueva institucionalidad sin un nuevo orden

Luego de la Guerra, la primera reforma institucional que se produjo en el campo educativo fue la creación de un Ministerio o Departamento de Justicia, Culto e

Instrucción Pública, en virtud del artículo 104 de la Constitución Nacional de 1870. El Ministro era la única autoridad educativa reconocida, de manera que toda comunicación era directamente con él. Toda consulta del magisterio, incluyendo cuestiones administrativas como cobro de haberes, horarios, etc., eran dirigidas directamente al Ministro. Inicialmente, no se contó con ninguna norma que regulara comportamientos ni estandarizara procedimientos, por lo cual cada maestro se desempeñaba según su propio criterio.

El 23 de abril de 1872, fue establecido el Consejo de Instrucción Pública, que fue el primer intento de contar con un organismo técnico de regulación de la Instrucción primaria. Este Consejo fue luego remplazado por el Consejo Nacional de Educación. En 1881, la Municipalidad de Asunción estableció, por ordenanza del 15 de setiembre, el reglamento de escuelas municipales, que contemplaba funciones de inspección; categorías de escuelas; funciones del personal docente; sistemas y métodos de enseñanza. Los ramos de enseñanza para las escuelas de segunda clase incluían: Lectura; Escritura; Aritmética Práctica; Gramática Castellana; Geometría; Geografía del país, nociones generales de Historia del País; Instrucción Cívica (para varones); Urbanidad; Moral y Religión; Labores de Mano y Economía Doméstica, y Corte y Costura (para las niñas). Las escuelas superiores tenían el mismo plan de materias, pero con nociones más amplias de los mismos ramos.

Luego se reglamentaban las tareas escolares; y el régimen de los alumnos, en el que se erradicaba com-

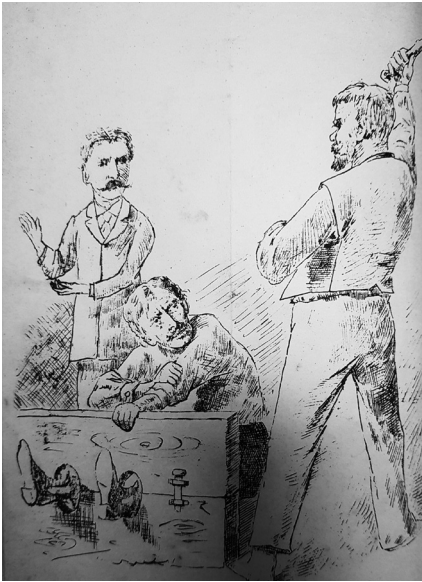
pletamente el castigo corporal (art. 30). Asimismo se establecían sanciones y premios. Se instituían los registros y exámenes; regulando la adopción de textos, y las disposiciones para el trabajo de los preceptores.

En 1881 fueron determinadas algunas normas mínimas y elementales dirigidas a maestros, por decreto del 23 de diciembre. En este mismo decreto se estableció la educación obligatoria desde los 6 hasta los 14 años para los varones; y desde los 6 hasta los 12 para las mujeres. En aquel entonces, se reguló en tres grados (sin criterio de edad o de complejidad de contenido) la duración de la escuela primaria, pero cumplidos los 14 años los varones y los 12 las mujeres podrían:

ser retirados de las escuelas, con tal que prueben ante el Consejo Escolar del distrito o en su defecto ante las autoridades respectivas que saben leer y escribir correctamente, pero si no llenasen bien esta condición se les obligará a continuar en la escuela un año más.

El decreto creó, además, los Consejos Escolares, a ser integrados por tres miembros, para la ciudades en las que existieran escuelas de primera y segunda clase.

El 24 de mayo de 1884, se introdujo la *municipalización* de las escuelas y se estableció un sistema de clasificación de las mismas en escuelas de primera, segunda, y tercera categoría. Con esta reforma, también el magisterio pasó a ser seleccionado mediante procedimientos de oposición. Tanto el concurso, que consistía básicamente en un examen de cultura general, como la designación de docentes, pasaron a ser potestad municipal. El 10 de junio de 1887 se reglamentó la obliga-



“Bien hecho, señor Jefe político! Esos demonios de maestros de escuela son los que enseñan a leer los diarios, que son los que a nosotros nos vapulean”. Imagen de un maestro torturado por un jefe político, 1903.

toriedad de la Instrucción Primaria, asignando el cumplimiento de esta disposición constitucional a los Consejos Locales escolares o a las corporaciones municipales.

El 13 de setiembre de 1887 fue creado el Departamento General de Educación, que tenía como funciones la dirección, la administración y la inspección de escuelas públicas primarias. La estructura del Departamento estaba conformada por el Consejo Superior de Educación, de siete miembros titulares y tres suplentes más el superintendente de Instrucción Pública, que duraban en funciones 4 años. Estos siete miembros eran: el ministro de Instrucción Pública, quien lo presidía; un senador y un diputado en representación de sus respectivos cuerpos legislativos; el fiscal general del Estado; el presidente de la Comisión del Colegio Nacional; el

director del mismo; y un vocal, que era un ciudadano designado por el Poder Ejecutivo. El Poder Ejecutivo también nombraba a los suplentes. La creación del Departamento Nacional de Educación también implicó la derogación de la ley de 1884, con lo cual también quedaron derogadas las atribuciones municipales en dicha materia.

La ley de 1887 estableció la educación primaria obligatoria desde los 7 a los 14 años para los varones; y desde los 6 hasta los 12 años para las mujeres. Además estableció sanciones pecuniarias para los padres que no cumplieren con la disposición. Suprimidas las funciones municipales en este campo, algunas tareas fueron delegadas a consejos locales de educación.

Por Ley del 15 de julio de 1899 se creó la estructura institucional que habría de perdurar por más tiempo: El Consejo Nacional de Educación, presidido por el director general de escuelas, e integrado por cuatro miembros nombrados por el Poder Ejecutivo. El Consejo Nacional de Educación y el director general de escuelas tenían a su cargo “la dirección técnica y administrativa de la enseñanza primaria de la República” (art. 1º). El Consejo era el cuerpo “legislativo, consultivo y fiscalizador” (art. 4º), mientras que el director era el ejecutor de las medidas dictadas por el Consejo.

Sus funciones (art. 7º) eran, entre otras: establecer su propio reglamento; establecer el reglamento para las escuelas; prescribir y adoptar textos escolares; las tareas de registro y estadísticas escolares; dictar los programas de enseñanza; definir conferencias pedagógicas para la

capacitación del magisterio; administrar los recursos de la educación primaria; organizar la inspección escolar, en todos sus aspectos, incluyendo el territorial; nombrar maestros y empleados; expedir diplomas docentes; disponer la construcción y mantenimiento de escuelas; percibir subvenciones provenientes de los poderes nacionales y municipales; desarrollar publicaciones sobre temas de interés de la educación; promover y fomentar las bibliotecas populares; asignar becas; autorizar el funcionamiento de escuelas particulares; ordenar visitas a los establecimientos privados; practicar bianualmente el censo escolar; vigilar que la enseñanza primaria se desarrolle “en el Idioma Nacional”, es decir, en español (Registro Oficial Correspondiente al año 1899, págs. 145-150).

Desde entonces, el cambio normativo más importante tendría lugar diez años después, en 1909, con la sanción de la Ley de Educación Obligatoria.

Los conflictos sobre el alcance de la libertad de enseñanza

En el Archivo Nacional de Asunción existen documentos que muestran la oposición de personas que deseaban abrir escuelas y colegios, a la intervención del estado. Por ejemplo, el 15 de junio de 1888, el Superintendente Vicente D'Oliveira emite un dictamen a propósito de un pedido de subvención de parte de D. Juan Villanueva para el colegio evangélico dirigido por éste. En el considerando menciona que:

una escuela o colegio de unas Hermanas de la Caridad, obtuvo del S.C. la subvención de 300 pesos mensuales, con la circunstancia de que las Hermanas agraciadas, ni ofrecían ventaja aceptable, ni se sujetan a un Plan de Enseñanza conocido, ni reconocen superioridad alguna en el Consejo Superior de Educación, ni se avienen, siquiera, a admitir la inspección de esta Superintendencia. En una palabra: es un cuerpo completamente extraño a las leyes, aunque sostenido con la savia del Estado; es un centro de educación, según se dice, en el cual los encargados de reglamentar esa misma educación, carecen de derecho para vigilar, para observar, si al menos se cumple la ley en la parte que determina el mínimo de enseñanza que debe darse, aunque tiene el deber de contribuir con trescientos pesos mensuales al sostenimiento de ese centro desconocido e inaccesible para el C. Superior (ANA – Sección Instrucción Pública – Volumen 11 – Fs. 87 y ss.).

D'Oliveira formula luego la recomendación favorable al pedido de Villanueva, siempre y cuando “1° Que el Señor Villanueva se sujete a la inspección del Consejo Superior. 2° Que observe en todas sus partes el Reglamento que el Consejo dicte para las escuelas públicas (...)” (ANA – Sección Instrucción Pública – Volumen 11 – Fs. 87 y ss.).

En 1889, Fidel S. Cavia, educador e integrante del Consejo Nacional de Educación, escribe en *La Escuela Moderna*, un artículo titulado Libertad de Enseñanza, en el que se hace eco del debate periodístico de aquellos años sobre la materia, a partir de una circular emi-

tida por la Superintendencia de Instrucción Pública a directores de escuelas públicas y particulares el 28 de enero de 1899, siguiendo el Reglamento aprobado el 11 de marzo de 1898. La circular en cuestión establecía que los directores debían pasar a la Superintendencia de Instrucción Pública “una lista nominal de los niños y las niñas matriculados y admitidos” en la escuela; así como “el programa y el horario que en su establecimiento observe”. Igualmente, fijaba la fecha de inicio y finalización del año lectivo.

El 4 de febrero, La Democracia se hizo eco de la inquietud que instantáneamente produjo la circular, a través de una columna titulada Escuelas Particulares, señalando que la orden de la superintendencia “ha causado naturalmente alarma a los Directores (...) porque, en virtud de las prescripciones constitucionales, se consideran libres de enseñar, como de aprender”.

El diario calificó de “*absurda*” la disposición de la superintendencia, argumentando que:

La Constitución Nacional está por encima de todas las leyes, de todos los legisladores y funcionarios públicos, y por tanto sus prescripciones no pueden ser alteradas ni contrariadas así en su letra como en su espíritu, por disposiciones legislativas, aun bajo el pretexto de aclararlas o explicarlas.

Se hacía eco del artículo 18 de la Constitución de 1870, que establecía que “es completamente libre el ejercicio de toda profesión o industria lícita, de enseñar y aprender, sin trabas de ninguna clase”.

Debe señalarse, para mayor precisión, que lo que La Democracia cuestionaba era la capacidad del ejercicio de superintendencia sobre las escuelas particulares, no sobre las públicas, ya que estas últimas funcionan de acuerdo con y bajo la regulación del estado.

Agrega, el diario, que: “El que quiera fundar allá [se refiere a los Estados Unidos, que tiene disposiciones similares a la Constitución paraguaya de 1870], no tiene obligación de pedir permiso a ninguna autoridad, enseña a su manera, ni está supeditado a ningún Consejo oficial, que solo existe para dirigir las escuelas públicas, como es natural”.

Concluye diciendo el articulista que:

La Ley de Educación Pública es anti-constitucional en esa parte como en otras; y esas disposiciones que no se avienen a la ley fundamental deben de caer en desuso, pues hay mayor interés y conveniencia en fomentar por todos los medios la instrucción pública, antes que hacer efectivas aquellas otras que la combatan.

Por lo tanto, lo que está en juego, dice Cavia, es “juzgarla a nuestra Ley de Educación común inconsecuente con los derechos de libertad, otorgados por la Constitución; y como lógico resultado hemos visto a varias escuelas, sordas a las disposiciones dictadas”.

Cavia defiende la ley de educación argumentando que todos los derechos constitucionales están reglamentados: “La libertad de enseñanza constituye uno de los derechos más liberales y consecuentes con la civili-

zación, sin embargo, la enseñanza, repetimos, tiene su arte profesional". Análogamente:

La propiedad, libertad de industria, de comercio y navegación, entrar, permanecer, transitar, peticionar, etc. no son derechos ilimitados, y están determinados por los límites de la higiene, moral y orden público. La Constitución Paraguaya permite el goce de estos derechos, de acuerdo con las leyes que los reglamentan.

También trae a colación casos de reformas educativas entonces en curso en otros estados: "Alemania, Inglaterra, Bélgica, Francia... ¿A qué extendernos en enumerarlas? Todas inician sus actuales reformas educativas haciendo obligatoria la instrucción primaria, y libre la enseñanza, según las leyes que interpretan su ciencia profesional".

Y concluye:

Si el Estado anhela verdadera educación en los hijos de su Patria, no dé libertad absoluta, irracional en las Escuelas. Hacemos votos porque se las reglamente con nuestra Pedagogía y no se abandone las Escuelas particulares si se quiere su dignidad.

Este debate, obviamente, no concluyó en 1889. Como se verá, por el contrario, se siguió acentuando y bastante tardó el estado en afirmar sus facultades de dirección del sistema educativo.

La intervención y clausura del Colegio Monseñor Lasagna

Tras la Guerra de la Triple Alianza, el gobierno paraguayo, a instancias del cónsul honorario del Paraguay en Montevideo, Matías Alonso Criado, gestionó la presencia de la orden salesiana en el Paraguay. Para ello, se aprovechó el envío de una delegación oficial a Roma que viajó con la misión de buscar una solución a la cuestión de la vacancia episcopal. Pío IX envió, a su vez, a Asunción, a su delegado el Obispo Ángel Di Pietro, para diagnosticar el estado de la iglesia del Paraguay. Este comunicó al Vaticano sobre la situación de la iglesia, al mismo tiempo que solicitó la venida de la orden de Don Bosco. Haciéndose eco de esta sugerencia, el cardenal Nina, en Roma, solicitó a Don Bosco el envío de sus misioneros al país, en 1878.

En 1894 llegó al Paraguay Monseñor Luigi Lasagna. Su corta estadía en el país bastó para que la orden asumiera un marcado compromiso misional con los pueblos indígenas del Chaco. Monseñor Lasagna fallecería al año siguiente; y en 1896 llegan los primeros cuatro sacerdotes salesianos destinados a permanecer definitivamente en el Paraguay: Ambrosio Turiccia, Domingo Queirolo, Pedro Foglia y Carlos Dugnani. El primero de ellos tendría un protagonismo importante más tarde, en la crisis de 1902. La venida sirvió, además, para conseguir, de parte del Presidente Egusquiza, la ratificación del apoyo político, del estado y el gobierno, a la venida de la orden salesiana al Paraguay. En el informe de la

visita realizada al país, Turiccia señala que se entrevistaron, además, con el Ministro de Guerra y Marina, Emilio Aceval, cuya esposa era activa cooperante de la orden.

En el campo educativo, la actividad salesiana se manifestó muy prontamente, y en marzo de 1897 inició sus actividades la Escuela de Artes y Oficios, con las especialidades de carpintería, herrería, imprenta, encuadernación, zapatería, sastrería, panadería y huerta; además de una escuela primaria y un colegio secundario. Dada la necesidad de oficios en la ciudad, la propuesta despertó gran expectativa y apoyo.

La consideración rápidamente dispensada a la orden salesiana, en lo referido a la educación, queda reflejada en la Carta que, en 1900, José Segundo Decoud (entonces Ministro de Relaciones Exteriores y Culto), envió al Segundo Congreso Salesiano Celebrado ese año en Buenos Aires (carta publicada por la Imprenta Salesiana). En ella, el destacado publicista paraguayo expresaba que:

La Institución Salesiana, cuya misión principal es promover especialmente la enseñanza de la juventud en las artes y en los oficios y elevar el nivel moral de las clases pobres y desheredadas de la sociedad, realiza a su turno una obra bienhechora y progresista, dando el primer paso en el sentido de implantar en nuestros países la instrucción práctica y útil cuyas ventajas no pueden ser desconocidas por los más incrédulos o indiferentes. Dar en efecto al joven que abandona la escuela un oficio que le permita desarrollar su actividad y adquirir los medios de subsistencia, es arrancarle de la miseria y la degradación, proporcionándole las bases

para asegurar su bienestar y la formación de su hogar.

En 1902, sin embargo, se produjo el conflicto cuya consecuencia fue el cierre del Colegio, en setiembre del mismo año. Los inicios del conflicto parecen remontarse a cuando la imprenta Tipográfica Salesiana fue acusada de competencia desleal por parte de los dueños de otras imprentas, en las licitaciones y los concursos.

Según La Democracia del 5 de agosto de 1902, en el artículo titulado La Tipografía Salesiana, “Vinieron los salesianos al Paraguay y obtuvieron gratuitamente, entre muchas cosas, el terreno y el edificio que ocupan”, refiriéndose al antiguo Hospital del Cuartel que les había sido donado por el gobierno del General Juan B. Egusquiza (hoy predio del Hospital Militar).

Pidieron y obtuvieron del gobierno una subvención regularmente crecida. Obtuvieron franquicias aduaneras y obtuvieron también los beneficios de la caridad privada, la protección jamás rehusada de las familias pudientes (...) Y sobre bases tan halagüeñas los salesianos hicieron un taller tipográfico y de una banda de música (...) con el taller tipográfico los salesianos han iniciado una guerra de boutique, en condiciones ventajosas contra establecimientos análogos que con sacrificios onerosísimos han sido implantados entre nosotros.

Demás está decir que la imprenta La Democracia era parte de los intereses en juego en el conflicto en ciernes.

Los cuestionamientos de prensa comenzaron a hacerse más frecuentes, y los cargos, mayores. Otra vez La Democracia, el 13 de agosto de 1902, destacaba que el P. Turiccia respondía a los cuestionamientos con

la descalificación de quienes lo cuestionaban, en lugar de solicitar una investigación del propio gobierno. Cambiaba, así, radicalmente, la perspectiva sobre las atribuciones del estado que el mismo diario había esgrimido décadas atrás. La Democracia, además, agregaba nuevos cargos contra los salesianos:

¿Qué han hecho los padres salesianos para compulsar las ingentes sumas que recibieron del estado y del pueblo? ¿Dónde están? ¿Cuáles son los frutos de su obra? (...) Nosotros, que hemos visitado sus talleres, hemos visto con pena que criaturas de 8 y 10 años, si no menos, estaban todo el día al pie de las cajas sin percibir la más pequeña remuneración (...) Nosotros hemos oído a criaturas del colegio Monseñor Lasagna quejarse de hambre y de castigos; las hemos visto flacas, macilentas, atestiguando así la veracidad de sus palabras.

Antes que La Democracia, se expresó la publicación bisemanal nacionalista y de fuerte tono anticlerical El Porvenir, que alternaba información, opinión, caricatura y sátira, dirigida por Félix Trujillo. El Porvenir, desde luego, también tenía su propia imprenta y, como era bastante frecuente en la época, se sostenía con suscripciones. En el número 164, del 27 de julio de 1902, se expresa en la columna El Colegio Salesiano, con fuerte tono crítico hacia la visita que en aquellos días había realizado a la institución educativa el entonces Vicepresidente interino en funciones de Presidente de la República, Andrés Héctor Carvalho. Para eso, recoge lo publicado en aquellos días por el periódico El País, que, respecto del tema señaló:

Nos causa mucha extrañeza que el señor Carvalho, conociendo como debe conocer que varios órganos de la prensa local han llamado la atención sobre los resultados negativos de la institución, que en vez de ser un factor de progreso nacional, prevalido de las franquicias y protecciones de todo género que recibe del Estado, se convierte en concurrente ruinoso del obrero libre (...) Lo que el Gobierno debe hacer es sencillamente lo aconsejado por nuestro colega La Patria: ordenar una prolija investigación y fiscalización de la marcha de la escuela.

El 17 de agosto, El Porvenir reproduce otro testimonio desfavorable, proveniente de Concepción, donde también funcionaba una escuela de artes y oficios bajo la dirección salesiana, en el que se queja de que “nada se enseña”, excepto a orar.

Finalmente, La Democracia publica una columna denominada Escuela de Artes y Oficios. Necesidad Sentida, señalando que en el Paraguay no existen tales escuelas, ignorando por completo, de esta forma, la labor educativa salesiana.

Ante el número creciente de denuncias, y finalmente a pedido del propio p. Turiccia, el Poder Ejecutivo decretó la integración de una comisión investigadora, formada por Cleto de Jesús Sánchez, subsecretario de Relaciones Exteriores; Jorge Trigüis, inspector general de Escuelas; y Enrique Marengo, médico escolar. Además, integraron la comisión los directores de los periódicos, convertidos así en partes y en jueces de la polémica contra los salesianos. Estos fueron Enrique Solano

López, por La Patria; Manuel W. Chaves, por El País; Tomás Airaldi, por La Democracia y Félix Trujillo, por El Porvenir.

La Comisión se presentó el 19 de agosto al Colegio. Aparentemente en tono altanero, el p. Turiccia indicó que no había recibido ninguna notificación, y –según señala La Democracia– sólo por “deferencia hacia los caballeros” integrantes de la comisión franqueaba la entrada al Colegio. Siempre según el diario, Turiccia además planteó que el sumario llegaría hasta donde él lo permitiría, y que la condición para que el sumario fuera completo, era que fueran objeto del procedimiento sumario tanto el colegio como el ministerio. Y además de exigir las sanciones para el Director, La Democracia, en su edición del 20 de agosto, fue aún más lejos:

Y otra medida muy conveniente que todo el mundo aplaudiría es la siguiente: viéndose que ningún provecho da la titulación de la Escuela de Artes y Oficios; que no formó un obrero de veras, a pesar del tiempo transcurrido, el gobierno debe relevarle de la subvención mensual que le pasa y destinarse a fines útiles.

Y en otras ediciones, el mismo periódico presionaba por más sanciones.

Turiccia accedió aparentemente al planteamiento del Poder Ejecutivo, pero por segunda vez despidió a la comisión investigadora, esta vez argumentando que no tenía autoridad para ordenar la medida.

Para entonces, las acusaciones de prensa, inicialmente de competencia desleal, incluían explotación infantil, maltratos, hambre, incompetencia académica

y hasta episodios de sodomía. Un menor, R.R., había denunciado todo tipo de maltratos recibidos en el colegio, lo que desató nuevamente una ola de comentarios desfavorables contra el Colegio.

El 2 de setiembre, La Democracia volvió a ocuparse del colegio de los salesianos, esta vez con más dureza:

Hecho público el abuso: la esclavitud inconsiderada a la que sometían a los desheredados que caían en sus redes, de quienes trataban de extraer todo jugo beneficioso, con trabajos excesivos y altamente nocivos a la salud, cual es la obligación impuesta de cumplir ciertas tareas invirtiendo toda la noche y a veces hasta las primeras horas de la madrugada a huérfanos cubiertos de guiñapos y escualidos, a causa de la alimentación mezquina, la prensa emprendió la campaña necesaria para poner término a la explotación tan inicua.

Luego de caracterizar como ofensivo y burlón el comportamiento del p. Turiccia, el texto concluye:

Se impone, pues la clausura de tal escuela y la suspensión de la subvención acordada por el gobierno a una institución que ha explotado la credulidad pública y del gobierno y ha estafado a la nación en una propiedad valiosísima.

La defensa de los salesianos se realizó desde el púlpito, confiados, quizás, en el prestigio de Monseñor Bogarín, dado que había sido ordenado como tal por el salesiano Monseñor Luigi Lasagna. Más tarde, se recurrió al argumento, que no era la primera vez que se esgrimía, de la falta de capacidad del estado para intervenir en instituciones particulares educativas.

La actitud de Turiccia terminó de predisponer al Ejecutivo en contra del sacerdote, “sectario de Don Bosco e hijo incivil de María Auxiliadora” como lo calificó La Democracia, y el 5 de setiembre de 1902 el Gobierno resuelve la Clausura del Colegio Monseñor Lasagna. En los argumentos, ratifica la competencia del estado para la intervención en las instituciones educativas y para la adopción de medidas tan severas como el cierre de un establecimiento escolar.

En el Considerando de la resolución del Departamento de Justicia, se señala que el estado “debe, antes que ver subvertidos sus más puros principios, por misión de su propia soberanía, velar por los centros educacionales, evitando que la dirección educativa de sus hijos tome rumbos distintos a su propia índole y naturaleza”. Ratifica el fin uniformador de la educación para el estado, y la analogía biológica que hace del estado un “organismo” que no tolera diferencias que le amenacen:

Para ello la tendencia constante e invariable de las naciones para contribuir con sus fuerzas a la formación de elementos que aquilaten en sí la uniformidad de sentimientos y la suficiente dosis de capacidad física e intelectual para que el organismo social concurra a la consecución del bien común e individual.

De esta finalidad de uniformidad, participan también los particulares:

cuando la iniciativa privada concurre a la par de la del estado en la fundación y sostenimiento de establecimientos de educación, debe entenderse que todos

persiguen un solo ideal en el orden de las instituciones docentes, como desarrollar armónicamente las facultades humanas, dándoles dirección determinada para que la resultante sea única.

Nadie que estudie la naturaleza de estas funciones en sus caracteres propios, puede desconocer la necesidad de aumentar el coeficiente de fuerzas activas para el Estado, como deber social; de ahí, la tutela educativa, el ejercicio de una potestad privativa para alejar de esos centros privados una posible anarquía, señal de desorden y contrario al mismo Estado, esencialmente armónico (...) fuera criminal admitir que tendencias de conveniencia individual sacrificaran las levantadas aspiraciones de la colectividad en su constante afán de bien y de orden.

Ratifica el derecho a la libre enseñanza y aprendizaje, bajo reglamentos:

Esta sabia prescripción ha sido intencionalmente explotada, dándosele una interpretación que no es doctrinaria ni literal. (...) La libertad de enseñar y aprender no es la licencia de enseñar y aprender lo que se quiere sino lo que racionalmente se debe. Las institutrices de nuestra juventud que le inculquen principios subversivos al orden, a la Constitución y a sus autoridades legales, no practican la enseñanza dentro de la libertad que creen tener sino dentro del abuso que no pueden tenerlo y las autoridades deben hacer sentir su acción para impedir cualquier acto que importe desequilibrio. Por otra parte, la libertad de enseñar y aprender se refiere al derecho que los habitantes del país tienen de ser enseñados y poder aprender, formán-

dose ciudadanos útiles a la patria, al hogar y a sí propios. Es un corolario necesario de la tutela educativa.

El Estado agrega otra razón para intervenir en un establecimiento particular: el subsidio recibido del estado:

el colegio dirigido por los Padres Salesianos no puede decirse que sea enteramente particular, desde que el Estado con sus bienes y recursos, ha contribuido a su fundación y sostenimiento, cooperando de modo decisivo y eficaz para su adelanto y prosperidad (...).

Finalmente, haciéndose eco de la prensa, invoca “síntomas alarmantes de inmoralidad, en el gobierno interno del Establecimiento, donde se llega hasta aplicar castigos corporales excesivos en menoscabo de las leyes patrias y reglamentos escolares” y acusa al p. Turiccia de “desacato”, y violación, por tanto del Código Penal.

En su parte resolutive se establecen la clausura, la orden de iniciar la acción penal respectiva por desacato, y las instrucciones al Departamento de Instrucción Pública para que proceda a ejecutar la orden con apoyo de la fuerza pública si fuera necesario.

La clausura se produjo al día siguiente, el sábado 6 de setiembre de 1902. El interventor Trigüis despidió a los alumnos internos y externos a sus casas; y expresó al p. Turiccia que podía reabrir y utilizar los talleres de imprenta, siempre que trabajaran adultos y que estuvieran bien pagados; quedaba prohibido el alojamiento de alumnos. El episodio de la clausura y desalojo está narrado, posiblemente con cierta exageración, en La Patria, y reproducido en La Democracia, del 8 de se-

tiembre de 1902, en la columna Clausura de la Escuela de Artes y Oficios.

Una vez que se produjo la clausura, las quejas de la iglesia no se hicieron esperar: el obispo Bogarín trató a los gobernantes como “estado de insensatos”, y acusó a la masonería de instigar con falsedades la resolución presidencial. Solicitó, incluso el apoyo de quien alguna vez había elogiado a la educación salesiana, don José Segundo Decoud, también masón. Sin embargo, la medida estaba tomada, y no se levantaría sino 11 meses después, el 6 de agosto de 1903.

La Educación Secundaria y Superior

El 21 de setiembre de 1889 se sancionó y promulgó la Ley de Instrucción Pública Secundaria y Superior. En virtud de esta norma fueron creados los colegios de segunda enseñanza de Villarrica, Encarnación, Paraguarí, Pilar y Concepción, que se sumaron al Colegio Nacional de la capital. Igualmente, y en lo referente a la enseñanza superior, la Ley señalaba que debía comprender por lo menos tres facultades: Derecho y Ciencias Sociales; Medicina y ramas anexas y Matemáticas y ramas anexas. Igualmente, estableció el Consejo de Enseñanza Secundaria y Superior, presidido por el Rector de la Universidad Nacional, integrado por dos decanos y tres miembros designados por el Poder Ejecutivo. El Ministro de Instrucción Pública podía participar del Consejo como miembro honorario, con derecho a voz pero no a voto.

De acuerdo con los códigos de la élite de época, la ley establecía rígidos límites a la libertad de expresión de los estudiantes. El artículo 86 de la ley, por ejemplo, prohibía a los alumnos “dirigirse colectivamente de palabra o por escrito a sus superiores”: hacerlo se calificaba como “insubordinación”. El artículo 88 reforzaba esta prohibición con otras normas complementarias, por ejemplo, que las quejas podían formularse solo individualmente. Estaba prohibido igualmente que soliciten la remoción de empleados de los colegios; y llevar libros, textos, papeles, “extraños a la enseñanza que reciben”.

En cuanto a la enseñanza superior se establecía un Consejo de Disciplina que analizaba los casos de alumnos expulsados por los docentes por falta grave de respeto al profesor. Las clases debían darse en castellano, en el marco de la política de castellanización forzosa, de erradicación del idioma guaraní.

El Congreso Pedagógico de 1904

El 4 de febrero de 1904 se dio inicio al Primer Congreso Pedagógico Nacional, convocado en noviembre de 1903. El Congreso había sido convocado bajo fuerte presión de la opinión pública, especialmente de la capital, que no veía con buenos ojos el rendimiento del sistema educativo.

En el discurso inaugural el Vicedirector General de Escuelas Juan J. Soler (que había sido becario en la Escuela del Paraná) destacaba como una de las razones

del fracaso educativo la cultura católica. Señaló que los pueblos protestantes son más adelantados que los católicos, ya que éstos viven una religión dogmática mientras que aquéllos se apoyan en la libre interpretación de los textos religiosos.

En cuanto al contenido del Congreso, éste debatió sobre las deficiencias en el uso del idioma castellano, y sugirió la elaboración de textos de aprendizaje de lectoescritura que sean idóneos para el país. El Congreso abordó también temas tales como la educación técnica (“La importancia del trabajo manual, agrícola e industrial, hace imprescindible su aprendizaje convenientemente graduado en la escuela primaria”), las escuelas rurales (“La enseñanza debe tener un carácter eminentemente práctico: el niño debe aprender haciendo y produciendo”) y la enseñanza de la música.

La problemática de las escuelas rurales era grave. Según *La Democracia* (el periódico decano de la prensa paraguaya en aquel entonces), uno de los periódicos que más había criticado las políticas educativas, en su artículo “Las Escuelas de Campaña”, del 2 de febrero de 1904, la miseria, en grado “jamás alcanzado” en la campaña, era resultado del centralismo. A la “miseria material viene a juntarse la miseria intelectual” agrega el articulista: “los campesinos tienen que criar a sus hijos analfabetos y llenos de vicios, consecuencia de su misma ignorancia”. “Los locales son antihigiénicos; las clases carecen de útiles y bancos”, señala con respecto a la infraestructura escolar. Y el programa de enseñanza es “tan complicado como inadecuado”, lo que ocasiona

que “los niños salen de ahí recitando como loros”. “No se da, --dice finalmente la crítica--, nociones de civismo ni se enseña cuáles son los derechos que el ciudadano debe hacer respetar, pero en cambio se enseña de memoria la gramática de Bello y la historia Gómez y Terán”.

Trató, igualmente, sobre el régimen de carga horaria; y sugirió la creación de un sistema de magisterio ambulante para las escuelas lejanas. Abogó por programas mínimos, para que sea el maestro el que haga las adaptaciones acordes a sus grupos (“El plan no debe constituir un programa detallado (...) sino que ello deberá ser el esqueleto que las hábiles manos del maestro revestirá de carne y vida”).

Recién el 22 de febrero los diarios se hicieron eco nuevamente del Congreso. La Democracia, que había criticado desde el inicio a la organización por considerar que el Ministro Manuel W. Chaves había actuado solo por las denuncias de la prensa respecto del estado de la educación y no por un análisis previo, riguroso, cargó nuevamente contra el evento el artículo titulado “El Congreso Pedagógico”: “¿Qué frutos ha dado el Congreso Pedagógico? La respuesta ya es sabida: ninguno”. La crítica de La Democracia, sin embargo, no es neutral ni imparcial, ya que el estado general de la educación no podía ser responsabilidad de un ministro que apenas había asumido el cargo: en todo caso, para 1904 era una deuda histórica de 3 décadas de postergación tras el final de la Guerra de la Triple Alianza.

Hacia la educación primaria obligatoria

La situación de la educación no había variado demasiado desde el final de la Guerra. Kleinpenning, citando a Decoud, recuerda que en la década de 1870 ninguna escuela rural fue creada, y que por lo tanto más de 100,000 niños permanecían en la más absoluta ignorancia (Decoud, 1877, p. 106, citado por Kleinpenning, 2009, p. 116).

Hacia 1880, sólo 36,273 personas estaban alfabetizadas en el país, incluyendo a 3,826 extranjeros. Esta cifra representaba sólo el 10% de la población (Decoud, 1877, p. 106, citado por Kleinpenning, 2009, p. 116). Hacia 1886, el censo muestra que el 15.1% de la población sabía leer y escribir (Decoud, 1877, p. 106, citado por Kleinpenning, 2009, p. 116), por lo cual con la ley de 1887 se declaró la obligatoriedad de la educación primaria y el castigo por su no cumplimiento que incluyó hasta penas de cárcel aunque aparentemente los castigos nunca llegaron a tal extremo, más por falta de medios para su cumplimiento que por piedad, compasión o comprensión de la situación de pobreza en la que se encontraba la mayor parte de la población tras la guerra.

Hacia 1900 el porcentaje de analfabetos se situaba en el 60.4% para todo el país, con un fuerte diferencial entre Asunción y el resto del Paraguay. En Asunción, el porcentaje de analfabetismo alcanzaba el 37.2%. Esta diferencia se explica por la inequidad en la distribución de recursos: existían en la capital 205 maestros para 5,147 alumnos y alumnas; mientras que para el resto del país

había 547 docentes para 20,100 estudiantes (Decoud, 1877, p. 106, citado por Kleinpenning, 2009, p. 117).

En este contexto, el cambio normativo más importante tendría lugar en 1909, el 22 de julio, con la sanción de la Ley de Educación Obligatoria. Estableció las edades de 6 a 14 años, como límites para la educación; clasificó a las escuelas en públicas, privadas y en domicilio. Dispuso la participación de los jefes de campaña y jueces de paz en la matriculación de la niñez, ante la situación en que niños y niñas no hubieran sido matriculados por sus madres, padres o encargados en el periodo abierto para el efecto. Los niños “conchabados” también debían ser enviados por sus patrones o empleadores a la escuela. La ley establecía multas que iban de los 10 a los 100 pesos en caso de contravención; así como sanciones pecuniarias y administrativas para las autoridades incursas en el incumplimiento de la norma.

El impacto de la nueva norma en la matriculación fue inmediato: sin embargo, sus efectos quedaron también postergados cuando en el año 1911, en el marco de la más importante crisis política de inicios del siglo XX, se sucedieron golpes de estado y guerras civiles con derrocamientos de gobiernos, hasta la asunción al poder de Eduardo Schaerer en 1912, con el que se inaugura una época de cierta estabilidad que duraría hasta la revolución de 1922.

Las efemérides en la escuela

El proyecto político de la Regeneración también resignificó las efemérides en la escuela. Las festividades habrían sido introducidas en las instituciones educativas en 1896 por el director de la Escuela Normal de Maestros, Francisco Tapia, quien entendió que las fiestas más “gloriosas”: 14 de mayo y 25 de noviembre, “pasaban para la población casi desapercibidas”, por lo cual, el 14 de mayo de 1896 decidió realizar un festejo patrio en la institución de su dirección (Tapia, 1899, pág. 1).

Las afirmaciones de Tapia, sin embargo, deben situarse en un contexto de múltiples polémicas en las que se vio envuelto, según él mismo señala. Aparentemente, todo se inició con la publicación de su folleto titulado *El tirano Francisco Solano López arrojado de las escuelas*, de 1898, con el que entró en polémica con el hijo del Mariscal, Enrique Solano López, entonces superintendente general de escuelas. Luego, protagonizó nuevamente polémicas con el historiador Blas Garay y con Manuel de Mendoza, autores de libros sobre Historia del Paraguay que Tapia consideró inapropiados para la Escuela Normal.

El superintendente de Instrucción Pública Federico Jordán¹⁹ le habría señalado a Tapia que los libros no podían venderse en las demás escuelas, dado que estas seguían la literatura recomendada desde la Escuela

¹⁹ Jordán había sido nombrado superintendente de Instrucción Pública el 8 de junio de 1899.

Normal. Pero la cuestión no era puramente comercial, y devino en la acusación, hecha desde los diarios La Democracia y La Prensa, de que Tapia “argentinizaba” la educación y era “anexionista”.

Los años finales del siglo XIX y los comienzos del siglo XX transcurrieron en medio de polémicas públicas acerca de las cuestiones identitarias clave, como los próceres de la independencia nacional y la figura de López (Telesca, 2010) (Barreto, 2011). En este contexto, el conflicto entre Tapia y Jordán concluyó con la destitución de Jordán el 22 de julio de 1899; y la sanción a empleados públicos que le habían manifestado apoyo público al superintendente y catedrático de la Universidad Nacional de Asunción (Registro Oficial Correspondiente al año 1899, págs. 158-160).

Con el paso de los años, otras fechas fueron agregándose a las conmemoraciones y festejos escolares. En 1913 se estableció el 14 de agosto como Día de la Bandera, tras una propuesta surgida en el seno de docentes de Villarrica (Bogarín R. , 1956, págs. 5-7)²⁰. En 1916, al fundarse la Asociación Nacional de Maestros, se instituyó también El Día del Maestro, el 30 de abril. No sólo coincidía con la fecha de la Asociación, sino que ésta, a su vez, había sido elegida para que quede cercana al 1 de mayo, entonces considerado el Día del Trabajador de la Cultura. Ese mismo año de 1916 parece haberse establecido también el Día del Niño, el 13

²⁰ Inicialmente, la propuesta era que el Día de la Bandera fuera el 17 de junio, en homenaje al izamiento de la bandera tricolor –no la actual– en la misma fecha del año 1812.

de mayo como festejo escolar. A mediados de los años '20 es probable que se haya iniciado el festejo informal del Día de la Madre. Según Ramón Bogarín, este festejo fue iniciado por los alumnos de la Escuela de Comercio “Jorge López Moreira”²¹

a imitación de las instituciones de enseñanza de Colombia donde se festeja periódicamente con fines educativos²², llevando como símbolo en el ojal una flor roja aquellos que tienen todavía a la madre con vida, y una flor blanca, los que ya la habrán perdido (Bogarín R. , 1956, pág. 13).

La educación laica

El 15 de febrero de 1902²³, Marcos J. Jons, el Director General de Escuelas y Presidente del Consejo Nacional de Educación, aprobó los programas de estudio que habían sido presentados por el respetado educador Manuel Amarilla. En éstos, el Superintendente de Instrucción Pública había introducido una innovación: había excluido el contenido religioso de los programas de escuelas públicas, con el cual se inaugura la laici-

²¹ En 1931, la Escuela de Comercio fue nacionalizada con el nombre de Escuela Nacional de Comercio “Alfonso Campos”.

²² El festejo del Día de la madre en Colombia data de una ley de 1925, que se aplicó por primera vez al año siguiente, por Decreto del Presidente Pedro Nel Ospina.

²³ Es probable que este ambiente de promoción del laicismo también haya influido en la decisión de intervención del Colegio Monseñor Lasagna, antes explicada.

dad en la educación primaria pública, condición que concluiría en 1957, con la Reforma de aquel año.

Sin embargo, la tendencia al laicismo parece haberse iniciado años antes, si nos atenemos a una de las cartas pastorales del Obispo del Paraguay, Juan Sinfiriano Bogarín, del 25 de noviembre de 1898. En ella expresa que “Hemos podido leer, días pasados, en las hojas públicas de la Capital, la enseñanza anticristiana que, oficialmente, no se exponía simplemente sino que se inculcaba a la juventud paraguaya con menosprecio de sus creencias, en las aulas de nuestra Universidad Nacional”. Recordaba, igualmente, el prelado que meses antes se había suprimido en las aulas del Colegio Nacional el recordatorio eclesiástico sobre las fiestas de Pascua. Luego señala que “hemos visto arrojar a Dios del seno mismo de las escuelas primarias, donde más que en ninguna parte es necesario inculcar en los tiernos corazones de la niñez la semilla y el germen de todo lo santo y bueno” (Bogarín, 1898, págs. 2-3).

La separación entre Iglesia y Estado se venía produciendo en toda la región, sobre la base de las llamadas “leyes laicas”, que generalmente eran las de matrimonio civil, de creación del registro civil y educación laica.

País	Ley	Fecha
Argentina	Educación Laica	1884
Argentina	Registro Civil	1884
Argentina	Matrimonio Civil	1888
Uruguay	Cementerios	1861
Uruguay	Educación Laica	1877
Uruguay	Registro Civil	1879
Uruguay	Matrimonio Civil	1885
Chile	Matrimonio Civil	1884
Chile	Registro Civil	1884
Chile	Cementerios Laicos	1883

En el caso del Paraguay, se había promulgado una primera ley del matrimonio civil en 1873 que no llegó a ser aplicada; y para fines del siglo XIX el debate entre los temas del conflicto entre laicidad y catolicismo era intenso. El registro civil fue creado en 1880; el matrimonio civil se estableció, finalmente, en 1898; y la educación laica, sin que hubiera una norma específica, se estableció de facto en 1902.

La feligresía católica no permaneció indiferente, y organizaba frecuentes movilizaciones, especialmente a través de la Liga de Damas Católicas, para forzar la inclusión nuevamente de los contenidos religiosos. Como veremos más adelante, el catolicismo fue activo cuestionador de la Reforma promovida en 1921 por Ramón Indalecio Cardozo, a través de su periódico vocero, El Bien.

Desde el púlpito, el clero hacía otro tanto. Sin embargo, solo en 1957, con la Reforma de aquel año, la dimensión religiosa –más específicamente, la visión antropológica cristiana católica– volvería a formar parte de la educación, como ya se señaló.

El financiamiento de la educación

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, el financiamiento público de la educación primaria estaba estructurado de la siguiente manera: El mayor aporte provenía del Presupuesto de Gastos de la Nación; el 10% de lo producido por la venta de los yerbales; la matrícula escolar, que era de 0.5 centavos, de la que estaban exceptuados “los pobres de solemnidad”; las multas en general; el 5% de los derechos aduaneros; las herencias vacantes correspondientes al fisco; impuestos sucesorios; las donaciones realizadas por los particulares; el 0.5% de los remates judiciales; contribuciones directas establecidas por las leyes; el 25% de las rentas municipales; el 30% de los impuestos a las transferencias de propiedades; el 50% de los intereses de los depósitos judiciales; rentas extraordinarias si las creara el Congreso; e impuestos al timbrado de fósforos, cigarrillos, naipes, perfumería, dulces, bebidas y conservas alimenticias.

Con todo, este financiamiento relativo era escaso: durante todo el período estudiado, nunca fue superior al 8 o 9% del presupuesto total del Estado. De modo que se recurría constantemente a la participación de

vecinos y vecinas, a través de juntas locales, que complementaban el financiamiento apoyando salarios docentes, becas para alumnos menesterosos, alquileres de locales y hasta vestimenta. Por otro lado, la propia gestión de recaudación y consolidación de recursos de tan diversas fuentes para la educación era compleja, y no pocas veces las autoridades educativas debían reclamar a los entes recaudadores la transferencia de los recursos que la ley asignaba a aquél (Junta Municipal de Asunción, 2014, pág. 21).

El nivel secundario y el superior se financiaban con el producto del 4% adicional sobre derechos aduaneros; el 4% de las rentas generales; las subvenciones anuales que estableciera el Congreso; los derechos de matrícula y títulos; las herencias, legados y donaciones destinados a la educación secundaria y superior. Con ser menor la cantidad de fuentes de ingresos, el presupuesto de educación secundaria y superior (que además tenía muchos menos alumnos) era superior en inversión por estudiante al de la educación primaria.

Los salarios docentes muy pronto se volvieron magros, y la educación, salvo muy contadas excepciones, pésima. En su tesis doctoral Humanismo, Serafina Dávalos explica:

°Con diez horas de trabajo activo un jornal de tres pesos para el Director y quince reales para el auxiliar! El último picapedrero de las calles obtiene mayor remuneración por su trabajo. ¿No es esto burlarse de la profesión?, burlarse de la sociedad misma, envileciendo el servicio que se le presta con la enseñanza, con

reducirlo á la condición de una mercadería de precio ínfimo que no puede ser menos que de una calidad pésima. El último peón albañil gana 8 pesos m/n con un trabajo también de 10 horas; es decir, casi tres y seis veces más, respectivamente, del Director y Auxiliar y sin ninguna obligación para costear la decencia que se impone á éstos, y más todavía, sin la larga preparación previa que les es indispensable.

La injusticia con que se trata á los maestros es manifiesta: así como es evidente que con el sueldo miserable de hoy no tendremos maestros idóneos para difundir la enseñanza primaria en todos los rincones del país, para ser efectiva la disposición del Art. 8.º de la Constitución Nacional que declara obligatoria la educación primaria (Dávalos, 1907, pág. 54).

La situación no había cambiado en 1920. Un pronunciamiento de la Asociación de Maestros, de octubre de dicho año, en el que se exponía ante la opinión pública las razones de una solicitud de aumento salarial al Congreso, afirma: “Una maestra diplomada gana en la capital (la profesión no es ejercida ya por los varones) \$ 400 mensuales”, mientras que el monto de “Sus gastos más indispensables (...) para el sostenimiento de su vida material” ascendían a \$ 520. Esta distancia entre ingresos y costo de vida de una canasta básica de alimentos y servicios se ampliaría con los años.

En 1925, a raíz del no cumplimiento del aumento salarial previsto en el Estatuto docente aprobado en 1921, se produjo una renuncia colectiva de maestros y maestras en toda la República, liderada por Élide Ugarriza y Emiliana Escalada. El Consejo de Ministros, en

sesión del 18 de febrero de dicho año, resolvió solicitar el retiro de dichas renunciaciones y, si no se producía tal desestimiento, darlas por aceptadas, por considerar que el Ejecutivo presidido por Eligio Ayala no podía aceptar una medida de fuerza a la que calificó de “ilegal” sin que implique menoscabo de su autoridad. La medida se levantó a mediados de año, sin que los docentes logaran su objetivo.

Rendimiento, matriculación y repitencia

La inestabilidad en la matrícula en la educación primaria es, quizás, el reflejo de la política y la economía del Paraguay. Para el período 1912-1921 (generalmente admitido como el período de estabilidad liberal), se nota, en general, el crecimiento de la matrícula, especialmente para el período 1912-1913 (creció de 49.200 a 64.632 alumnos) en coincidencia con la estabilidad que trajo el gobierno de Eduardo Schaerer; volvió a experimentar un descenso importante entre 1916 y 1917 (de 80.142 a 59.274 alumnos, quizás como efecto de las plagas de aquel año). Volvió a descender entre 1919 y 1920 (de 77.944 a 70.523 alumnos) quizás como resultado del miedo que desencadenó la epidemia de gripe. Estos datos aparecen en la Memoria de 1921 del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

En 1877 se produjo un hecho importante en la historia educativa del país: se fundó el Colegio Nacional de la Capital. Ciertamente, no era la primera institución educativa de posguerra dedicada a la enseñanza supe-

rior; pero sí era la que había sido concebida en términos de política de Estado como espacio de formación de élites a través del mérito individual.

La nueva institución era propia de aquellos tiempos y como tal, *limitacionista* y *elitista*. Era el sitio en el que se educaría a la burocracia del Estado liberal republicano naciente, seleccionada *por méritos* de entre los partidos (o municipios) de la república y sostenida mediante un sistema de becas e internado. Era un espacio propedéutico para la universidad y preparatorio para el acceso a los cargos públicos. En sus aulas se desarrollaba en aquel entonces un pensum curricular inspirado en el modelo cultural francés, en boga en aquel entonces, que incluía elementos que hoy nos parecen extraños a la educación, tales como esgrima y tiro de armas, pero que se justificaban por la ausencia de un servicio militar obligatorio. Era también, en aquellos años, una institución de formación docente, ya que sus egresados, con un año de curso de pedagogía, recibían una suerte de habilitación pedagógica para ejercer el magisterio. Impensable era, en aquel momento, una educación secundaria como la que conocen nuestros tiempos: una educación para jóvenes en cuanto jóvenes.

Tantas carencias educativas, reflejo de un entorno general también precario, necesariamente debían repercutir en la calidad del rendimiento educativo, y es así que hacia 1920, el educador Ramón Indalecio Cardozo mencionaba que, en promedio, la educación primaria (entonces ya educación graduada, formada por 6 grados) se llegaba a concluir en nueve años, con eleva-

da repitencia en el primer grado, y deserción marcada a partir del tercer grado. Sólo el 1,5% de la población que iniciaba el primer grado terminaba el último grado primario.

El desgranamiento y la deserción eran altos. La migración, fuera ella por razones políticas o económicas, así como la necesidad de contar con los brazos infantiles en las tareas agrícolas familiares, eran las causas fundamentales del abandono y la repitencia. El Estado adoptó medidas que fueron desde implementar sistemas más efectivos de supervisión, hasta sanciones penales para los padres y las autoridades que no garantizaran la presencia de niños y niñas en las escuelas. Estas medidas eran más retóricas que efectivas, y la pobreza siguió siendo un determinante clave de la deserción, el abandono, la repitencia escolares. Recién en 1929, por primera vez, el Paraguay logró que seis de cada diez niños en edad escolar estuviesen, efectivamente, insertos en el sistema educativo.

Género y Educación: Feminización cuantitativa y cualitativa del magisterio. La escolarización de las niñas

Aún en los sectores más radicalmente conservadores del Paraguay contemporáneo, imaginarse la condición política, social y jurídica de las mujeres a fines del siglo XIX y principios del siglo XX resultaría extremadamente difícil.

Equiparadas en lo jurídico a *menores*, las mujeres eran conceptuadas como *naturalmente más débiles que el varón*. La idea de minoridad se reflejaba en todas

las normas: por ejemplo, su condición jurídica se regía por las disposiciones del Código Civil de 1876; y el trabajo, además, por la Ley de Matrimonio Civil de 1898. En general, la legislación civil respecto de las mujeres era eminentemente tuitiva. De conformidad con la Ley de Matrimonio Civil, ellas no podían celebrar contratos sin licencia de los maridos, excepto a través de juicio radicado en tribunales.

El *familismo* y el *maternalismo-natalismo* dominaban el conjunto de la legislación acerca de las mujeres: el rol maternal era central en su vida, definía su ser-mujer y estructuraba todos los demás roles. El maternalismo se basa en un estereotipo *positivo*, un prejuicio *positivo* acerca de las mujeres: el de que ellas eran las protago-



Los oficios de niñas eran tradicionales, y se aprendían en el marco de una marcada división de los aprendizajes por sexo. Niñas estudiando corte y confección (s/f).

nistas exclusivas y “naturales” del cuidado. El *cuidado* ha sido señalado como el aspecto esencial de la femineidad: cuidado de los niños, los ancianos; y prolongado en profesiones como la enfermería y el magisterio. El hecho de que el cuidado haya sido presentado como esencialmente ligado a las mujeres y lo doméstico establece una rígida división entre el trabajo “verdadero”, el masculino, y por el cual se abona un salario; y lo que, en tanto “natural” (maternidad, crianza y cuidado) no puede ser considerado “trabajo” verdadero: el cuidado.

El género constituyó un determinante educativo importante: cuando en el mundo comenzaba a fortalecerse el paradigma de que fueran mujeres las que desempeñaran la función docente en los primeros años, para hacer menos brusca la transición hogar-escuela; en el Paraguay ocurría lo mismo pero por razones enteramente diferentes: la catástrofe demográfica provocada por la guerra produjo un desbalance entre los sexos, con predominio de mujeres que duró hasta casi el final del siglo XX. En las décadas finales del siglo XIX existía un consenso casi generalizado acerca de que de la educación de las mujeres debían ocuparse las mujeres, y de la de los varones, sus congéneres. Sin embargo, pronto comenzó la incorporación de mujeres como maestras de primaria.

Debemos decir que esta incorporación fue progresiva y no exenta de prejuicios y condicionamientos de género. Era difícil en aquellos años concebir el hecho educativo, el aula, sin la dirección de un varón (excepto si se trataba de una escuela de niñas). Pero, por otro

lado, el magisterio fue, muy pronto, una profesión mal pagada. Los docentes varones, presionados por la necesidad de mayores ingresos, abandonaban el magisterio o bien lo descartaban completamente como opción laboral, dejando que esta profesión, mal pagada, estuviera a cargo de mujeres. Paradójicamente, la feminización progresiva del magisterio despertó las inquietudes de los sectores más conservadores de la sociedad, como hacia 1920, cuando se preguntaba si con maestras al frente de la educación de varones no se estaría corriendo el riesgo de feminizarlos. De todos modos, estas inquietudes no se organizaron en un movimiento de oposición a la feminización del magisterio: no pasaron de la queja pública.

El cambio del discurso público sobre el magisterio, coincide con el cambio en las características de la profesión y su asociación con el género femenino. Si el magisterio era una profesión masculina, ¿cuáles eran los valores asociados al rol masculino?, y ¿por qué, cuándo y cómo se transformó en una profesión femenina asociada al rol “natural” de la maternidad? ¿Cuáles fueron los condicionantes socioeconómicos del cambio de roles?

En el estado actual de los estudios históricos sobre las interacciones de género en el Paraguay, –estudios apenas incipientes–, solo nos queda esbozar algunas conjeturas: pareciera que la figura del varón está más asociada al saber, y no al rol paternal. En la medida en que la valoración del saber en la sociedad paraguaya

comenzó a declinar –declive reflejado en la caída del salario docente–.

El otro elemento asociativo varón-magisterio pudo haber sido el discurso de homogeneidad nacional: la escuela, instrumento para la construcción de la identidad patriótica asociada al heroísmo bélico, priorizaba a los varones en la medida en que éstos encarnaban este rol guerrero, combatiente, militarizado.

Finalmente, un tercer elemento clave de la escuela está fuertemente asociado a la masculinidad: el disciplinamiento y el rigor. Frente a la actitud más “emocional” y más “sensible” de la mujer, se opone el varón-disciplinante que aplica las penas con emocionalidad controlada y fría. Estos elementos fueron puestos en cuestión en el discurso y la praxis educativos, en coincidencia con la caída del prestigio de la educación, y el inicio de la feminización del magisterio a partir de la segunda década del siglo XX.

En paralelo, se construyó la idea de que el magisterio representaba la continuidad del rol materno, lo cual tiene dos consecuencias: por una parte, la maternidad y sus continuidades (el cuidado en la escuela), no constituyen “verdadero trabajo” por ser “naturales”; y, por otra parte, las mujeres-maestras, aportaban un salario complementario al principal del hogar, que es el del varón (Yannoulas, 1992, pág. 501). Estos dos elementos explican la depreciación de los salarios de las maestras y también la aparición de un discurso de justificación de dicha caída salarial basado en los supuestos atributos de la maternidad y los valores asociados a ella: ab-

negación, sacrificio, entrega. La escuela se sitúa así en un lugar intermedio entre el hogar y la esfera pública, lo cual hace que para las mujeres el magisterio sea una actividad socialmente aceptada.

Por otra parte, la construcción discursiva omitió, cuando no subestimó, las difíciles condiciones de trabajo de las docentes, no solo las salariales. En tono de sorna, la prensa, desde el imaginario masculino, alguna vez atacaba a las maestras por su supuesta “debilidad” física; cuando era ya visible la mayoría femenina en el magisterio, algunos hombres ubicados en posiciones de referencia cuestionaron la feminización cualitativa en las escuelas, como se observa en el siguiente artículo de 1927:

En forma alguna puede permitirse que la instrucción primaria quede completamente en manos de mujeres: la presencia del varón como guía para los niños es una necesidad social de primer orden.

En este país de voluntades sin energía, de caracteres endebles, se requiere más que en ningún otro que la escuela supla en parte la carencia del hogar y prepare contra la influencia social, muchas veces funesta.

(...) Se impone, pues, una inmediata reacción contra la deserción de los maestros, los cuales solo volverán cuando se mejore su pésima condición y se les ofrezcan perspectivas un poco más halagüeñas que el mísero sueldo actual (El Diario, 1927).

Ese mismo año de 1927, en las Escuelas Normales solo 77 de los 591 matriculados eran varones.

Estos cuestionamientos no tuvieron mayor relevancia social dado que ofrecían, como opción, como se ve, un aumento salarial para que la profesión fuera atrayente para los hombres dando por sentada la “superioridad” del varón. Para mediados de la década de 1930, la profesión docente era ya claramente femenina y el discurso mujer-maestra-madre estaba plenamente consolidado y socialmente aceptado. En todo caso, a partir de aquella década, fueron los trabajos de las mujeres en posiciones no asociadas a los roles tradicionales los que despertaron fuerte oposición (Velázquez Seiferheld, 2019).

En lo relativo a la fijación de los roles de género, la educación desempeñó un papel que excedió las intenciones de sus promotores. Por una parte, la educación formal apuntaba a consolidar el papel de las mujeres en el mundo doméstico, a través de materias como Economía Doméstica, insertas en el currículo, a la vez que las reconocía como promotoras de la ciudadanía a través de la educación en el hogar. Como docentes, las mujeres también representaban la continuidad del rol doméstico de madre. Pero, bajo las influencias del normalismo, tales asignaciones a las mujeres en la educación hicieron de ellas sujetos políticos importantes. No es, entonces, accidental, que las mujeres feministas de principios del siglo XX hayan sido todas maestras normales.

La Escuela Mercantil de Niñas

Cabe realizar también una referencia a la educación de las mujeres en el llamado Colegio Mercantil de Señoritas, o Escuela de Niñas, fundado por Serafina Dávalos en 1904, que fue un hito singular en el acceso de las mujeres a profesiones no tradicionales. La escuela mercantil funcionó hasta 1920, cuando se fusionó con la Escuela de Comercio.

Como ejemplo de su funcionamiento, sabemos que en el año 1905, la escuela contaba con 47 alumnas. Recibía una subvención de 2,500 pesos con la que se becaba a diez niñas. En sesión del Senado, del 25 de noviembre, al solicitar apoyo mediante dicho subsidio a la institución, el senador e intelectual Arsenio López Decoud se refería a Serafina con elogios a sus “verda-

deros sacrificios”, mediante los cuales “dirige con altura, con toda dedicación, esta institución que honra al país” (Senadores, 1905).

Otros senadores también expresaron testimonios de valía sobre la acción educadora de la por entonces apenas naciente escuela, excepto Félix Paiva, quien la criticó “por otorgar becas a quien se le da la gana sin dar ninguna intervención al Consejo Secundario y Superior ni al Consejo Nacional de Educación”.

Luego del testimonio del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Cayetano Carreras, Teodosio González señaló:

la señorita Serafina Dávalos, sobresaliente en el orden intelectual en el sexo femenino en este país, tiene una verdadera vocación por la enseñanza y tiene el más firme propósito de elevar el nivel intelectual de nuestras niñas dándoles una educación positiva, una educación práctica, una educación que independice a la mujer del yugo del hombre y le facilite la vida sin esa dependencia fatal en que se encuentra actualmente la mujer paraguaya, por causa de su falta de instrucción y de medio de luchar por la vida (...).

No figura en el programa, continuó González, “la principal materia, que es el ejemplo que da esta señorita a sus alumnas y los consejos que les inculca”. Cerrado el debate en aquella sesión, fue aprobado el monto de 2,500 pesos de subsidio para la escuela mercantil de niñas.



Alumnas de la Escuela Adela Speratti, en clase de Economía Doméstica (1929).

El Decreto de modificación programática del 6 de agosto de 1910 se refiere a la institución alabando “los grandes servicios que está prestando a la niñas paraguayas”.

En el Informe al Congreso Nacional del año 1916, en el apartado relativo a la Instrucción Pública del año anterior (1915) del Presidente Eduardo Schaerer, se menciona que el Colegio Mercantil de Niñas funcionaba con 72 alumnas, de las que 61 habían dado examen.

Aparentemente, fueron dificultades financieras las que, progresivamente, minaron la capacidad de la institución por sostenerse, motivo por el cual se optó, en 1920, por la fusión ya mencionada con la Escuela Nacional de Comercio.

En cuanto al programa de estudios, la reforma de 1910 dejó el programa de la siguiente manera: Un curso preparatorio que incluía: Aritmética, Castellano, Geografía, Caligrafía, Lectura, Historia Nacional, Geometría; Moral e Instrucción Cívica, Nociones de ciencias físico-naturales e higiene. El primer año incluía: Contabilidad, Práctica de Escritorio, Aritmética práctica, Castellano y Geografía. En el segundo curso: Contabilidad, práctica de escritorio, Aritmética razonada; Castellano, Geografía, Economía Política y Francés. En el tercer año se desarrollaban: Álgebra, Contabilidad, Práctica de Escritorio, Derecho Civil, Derecho comercial y Francés.

El colegio estaba incorporado al Colegio Nacional, de manera que quien concluyera estudios de perita mercantil podía ingresar directamente a la más alta

casa de estudios secundarios del país para cursar el ciclo bachillerato. (Registro Oficial, 1910, pág. 106)

La profesionalización del magisterio. El normalismo educativo

Luego del fallido ensayo de creación de una Escuela Normal durante la presidencia de Carlos Antonio López, tras la Guerra de 1870 los maestros fueron seleccionados inicialmente entre los pobladores con algunos conocimientos básicos de lectoescritura y aritmética. La selección carecía de procedimientos de rigor: al inicio, solo se trataba de proponer a un candidato a preceptor²⁴ ante el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública y este aprobaba o rechazaba la postulación.

Por decreto del 7 de marzo de 1881 se atribuyó la función de formación del magisterio al Colegio Nacional, con las siguientes disposiciones:

Art. 5º) Los jóvenes que cursen este plan de estudios, podrán optar a tres carreras y obtener un diploma de competencia, de la siguiente manera: dado el examen de segundo año, con el complemento de estudios que se explicará en el artículo siguiente, se le expedirá el diploma de maestro de instrucción primaria; dado el examen de tercer año, el diploma de contadores; dado el de cuarto año, el de agrimensores y dado el de quinto año, el de bachilleres.

²⁴ En la época, se utilizaba indistintamente preceptor o maestro. No parece haber habido diferencia funcional entre ambos.

Art. 6º) Los jóvenes que hayan dado el examen de segundo año y deseen obtener el diploma de maestro de instrucción primaria, cursarán un año más de estudios en una clase especial en que se enseñarán los siguientes ramos: Pedagogía, geometría plana, moral y urbanidad, debiendo asistir además a la clase de observación y práctica de la escuela de aplicación que se creará oportunamente.

Con la ley de 1884 y la municipalización de la educación, fueron los municipios los encargados de certificar la condición de docente de primaria previo concurso examinador entre los postulantes.

De cualquier manera, la formación y el desempeño de los preceptores estaban lejos de ser ideales, conforme señalan algunos informes, de los cuales extraemos dos. El primero, proveniente del propio superintendente de escuelas, Vicente D'Oliveira, de julio de 1888, señala:

Siempre ha creído el que suscribe que con el personal docente que hoy tenemos en el Paraguay, podrían introducirse reformas en las escuelas, que, extirpando las rutinarias costumbres de la enseñanza antigua, tan preñada de vicios, dieran lugar a los actuales métodos de la pedagogía moderna, métodos aceptados en todas partes.

Hoy es forzoso declarar al infrascripto que ha sufrido un error. La enseñanza antigua constituye en el personal docente una enfermedad crónica, incurable, y mucho menos con paliativos.

(...) Las preocupaciones en los unos; la indolencia en los otros; la ignorancia en estos; la carencia de disciplina en aquellos; y la falta de voluntad en todos



Escuela de Aplicación anexa a la Normal de Villarrica (1953). La influencia perdurable de la escuela activa se nota en el uso de mobiliario móvil, lo que permite formar círculos y facilita la comunicación entre docentes y alumnos.

los que debieran hacer del magisterio un verdadero sacerdocio de abnegación y de méritos, esterilizan por completo las tendencias más nobles y llevan el desaliento al ánimo más bien templado (ANA – Instrucción Pública – Volumen 11 – fs 188).

Otro informe de Inspección de Escuelas del 8 de octubre de 1888 expresa:

La generalidad de los Preceptores carecen de la preparación conveniente para esta profesión; y no es raro encontrar entre ellos algunos que ni siquiera sepan leer correctamente, habiendo otros que apenas hablan el español. Se comprende, pues, que estos con

dificultad podrán emplear ventajosamente el razonamiento en la lectura y demás materias, como deseaba el Sr. Superintendente y que por lo mismo he tratado de introducir en las escuelas a mi cargo (ANA – Instrucción Pública – Volumen 10 – fs. 68 y ss.).

1896 fue un año clave para la educación y la cultura del Paraguay. Por una parte, el Instituto Paraguayo publicó su conocida Revista, al decir de Manuel Martínez Domínguez, “la mejor publicación paraguaya de su tiempo (...) adquiere renombre continental gracias a la calidad de sus artículos y solvencia de los temas en ella tratados”, que aparecería hasta 1909 bajo la dirección de prestigiosas figuras del Novecentismo. Por otra parte, apareció el normalismo en la formación del magisterio nacional.

El normalismo en el Paraguay fue parte de la lógica intelectual del Novecentismo; de esa intención generacional de, como señala Raúl Amaral:

ser o significar, en el Paraguay, la renovación de modos de vida, de sistemas de orientación intelectual y, por sobre todo, un método distinto para enfocar los desencuentros de la historia, latentes aún a treinta años de terminada la Guerra de la Triple Alianza.

Es cierto que el núcleo fundamental del Novecentismo son las aulas del Colegio Nacional, creado en 1877; pero el afán de fundar un nuevo proyecto social y político –la regeneración– depositaba en la instrucción pública sus mayores esperanzas, por lo cual, de la misma lógica participan el establecimiento del Consejo Nacional de Educación, en 1887; la creación de la

Universidad Nacional, en 1889; y la aparición de las escuelas graduadas, en 1890.

Una figura normalista, egresada en la Argentina, Rosa Peña de González, esposa del político Juan G. González (quien luego sería presidente de la república), realizó en aquellos años una intensa labor pública de promoción de la educación. Bajo su influencia regresaron al Paraguay maestros paraguayos formados en el normalismo de la Escuela del Paraná: uno de ellos, Atanasio C. Riera, asumió en 1889 la Superintendencia de Instrucción Pública y, con su liderazgo, la educación experimentó profundos cambios. Profesionalizó con normalistas extranjeros el cuerpo de inspectores de instrucción pública. En los años siguientes se establecieron, como primeros mecanismos de formación y actualización de la docencia, las conferencias pedagógicas y las academias de docentes.

Normalismo y modernización de la educación

Riera propició también la creación de la escuela graduada de niñas en 1890, antecedente inmediato de la escuela normal de maestras, bajo la dirección de Adela y Celsa Speratti, normalistas paraguayas que se graduaron y trabajaban en la Argentina, y a quienes invitó a retornar al Paraguay. En 1893, se estableció un Curso de Preceptoras para las niñas del último grado que desearan dedicarse a la docencia. Para 1895 estaban formadas unas 20 preceptoras. Un dato clave sobre el magisterio de época: Serafina Dávalos, quien sería una

de las referentes fundamentales del feminismo paraguayo, egresó como preceptora en 1895. Al año siguiente, el 30 de enero, la encontramos entre las peticionantes de la creación de la Escuela Normal de Maestras (ya se había autorizado la de maestros), “a fin de prestar a la patria servicios más eficientes”, y dado que “la mujer tiene tanto derecho a la consideración de los Poderes Públicos como los varones”.

El 7 de marzo se autorizó la creación de la Escuela Normal de Niñas; el 25 de abril se aprobó el Reglamento de Escuelas Normales. El 1 de mayo, comenzaron las clases de varones y mujeres en la que había sido casa de Carlos Antonio López, en la esquina de las actuales calles Independencia Nacional y El Paraguayo Independiente. Director de la primera era Francisco Tapia; y de la segunda, Adela Speratti.

Normalismo, Educación y Política

El normalismo se extendió progresivamente en la segunda década del siglo XX a los principales núcleos poblacionales del país (Villarrica, Concepción, Encarnación, San Juan Bautista y Barrero Grande). En 1921, llegó a la formación de docentes de secundaria, con la Escuela Normal de Profesores. Fue el primer esfuerzo estatal en gran escala, por profesionalizar la docencia. Su rol clave se extendió hasta los años '70 del siglo XX, no exentos de conflictos.

Existieron tensiones entre el normalismo y otras culturas educativas: con el profesorado secundario cuan-

do éste era asignado a los egresados universitarios; con el escolanovismo; con los egresados universitarios con formación pedagógica. La búsqueda de aspectos poco conocidos de nuestra historia nos muestra a maestras normalistas produciendo artículos e investigaciones sobre teoría y ciencias de la educación.

El normalismo en su primera época imbuyó al magisterio de un acendrado espíritu cívico. Los y las normalistas se veían como apóstoles y emisarios de la redención del Paraguay; eran portadores de un fuerte

Normalismo e higienismo: la postura corporal “correcta” era uno de los aspectos en que con más rigor insistía el normalismo educativo. Era la condición fundamental para la buena caligrafía (Imágenes: Libro Primero de Escritura Escolar. Método Coppetti. 1929 - Colección David Velázquez Seiferheld).



mensaje político. Como señaló en 1897 la entonces alumna-maestra Serafina Dávalos:

Se trata pues de dirigir los pasos de la niñez encaminándola por el sendero de la civilización, salvando de eslabón en eslabón todas las dificultades que puedan obstaculizar para que llegue al campo alumbrado por la esplendente luz de la verdad y la perfección.

Se trata por consiguiente de ejercer una influencia directa sobre el destino de nuestra querida patria formando su espíritu tal cual será mañana.

Influir directamente sobre el destino de nuestra patria tiene algo de elevado y grande que se siente pero no se expresa. Porque ¿quién duda que la causa más noble a que debe consagrarse el hombre, es la de su país? ¿Habría corazón humano que no anhele ver a su patria ocupando el primer asiento en el gran círculo del progreso con la regia diadema de la civilización ostentando en su noble sien?

No es posible, y si existe será un monstruo a quien es necesario eliminar de la fila de los vivientes o por lo menos mirarle como al más vil de todos los seres incapaz de comprender sus deberes ni derechos. Pero afortunadamente, entre nosotros los paraguayos, no existe ni existirá nunca (Dávalos, 1897).

Las maestras desarrollaron la conciencia de las limitaciones de sus derechos, convirtiéndose varias de ellas en protagonistas de los primeros movimientos feministas paraguayos a inicios del siglo XX, como señala Ana Barreto. Otras normalistas ocuparon cargos importantes relacionados con el feminismo, a nivel inter-



Serafina Dávalos (1877 - 1957) y María Felicidad González (1884 - 1980). Maestras normalistas, y luego, destacadas exponentes del feminismo paraguayo de inicios del siglo XX.

nacional. Carmen G. de Ynsfrán (esposa de Pablo Max Ynsfrán, encargado de negocios por el Paraguay ante la Unión Panamericana) fue designada representante del Paraguay ante la Unión Interamericana de Mujeres el 18 de octubre de 1931. Según una crónica, Ynsfrán había sido una de las fundadoras de la Asociación Feminista de Asunción, pero era más reconocida como maestra normal, docente de historia del Paraguay en la Escuela Normal 1; y fue una de las que introdujo en la educación en el país el jardín de infantes (Unión Panamericana, 1931, pág. 1209).

Las disputas por la memoria en las escuelas de posguerra: De la Regeneración a la Reparación de la memoria de López

La condena ¿unánime?

Mientras los restos del ejército paraguayo encabezado por el mariscal presidente Francisco Solano López iniciaban su retirada de las Cordilleras, el Triunvirato, instalado en la Asunción ocupada, integrado por miembros de la Legión Paraguaya bajo la tutela de diplomáticos y fuerzas de ocupación de los países integrantes de la Triple Alianza, emitía el 17 de agosto de 1869, un decreto en el que se declaraba a López “asesino de su patria y enemigo del género humano”. Fue el acto institucional que inició el proceso de proscripción oficial de la figura de Francisco Solano López de la memoria y la historia del Paraguay, y su asimilación a los conceptos de “tiranía” y “despotismo”; cristalizaba, de esta manera, la percepción que la Alianza y los paraguayos opositores a los regímenes de Francia y los López habían promovido en todo el mundo acerca de la figura del Mariscal Presidente. El decreto fue ratificado ya en la era constitucional de 1870 por una Ley de fecha 13 de julio de 1871, promulgada en los mismos términos.

Otras medidas judiciales relativas a los bienes de la familia López y de Eliza Alicia Lynch, compañera de López y madre de varios de sus hijos, fueron adoptadas casi simultáneamente. Y aunque se trataba de medidas como embargos, preventivos o definitivos, expropiacio-

nes, etc., en las razones aducidas no faltaban los conceptos de “tiranía”, “asesino”, “barbarie”, atribuidos siempre a López y su entorno familiar.

La muerte de López el 1 de marzo de 1870, en la batalla de Cerro Corá fue exaltada por la élite que se había propuesto remplazar por completo al Paraguay del pasado, que se había propuesto la “regeneración” del país. Y una de las decisiones en este contexto y con esta finalidad fue, tiempo después, remplazar la denominación de la calle capitalina “De la Paz” por el nombre de Cerro Corá, el 17 de enero de 1871. Es una de las pocas calles de época que aún conserva su denominación, aunque el sentido original fue la celebración de la muerte de López: el remplazo del sistema político autoritario por uno liberal, el final del “despotismo”.

La proscripción de la figura de López de los actos y recordaciones oficiales sin embargo fue apenas una parte del proceso de construcción de la memoria de su figura. Un proceso promovido desde la institucionalidad que implicó, para desarrollar los dispositivos de la organización de la memoria: programas de estudio y libros de textos escolares, monumentos, leyes y decretos, calendario de efemérides, identificación de héroes. Esta institucionalidad de época, respaldada además por una élite socioeconómica que compartía sus ideales, encontraba eco en los dispositivos no oficiales, especialmente los periódicos de época. Políticos de los diversos clubes y partidos políticos que de aquellos derivarían, docentes y preceptores, eclesiásticos, dueños

de periódicos y publicistas, delegados políticos; en fin, el amplio espectro de la élite de época participaría de lo que Capdevila denomina “el compromiso antilopista de las élites políticas”, esto es, del acuerdo acerca del repudio al pasado, aun cuando varios de sus exponentes hubieran formado parte de él.

La ruptura del consenso

Este consenso comenzó a romperse hacia fines del siglo XIX. Hechos escandalosos como la venta de las tierras públicas –proceso viciado de corrupción–, o la acusación de “anexionista” contra José Segundo Decoud –uno de los más destacados hombres públicos de fines del siglo XIX y protagonista de la Legión Paraguaya en su tiempo– produjeron una reacción de miradas hacia el pasado que intentaban reconstruirlo por fuera del “consenso” mencionado. Publicistas como José de la Cruz Ayala “Alón”, intelectuales como Cecilio Báez y Blas Garay, educadores como Enrique Solano López –hijo del Mariscal y superintendente de Instrucción Pública–; las publicaciones de artículos relativos a la Guerra de la Triple Alianza en la prestigiosa revista del Instituto Paraguayo; las primeras memorias publicadas de protagonistas de la Guerra como Juan Crisóstomo Centurión o Francisco Isidoro Resquín; el almanaque Kraus de 1890: abrirían aquellos primeros caminos hacia una mirada reivindicadora del pasado, antes de que concluyera el siglo XIX, gestándose así lo que luego sería la ruptura del consenso.

Que ya por entonces la sociedad paraguaya mostraba con mayor apertura los rasgos de su orgullo patriótico lo atestigua un visitante, quien hacia 1911 escribe:

he de limitarme a dejar constancia de la intensa veneración que guarda hacia el pasado heroico de su patria; veneración que raya en idolatría, nada criticable por cierto, y que infunde en el extraño observador un franco sentimiento de religioso respeto.

Las bases del consenso eran realmente frágiles: por una parte, se estableció el repudio a las “tiranías” del pasado; por otra, se proclamó el carácter “mártir” del pueblo paraguayo que, “inocente” pero “embrutecido”, fue conducido por un líder desquiciado a la muerte. Fidel Maíz, un prominentemente eclesiástico desde los tiempos de Carlos Antonio López, y que sobrevivió a la guerra, llegó a darle a este martirio un carácter “purificador” y providencial, señalando que “Paraguay, ha sido ciertamente destruido, ha pasado realmente por el sepulcro... °Tremendo tránsito, señores, sin el cual no pudiera reconstruirse, no pudiera haber respirado el aire vivificante de la libertad!”. Al final de su vida, Maíz se tornaría en lopista, un cambio de posición como aconteció varias veces a lo largo de su sinuosa trayectoria intelectual, pero hacia fines del siglo XIX también participaba del consenso antilopista.

El aporte de los veteranos a la construcción de esta memoria tiene dos momentos principales: el primero de ellos, cuando la llegada al poder del general Bernardino Caballero. Los veteranos comienzan lentamente a emerger del silencio en el que hasta entonces se encon-

traban, y se reúnen para conmemorar fechas como la victoria de Curupayty y la batalla de Cerro Corá. Además, se introducen denominaciones en las calles como “Curupayty”, “General José Eduvigis Díaz”, “Humaitá”, en la capital; y, luego, en otras ciudades del país.

En un segundo momento, las memorias privadas y subjetivas de los ex combatientes son puestas a conocimiento y articuladas en torno a la idea de heroísmo para un público mayor, especialmente a través de la pluma de O’Leary. O’Leary no fue el primer ni el único nacionalista, y de hecho también su tránsito hacia el lopismo pleno transcurrió por varios años, pero de todos los intelectuales de época, fue aquel que se ocupó concretamente de rescatar memorias y vivencias de los veteranos y utilizar los vehículos de época –especialmente la prensa y la cátedra– para darlas a conocer a un público más amplio. La conversión de la derrota material en victoria moral animó aún más el orgullo de los veteranos que habían llevado en silencio el peso de aquel consenso impuesto desde las élites: en uno u otro sentido eran “culpables” de algo; o de haber sostenido a la “tiranía”, o de haber sido “embrutecidos” por ella.

En retrospectiva, el hito más importante de la ruptura de este consenso fue la polémica entre Cecilio Báez y Juan E. O’Leary, entre fines de 1902 y 1903. Su disparador nada tenía que ver con el pasado: era una discusión periodística sobre aprobación o no de las cuentas de un banco de plaza. En un momento dado, Báez introduce en su argumentación la idea de un Paraguay “cretinizado por siglos de singular despotismo”, guante que recoge O’Leary

y responde, produciéndose la polémica. Manifestaciones a favor y en contra de ambos ponentes se suceden, tanto en las calles como en la prensa. Es el final del consenso.

Así como el consenso atravesó a las formaciones políticas, la ruptura del mismo también lo hizo. Ante esta crisis, que socavaba las propias bases ideológicas de las distintas agrupaciones, se produjeron distintas perspectivas: Manuel Gondra, intelectual liberal y líder del radicalismo, desarrolló una tesis conciliatoria, la de la aceptación del pasado pleno “con sus luces y sus sombras” (Gondra, 1908); otros, como J. Natalicio González, apoyado en las obras de, y secundado por, Juan E. O’Leary, profundizó el concepto de “legionario”, esto es, de “traidor a la patria” (Fuentes, 2016), identificándolo, de manera arbitraria por cierto, con el “antilopismo”, sin fórmula de acercamiento posible, tendencia que anidó en la Asociación Nacional Republicana. Otros, como los intelectuales agrupados en el diario El Liberal, siguieron siendo férreamente antilopistas.

En el campo educativo también se produjo la ruptura. Si bien la posición oficial de proscripción de López estaba plasmada en el texto de Leopoldo Gómez de Terán y Próspero Pereira y Gamba (conocido generalmente como “el libro de Terán y Gamba”), no tardó en confrontarse con obras como las de Blas Garay sobre la independencia del Paraguay. Incluso las procesiones cívicas a la tumba del general Díaz, el héroe de Curupayty –exaltado en aquellos años como el héroe más importante de la república–, en la Recoleta, se convirtieron en un escenario de reivindicación del pasado,

produciéndose enfrentamientos entre estudiantes y autoridades. En 1898, el superintendente de Instrucción Pública Enrique Solano López hizo circular un cuaderno con la efigie y una reseña biográfica de su padre, el Mariscal, lo que ocasionó un grave enfrentamiento con el director de la escuela normal, el argentino Francisco Tapia, que finalizó con el retiro del cuaderno en medio de protestas estudiantiles: fue, en la educación, el primer enfrentamiento abierto entre dos memorias del pasado.

Apenas unos años después, en 1910, Juan R. Dahlquist, destacado educador que fue inspector general de escuelas y director de la Escuela Normal, divulgaba relatos heroicos a través de la revista escolar Kavure'i, la primera en su género. También proponía la representación de un maestro-soldado, "que batalla sin fusil y sin espada". Igualmente, hacia 1917 comenzaban las primeras recordaciones públicas de la batalla de Acosta Ñu (por aquel entonces todavía se utilizaba la denominación de Rubio Ñu).

La imagen de la mujer heroica también estaba subyacente no sólo en la literatura de Abente, Jiménez o Pane; sino también en los proyectos de ley sobre derechos civiles y políticos de la mujer que se presentaban en aquellas primeras décadas del siglo XX. En efecto: en el Paraguay heroico la mujer había pagado un alto "impuesto de sangre" con la vida de sus hijos, esposos e incluso vidas femeninas habían caído en combate o en las tareas de reconstrucción de la patria, de manera que el argumento de que las mujeres no combatían ni concurrían al servicio militar (por el que el voto se les

negaba en otras latitudes) no debía tener cabida en el Paraguay. En aquellos primeros años del siglo, comienza a acuñarse, con sentido historiográfico, el concepto de "residenta", que deja de ser lo que había sido, una referencia geográfica, para convertirse en un modelo de mujer sacrificada, abnegada, sufriente, heroica.

La corriente de la Regeneración exaltaba a dos mujeres: Pancha Garmendia (fallecida lanceada en 1869) y Juliana Insfrán (fusilada en diciembre de 1868). La primera, recordada en aquellos años por su resistencia al acoso de Francisco Solano López en los años previos a la guerra; la segunda, conocida como la "heroína del dolor", era recordada por haber sido martirizada por orden de López en su condición de esposa del coronel Francisco Martínez, quien después de una larga resistencia se había rendido en Humaitá. Ambas eran rescatadas como modelos de mujer, pero también como modelos cívicos, en tanto se habían opuesto a la tiranía. Hacia 1918 también aparece en el ámbito escolar Juana María de Lara, que había sido rescatada como una de las creadoras de la bandera en 1894. Lara era opositora a Francia, y como tal, también, modelo de mujer contra la "tiranía" (Barreto, 2011).

El itinerario de la reparación

El aumento de las diferencias con Bolivia respecto de los límites del Chaco, que encontró en la primera línea de argumentación a los mismos intelectuales paraguayos que reivindicaban el pasado de preguerra, reforzó

la posición del lopismo como nacionalismo dominante frente a otras formas de nacionalismo tales como el nacionalismo cívico, el naciente nacionalismo lingüístico, o el también naciente nacionalismo de la tierra y la sangre. El antilopismo, por su parte, se expresaba desde el diario *El Liberal* y también desde las obras de Héctor F. Decoud que divulgaban las crueldades cometidas por Francisco Solano López durante la Guerra, como la masacre de Concepción o los juicios de San Fernando. La Junta Patriótica, integrada por antilopistas liberales y no liberales como el entonces estudiante de Derecho Óscar Creydt, reprodujo una serie de documentos que también testimoniaban los excesos de López. A esa altura del tiempo, la polémica respecto del pasado se había transformado casi completamente en una polémica respecto de Francisco Solano López, tal como lo había sido inmediatamente al final de la Guerra.

En 1922 se inauguró el monumento conocido como “la razón victoriosa de la fuerza”, esculpido por A. Carli, en la Plaza de la Independencia, detrás del Oratorio de la Virgen (entonces en construcción): fue uno de los primeros monumentos inaugurados conmemorando el 1 de marzo. La inauguración contó con una gran concurrencia; y la niñez de las escuelas entregó sus ofrendas florales. Protagonista central del acto fue Juan E. O’Leary, en lo que se consideró uno de sus “más grandes y legítimos triunfos”.

En 1926, cuando por entonces se creía era el centenario del nacimiento de Francisco Solano López, arreció la posición lopista. Se conformó un comité de

homenaje al Mariscal. Además, ese año, los diputados radicales Pablo Max Ynsfrán, Eusebio Lugo y Miguel Duarte presentaron un proyecto de derogación de todas las normas producidas contra López entre 1869 y 1871. El proyecto terminó siendo rechazado por el Legislativo, incluso por la propia mayoría radical, debido a los desacuerdos evidentes entre lopistas y antilopistas. De las posiciones enfrentadas contra la propuesta de Ynsfrán, Lugo y Duarte pueden destacarse una formulación alternativa del proyecto que también derogaba todas las sentencias dictadas contra las víctimas de los juicios realizados por López durante la Guerra; y la posición de Justo P. Prieto que sostenía que no era el Parlamento el lugar para formulación de juicios historiográficos. Estas discusiones, ese mismo año, se producían en otras ciudades importantes como Villarrica, como se comprueba en el debate sobre si se podía o no nominar a unas calles de la ciudad con los nombres de Carlos Antonio y Francisco Solano López.

Los primeros escarceos y combates entre paraguayos y bolivianos, previos a lo que luego sería la Guerra del Chaco (1932–1935) contribuyeron a exaltar el nacionalismo heroico. La reforma educativa dirigida por Ramón Indalecio Cardozo se vio envuelta en cuestionamientos por el transcurrir de los acontecimientos, al considerarse que “no exaltaba suficientemente el patriotismo”. A fuer de sinceros, Cardozo encarnaba el patriotismo cívico, o el patriotismo productivo como lo definía el economista ruso radicado en el Paraguay Rodolfo Ritter. Sin embargo, en tiempos de preparativos bélicos y

ánimos exaltados, su posición era difícil de sostener. El liberalismo de fines de los '20, además, se veía minado por los impactos sociales de la crisis económica mundial y el surgimiento de fuerzas que, aún sin un número alto de militantes, eran influyentes por el prestigio de sus integrantes, tales como la Liga Nacional Independiente y los firmantes del Nuevo Ideario Nacional.

En 1931 se conmemoró, por primera vez desde instancias oficiales, de manera pública, el 1 de marzo, definido como Día de los Defensores de la Patria. El radicalismo había abandonado ya por completo el antilopismo. El mismo acto tuvo una enorme concurrencia en el Parque Carlos Antonio López (ex cementerio Mangrullo) al año siguiente. Durante la Guerra del Chaco (1932–1935) la memoria de López y el pasado estuvieron absolutamente presentes, en las denominaciones de los regimientos, y en el estímulo que los propios excombatientes del '70 todavía vivos brindaban a la juventud de época para enrolarse al ejército en combate.

López redimido, López secuestrado

El 17 de febrero de 1936, apenas finalizados los combates en el Chaco, acaba también el ciclo del liberalismo en el poder. Un golpe de Estado derroca al presidente Eusebio Ayala; y asume la presidencia uno de los protagonistas fundamentales de la victoria paraguaya, el Coronel Rafael Franco. Respaldado por una fuerte corriente nacionalista, integrada por los excombatientes del reciente conflicto con Bolivia, promulga

el decreto No. 66 del 1 de marzo de 1870, que declara a Francisco Solano López “héroe nacional sin ejemplar”. Ordena la construcción de un monumento de homenaje. Luego se resuelve el traslado de los restos del Mariscal Presidente al proyectado Oratorio de la Virgen de la Asunción, hecho que se produce en medio de la aclamación popular, el 12 de octubre de 1936. El Oratorio se transforma entonces en Panteón Nacional de los Héroes, para disgusto de la Iglesia Católica. Ese mismo año, por Decreto 4834 del 14 de setiembre, se consagra como “Héroe de la nación reconocida” y “liberador de la patria” al Dr. Francia; y “organizador de la nación” a Carlos Antonio López.

En paralelo, comienza a dibujarse, de manera arbitraria, la representación del otro como adversario, como enemigo; del enemigo por antonomasia: el “legionario”. Antiliberales y anticomunistas, los gobiernos posteriores a 1936 manipularán el relato histórico a sus antojos para que todo lo que no sea nacionalismo lopista sea “legionario”; fundamental, aunque no exclusivamente, lo liberal y lo comunista. De nada servirá que entre los liberales se encuentren lopistas como Pablo Max Ynsfrán o Justo P. Benítez; ni entre los comunistas, lopistas como lo fue Óscar Creydt, que para 1936 había abandonado su antilopismo estudiantil. Desde entonces, comenzará la escritura de una nueva historia *oficial* del recuerdo de López y del Paraguay de preguerra de la Triple Alianza, de la que terminarán apropiándose y sobre la que aspirarían a legitimarse los gobiernos autoritarios del Paraguay hasta 1989.

La sustitución lingüística del guaraní y el fracaso escolar. Desde la prohibición y el castigo hacia el nacimiento del nacionalismo lingüístico

Pobre el país, esquilmado, sin recursos, con escaso ó ningún crédito en el exterior, enclavado por su posición topográfica, casi en el corazón de la América del Sud, sin jefe las familias, sin existir ni remotamente personal alguno, que pudiera llamarse idóneo, acostumbrado el pueblo, mas bien que á una vida patriarcal, á una holgazanería india, monopolizadas sus arterias fluviales, por las Repúblicas del Plata, sus enemigos naturales, y dilatado, estendido, empapado al mismo tiempo en todo el país, un dialecto indígena, incapaz para la expresión de ninguna idea abstracta ni filosófica, y pesando este á mas, como una inmensa losa de plomo, sobre la casi totalidad de todos sus habitantes, que carecían de una medida salvadora.

Atanacio C. Riera, Primera Memoria sobre Educación Común, 1890

Como ya hemos expuesto en el capítulo anterior, desde la política de sustitución lingüística forzosa adoptada en la época colonial por el régimen borbónico, pasando por todos los gobiernos del Paraguay independiente de preguerra, el Estado siempre se esforzó por erradicar el guaraní de la educación formal, bajo el prejuicio de la barbarie o de ser una “rémora para el progreso”. El período 1869-1931 no fue la excepción, y los reglamentos, los informes de los y las docentes, de los superintendentes de instrucción pública, dan cuenta de todos los esfuerzos realizados para prohibir el hablar en

guaraní, así como de la vinculación que hacían entre bajo rendimiento escolar y persistencia del uso del guaraní entre los niños, las niñas y sus familias. Podemos sostener, como una hipótesis con amplias posibilidades de confirmación, lo que Peters sostiene acerca del guaraní y la educación en el período 1810-1870: que para los niños y las niñas guaraní-hablantes, las clases en castellano eran equivalentes a clases en un idioma extranjero, y que sin dudas allí está una de las principales causas del fracaso escolar.

A tono con el talante positivista, evolucionista y liberal de la nueva elite, integrada mayoritariamente por familias que habían sido exiliadas por los gobiernos de Francia y los López, el triunvirato decretó el 8 de marzo de 1870 que en las escuelas se prohibiera el uso del guaraní: “Se prohíbe también a los maestros, que no permitan (sic) hablar en las escuelas el idioma guaraní sino únicamente el español”.

Cuatro décadas más tarde, en el Álbum Gráfico del Centenario de la Independencia del Paraguay, publicado en 1911, se lee en tono triunfalista que:

Desterrado de la enseñanza nacional el guaraní, dialecto o idioma indígena, arcaico, que no presta utilidad alguna, sólo falta llevarlo a la práctica, como factor primario, en nuestra inmensa campaña. °Si señor! ‘desguaranizarla’ en absoluto ‘para impedir que sobre el surco abierto recobre su imperio la maraña del bosque primitivo’ y surcarla por todas partes de rieles, que sirvan para derramar a los cuatro vientos la inmigración europea en lucha por su expansión.

¿Qué había pasado en las escuelas, durante esas cuatro décadas? A tenor de la disposición mencionada, así como de las tendencias culturales de época, las aulas eran escenarios de auténticos combates culturales para la erradicación del guaraní. En el imaginario educativo estaba impresa firmemente la idea de que el guaraní era un factor que impedía el progreso de la educación. Revisemos algunos momentos de la historia de la educación, separados entre sí por aproximadamente una década.

El Ing. Leopoldo Gómez de Terán, italiano que había sido contratado en el Paraguay para apoyar el desarrollo de la educación secundaria, expresaba, en un informe en el año de 1878, entre las dificultades que había hallado para lograr buenos rendimientos educativos, la siguiente:

Hay alumnos que han llegado a conocer minuciosamente todas las definiciones y teorías gramaticales, y a pesar de tantos esfuerzos de memoria, y algunas veces de razonamiento, en su lenguaje y en sus escritos cometen siempre errores que no cometería en otros países un niño que ni tuviera idea de lo que es gramática. La causa de este mal está en que aquí el niño nace y crece aprendiendo el guaraní, de suerte que piensa en este idioma, y cuando adulto va a la escuela el castellano es para él como una lengua extranjera.

Diez años después, un informe de inspección, anónimo, se refiere al déficit de los y las docentes en el uso del idioma español.

En 1890, se produjo el primer documento que contiene una visión de conjunto sobre el estado de la educación paraguaya. Habían pasado 20 años del final de

la guerra de la Triple Alianza. El Informe, denominado *Primera Memoria sobre la Educación Común*, fue elaborado por el maestro Atanasio C. Riera, entonces superintendente general de Instrucción Pública. Por ser el primero de estas características, redactado además en momentos en que se producía una profunda reforma institucional con el fortalecimiento de las funciones de Superintendencia educativa, se trata de un documento histórico. En él, además de la cita con la que se inicia el capítulo, y en la que se aprecia el vínculo que establecía Riera entre pobreza, atraso y uso del guaraní, se dice, respecto de lo que ocurría en las aulas, lo siguiente:

La guerra declarada sin tregua ni cuartel al dialecto indígena más potente, en tesis general cuando más lejos se halla el pueblo de la Capital, ó de las principales vías de comunicación, también nos deja un resto de utilidad, de importante trascendencia.

Agregaré además que todo Maestro se esmera en el conocimiento del idioma nacional y procura inculcarlo en sus alumnos y que en todos los centros de instrucción de la República se observa un mismo sistema de enseñanza, deduciéndose la diferencia de conocimientos que existen, por deficiencia en el precepto, excepción de varios puntos de campaña donde funcionan escuelas que se encuentran al par de los centros de la capital.

A fines del año 1899, la maestra Ceferina Morel, de Jesús y Trinidad se expresaba de la siguiente manera en su Memoria Anual:

El resultado de los exámenes ha sido bastante bueno

si no ha sido sobresaliente es que mi convicción que lo ha motivado el idioma Guaraní que por más que luchamos para hacerlo remplazar por el castellano con mis discípulas, no consigo si no muy de a poco y con mucho tiempo.

Mis esfuerzos en ese sentido son contrarrestados y esterilizados por la educación que reciben las niñas en el hogar de sus padres; con raras excepciones los habitantes de estos Departamentos hablan ni entienden el castellano y le es más agradable hablar con sus hijos el guaraní que no el castellano.

De esto resulta que el castellano aprendido en la escuela durante algunas horas queda por lo general olvidado por las que pasan en su casa.

Les dirijo siempre la palabra en castellano pero hay ocasiones en que me es necesario emplear el Guaraní para hacerme entender en las explicaciones que doy en clase.

En 1904, en la Revista de Instrucción Primaria, el intelectual Manuel Domínguez era bastante más categórico:

El Paraguay tiene un gran enemigo de su progreso en el idioma guaraní. Es una desgracia para nosotros los paraguayos que ese lenguaje sea todavía el único que hablan ciertas clases sociales inferiores. (...) Sucede que esos pobres que alimentan su cerebro exclusivamente con palabras guaraníes, son tan toscos e infelices como el indio primitivo de las selvas (...) Los que se interesan seriamente en el progreso de nuestro país deben estudiar seriamente los medios para hacer una guerra sin cuartel a ese idioma al parecer inofensivo,

pero que en realidad es el enemigo más poderoso de nuestra cultura.

De manera que 30 años después del final de la guerra, la erradicación del guaraní y la consolidación del castellano, el "idioma nacional", seguía siendo, desde la mirada del proyecto de la élite, una deuda pendiente.

Y lo seguiría siendo, más allá del tono triunfalista del Álbum del Centenario de Monte Domecq en 1911. Por aquellos mismos años, y de la mano de dos científicos: el italiano Guido Boggiani y el suizo Moisés Bertoni, comienza a producirse un proceso de recuperación y a la vez de reivindicación de las culturas antiguas, de los pueblos indígenas, del Paraguay. Comienza también la revalorización del idioma guaraní (un papel clave lo cumplieron las publicaciones de poesía en guaraní Ocara Poty y Ocara Poty Cue Mi) pero no sería sino hasta que aconteciese la Revolución de 1936 que se plantearía su inclusión en la educación formal.

En las escuelas, esta tibia revalorización de "lo guaraní", inmerso en lo mestizo, llegaba a las aulas a través de textos como el de Eusebio A. Lugo (ensayista, publicista y político liberal), titulado *Poemas Guaraníes*, aparecido en 1917 en la revista escolar Kavure'i. En él, el autor que se dice inspirado por Manuel Domínguez y sus Raíces Paraguayas, imagina un diálogo entre una india guaraní prisionera de los españoles y un conquistador español, durante la fundación de Asunción:

La India – (...) y hoy amanecemos prisioneros de vosotros.

El hispano – Desecha todo temor, Eichú. En verdad

cuando esta mañana caíste en nuestro poder, estabas toda temblorosa como una avecula entre las garras del águila. Pero no debes esperar recibir de nosotros ningún daño. Somos los mensajeros de un rey soberano y magnánimo, y de una reina y creyente de la religión más tierna y consoladora de la tierra: la religión cristiana. Íbamos inocentemente tras la quimera de una ilusión, que nos atraía con sus vislumbres empeñosos; íbamos en busca de la sierra encantada que brota oro y plata cuando la encontramos en ti. Y he aquí a uno de esos peregrinos ilusionados, al león de áspera melena y fiero continente que venció a los héroes de tu raza, vencido a su turno por ti, implorando de hinojos a tus plantas victoriosas la caridad de una sonrisa, de esa sonrisa tuya que es como si fuese la sonrisa del Nuevo mundo.

La india – Extranjero, tienen tus palabras el acento del hombre presentido y esperado en mis sueños de virgen. Han penetrado tus palabras en mi alma, como los vientecillos de las troneras de mi pobre bohío, con una mezcla de placer y miedo. Mi alma suspiraba por ti, sin conocerte y mi corazón frágil como el firmamento de nuestro cielo, lo habéis roto: soy tuya español!.

En relación con los pueblos indígenas, la realidad de posguerra del 70 era completamente otra. Desde el 27 de junio de 1871 se habían establecido normas de “civilización” y “educación” de las “tribus errantes” que “viven en los montes” del país. Así, surgieron normas en relación con los guayaná de Pirapitay (Villa Azara); y, años más tarde, en relación con la educación de los payaguá de Asunción.

En el año de 1904, el 25 de junio, se promulga la Ley de Colonización y del Hogar, la cual incluía un artículo referente a las tribus indígenas para las cuales establecía la figura de la reducción, cuyos principios y fundamentos se encuentran en el Derecho Indiano. El concepto de “errantes” para los pueblos indígenas, que ya se mencionó a propósito de la Ley de creación de la Villa Azara, se mantuvo; y se identificó este concepto con la falta de civilización.

La reducción se encomendaba a las misiones, con lo cual se buscaba cumplir el mandato constitucional de cristianización. No existen datos fidedignos acerca de cuántas colonias fueron organizadas con esta ley. Hasta 1904 tomaron contacto con los poblados indígenas los anglicanos, que fundaron el asentamiento de Makthlawaiya, en 1889; y los salesianos de San Juan Bosco, que ingresaron al Chaco en 1888. Éstos fundarían su primera misión recién en 1920. Esta Ley fue complementada con la Ley que autoriza al Poder Ejecutivo a tomar las medidas conducentes a la conversión de indios al cristianismo y la civilización del 7 de setiembre de 1909.

Esta última ley fue reglamentada por Decreto del 15 de diciembre del mismo año. En el aspecto educativo, el decreto regula la vida en la reducción como la instalación de locales escolares en los que se obligaba a “la enseñanza del idioma, himno é historia nacionales”. Es llamativo, sin embargo, el hecho de que permite que “la doctrina religiosa en todos los grados y la

instrucción elemental en los primeros sean hechas en la lengua indígena durante la catequización y aprendizaje del castellano”.

La situación socioeconómica de los pueblos indígenas no escapaba a los ojos de los observadores no indígenas más sensibles, alejados del discurso romántico sobre el mestizaje. Así, El 22 de setiembre de 1930, el Presidente del Museo de Historia y Etnografía, Doctor Andrés Barbero, remitió una nota al Director General de Escuelas, Don Ramón Indalecio Cardozo; en la que se solicitó “un día del año escolar en toda la República para que se enseñe a las jóvenes generaciones paraguayas el respeto al Indio Guaraní...”.

Entre los considerandos, el Dr. Barbero señalaba:

Estrechados más por los alambrados de estancias, los fortines militares de ambas naciones y por la codicia de comerciantes inescrupulosos, que les sacan el fruto de sus cacerías (...) a trueque de alcohol y engaño, cosa que les sume en una desesperación injusta y tremenda (...).

Como resultado de estas gestiones, Cardozo dictó el 30 de setiembre una Resolución por la cual se declara el 11 de octubre de cada año como “Día del Indio”.

Un ensayo de política educativa innovadora: la Escuela Activa de Ramón Indalecio Cardozo y la Reforma de 1922-1932

Entre 1922 y 1926, tuvo sus inicios la reforma educativa promovida por el director general de escuelas,

Ramón Indalecio Cardozo. Esta reforma no sólo tuvo logros claves de política educativa, como la inclusión masiva de niños y niñas de entre 7 y 14 años en el sistema educativo y el aumento del presupuesto destinado a la educación, sino que además tuvo logros basados en una concepción alternativa de la niñez, a la propuesta por el paradigma de la protección integral.

La Escuela Activa

Al enumerar en su obra *La Educación Común* (1922) los elementos que hacen parte de las decisiones de política educativa “mínima”, Ramón I. Cardozo señala: “el ideal político y social del estado; las condiciones del medio ambiente en que debe desenvolverse el educando; el valor étnico de la población, y las posibilidades económicas del mismo estado”.

El “niño guaraní” es el objeto de la política educativa, dice Cardozo, al referirse a “la materia prima” de la educación. El educador guaireño considera que deben conocerse las características antropológicas “del pueblo sobre cuya contextura material y moral, piensa dirigirse la corriente de acción presente y futura, a los fines de su elevación física y moral”.

¿Cuáles son las cualidades de este “niño guaraní”? Cardozo las enumera en los párrafos siguientes: “Paciente y fuerte, inteligente y cariñoso y con una habilidad instintiva que constituye la admiración de los extranjeros” (...) “habilidad instintiva y congénita (que)

asombra"; cualidades que fueron explotadas por los jesuitas para ejecutar las obras de arte de sus templos, señala el educador.

A las razones antropológicas, Cardozo agrega las psicológicas, cuando se trata de determinar la edad conveniente para la educación obligatoria:

La edad de ingreso del niño en las escuelas deberá variar según las condiciones fisiológicas, psíquicas, cósmicas y sociales. La edad fisiológica es distinta de la psíquica. No marchan paralelamente.

En algunas razas, la primera es más adelantada que la segunda mientras que en otras, no. Del mismo modo, el crecimiento físico no es igual en los distintos pueblos.

Tras establecer patrones de comparación en torno al peso y al crecimiento entre niños y niñas de Paraguay, Argentina, Francia, los Estados Unidos y España; Cardozo profundizaba la descripción y explicación de las bases psicológicas del aprendizaje, sobre la base de las teorías del antropólogo, psicólogo experimental y educador positivista argentino Rodolfo Senet (1872-1938), para quien "la segunda infancia (2-7 años)" era el período "menos apropiado para la adaptación al ambiente de nuestras instituciones escolares comunes", debido a que la atención y la memoria son inestables, por lo que no resultaba conveniente iniciar la escuela con 4 o 5 años, sino con 7 u 8 años.

A estas consideraciones teóricas psicológicas, Cardozo agregaba los elementos "cósmicos-geográficos", señalando que como la mayoría de la población pa-

raguaya era rural, no era conveniente exponer a niños menores de 8 años a los peligros de zonas despobladas, con escasez de caminos, en su caminar hacia las escuelas. Cardozo exaltaba, por otra parte, el carácter "moral" del hogar campesino, señalando que debido a la presencia de la mujer, los niños pequeños no estaban abandonados ni desprotegidos, ni expuestos a las oportunidades de "copiar para corromperse".

Tras exponer estos y otros fundamentos, Cardozo proponía (y lo lograría) que existieran tres tipos de escuelas primarias: las inferiores (rurales, de tres grados), las medias (de cuatro grados, urbanas) y las superiores (de cinco grados, preparatorias para la secundaria); y que las edades respectivas de ingreso y permanencia fueran de los 9 a los 14 años, para las escuelas rurales; y de 7 a 14 años para las escuelas medias y superiores.

La misión de la escuela era, para el educador:

hacer que las generaciones aprendan conocimientos útiles y necesarios para la vida múltiple por desenvolverse; tenga cuerpo robusto y sano; voluntad firme; carácter energético; capacidad para producir; y conciencia clara de un verdadero nacionalismo. La escuela formará verdaderos obreros del progreso social y del bienestar individual.

La Escuela Activa como Escuela del Trabajo

Ya desde 1922, Cardozo consagraba el ideal del trabajo como parte esencial del proceso educativo. Con base en las teorías de Dewey, Cardozo aspiraba a que

las escuelas sean espacios de amor al trabajo, no para la formación profesional, o el aprendizaje de oficios (o no solo para ambas finalidades), sino que el trabajo fuera concebido como “método de vida”, es decir, “centros de curiosidad científica y de investigación activa, puntos de partida de donde los niños serán conducidos a realizar el desarrollo histórico del hombre”. Se trataba más que formar en profesiones en formar en la cultura del trabajo, “de la industria”, del carácter productor y transformador. Para ello, Cardozo recurría a las experiencias contemporáneas de los Estados Unidos, Alemania, e incluyendo a la Revolución Rusa, entre quienes situaban el trabajo manual en el centro de la actividad educativa.

Cardozo proponía la inclusión de talleres industriales en las escuelas urbanas; y de huertas en las escuelas rurales. Los talleres estaría diferenciados por género: los que tuvieran que ver con Economía Doméstica y Puericultura serían para las mujeres, “puesto que son conocimientos indispensables para la preparación integral de la mujer, futura madre y ama de casa” y los que tuvieran que ver con la Industria, para los varones, “por la necesidad de ejercer mayor dirección en la orientación intelectual de la población para el desarrollo del amor al trabajo manual”.

Para Cardozo, el trabajo era la síntesis posible de las distintas capacidades humanas físicas, morales e intelectuales:

La enseñanza de los trabajos manuales o labores, participa de los tres órdenes, porque es la armonía de las manos con los dictados de la inteligencia y del cora-

zón. El niño debe retirarse de la escuela con las manos y los ojos hábiles para el trabajo, con la comprensión de lo que puede hacer o producir para su bienestar y el de la colectividad, y con profunda fe, amor y cariño al trabajo. (...) para el efecto el niño debe vivir en la escuela la vida real, aproximada al hogar, al hogar tipo.

Por lo cual la escuela debía transformarse en *escuela-taller*.

Históricamente, el concepto de “actividad” tal como lo propuso la corriente de la Escuela Activa o Escuela Nueva en el mundo, tuvo dos dimensiones: o bien el niño o la niña eran sujetos “activos” de su propio conocimiento, para lo cual se diseñaban estrategias pensadas en función del desarrollo de sus intereses (recuperándose así la línea propuesta por Rousseau) o bien los métodos pedagógicos eran “activos” e implicaban construcción, creación, transformación. En los comienzos de su aplicación, la corriente cardocista de la Escuela Nueva optó por este último concepto de “lo activo”, más que por el primero. Hacia 1930, la escuela normal, bajo la dirección de María Felicidad González, y otras escuelas, comenzaron a desarrollar el método Dalton, que tendía al primer fin: “respetar el genio personal del alumno”. En 1931 tuvo lugar el II Congreso Pedagógico Nacional. Las conclusiones del Congreso no pudieron ser más favorables a Cardozo y sus planteamientos teóricos, respaldados por los experimentos educativos mencionados. Los congresistas aprobaron todas las propuestas presentadas por la Presidencia.

Volviendo al tema, no hay un único “niño” en la visión cardociana de la educación, desde una mirada sociológica y antropológica:

¿Qué debe enseñarse al hijo del campesino? – Lo que el campesino debe saber y conviene que sepa, hemos dicho. A leer, escribir, redactar, calcular; a conocer la higiene, nociones de derecho civil y político; habilidades manuales para construir, edificar, aprovechar la numerosa materia prima a su alcance; el cuidado y la explotación racional de vacas, aves, chanchos, abejas, el cultivo mejorado de la tierra, así como el aprovechamiento y rendimiento de los frutos terrestres. ¿Y al hijo del urbano? – Las mismas cosas que al del rural, pero variadas en intensidad, extensión y género. (...).

Cardozo suponía, sin embargo, que esta visión de la educación no sería fácilmente asimilable porque “la raza paraguaya” era resistente a los cambios, y que el campesino deseaba que su hijo concurriera a la escuela para aprender a leer, escribir y contar: las tareas de cría y explotación de recursos naturales las aprendería en el hogar.

El concepto de patriotismo

La acción docente sobre la formación de la conciencia nacional en nuestras escuelas está caracterizada por el predominio de una educación exclusivamente guerrera (en cursivas, en el original). Predomina la creencia de que el patriotismo se reduce a servir a la patria en la guerra.

De aquí que toda enseñanza gira en torno a las lides y gestas guerreras. Las recitaciones, las poesías escogidas como temas de declamaciones, las conferencias a los niños, no versan sino sobre la guerra, el estampido horri-

sono de los cañones, el clamor bélico de los clarines y la sangre que a torrente corre por los campos de batalla.

Ley 689/25 p. 28.

La idea de patriotismo propuesta por la Reforma de 1922 estaba menos vinculada con las polémicas en torno a la idea del Paraguay de pre y post guerra de la Triple Alianza, que con el ideal de respeto a la legalidad y de valoración de las instituciones liberales. (Cardozo, 1991).

Uno de los escasos elementos que permite conocer el pensamiento de un colectivo humano sobre las ideas de patria, patriotismo y nación durante aquellos años, es la Encuesta sobre Vocación que realizaron Cardozo y sus discípulos, con escolares de la Escuela Brasil. En ella, aparecen elementos muy interesantes, que dan cuenta de las percepciones que tenía la población infantil escolarizada de 7 a 14 años, resultado de múltiples interacciones sociales.

En lo relativo a la preocupación de Cardozo sobre el concepto de Patriotismo, la Encuesta muestra que ante la pregunta general “¿Cuál será tu ideal como ciudadano?”, la primera respuesta más frecuente fue “Trabajar por la grandeza de la patria”; mientras que la segunda fue “Defender a la patria en la guerra”. ¿Efecto de un ambiente cargado de emociones patrióticas ante la inminencia de una guerra con Bolivia? Posiblemente. Y, sin embargo, es muy probable que en el Paraguay crecientemente nacionalista guerrero de fines de la década del 20 del siglo pasado, esta misma respuesta hubiera

tenido una alta frecuencia dado el crecimiento de dicho discurso.

Frente a estas ideas, la reforma propuso conceptos de patriotismo y nacionalismo tales como:

El patriotismo. El respeto de la ley como fundamento de la grandeza de la patria. Hacer ver cómo se engrandece la patria respetando las leyes y sus instituciones. Que uno de los medios para conseguir la grandeza y la prosperidad del país, es prepararlo para una sólida riqueza económica, mediante el trabajo de sus hijos.

Con respecto a la enseñanza de la Geografía agrega:

El maestro no debe perder vista el espíritu nacionalista de esta enseñanza. Al enseñar la Geografía no debe hacer por mero conocimiento de la ciencia, sino con el propósito de despertar en el espíritu de los niños el cariño a la tierra y especialmente a la suya: que la ame, y que sus esfuerzos tiendan siempre a mejorarla cada vez más.

En el centro de la propuesta pedagógica cardociana estaba la Escuela Activa, cuyo eje fundamental constituye la actividad del niño, fuera ésta lúdica, fuera ésta laboral. En cualquiera de los dos casos, el educador guaireño propendía al pacifismo como la condición espiritual necesaria para el trabajo productivo y útil al país.

La Reforma de 1925 obtuvo elogios de referentes importantes de la educación mundial²⁵. Sin embargo,

²⁵ En octubre de 1930, visitó el país Adolphe Ferriere, principal autoridad mundial de la escuela nueva en aquel momento, quien no escatimó elogios en relación con la educación paraguaya.

en el país, debió soportar el embate de distintas otras formas de nacionalismo, catalizadas por el factor político, el que adquiriría cada vez más preponderancia en la medida en que se percibía, como inminente, en un tiempo muy cercano, un conflicto armado con Bolivia como a la postre ocurrió con la Guerra del Chaco (1932 – 1935).

La Escuela Activa y las oposiciones

Cuando analizamos las objeciones que el propio Cardozo recogía respecto de su propuesta educativa, nos encontramos con una serie de conceptos tradicionales acerca de la niñez en el Paraguay de inicios del siglo XX. Algunas de ellas tienen que ver con la niñez y los roles rígidos de género. Así, el educador guaireño advierte que talleres de hilandería y bordados fueron difíciles de introducir (o a veces imposibles de introducir) debido a que los padres y las madres deseaban que sus hijas aprendieran a “bordar y declamar”, además de leer, escribir y contar. O bien, que docentes fueron presionados, hasta con violencia, por parte de padres que consideraron que sus hijos estaban siendo “explotados” en las huertas escolares. O que simplemente, como ya se señaló, los temas domésticos debían ser enseñados en dicho ámbito; y no en la escuela.

Cardozo era crítico respecto de los roles tradicionales. Al describir “el ideal masculino” en la educación, señalaba que:

El hombre, el varón, ha sido y sigue siendo el dueño

de los destinos humanos. (...) De aquí el ideal de que la educación debe preparar al hombre varón para la lucha por la vida, manteniendo sus cualidades específicas de virilidad, fortaleza, emprendedor y aptitud para gobernar.

Mientras que la mujer, tradicionalmente, “no necesita saber otra cosa que lo necesario para la administración del hogar, para la primera educación del hijo y para desempeñarse correctamente en los actos sociales”. La Guerra Mundial, según Cardozo, transformó esta visión dualista y dicotómica de los roles de género; y la educación debía asumir esta transformación en la forma de la coeducación, es decir, la coexistencia, en las aulas, de varones y mujeres.

Cardozo pretendió, a través de la Escuela Activa, que la educación fuera paidocéntrica, esto es, centrada en la niñez, y no homocéntrica, centrada en una perspectiva adulta. El proceso, sin embargo, no pudo completarse. En 1932 presentó su renuncia definitiva al cargo de director general de escuelas, tras serias diferencias con el ministro Prieto. Tras la Guerra del Chaco (1932-1935), la escuela volvió a ser la misma memorística y enciclopédica que había criticado Cardozo, y de cuya crítica se hacía eco la mayor parte de la sociedad.

En 1925, cuando fueron hechos públicos los enfoques de la reforma, los nacionalistas heroicistas comenzaron sus primeros ataques. Arturo Bray, uno de los oficiales más renombrados del ejército paraguayo, por haber luchado en Europa en la I Guerra Mundial así como por su filosa pluma, expresaba, respecto de los planes elabo-



Alumnos de la Escuela Brasil - Sección Varones - Clase de Carpintería. Memoria de la Dirección General de Escuelas - 1929.

rados por Cardozo, el sentir de buena parte del ejército, así como de la opinión pública afín a la exaltación de los héroes. En su autobiografía, recuerda que:

¡Un comunista le hubiera puesto la firma al ‘proyecto’ del calificado profesor! Aparte de su pésima redacción, plagada de lugares comunes, su prédica en un país enfrentado a una inminente y gravísima crisis internacional, resultaba insensata y extemporánea, por no darle otro calificativo. En las columnas de ‘Patria’ –puesto que un diario oficialista no lo hubiera aceptado– publiqué un artículo firmado por ‘Un oficial paraguayo’ rebatiendo aquellas directivas.

(...) un inspector general de escuelas –Cosme Ruiz Díaz, marxista confeso pocos años después– ordena-

ba remover de las aulas la enseña patria, prohibiendo el canto del Himno Nacional por los niños. Esto ocurría en Encarnación hacia fines del año 1925, sin que las autoridades nacionales –incluido el señor Cardozo– reaccionaran como lo exigían las circunstancias, no obstante las airadas protestas de los padres de familia. (Bray, 1981, p. 153).

Otros sucesos colocaron a Cardozo en el centro de la polémica nacionalista en torno a la figura de López, ese mismo año. En aquel momento, el ya mencionado Héctor F. Decoud publicó una obra titulada *Sobre los Escombros de la Guerra*, en la que se evocaba la persecución política contra opositores, bajo el régimen de López. La obra se publicó en la Imprenta Nacional luego de una intensa polémica respecto de si podía una obra privada publicarse en la imprenta pública. La publicación fue autorizada por el comité conformado por decreto para el efecto: el director del Archivo Nacional, el rector de la Universidad Nacional de Asunción y el director general de Escuelas, entonces Cardozo, lo cual hizo que se profundizara el encono de las corrientes nacionalistas contra éste.

No es que Cardozo rechazara otros conceptos provenientes del nacionalismo, como por ejemplo el amor a la tierra. También creía necesarias las figuras heroicas. En su pensamiento, sin embargo, lo esencial era el respeto a las instituciones liberales y democráticas del Paraguay. Cardozo rechazaba la identificación del nacionalismo con la guerra; y exaltaba el nacionalismo basado en el trabajo y en el civismo: la Escuela Activa armonizaba por completo con esta suerte del na-

cionalismo del trabajo. Como expresaba Emiliano Gómez Ríos, Inspector General de Escuelas, en 1929, “El Yunque del trabajo es el tónico vivificador de nuestra enseñanza y él está tomado de la ‘escuela activa’ por ser el trabajo el taller propicio y saludable tanto para el cerebro, la sensibilidad, la voluntad y el corazón” (Memoria, 1930, p. 108).

En 1926, la prensa afín al nacionalismo heroico percibía la situación social y educativa en torno al patriotismo de la manera en cómo lo hacía el diario Patria, vocero del partido republicano, el 23 de julio, dos días antes de la conmemoración del centenario del nacimiento de López:

Esta es la hora que los niños, tiernos todavía, desde las aulas comienzan a modular con respeto y veneración el nombre de nuestros héroes; se educan en la escuela del patriotismo y aprenden toda la grandeza de nuestro pasado sin paralelos, a despecho de la alta autoridad de la educación primaria, que pugna por cercenar, ahogar ese noble y naciente sentimiento.

En 1930, el periódico El Diario, uno de los más influyentes de la época, editorializaba, en *La Columna Vertebral de la Enseñanza*, el 26 de febrero:

Decimos que la columna vertebral de la enseñanza tiene que ser el nacionalismo (...) El nacionalismo en su doble aspecto del idioma y de la historia nacionales, tiene que ser la columna vertebral de la enseñanza escolar (...) luego la historia, mucha historia, toda la historia necesaria para hacer amar a la patria donde hemos nacido (...) se ha de enseñar al niño que el Paraguay es un pueblo digno y sufrido, que ha forjado su

nacionalidad en 4 siglos de lucha. Se le ha de enseñar la comprensión de toda nuestra historia, a interpretar-la de acuerdo con las épocas, a no juzgar con criterio de hoy los hechos del pasado, a no comulgar con la acusación de anexionistas formulada temerariamente contra los próceres de mayo, a conocer la grandiosa obra de Carlos Antonio López, y ve en la guerra del 64-70 el último episodio de nuestra independencia (...) La historia es para nosotros el más importante de los factores imponderables de nuestra defensa! (...) Por eso la escuela paraguaya debe reposar en un vigoroso nacionalismo. En su doble preocupación del idioma y de la historia nacionales.

En 1931 Cardozo protagonizó un intercambio con Leopoldo Ramos Giménez, antiguo líder obrero, ex anarquista devenido en admirador del heroísmo guerrero, quien, a través del diario La Unión (uno de los voceros oficiosos de la oposición al liberalismo), el 14 de marzo, expuso su concepto de patriotismo y reclamó:

Ese sentimiento de veneración a la tierra, a la raza y a las tradiciones de nuestra historia (...) Hay que llevar a sus últimos extremos la nueva política educacional, corrigiendo las fallas del nuevo plan de estudios y ejerciendo un control riguroso sobre los libros que profesores incompetentes ponen en manos de la juventud.

En rigor, Ramos Giménez se refería a la reforma educativa de nivel secundario que se había iniciado aquel año siendo Ministro de Justicia e Instrucción Pública Justo P. Benítez, liberal que también tendía hacia el nacionalismo heroico y guerrero, y cuya gestión Ramos Giménez valoraba en general positivamente.

Aunque no se dirigiera a él, Cardozo contestó a Ramos Giménez a través de El Liberal el 8 de abril reproduciendo los contenidos programáticos antes mencionados como fundamento del nacionalismo de su propuesta educativa. Lejos estuvo, sin embargo, de satisfacer tal respuesta a su “amable compueblano”, como calificó el educador a Ramos Giménez.

En el mundo, la Escuela Nueva también recibió una severa crítica del papado católico, en la Encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pío XI, de 1929. El papado acusó de “naturalismo” e inmanentismo a “todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación u olvido del pecado original y de la gracia, y, por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana”:

45. Por esta razón es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo excluya o merme la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia, y, por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana. A esta categoría pertenecen, en general, todos esos sistemas pedagógicos modernos que, con diversos nombres, sitúan el fundamento de la educación en una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño o en la supresión de toda autoridad del educador, atribuyendo al niño un primado exclusivo en la iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior, natural y divina, en la obra de su educación. Pero si los nuevos maestros de la pedagogía

quieren indicar con estas expresiones la necesidad de la cooperación activa, cada vez más consciente, del alumno en su educación; si se pretende apartar de ésta el despotismo y la violencia, cosas muy distintas, por cierto, de la justa corrección, estas ideas son acertadas, pero no contienen novedad alguna; pues es lo que la Iglesia ha enseñado siempre y lo que los educadores cristianos han mantenido en la formación cristiana tradicional, siguiendo el ejemplo del mismo Dios, quien ha querido que todas las criaturas, y especialmente los hombres, cooperen activamente en su propio provecho según la naturaleza específica de cada una de ellas, ya que la sabiduría divina se extiende poderosa del uno al otro extremo y lo gobierna todo con suavidad (Sal 8,1)

El final de la Escuela Activa

La Escuela Activa se había enfrentado a poderosos detractores en el Paraguay. Las disputas entre Cardozo y aquéllos (principalmente con miembros de su propio partido) socavaron la confianza en la propuesta cardociana y luego, finalmente, motivaron la renuncia del mentor conceptual y ejecutor de esta reforma, quien se vio a sí mismo frente a esta coyuntura como “una roca solitaria en medio de la borrasca” (Cardozo, 1991).

Las ideas educativas de Benítez o de Prieto formaban parte de los intentos del liberalismo radical por adecuarse a las exigencias de la creciente problemática social, en aumento luego de la Gran Depresión de 1929. Sus conceptos relativizaban los elementos fundamentales de la democracia liberal clásica, por considerarlos

insuficientes ante el desafío de “la cuestión social”, e incluso adaptaban ideas provenientes de regímenes totalitarios (Warren, 2008). Se enfrentaron con la Escuela Nueva, por el acento que ésta ponía en la plenitud del desarrollo individual y la autonomía, en un mundo marcado por fuertes influencias de distintas formas de colectivismo. Benítez y Prieto se mostraban de esta manera cercanos al nacionalismo de cuño romántico y guerrero, al igual que otros como Anselmo Jover Peralta (entonces todavía liberal) y Eliseo Da Rosa, director del influyente periódico El Diario.

En materia de educación, la revolución triunfante se refirió genéricamente a educadores tan dispares como Cardozo y Manuel Riquelme como “los educadores del régimen”, y los descalificó a todos por igual:

Los Cardozo, los Riquelme tuvieron su parte en la obra de destrucción de los valores morales del magisterio. Proyectaron sombras nefandas en la formación del personal docente, provocaron la huida de los valores morales e intelectuales del campo educacional para quedarse solos rodeados de los incapaces y serviles.

Luego, el gobierno decretó por medio del Decreto 2118 del 18 de junio de 1936, las “normas para la enseñanza nacionalista en los institutos educacionales”. Estableció “la dación de conferencias en las que se interprete el verdadero Nacionalismo y se exalte el sentimiento Nacionalista paraguayo” y que se impugne “toda otra ideología contraria o que pueda generar la simpatía del niño a la mixtificada dictadura proletaria rusa o la plutocracia del occidente”. Se define el nacio-

nalismo como “comunidad de sentimientos, de cultura y de intereses”; y que “debe nutrir sus raíces en los orígenes y en las reafirmaciones históricas de nuestra independencia, particularmente en las abnegaciones colectivas e individuales, que dieron contornos netos, inconfundibles, a nuestra personalidad internacional”.

El 13 de agosto de 1937, un golpe de Estado liberal, derrocó a Franco; pero implicó un liberalismo sólo nominal. Fue designado como Ministro de Justicia e Instrucción Pública Luis A. Argaña, proveniente del sector nacionalista y católico más radical, quien sería luego uno de los líderes del movimiento *tiempista*. Este gobierno también elaboró su propia campaña educativa nacionalista ante la “propaganda tenaz y sistemática, aunque solapada y hábil, encaminada a destruir los sentimientos nacionalistas del pueblo paraguayo”. El elemento de destrucción eran las “doctrinas exóticas y antidemocráticas (...) en esencia contrarias a la tradición e idiosincrasia de la nación paraguaya”, entre las que se destaca la doctrina “Comunista”, que “se propone suprimir los más hermosos atributos de la personalidad humana”. Decretó la enseñanza del himno nacional y del nacionalismo, “para realzar el concepto de Patria, los principios democráticos que informan nuestro sistema constitucional de Gobierno, los fundamentos de la civilización y los beneficios inapreciables de la libertad y la Democracia”. Estableció la obligatoriedad “de la enseñanza anticomunista” y la realización de conferencias mensuales sobre dichos temas.

Luego ordenó la impresión de la Cartilla Nacionalista “La Ruta”, de autoría de Justo P. Benítez, en 1939. El prólogo fue escrito por Cardozo quien define a la educación nacionalista como:

la creación del mundo espiritual del niño, mediante el consorcio de ideas de la vida integral de la Nación como entidad organizada con el esfuerzo, de luchas cruentas, el sacrificio de sus hijos, de su gloria y dolores y del sentimiento, la emoción, el amor a las cosas, los hombres y las instituciones de la Patria”. (Cardozo, en Benítez, 1939, p. 3).

Fue una de las últimas oportunidades que tuvo el educador guaireño de exponer sus conceptos de nacionalismo cívico en tiempos en que el liberalismo comenzaba a abdicar de sus principios fundamentales y el nacionalismo heroico comenzaba a imponerse en el imaginario colectivo. Ese mismo año, publicaría una síntesis de su experiencia, en tres volúmenes sobre la Escuela Activa. Sería su gran –y última– contribución a la pedagogía paraguaya y mundial.

Cambios del sujeto de la Educación y la institucionalidad educativa

El Colegio Nacional de la Capital

En 1931, ocurren dos hechos importantes para la educación. Uno, en el marco de las batallas por la Memoria, se celebra con una gran movilización cívico-militar el Día de los Defensores de la Patria, el 1 de marzo. Este es un dato esencial para la comprensión de cuánto

había cambiado la memoria colectiva sobre López y el pasado de preguerra en seis décadas. Es cierto que, en 1926, cuando se propiciaron los festejos del centenario del nacimiento de López, se había intentado la reivindicación de su figura. Educadores destacados, como María Felicidad González, integraban el grupo ciudadano que propiciaba la derogación de los decretos y leyes de 1869 relativos a la proscripción del Mariscal: sin embargo, fue el propio partido liberal el que impidió que el proyecto tuviera curso favorable, aun cuando había sido presentado por un destacado exponente del liberalismo, Pablo Max Ynsfrán. En retrospectiva, se sabe que buena parte del ya menguado prestigio liberal se perdió con esta decisión, claramente impopular, sobre todo por la tibieza del argumento oficial de rechazo, y, –como ocurrió lo que entonces pronosticó el ex presidente de la República y destacado intelectual Manuel Gondra, el opositor partido republicano asumió la tarea reivindicatoria como elemento de su más alta política.

El otro, constituye el enfrentamiento entre estudiantes normalistas, secundarios y universitarios contra guardias del Palacio de López que arroja como saldo 11 manifestantes muertos, entre ellos estudiantes, el 23 de octubre del mismo año. Este hecho ocurre en el mismo año en que se implementa la Reforma Educativa del nivel secundario, que muestra ya cierta influencia de la psicología evolutiva en la educación.

En 1931, aparece, en la propuesta de Justo P. Benítez, la idea de una educación secundaria con base en:

- a) Las características de la adolescencia; y,
- b) La necesidad de ampliar la cobertura de la educación media para responder a las necesidades de una realidad más compleja, con mayores niveles educativos.

Al respecto, el documento de Reforma señala:

La enseñanza secundaria no es solamente ilustrativa: es también educativa. Las asignaturas que integran el plan suministran conocimientos y simultáneamente, crean la disciplina mental. Sin una exacta comprensión de esta doble función, no sería posible apreciarlas y ubicarlas atinadamente (...) Es menester tratar al colegial como lo que es: un adolescente que sale de la escuela primaria, que viene a formar su espíritu, a educarse integralmente, a procurarse los conocimientos básicos requeridos para seguir una carrera. Sería desacertado tratar al colegial como a un universitario.

Con respecto a la disciplina, expresa que “tiene que emerger del espíritu de colaboración, del trabajo y de la superioridad intelectual del profesor. No depende de la coacción exterior, y una tenaz, inflexible aunque suave presión sobre los alumnos para que cumplan sus deberes la favorece y la vigoriza”. Los valores cívicos se promueven en la materia Moral Cívica:

No debemos olvidar que estamos en un instituto para la formación del ciudadano. La moral es una ciencia en formación, difícil para el alumno del 2º curso en que hoy se da (...) se enseñará con los ejemplos. El amor a la Patria y a la Libertad, la defensa de la cosa pública, las ventajas de una vida honesta y honrada, los sentimientos de solidaridad y de cooperación, el

deber de ser justo y las nociones fundamentales de nuestra organización republicana y de las obligaciones del ciudadano integran esta disciplina.

En el Plan de estudios analítico, se señala que “La Moral Cívica comprende las nociones de Moral teórica, de deberes y derechos del ciudadano, y tenderá a inculcar el amor a la Patria y a la cosa pública”.

Institucionalmente, esto significó que el Consejo Nacional de Educación asumió la dirección de la educación secundaria, alejada ya de la educación universitaria. Comenzaba a desaparecer el elitismo educativo que había caracterizado la noción de educación secundaria desde la creación del colegio nacional de la capital en 1877; así como también comenzaba a extinguirse la idea de que la educación secundaria era preparatoria para la universidad.

El Colegio Nacional había sido un activo núcleo cívico y cultural desde su fundación, y a pesar de las dificultades económicas que en algún momento llegó a tener. Es importante recordar que, hasta 1931, Cecilio Báez, Manuel Franco, Manuel Gondra, Eusebio Ayala, Eligio Ayala, sólo por citar a algunos egresados del Colegio Nacional, habían alcanzado la primera magistratura del país. El protagonismo de los estudiantes secundarios se esperaba no tanto, o no solamente, por sus rasgos psicológicos personales, sino porque la educación secundaria debía configurar en ellos una mentalidad elitista.

Expresiones de esta mentalidad habían sido los centros estudiantiles, creados a partir de 1887 y que abar-

caban distintas áreas del quehacer estudiantil (arte, letras, política), tales como el Centro Minerva, creado en 1925; o la creación de una entidad estudiantil Pro Sociedad de las Naciones, en 1927. Precisamente, en lo relativo a la cuestión del Chaco, la revista Minerva (del Centro del mismo nombre) había dado cabida en sus 17 ediciones a artículos firmados por Eduardo Amarilla (estudiante del Colegio); Juan León Mallorquín, docente; así como de Manuel Domínguez.

Además, a pesar de que las leyes de época lo prohibían expresamente, se realizaban manifestaciones estudiantiles colectivas de quejas contra docentes, como el famoso caso de la destitución del naturalista Dr. Carlos Fiebrig, tras las protestas estudiantiles contra el autoritarismo del prestigioso científico, en el año lectivo de 1926.

En 1928, los estudiantes del colegio adhirieron a sus homólogos de la Universidad Nacional de Asunción, presionando por la reforma universitaria y por la misma reforma secundaria, con una huelga que duró 3 meses. El Centro Minerva emitió un manifiesto que revela acabadamente el ambiente en el que se percibía la vida estudiantil:

Se nos imputa de rebeldes a la disciplina, a una disciplina establecida por leyes draconianas que desconocen los más caros e inviolables derechos del ciudadano; no le hagamos oídos pues si a pedir a luz, mejoramiento, perfección, saber, llaman insubordinación, enorgullezcámonos de ser apellidados rebeldes.

Indisciplinados seremos en todos los instantes de romper con las imposiciones injustas y las disposiciones arbitrarias. ¿Por qué habíamos de llamarnos jóvenes

si fuéramos tan fáciles a las genuflexiones idólatras, a la pasividad y al servilismo del esclavo? ¿Por qué al fin llevaríamos el título de estudiantes y de jóvenes, si no habíamos de responder más que a las señales del “índice jefe” desdeñando los imperativos de la razón?

Es hora de que rompamos de una vez por todas con los viejos regímenes caducos que se nos imponen como norma de conducta, que demos un golpe definitivo al tradicional acatamiento deprimente a los títeres que desde la cátedra o desde la dirección de una institución educacional pretenden erigirse en maestros de la juventud, y no hacen más que pervertirla, cortarle las alas a su sed de saber con su enseñanza dogmática, amoral. (Resquín, 1978).

Al año siguiente, los estudiantes del Colegio Nacional de la Capital volvieron a manifestarse, esta vez en conjunto con las universidades populares, estudiantes de Derecho, de la Facultad de Farmacia, de la Escuela de Comercio, del Internado Natalicio Talavera y por el Consejo de Obreros y Estudiantes, a través de un documento denominado “Nuestro Nacionalismo”, en el que se reivindicaban las dos revoluciones libertadoras, de 1811 y 1870, traicionadas, de acuerdo con los suscriptores, por Francia y los López primero, y por los políticos de la democracia representativa establecida posteriormente. El Manifiesto reclamaba una “revolución restauradora” de los principios de soberanía popular e interna, de justicia y de libertad, enunciados en ambas fechas históricas. (Rivarola, 2010, p. 287). Los firmantes principales del manifiesto, Credyt, Barthe, Aníbal Coudas y el docente Cosme Ruiz Díaz fueron arrestados, así

como el dirigente obrero Augusto Cañete y los estudiantes Francisco Sánchez Palacios y Reynaldo Martínez.

Más adelante, se encuentra a estudiantes integrantes del Nuevo Ideario Nacional, buscando unirse a sectores obreros. La Federación de Estudiantes (que agrupaba a centros universitarios y secundarios) editó, desde 1930, el periódico La Palabra, en cuyo entorno, además, se encontraban líderes estudiantiles, campesinos y obreros libertarios.

Esta adolescencia de principios y mediados del siglo XX y su actuación política, quedan reflejadas en las letras de Arturo Alsina, uno de los ensayistas y dramaturgos más importantes de la historia de las letras paraguayas. Al evocar su paso por el Colegio Nacional, y en particular, la protesta estudiantil contra Albino Jara en 1912, se expresa en términos que bien valdrían para las décadas siguientes, acerca de la confusa identidad adolescente:

Nuestra actitud de adolescentes frente a estos acontecimientos, lejos de ser pasiva, era inquieta y diligente. Nuestras inclinaciones estaban orientadas, más que por la pasión de los mayores, por la inspiración de un inmaduro albedrío en el que apuntaban los brotes de una naciente rebeldía. Como oíamos afirmar que todo aquel desconcertante ajeteo que nos sacudía hasta los tuétanos era cosa de hombres --°cosa de machos!-- nosotros, casi niños, pedantescamente precoces, soñábamos en ser hombres y hacíamos todo lo posible por parecerlo (Alsina, 2015, p. 327).

Debe agregarse que no sólo en Asunción, ni únicamente en el Colegio Nacional de la Capital, existían inquietudes estudiantiles elevadas respecto de la realidad social y política. En otros núcleos importantes como Villarrica, existieron organizaciones como el Centro Estudiantil y el Centro Normalista de Guairá, ambas entidades fundadas en 1927. En estas y otras organizaciones estudiantiles, “la actividad era sostenida, intensa, abierta”, señala Artemio Franco Preda (Franco Preda, 1984, p. 36). Y agrega:

Su voluntad y decisión (de los estudiantes, nda) no dependía de personas o grupos ajenos al estudiantado. Era libre... espontánea... soberana. Se hallaba sí, dividida en dos claras y definidas tendencias: una, conservadora, aferrada a viejas y absolutas estructuras e ideas: otra que exigía cambios: rigurosa selección de profesores: pruebas de suficiencia, enfoque más realista, avanzado y práctico de los Planes y Programas de Estudio, y la participación estudiantil en el claustro de Profesores.

Las Asambleas constituían escuela de democracia y civismo. En su seno se formaron los más grandes líderes que tuvo la ciudadanía guaireña, muchos mártires de la democracia y la libertad.

Las asambleas eran brillantes jornadas en donde la polémica; el choque de las ideas, eran encendidas, llenas de pasión, y de las que emergían más depuradas y refulgentes; más pulidas y bellas. (...) (Franco Preda, 1984: 36 – 37).

La participación política de los estudiantes secundarios no cesó a lo largo de todo el período estudiado; y

se arbitraron diversas disposiciones de severidad creciente contra lo que significara movilización estudiantil bajo los gobiernos de Guggiari, Ayala, Franco, Paiva, Estigarribia y Morínigo; así como bajo los inestables gobiernos colorados de entre 1947 y 1954.

Enseñar, alimentar, curar: las escuelas y la educación durante la Guerra del Chaco (1932– 1935)

La Guerra del Chaco (1932 – 1935), como todo conflicto bélico, alteró dramáticamente la dinámica del país. La educación fue afectada de distintas maneras: desde el discurso educativo sobre el significado de la nación, pasando por la duración de las clases, la utilización de la infraestructura educativa para otros fines relacionados con la guerra, el trabajo de docentes y niños en las huertas y talleres para producir para el ejército en campaña, hasta las protestas estudiantiles, el reclutamiento de los docentes y adolescentes varones para el ejército; con consecuencias emergentes como la movilidad social y laboral de las mujeres.

“Cultivar tantas hectáreas de maíz, mandioca, porotos...”

En su Mensaje de 1933 al Congreso, el Presidente Ayala expresaba optimista que “Establecimientos educacionales, empresas industriales y particulares han ofrecido con espontaneidad generosa locales, elementos y cuidados personales para la asistencia de nuestros enfermos y heridos (...) una vasta red de buena volun-



Niñez de la escuela de Puerto Casado (1930), plantando árboles en el Día del Árbol. Gentileza: Rudi Elías.

tad y de cooperación se ha tejido bajo los pliegues de la bandera”.

La guerra hizo que las instituciones educativas alteraran sus fines, total o parcialmente. La Escuela de Agricultura suspendió por completo sus actividades al no contar con el Presupuesto necesario para su desenvolvimiento, en 1933, por Decreto 47042 del 7 de abril. Las escuelas rurales, bajo la coordinación de las Juntas de Economía de los pueblos, producían insumos para el aprovisionamiento de los soldados. En 1933 se resolvió que en las escuelas se plantaría de 8 a 10 hectáreas de huerta “para proveer con sus productos a los hospitales de la Capital, así como también enviarlos al frente”; y “con el mismo fin, cultivar tantas hectáreas de maíz, mandioca, porotos, maní, zapallos, etc.”. Así, por ejemplo en San Juan Bautista de las Misiones, en 1934,

los vecinos decidieron plantar algodones en todos los patios de las escuelas: el trabajo de preparación y cultivo lo harían en minga, y luego la cosecha estaría a cargo de las maestras y los niños. Además, en las escuelas, las maestras elaboraban la hilanza para la confección de camisillas.

En las escuelas rurales se tejían tricotas y bufandas, se enviaban cajones de dulces y las madres liaban cigarrillos. La prensa de época registra donaciones como la siguiente: “Nuevos aportes de las escuelas de campaña. La dirección general de Escuelas ha recibido los siguientes aportes para los defensores del Chaco. Escuela Media de Yegros, 10 jarros de guampa. Escuela Media de Caazapá, 3 cajoncitos de dulce. Escuela Media de Acahay (segunda remesa) 18 camisillas, 3 bufandas y 476 cigarrillos (...) Escuela de Hiaty, 6 camisillas y 6 toallas; Escuela Media de Colonia Nueva Australia, 4 paquetes de cigarrillos; Escuela Media de Paso de Patria, 6 echarpes; Escuela inferior de Tavapy (Valenzuela) 3 tricotas y 1 bufanda; Escuela Media de San Cosme, 3 camisillas; Escuela Media de Areguá, 1 paquete de tabaco y 500 cigarrillos”.

En el Chaco Central, las escuelas menonitas, “ejército pacífico que enarbola el arado como arma ofensiva” al decir del Presidente Eligio Ayala en 1926, también se convirtieron en hospitales de sangre, y “se llenaron de heridos”, como señala Marvin Duerksen. Huelga decir que como en ningún otro sitio del país, los efectos sobre la educación se sintieron con más intensidad.

Sin embargo, dos años después, el entusiasmo colectivo no hizo al Presidente Ayala olvidar que la educación pagaba por todo esto un precio muy alto: “Entre los graves males que trae la guerra, cabe señalar la forzada interrupción de los cursos académicos. Las facultades y Colegios Nacionales funcionan precariamente, y las mismas escuelas rurales abrevian el tiempo de enseñanza con el objeto de que los niños cooperen en las faenas agrícolas”, decía en su Mensaje de 1935.

En cuanto a la educación secundaria y normal, un importante número de alumnos fue movilizado al frente de Guerra, en el que varios de ellos cayeron en combate. Locales como la Escuela Normal de Profesores y el Colegio privado San José, entre otros, se convirtieron en hospitales de sangre. Las escuelas normales 5 y 6 y la sección agropecuaria anexa a la Escuela Normal de Barrero Grande suspendieron sus actividades “por la escasez de alumnos y sobre todo por la movilización de profesores”, por Decreto 47066 del 8 de abril de 1933.

“La obligación de respetar la disciplina social...”

De todos modos, aunque la guerra afectó profundamente el proceso de la educación, las actividades escolares no fueron suspendidas del todo. En los discursos de los años 1933, 1934 y 1935 el Presidente Eusebio Ayala (que había sido, en su juventud, Inspector de Escuelas), se pronunciaba respecto de la educación.

En sus discursos, el mandatario se refiere a temas como la educación memorística, no vinculada con la

realidad. Alude a la falta de una educación patriótica; y al hablar de los docentes, llama la atención sobre aquellos que pretenden realizar proselitismo político en las escuelas, acusándolos de ampararse en la libertad de enseñanza para subvertir “el orden social” en el Mensaje de 1934: “Si es verdad que no existe ciencia oficial, tampoco es admisible que sean oficializadas en los establecimientos de la educación, ideas subversivas al orden establecido (...) La libertad de enseñanza tiene por límite la obligación de respetar la disciplina social (...)”. Con seguridad se refería a la influencia de que gozaban las ideas y el liderazgo de docentes de ideas de izquierda como Cosme Ruiz Díaz o Élide Ugarriza, férreos opositores a los gobiernos liberales.

Es necesario apuntar que, en el marco del conflicto contra Bolivia, el gobierno de Ayala aceleró la adopción de medidas represivas, en escala antes no vista, especialmente contra la propaganda comunista. Los



Niñez de la escuela de Puerto Casado (1930). Gentileza: Rudi Elías.

comunistas, tanto del Paraguay como de Bolivia, denunciaban el conflicto bélico en ciernes como una consecuencia del capitalismo, y llamaban a la clase obrera a rechazar las movilizaciones en ambos países. En el Paraguay, la presencia comunista en los sindicatos era muy influyente, lo que hizo que los gobiernos aceleraran medidas para neutralizarla.

El 31 de diciembre de 1932 se promulgó la Ley 1292, de Defensa Social, que había sido enviada al Congreso por José P. Guggiari hacia el final de su mandato. La ley, que “no tiene precedentes en la jurisprudencia liberal”, al decir de Milda Rivarola (Rivarola, 1993: 49) prescribía penas de destierro y/o cárcel, de acuerdo con la gravedad del delito, para quienes hicieran apología del comunismo o de cualquier otra forma de dictadura; así como para quienes ultrajaran o denigraran los símbolos nacionales. Igualmente, incluía a quienes recibían recursos y orientaciones del extranjero. En lo que a educación se refiere, cometían delito penado con el destierro,

los que públicamente hagan apología del régimen comunista o de igual forma, propaguen o fomenten doctrinas que tiendan a la destrucción por medio de la violencia, de la organización política y jurídica de la nación o para instaurar la dictadura, sea individual o de una clase social (...) Se entiende que propagan o fomentan tales doctrinas los que las enseñan o difunden en público mediante discursos, conferencias, lecturas, transmisiones radiotelefónicas, películas cinematográficas u otros medios (...)

También prohíbe “la entrada al país de los extranjeros que profesen las doctrinas (...) y a los que sean

miembros de organizaciones o asociaciones destinadas a su enseñanza o difusión”.

En la Memoria de la Instrucción Pública de 1934, el titular del ramo, Justo Prieto, se refería también al proyecto de educación de cara al futuro, con ideas lejanas a las de la escuela activa entonces vigente. Propuso una reforma basada en:

los nuevos intereses de la comunidad: la comprensión de los intereses económicos para el porvenir de la nación, y las situaciones derivadas de la crisis del derecho público (...) Respecto de los intereses económicos, será el papel de la instrucción pública, poner la ciencia al servicio de la colectividad, (...) es evidente que un cambio en los métodos tradicionales y el aporte de nuevos conceptos, con mira del perfeccionamiento social, del desenvolvimiento económico y del bienestar colectivo, requieren nueva capacidad constructiva, que sólo un cambio de mentalidad, una nueva dinámica del espíritu puede formar. Tal es por ejemplo el caso de Italia en que se hace estribar la acción del fascismo en la filosofía sistemática de Hegel. (Ministerio de Instrucción Pública, Justicia y Culto, 1934)

En las escuelas, en el día a día, se sucedían diversas expresiones formativas de nacionalismo. Las expresiones nacionalistas que incluían el recuerdo de la mujer de la Residenta y de los niños de Acosta Ñu, aparecieron en escena en marzo de 1927, cuando en el enfrentamiento entre paraguayos y bolivianos, que habían atacado el Fortín Sorpresa, fue muerto Adolfo Rojas Silva. Cesareo Bordón, director de la Escuela España de

San Lorenzo, decía a sus estudiantes:

“Los bolivianos deben saber que tenemos a nuestro lado a la Mujer Paraguaya para restañar nuestras heridas, calmar nuestros dolores, mitigar nuestras fatigas y... después... sobre nuestras cenizas, forjar otra generación de hombres libres, otra nueva patria!”

“Además, deben tener presente que estos niños, futuros mártires de Acosta Ñu, combatirán a nuestro lado defendiendo, palmo a palmo, el terruño que pisamos, la libertad que gozamos y la soberanía e integridad del suelo que guarda los restos de nuestros mayores” (Bordón, 1927)

Los estudiantes secundarios, normalistas y universitarios formaron parte de la oficialidad del ejército y cayeron en combate. Como señala José Carlos Rodríguez, esta circunstancia dio a la juventud “prestigio y libertad”. De ahí que tras la guerra, y en ocasión de la revolución del 17 de febrero de 1936 que significó el derrocamiento del gobierno de Eusebio Ayala y el ascenso al poder del héroe de guerra Coronel Rafael Franco, los estudiantes afines a la revolución hayan sido activos partícipes de la misma, dirigiendo y redactando dos periódicos de lucha ideológica: El Estudiante, que había sido creado ocupando la redacción e imprenta de El País; y La Lucha.

“Hogares... librados a la protección exclusiva de la mujer”. La Guerra, la educación y la movilidad social

La Guerra del Chaco obligó a diversificar la educación para las mujeres, debido a la presencia femenina en trabajos generalmente masculinos –cargos públicos y puestos en el comercio--, como señalan Idalia Flores de Zarza, Ana Barreto y Estela Mary Sosa. Por ello, el Ministro Justo Prieto, con la colaboración del Director de la Escuela Normal Manuel Riquelme; y de su propia esposa, la educadora Beatriz Mernes de Prieto, arbitraron los medios necesarios para la creación de la Primera Escuela de Secretariado de Señoritas, como curso libre anexo a la Escuela Normal.

El curso libre de Secretariado constaba de materias como Dactilografía, Taquigrafía e inglés, las que no estaban sujetas a exámenes finales. Manuel Riquelme explicaba, en la memoria de 1934 de la Escuela Normal, que el Curso de Secretariado “tiene por objeto dotar a la mujer de una profesión que le permita encarar con honestidad la lucha por la existencia, bastándose a sí misma”.

Los mentores del curso de Secretariado no percibieron la creación del curso como una suerte de remplazo y ocupación de puestos masculinos, sino como “un aliciente para su propio perfeccionamiento técnico”, --refiriéndose al de las mujeres--, “al ampliarse el presupuesto familiar con el aporte pecuniario de la mujer, se arraigan en los hogares (...) los modernos hábitos de confort e higiene cuya ausencia (...) abre las puertas a todas las enfermedades que amenazan destruir la vitalidad racial”. El educador apuntó que, aunque las

mujeres formadas no obtuvieran trabajos, “siempre el país saldría beneficiado, con el aporte de elementos de relativa cultura superior que (...) es mucho más importante, socialmente considerado, puesto que ella es la futura madre y educadora de nuestros hijos”.

Riquelme tenía presente la coyuntura de la Guerra, al afirmar que en ningún momento de la vida democrática del país, “(...) la mujer paraguaya necesitó tanto armarse de voluntad y recursos propios para hacer frente a las exigencias de la vida como en la actualidad. No hay familia que no esté afectada por la guerra en sus intereses morales y económicos. Casi todos los elementos varones han tomado el camino del Chaco para servir a la Patria y no sabemos cuántos hogares quedarán destruidos o desamparados y cuántos librados a la protección exclusiva de la mujer”.

En cuanto a otros tipos de educación para la mujer, se establecieron procesos acelerados de formación en enfermería, liderados por Gabriela Valenzuela y Froilana Mereles, las primeras egresadas de Medicina del país; y, por María Victoria Candia, quien se había formado como enfermera en el Reino Unido. La enfermería desempeñó un papel fundamental tanto en los campos de batalla como en los hospitales de sangre ubicados en distintos puntos del país.

Los prisioneros de guerra bolivianos participaron de la construcción de caminos y obras, entre ellas, escuelas. En Coronel Bogado, por ejemplo, “3 carpinteros, 4 albañiles y 7 peones” prisioneros participaron de la construcción de locales escolares.

La Guerra del Chaco tuvo un alto costo humano para el Paraguay, no sólo en términos numéricos, sino también en el sentido de la pérdida de vidas de docentes y estudiantes con mucho aún que brindar al país. La guerra implicó concentrar los esfuerzos y recursos presupuestarios en la guerra, sacrificando otras áreas entre ellas, la educación. En lo relativo a la matrícula, su evolución muestra el impacto del reclutamiento de guerra: Al iniciarse el conflicto, en 1932, estaban matriculados 104.994 alumnos; en 1933, la matrícula había caído a 95.423. En 1934, ascendió ligeramente a 97.495 alumnos; y, finalmente, para 1935, casi recuperó su nivel anterior, con 101.395 alumnos. En 1936, ya con el cese de hostilidades, se registró un aumento superior al 10% respecto del año anterior: 115.349 alumnos se matricularon ese año.

El sacerdote José D. Molas, en el cuento “El Pacto de los Niños”, retrató el ambiente espiritual y emocional de las comunidades desde las que partían niños a combatir. Desde “compañeritos” de quienes imaginaban que “volverían héroes”, despedidos por una “legión de escolares con sus delantales blancos” “rindiendo honores”, hasta “las crucecitas blancas del camposanto, en el ambiente azul de las cosas imposibles” (Molas, 1934, págs. 141-148).

Y aun cuando hacia el exterior, y para la posteridad, se hablaba de la unidad del Paraguay en torno al objetivo de la guerra, sin embargo la educación fue un terreno de lucha ideológica entre la escuela nueva y otras teorías pedagógicas, entre diversas formas de

comprender el nacionalismo; y entre laicismo y religiosidad. Las consecuencias se vieron en la finalización del experimento de la Escuela Nueva, en cuyo remplazo no pudo surgir ninguna alternativa sino hasta 1957, como consecuencia de la inestabilidad que caracterizó al país desde 1936 en adelante.

En cambio, en términos de movilidad social, la guerra trajo aparejada la movilidad sociolaboral de las mujeres, con la aparición de nuevas oportunidades formativas en el entorno de la Escuela Normal, con la creación del Secretariado; y una amplia visibilidad al trabajo de las enfermeras en el terreno de la guerra.

CAPÍTULO VI

Autoritarismo, Nacionalismo y Militarismo en la Educación Paraguaya (1936-1989)

El 17 de febrero de 1936 un golpe militar derrocó al gobierno de Eusebio Ayala. A pesar del triunfo en la Guerra del Chaco contra Bolivia (1932–1935), el país no había salido de la crisis social y política en la que se encontraba inmerso desde antes del conflicto.

El movimiento revolucionario llevó a la Presidencia de la República a uno de los héroes militares más carismáticos de la guerra con Bolivia: el Coronel Rafael Franco. Una de sus primeras medidas fue decretar la reivindicación de Francisco Solano López, declarándolo “Héroe nacional sin ejemplar” y dejando “cancelados para siempre de los Archivos Nacionales, reputándose como inexistentes, todos los decretos-libelos dictados contra el Mariscal”²⁶. El 1 de marzo (aniversario de la muerte de López) fue declarado Día de los Héroes, transformando una conmemoración que ya existía, la del Día de los Defensores de la Patria²⁷. Más tarde, el 14 de setiembre de 1936, decretó que el Oratorio de la Vir-

²⁶ Decreto No. 66 del 1 de marzo de 1936.

²⁷ Ley No. 1225, Que determina los días feriados en la República, del 31 de agosto de 1931.

gen fuera designado con el nombre de Panteón Nacional, y destinado “a conservar los restos de los Próceres beneméritos de la Nación que se hicieron merecedores de la gratitud de la posteridad y por sus virtudes excepcionales al servicio de la patria”. En el mismo decreto se declara “Próceres beneméritos de la Nación” a Rodríguez de Francia, Carlos Antonio López y al Mariscal Francisco Solano López²⁸. El 12 de octubre de dicho año fue inaugurado oficialmente el Panteón Nacional de los Héroes.

En materia de educación, la revolución triunfante se refirió genéricamente a educadores tan dispares como Cardozo y Manuel Riquelme como “los educadores del régimen”, y los descalificó a todos por igual:

Los Cardozo, los Riquelme tuvieron su parte en la obra de destrucción de los valores morales del magisterio. Proyectaron sombras nefandas en la formación del personal docente, provocaron la huida de los valores morales e intelectuales del campo educacional para quedarse solos rodeados de los incapaces y serviles.

Luego, el gobierno decretó las “normas para la enseñanza nacionalista en los institutos educacionales”. Estableció “la dación de conferencias en las que se interprete el verdadero Nacionalismo y se exalte el sentimiento Nacionalista paraguayo” y que se impugne “toda otra ideología contraria o que pueda generar la simpatía del niño a la mixtificada dictadura proletaria rusa o la plutocracia del occidente”. Se define el nacio-

nalismo como “comunidad de sentimientos, de cultura y de intereses”; y que “debe nutrir sus raíces en los orígenes y en las reafirmaciones históricas de nuestra independencia, particularmente en las abnegaciones colectivas e individuales, que dieron contornos netos, inconfundibles, a nuestra personalidad internacional”²⁹.

La niñez escolarizada participó de los fastuosos homenajes a López: el 1 de marzo de 1936, y el 11 y 12 de octubre del mismo año, cuando se trasladaron las cenizas de López al Panteón Nacional de los Héroes, haciendo un corredor desde la Bahía, y entonando el “himno al mariscal López”, de autoría de Juan E. O’Leary. Los estudiantes secundarios pronunciaron encendidos discursos.

Unos días después, en el mismo mes, en la entonces influyente revista *Guaranía*, dirigida por el principal ideólogo del momento de la Asociación Nacional Republicana – Partido Colorado, J. Natalicio González, estimulaba a la Revolución a “plantearse el problema de la cultura” (González, 1936: 19-26). En su artículo, González, acusó al defenestrado liberalismo de:

(no) crear valores autóctono, jamás se esforzó para que los fenómenos de la vida nacional expresaran con nitidez el espíritu del pueblo (...) Quiso importar valores de la Cultura europea, creaciones de razas exóticas y de tierras y climas sin similitud con el marco geográfico que sirve de base física a la nación paraguaya.

²⁸ Decreto N. 4834 del 14 de setiembre de 1936.

²⁹ Decreto No. 2118 del 18 de junio de 1936.

A renglón seguido, evalúa la labor educativa de los gobiernos liberales:

Fomentó escuelas y colegios privados, instrumentos del imperialismo europeo, viveros de mentalidades coloniales estructuradas, incapaces de reaccionar, en su madurez deforme, contra el dominio económico del país y el dominio político del estado por poderes financieros intrusos y esclavizantes.

Parafraseando al revisionista argentino Ricardo Rojas, González sostiene, al igual que éste que:

(...) la escuela privada ha sido en nuestro país uno de los factores activos de disolución nacional. (...) las escuelas particulares han llegado a tomar caracteres marcadamente anti-nacionales. Suelen ser escuelas coloniales e imperialistas, que atacan nuestra nacionalidad, sobre todo en los elementos primordiales de su idioma y de su carácter; o bien escuelas de viso mundano y pseudo-religioso, que ciegan la fuente generosa de las viejas virtudes republicanas.

Hasta aquí, González cita a Rojas. Luego, despliega sus razones contra entidades educativas privadas:

Escuelas y colegios como los definidos por Rojas prosperaron y prosperarán en el Paraguay; el régimen liberal llegó a adoptar medidas compulsivas para que los padres confíen sus hijos a tales institutos de enseñanza. Figuran entre ellos el Colegio Internacional, el Colegio San José, complicado en actos de subversión contra el gobierno revolucionario, el Colegio de la Providencia y todos los colegios y escuelas de colonias extranjeras o pseudo-religiosos que funcionan en el país. La Revolución no amenguará en un ápice las

fuerzas reaccionarias en tanto no le case al imperialismo la facultad de deformar y desnacionalizar la mente y el espíritu de las nuevas generaciones paraguayas, por el influjo silencioso y constante de la escuela privada.

Más adelante, González describe, con más especificidad, aquellos hechos que, a su criterio, caracterizaban a la educación liberal en lo relativo al patriotismo y al nacionalismo, que reproducimos porque, aunque el referido ideólogo era republicano, esta crítica era compartida por todo el espectro antiliberal:

Los institutos de enseñanza del Estado liberal colaboraron eficazmente en esta tarea con las escuelas coloniales. Mientras en éstas se celebraban pomposamente las efemérides de las potencias europeas, en aquellos sufría proscripción el culto a los héroes nativos. Se prohíbe el canto del himno al Mariscal López por los escolares paraguayos; pero la bandera de la patria permanece enlutada y a media asta cuando mueren los inmoladores del Paraguay. Para la instrucción de la niñez paraguaya se intentó el ensayo de todas las teorías pedagógicas del viejo mundo (...); se persiguió como un delito el uso del guaraní, ese idioma que guarda en imágenes vivas y mágicas concentradas en palabras, el denso tesoro espiritual de una raza y toda la riqueza física de una tierra (...)

Finalmente, González propone un marco conceptual para los programas de estudio basado en el fin de la escuela primaria el cual, para el autor, es "transmitir al niño la herencia social el grupo humano de que forma parte integrante, y el capacitarlo para su desenvolvimiento en la vida económica del país."

El gobierno de Franco adoptó decisiones importantes en materia educativa, una de las cuales, sin dudas, fue extender el llamado “grado propedéutico” a todas las escuelas del país. Dicho grado solía ser considerado un grado opcional, que cursaban quienes deseaban realizar estudios secundarios. La educación primaria era obligatoria hasta el cuarto grado; y el propedéutico era cursado por quienes deseaban realizar estudios secundarios. Este grado propedéutico solo existía en las escuelas de ciudades que contaban con colegios secundarios (públicos o privados) y Franco decretó su obligatoriedad para todas las escuelas superiores del país, en un intento por promover un acceso masivo a la educación secundaria.

También el gobierno de Franco decretó la punibilidad de las actividades comunistas, el 7 de octubre de 1936, bajo el argumento de que “la práctica de la doctrina comunista (...) es contraria a los fundamentos básicos de la nacionalidad por su carácter internacional;(y) que la doctrina comunista constituye la consagración de la violencia en las relaciones sociales”. Las penas establecidas en el Decreto fueron la prisión de 2 años y 10 meses a 4 años; o bien la detención, el confinamiento o la deportación por orden del Presidente Provisional, sin que pudiese producir la excarcelación de los inculcados³⁰. Los maestros comunistas también fueron perseguidos en virtud de esta disposición.

³⁰ Decreto 5484 del 7 de octubre de 1936, Por el cual se declaran punibles las actividades comunistas y se establecen las penas correspondientes.

La restauración liberal. El gobierno “universitario”

En agosto de 1937, un golpe militar derrocó, a su vez, a Franco. El nuevo gobierno, presidido por Félix Paiva, fue liberal sólo en las formas. Deseoso de suprimir definitivamente todo resabio de la revolución de febrero, emitió nueva legislación relativa a la lucha anticomunista y la enseñanza nacionalista³¹.

Entre las razones expuestas en el considerando del Decreto se señala que “desde hace un tiempo atrás se conoce en el país una propaganda tenaz y sistemática (...) solapada y hábil, encaminada a destruir los sentimientos nacionalistas del pueblo paraguayo”; y que estas “doctrinas exóticas y antidemocráticas, además de amenazar la estabilidad de las instituciones políticas (...) son, en esencia, contrarias a sus tradiciones e idiosincrasia de la nación paraguaya”. Es deber por tanto, del gobierno “defender la sociedad contra esa peligrosa propaganda evitando que se infiltre en las escuelas primarias de la república”.

El comunismo es la principal de esas “doctrinas disolventes (...) se propone suprimir los más hermosos atributos de la personalidad humana”. La prensa afín al gobierno aplaudió la iniciativa: el diario La Tribuna del 25 de octubre de 1937 señala que el Paraguay “ha vivido despreocupado de tomar medidas de esta naturaleza”, refiriéndose al canto obligatorio del himno y la enseñanza nacionalista y anticomunista, dado que las características de la “raza” no permitía la aparición

³¹ Se trata del Decreto 1371 del 23 de octubre de 1937.

de problemas “exóticos”, pero que con los “sedimentos dejados por la dictadura” (refiriéndose al gobierno de Franco), “se hace conveniente reafirmar el sentimiento de patria y muy especialmente en la niñez (...)”.

El decreto del gobierno de Paiva vino precedido de incidentes ocurridos en las aulas, como el que se narra en el diario El País, el 21 de octubre de 1937:

COMO SE ENSEÑA MORAL EN NUESTRAS ESCUELAS

Una maestra de esta capital, dictaba hace pocos días, clase de moral a sus alumnas.

El tema elegido era el patriotismo.

Y la maestra hizo la siguiente pregunta: Después del mariscal López ¿quién fue el más grande héroe militar del Paraguay?

La alumna interrogada contestó sin vacilar: El general Estigarribia...

La maestra se levantó de su asiento y en forma vehementemente corrigió a la alumna: No, el más grande héroe del Chaco fue el coronel Franco que llegó al Parapetí...

Otra alumna, perteneciente a una familia cuyos miembros lucharon en el Chaco, intervino diciendo: “Señorita, yo tengo entendido que el héroe máximo es el general Estigarribia, conductor de nuestros ejércitos en la guerra con Bolivia. Así lo he leído siempre y así lo he escuchado en mi hogar...”

—Cállese, le interrumpió la maestra. No venga Vd. a hacer política...

Es esta la moral y el patriotismo que se enseña en nuestras escuelas. Vale más para los maestros que respondían al “camarada” Jover Peralta, la figura del dictador que perdió justamente las dos márgenes del Parapetí, que la del General Estigarribia. Evocar la figura prócer de este general es hacer política, según la maestrilla del caso. Y según nuestro criterio hablar como lo hace ella es inculcar a la niñez el amor a los dictadores.

¿Hasta cuándo nuestros hijos han de estar en manos de semejantes educacionistas?

Es probable que este incidente en particular no haya ocurrido: no deja de llamar la atención que haya sido tras la publicidad del mismo que se dictó el decreto sobre enseñanza nacionalista; en todo caso, sí es verosímil, y es un reflejo del estado de crispación en el que se encontraba la sociedad, tras la Guerra del Chaco, y la caída y restauración del régimen liberal, y el interregno franquista.

En marzo de 1938, el Ministro de Educación y Justicia, Luis A. Argaña emitió una serie de consideraciones respecto de la educación primaria, en las que se señala, ciertamente alarmado por la creciente influencia comunista, que:

El amor a la Patria debe ser cultivado en el corazón de los niños. Debemos difundir la enseñanza nacionalista en todas las escuelas de la República. Es de absoluta necesidad robustecer el sentimiento nacional en los jóvenes y en los niños para impedir que la noción de Patria sea sustituida en ellos por ideologías exóticas que amenazan arrasar la nacionalidad paraguaya.

Como resultado de todo ello, se elaboró el texto “La Ruta”, por parte de Justo P. Benítez, a modo de cartilla nacionalista. Igualmente, se estableció el siguiente contenido programático de enseñanza del nacionalismo:

NACIONALISMO. Concepto. LA PATRIA. Concepto. Símbolo de la Patria: la bandera, el escudo y el himno.

EL COMUNISMO. Exposición sencilla de esta doctrina ideológica y sus tendencias de disolución del nacionalismo. El comunismo declarado fuera de la ley.

EL PASADO COMO FUENTE DE ENSEÑANZA PATRIÓTICA. La Revolución Comunera. La revolución de la Independencia. La guerra del 64 y sus grandes héroes. La guerra del Chaco. Exposición de los antecedentes y desarrollo de la misma. El protocolo del 12 de junio. El sacrificio o tributo del pueblo paraguayo en estas memorables guerras.

ACTOS DE RELIEVE DE LOS ESTADISTAS DEL PASADO. Francia, Carlos A. López.

LOS DEFENSORES DE LA INTEGRIDAD TERRITORIAL. Benjamín Aceval. Alejandro Audivert. Fulgencio R. Moreno. Manuel Domínguez, etc.

El texto fundamental fue la Cartilla Anticomunista, en la que “se estudia al comunismo como fuerza destructora de la Patria, del hogar, de la religión”. El programa sintético está reproducido en El Diario, del 31 de marzo de 1938.

Este nacionalismo, además de exaltar la figura de López, constituye una exaltación del pasado total de guerra; e incluye, igualmente, otros elementos naciona-

listas, como el nacionalismo telúrico y el lingüístico. Es, además, antiliberal y anticomunista.

En 1939 asume la presidencia el general José Félix Estigarribia, que había sido el conductor principal de los ejércitos paraguayos durante la Guerra del Chaco. Había sido electo en comicios de candidatura única. La crisis política y social en el país fue el motivo por el cual, meses después de acceder a la primera magistratura, el 18 de febrero de 1940, Estigarribia logra el acuerdo con el partido liberal (único partido integrante del Poder Legislativo) para que sus parlamentarios dimitan colectivamente, y asume “la responsabilidad total del poder político” por el “tiempo necesario para asegurar a la Nación paraguaya orden y paz estable y hacer posible su grandeza y prosperidad”.

Ese mismo día decretó la organización de los ministerios, por Decreto No. 2. Al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública otorgó las atribuciones de dirigir, organizar y controlar la “educación física, intelectual y moral” en las instituciones de enseñanza (art. 7º, inc. a); controlar los establecimientos privados de enseñanza (inc. b); el fomento de la cultura general por medio de bibliotecas, museos, conferencias, etc. (inc. c); la protección y conservación de los tesoros de valor artístico, cultural y tradicional (inc. d).

En relación con la educación, su programa de gobierno incluía los siguientes puntos: la elaboración de una ley de educación común en los tres grados de la enseñanza (primaria, secundaria y normal), la extensión de la escuela primaria “como base de la democra-

cia”, la “prohibición de enseñar doctrinas comunistas”, la selección del personal docente y estatuto de estabilidad para maestros de carrera; la orientación “decidida” hacia la enseñanza agropecuaria; la construcción de 500 escuelas en 4 años; dotarlas de útiles de enseñanza; la reorganización de la enseñanza secundaria sobre “bases de disciplina” y “con miras a capacitar al bachiller para la lucha por la vida”; la reorganización de la Universidad Nacional “para cumplir su alta misión cultural, libre de toda influencia extraña y perjudicial”; educación física “orientada y fomentada por el Estado. El Scoutismo”; la contratación de profesores universitarios extranjeros especialistas; la reorganización de la Biblioteca Nacional; la creación de una Academia de Historia y Geografía; otra de Bellas Artes; del Instituto de Cultura Guaraní y el Registro de la propiedad intelectual.

Otros aspectos de su programa también guardaban relación con la educación. En el capítulo de Organización de la Economía se señala “implantar la educación técnica agropecuaria en todas las escuelas del interior y con especialidad en las rurales”; y la creación de escuelas agrícolas superiores “en cada zona del país”. En el capítulo de Problemas Sociales se establece la protección de la obrera casada y con hijo; y la reglamentación del trabajo de menores, así como la “protección a los canillitas” y la creación de Escuelas de Artes y Oficios, y orfanatorios y casas “de corrección de menores”.

El pensamiento de Estigarribia en relación con la educación puede encontrarse en el discurso que brindó



Escuela Rural paraguaya. 1941. Colección David Velázquez Seiferheld

el 1 de junio de 1940, en el cincuentenario de la fundación del Colegio Nacional de Villarrica. En la oportunidad señaló:

Debemos confesar que los resultados materiales del esfuerzo pedagógico de nuestro país no son enteramente satisfactorios. Hemos propendido a la formación de profesionales, pero no de productores. El número de personas que ejercen profesiones liberales se ha triplicado en ciertos órdenes, se ha quintuplicado en otros y hasta se decuplicado en algunos; pero la producción de riquezas no sigue una ascensión paralela. Con el aumento vegetativo de la población ha habido, en rigor, un empobrecimiento real, puesto que a mayor número de habitantes corresponde una producción que no sincroniza con aquel aumento. En otras palabras, no se ha acrecentado la capacidad de nuestra población para producir riquezas. Y aquí nos

encontramos evidentemente con una anomalía que debemos corregir; frente a una hipertrofia profesional, se observa un grave encogimiento económico. El remedio está en la rectificación de la orientación de la enseñanza secundaria (Paredes & Cabanellas, 1941, pág. 122).

El Ejecutivo propuso una nueva Constitución Nacional, que remplazara a la Constitución de 1870. En los fundamentos de la nueva carta se menciona: El Paraguay necesita una Constitución más genuinamente suya", y dota al Poder Ejecutivo "de una mayor amplitud de funciones en homenaje al bien general y no en beneficio de personas, partidos o clase social alguna. Busca un Poder Ejecutivo fuerte pero no despótico (...)". Amplía "el radio de acción del Estado en lo que se refiere a su intervención en la vida social y económica, con lo cual se abandona el concepto caduco del Estado neutral e indiferente. El estado moderno no puede ser un simple gendarme", señala el mismo documento.

En un párrafo cuyas consecuencias se habrían de sentir por largo tiempo, señala: "El Estado de Sitio, que en el siglo XIX era represivo, en nuestra época tiene que ser preventivo; porque no se puede esperar que una ciudad quede sin luz, sin agua, sin comunicaciones, sin medios de transporte, por obra de una acción subversiva, para decretar el estado de sitio; o esperar que estalle un movimiento dislocador para adoptar medidas de seguridad. Para estos casos rige la fórmula 'más vale prevenir que reprimir'".

La nueva Constitución entró en vigencia mediante un plebiscito, cuyo resultado fue homologado por De-

creto-Ley 2242 del 10 de julio de 1940. Acerca de la Educación señala que "La educación primaria es obligatoria y gratuita. El Gobierno fomentará la enseñanza secundaria, profesional y universitaria" (art. 10°); y "El cuidado de la salud de la población y la asistencia social, así como la educación moral, espiritual y física de la juventud, son deberes fundamentales del estado" (art. 11°). Prohíbe, igualmente, "la huelga de los funcionarios públicos, así como el abandono colectivo de los cargos", afectando esta disposición a los maestros de escuelas públicas.

En el capítulo de Derechos, Obligaciones y Garantías establece el derecho a "aprender y enseñar" (art. 19°). La ley, señala la Constitución, "determinará cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deben llenarse para obtener dichos títulos y la autoridad que los debe expedir. El régimen y la inspección de la enseñanza quedan a cargo del estado" (art. 20°).

Además, proscribía la prédica del odio entre paraguayos y de la lucha de clases (art. 35), estableciendo las bases legales para la proscripción del comunismo.

Estigarribia no tuvo tiempo para desarrollar el programa de gobierno que había definido. Falleció en un accidente aéreo, el 7 de setiembre de 1940.

La sucesión en el seno del Consejo de Ministros recayó en el General de Brigada Higinio Morínigo Martínez, que había sido Ministro de Guerra y Marina del gabinete del fallecido gobernante.

El escenario educativo en el año 1939 era el siguiente: Se estimaba una población total en el país de 987.824 habitantes; de los cuales 197.564 eran niños en edad escolar. Se adoptaba el criterio de estimar en 20% la población en edad escolar, en ausencia de censos. La matrícula del año 1939 alcanzó a 166.760 niños inscriptos, de los cuales 140.611 concluyeron el año escolar. De éstos, 3988 lo hicieron en escuelas privadas; y 136.623 en escuelas públicas.

Los matriculados totales se distribuían en 91.317 varones y 75.443 mujeres. La mayor parte de los inscriptos pertenecían a las escuelas de la capital y las ciudades vecinas.

La alta deserción escolar se debía, según el Director General de Escuelas, Emiliano Gómez Ríos, que había iniciado su actuación estatal bajo la dirección de Ramón Indalecio Cardozo, a "la pobreza de los padres, tutores o encargados, la época de la cosecha, las enfermedades y la inconciencia de algunos padres o encargados". (Paredes & Cabanellas, 1941, págs. 124-125)

Se puede constatar en las cifras que el desgranamiento interanual, y la exclusión de la niñez, era considerable. De los 166.760 matriculados del año 1939, 2.926 fueron los que concluyeron el cuarto grado, el último de la educación primaria; mientras el grado complementario (el quinto), fue completado por 1.971 estudiantes. Existían, en aquel año, 1.095 escuelas: 1008 oficiales y 87 privadas. Las 1.008 escuelas oficiales funcionaban en doble turno, por lo que en realidad representaban 2.016 escuelas. 1660 eran escuelas inferiores (que solo

tenían hasta el 2º grado); 131, escuelas medias (hasta el 4º grado); y 32 escuelas contaban con hasta el quinto grado. 15 escuelas eran nocturnas. Existían 8 escuelas normales, con 1343 alumnos. Ese año de 1939, sin embargo, 481 alumnos reprobaron sus estudios normales. El total de maestros existentes en 1939 era de 3916, de los cuales 1726 (43.57%). eran maestros titulados.

La "revolución nacionalista" de Higinio Morínigo

A menos de un año de haber asumido la presidencia de la República, Morínigo enfrentó una huelga de docentes. El Tiempo, periódico que hizo prédica a favor del régimen durante sus primeros dos años, señaló en su edición No. 391 del 21 de agosto de 1941:

Tanto en el seno del estudiante, que se proclama revolucionario y antiliberal, como en el cuerpo docente, que debiera ser el baluarte de la autoridad, ciertos elementos audaces, verdaderos rezagos de la anarquía, fomentan la indisciplina con pretextos pueriles y encuentran en sus turbios manejos ambiente favorable en muchos que se convierten así en carneros de Panurgo³², arrastrados por una docena de resentidos y fracasados.

³² Se refiere al comerciante Panurgo, de Gargantúa y Pantagruel, de Rabelais. Panurgo era un comerciante con el que discutió Pantagruel. Para vengarse de aquel, éste le compró uno de sus carneros y lo arrojó al mar. Los balidos del carnero atrajeron al resto de la manada, a la que arrastró también al mar, a pesar de los esfuerzos estériles de Panurgo por retenerlos. La frase se aplica a quienes siguen a otros en sus emprendimientos, o los imitan, sin reflexionar, aunque sean peligrosos.

Morínigo estructuró su gobierno con base en un precario Movimiento Nacionalista Revolucionario. A poco más de 6 meses de iniciado su gobierno, comenzó una encarnizada persecución contra los liberales, alentada por los tiempistas, un grupo de intelectuales afines a la Acción Católica y simpatizantes del corporativismo del dictador portugués Oliveira Salazar cuya denominación se debe a que habían sido directores y redactores del diario *El Tiempo*³³. Como resultado de la persecución, el partido liberal es proscrito en 1942. Sus principales dirigentes se exilian y cuando se levanta la proscripción, un tiempo después, el partido estaba literalmente descabezado. De la saña de la persecución ni siquiera se salvaron aquellos liberales que habían mostrado afinidad con el nacionalismo lopista.

El Decreto esgrime argumentos como “examinando la historia del Partido Liberal desde su fundación hasta hoy resulta evidente que su existencia ha perjudicado gravemente a la nación”; y atribuye al Partido Liberal responsabilidades inclusive anteriores a su fundación, como efecto de haber:

heredado (...) el espíritu y los métodos propios de cuantos malos paraguayos conspiraron contra la in-

³³ El *Tiempo* apareció el 22 de febrero de 1939. Durante su existencia conoció la suspensión, durante el gobierno de Félix Paiva, entre junio y noviembre de 1939; luego, durante el gobierno de Estigarribia, su director Carlos R. Andrada fue apresado por sus opiniones antigubernamentales. Sus principales redactores habían iniciado su trayectoria periodística en *La Verdad*, un periódico aparecido en 1936 durante el gobierno de Rafael Franco y que había sido hostil a éste. Tuvo una muy corta duración.

dependencia y la 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 1826 alentaron los proyectos de Bolívar de mandar una expedición al Paraguay (...) los que pidieron al gabinete imperial del Brasil organizar una legión bajo bandera de la Triple Alianza y luego acompañaron al ejército enemigo como baqueanos en 1865; los que declararon al gran Mariscal Francisco Solano López ‘fuera de la ley, como paraguayo desnaturalizado, asesino de su Patria y enemigo del género humano’ (...).

Lo liberal es lo opuesto a lo nacionalista, según el Decreto:

En el poder, el Partido Liberal se ha caracterizado por su vasallaje espiritual a lo extranjero y su desprecio por lo autóctono; sus mandatarios han sido instrumentos serviles del capitalismo foráneo, han renegado de nuestras glorias más puras y prohibido el culto de nuestros héroes.

El artículo 5 del decreto, constituye su final macabro: “El art. 13 de la Constitución dispone que en ningún caso los intereses privados primarán sobre el interés general de la Nación paraguaya y el art. 35 de la misma que no está permitido predicar el odio entre paraguayos”.

El propio Morínigo, en un acto celebrado el 3 de mayo, señalaba que “Esta lucha entre el nacionalismo y el legionarismo; entre lo autóctono y lo heroico, contra la traición y el vasallaje, es el espíritu que anima el contenido de la Revolución Paraguaya Nacionalista”

Además de perseguir a la dirigencia y desarticular las bases del partido, el régimen planteó también una lucha ideológica al interior de las aulas. A continuación del texto con el que iniciamos esta investigación, se lee:

En uno de los campos donde la Revolución Paraguaya debe hacer sentir su acción benéfica es en los de la enseñanza primaria y de la Escuela Normal. (...)

Viejos y obsecuentes elementos del demoliberalismo legionario anidan aún en esos reductos, dando a diario las repetidas denigrantes lecciones de treinta años atrás. Espíritus retardatarios, aptos para todas las genuflexiones y todos los servilismos, con una mentalidad de vencidos, que sólo conocen la posición de los esclavos y la actitud melosamente suplicante, no pueden en esta hora de nuestro renacimiento dar la enseñanza de capacidad y de carácter que el Movimiento Nacionalista Revolucionario exige.

El gobierno de Morínigo se esforzó en reducir el liberalismo a unos pocos adjetivos, atribuyéndole incluso responsabilidades por hechos históricos acontecidos hasta antes del nacimiento del partido. Una de las acusaciones más duras fue la de “legionarismo”, opuesto al “nacionalismo” del que hacía gala el régimen. En función del “legionarismo”, lo liberal no tenía matices ni diferencias internas: era simplemente “legionarismo liberal”³⁴. Y, como se señala en el Diario El País, el 27

³⁴ En el vocabulario político paraguayo, la expresión “legionarismo” incluye los conceptos de traición a la patria, apego a o valoración de lo extranjero frente a lo nacional. Alude a los miembros de la Legión Paraguaya, un grupo integrado por pa-

de abril de 1942, “(...) tiene en su Carta Magna, la auténtica Carta que todo paraguayo conoce y respeta, una sola ley, una sola religión: O se es legionario o se es paraguayo”.

El debilitamiento del liberalismo fue acompañado por la *damnatio memoriae* de las acciones de los gobiernos liberales por parte del régimen de Morínigo primero, y de los sucesivos gobiernos republicanos posteriores. Durante décadas, logros importantes en materia educativa, como sin duda lo fue la Reforma de 1925, quedaron en el olvido.

Ese mismo año de 1942, se reestructura la Enseñanza Secundaria y Comercial. Siguiendo con el tenor de las disposiciones crecientemente autoritarias respecto del tratamiento de temas políticos en la educación, el Decreto 11089 del 18 de febrero de 1942³⁵, manifiesta un duro régimen disciplinario para el estudiantado secundario.

Así, en el artículo 71 señala que las asambleas estudiantiles a realizarse fuera de hora de clases no pueden tratar otros objetivos que no sean los puramente culturales y educativos. En el artículo 73 establece las faltas graves, algunas de ellas directamente vinculadas

raguayos exiliados en Argentina por Francia y los López en el primer período independiente (1811 – 1865), que se agruparon para combatir junto a las tropas aliadas de Argentina, el Imperio del Brasil y Uruguay contra el Paraguay durante la Guerra de la Triple Alianza (1865 – 1870).

³⁵ Decreto 11089 del 24 de febrero de 1942, Por el Cual se establece la Reglamentación de la Enseñanza Secundaria y Comercial en la República.

a la opinión política, como faltar el respeto o injuriar a los símbolos patrios; incumplir las órdenes de los superiores o subordinarse contra ellas; cualquier acto que perturbe el orden y la disciplina; reunirse sin autorización de la Dirección o bien tratar asuntos que no habían sido expuestos en el permiso respectivo; y la oposición (verbal o escrita), o la injerencia, en materias que son del gobierno, o exclusivas de las autoridades educacionales. En su artículo 82 prohíbe las huelgas de estudiantes, y establece la pena de expulsión para quienes las inciten, provoquen o para quienes se declaren en dicho estado. La expulsión del establecimiento por estas razones privaba al afectado de la posibilidad de inscribirse en cualquier otro similar.

Con respecto al profesorado, el Decreto establece, en el artículo 19, la prohibición de que los docentes prediquen ideas o doctrinas perniciosas, o que atentan contra la orientación nacionalista que debe ser observada en todo establecimiento educacional. La pena es la suspensión.

La prensa, en ese entonces ya controlada y censurada por Poder Ejecutivo y por el Departamento Nacional de Prensa y Propaganda (DENAPRO), manifestó con bastante más claridad las razones políticas que incomodaban al gobierno. La Tribuna, en su edición del 20 de febrero, días antes de la promulgación del Decreto expresaba, en su editorial La Nueva Reglamentación de la Enseñanza Secundaria, que:

El mal que estaba aquejando a la familia estudiantil (...) Las huelgas, famosos expedientes de algunas mino-

rías para el logro de objetivos (...) habían estado constituyendo una enfermedad común en el estudiantado.

Los padres de familia (...) necesitaban una garantía estatal en el sentido de que las huelgas no viniesen a tronchar largos años de espera y de labor, tan solo para concretar el afán exhibicionista o el error de criterio de algunos dirigentes.

Hemos estado asistiendo así, en estos últimos años, a un recrudescimiento de las huelgas, no precisamente como índice de una orientación definida, o de un anhelo colectivo de la masa estudiantil, sino como expresión de osadía de algunos dirigentes que con sus escasos conocimientos o por ese atiborrar de doctrinas que caracteriza a ciertos estudiantes, lograban provocar una crisis (...)

La reglamentación (...) que se refiere a las actividades estudiantiles en los centros de enseñanza secundaria permite mirar con optimismo el panorama futuro de los centros de enseñanza al mismo tiempo que viene a significar una verdadera garantía para los padres de familias, que necesitan de un clima de seguridad en la enseñanza para poder anhelar un porvenir seguro o próximo para sus hijos.

Por su parte, el diario El Tiempo en su edición No. 570 del 25 de febrero de 1942, expresó lo siguiente:

Largas y turbulentas jornadas estudiantiles dieron, a través de la agitada vida política de los últimos años una especial característica a nuestros principales centros de docencia. Muy notoria y sugestiva era, desde luego, la coincidencia, asaz sospechosa, de las huel-

gas y levantamientos con los momentos de más pronunciada crisis política (...)

La disciplina era totalitarismo. Quien hablaba de sancionar desórdenes o de reprimir levantamiento era fascista de hecho y derecho. Se llegó al colmo de fijar fechas de exámenes, imponer mesas examinadoras, elegir profesores y hasta --y poco faltó para ello-- modificar planes de enseñanza.

En suma la anarquía estudiantil era tremenda, al punto de que en los últimos años se notó una subida concurrencia a los colegios particulares, cuyo número iba en aumento, año tras año.

(...)

La juventud es por temperamento, desinteresada y noble, impulsiva y ciega, y tiene, como dice Anatole France, un concepto primitivo y bárbaro de la justicia. Ella ha sido en algunas ocasiones baluarte de luchas nobles, más ha sido también, y en mayor proporción, instrumento ciego de agitadores estériles.

Era, pues, un deber principalísimo de las autoridades docentes, darles la debida orientación para que sus entusiasmos no se desvíen o corrompan. Y es también cuestión muy principal rodearle de los necesarios soportes disciplinarios (...) y no caiga en veleidades anárquica, como las que observamos en los últimos tiempos.

A todo esto, puede agregarse, siguiendo a Capdevila, que bajo el gobierno de Morínigo se creó toda una atmósfera nacionalista inspirada en el Paraguay heroico y guerrero, un espacio de la memoria combatiente. El 5 de abril de 1941, la calle principal de Asunción, la hasta entonces Avenida Colombia, pasa a denominarse

Mariscal Francisco Solano López. La prolongación de la Avenida Colón se denominó Avda. Carlos Antonio López; y el tercer eje vial importante de la ciudad, pasó a denominarse Avda. José Gaspar Rodríguez de Francia. Ese mismo año, calles del Barrio Obrero de la capital, recibieron los nombres de Lomas Valentinas e Ytororo. Luego, en 1942, aparecieron calles con nombres de regimientos combatientes de las dos guerras: Aca Carayá y Acá Verá. Ese mismo año, nuevos nombres de batallas se adoptan para las calles de Barrio Obrero: Yataity Corá, Tuyutí, Sauce, Rubio Ñu, Paso Pucú, Pikysry, Cerro León, Corrales, Aca Yuasá. En 1936, por primera vez apareció la efigie de Carlos Antonio López en los billetes de banco, y con la creación del Guaraní, en 1943, los héroes aparecieron en todos los billetes. (Capdevila, 2010, pp. 205-224).

En el mismo sentido, Céspedes (Céspedes, 2012: 164) que califica esta tendencia denominativa como histórico-geográfica, siguiendo a Kallsen (Kallsen, 2006, p. 251) señala que en 1942, “se reconoce a los primitivos habitantes de la bahía de Asunción, los Carios y a la familia lingüística”, en calles como Guaraníes o Indio Francisco. Más tarde, durante el estronismo, el mismo autor señala que aparecen calles con nombres de pueblos indígenas chaqueños que apoyaron al Paraguay durante la Guerra del Chaco, “paraguayizándose”, --señala el autor, desde una perspectiva histórica bélica-nacionalista--, como la calle Guarayos.

En 1943 Morínigo reorganiza las funciones ministeriales por Decreto No. 19392 del 13 de agosto: al

hacerlo, crea el Ministerio de Educación. Luego, establece las atribuciones de los mismos por Decreto Ley 387, el 20 de setiembre del mismo año.

Morínigo separa el área de Educación de los ministerios de Justicia y Culto; y mantiene para aquel las atribuciones que la reorganización ministerial establecida por Estigarriba había establecido. En efecto, el art. 4º señala:

Corresponde al Ministerio de Educación: a) la dirección, organización y control de la educación intelectual, moral y física de las instituciones de enseñanza; b) el control de los establecimientos privados de educación; c) el fomento de la cultura general por medio de bibliotecas, museos, conferencias y otros medios adecuados; d) la protección y conservación de los tesoros de valor artístico, cultural e histórico.

El mismo año de 1943 se realiza el primer censo escolar. El Censo arrojó los siguientes resultados: la matrícula escolar del año alcanzó a 163.606 alumnos, sobre una población en edad escolar (de 6 a 14 años) estimada en 236.347 niños y niñas. Es decir que el 30.78% de los niños y las niñas no estaban matriculados al momento del Censo.

Las causas, establecidas en el mismo censo, fueron las siguientes: La falta de infraestructura excluyó al 58% de los no matriculados; mientras que el resto no se matriculó "por causas varias". En 1943, del total de la matrícula, 159.849 niños concluyeron el año lectivo. De éstos, a su vez, 7.732 niños concluyeron el cuarto grado; y 4.797, el quinto. Existían 1154 locales escola-

res, la mayoría de ellos con dos o tres turnos (en este último caso, clases nocturnas además de las del turno mañana y el turno tarde).

El gobierno doblegó los controles laborales y ordenó a los delegados de gobierno que detectaran la presencia de niños trabajadores en establecimientos de trabajo, disponiendo su matriculación inmediata con cargo a los patrones. La medida surtió algún efecto.

En 1945 el gobierno estableció la carta orgánica del Ministerio, por Decreto Ley 9470 del 9 de julio, dejando sin efecto la organización anterior, de 1938. En la nueva carta orgánica fueron ampliadas las competencias originalmente establecidas en el Decreto de creación, con nuevas atribuciones tales como: Promover estudios e investigaciones sobre la situación cultural del país y buscar soluciones para un mejor desenvolvimiento educacional; estimular la cultura pedagógica del profesorado; promover y cooperar en el intercambio intelectual, dentro y fuera del país; velar porque a los niños y jóvenes se les inculque y desarrolle el amor al trabajo, los sentimientos cívicos, el culto a los ideales de la Nación y el sentimiento de solidaridad humana, dentro de una justa comprensión de la vida social (art. 1º).

La reorganización también implicó el final del protagonismo que la Dirección General de Escuelas había tenido desde su creación en 1889. En el Considerando del Decreto se llama, precisamente, la atención sobre la primacía de la Dirección General sobre el propio Consejo Nacional de Educación; situación que se considera "ineficaz" en el Decreto de reorganización.

Por otra parte, continuaba la política autoritaria en educación. Además del Reglamento de secundaria antes mencionado, se dictaban otras disposiciones para los demás niveles, como por ejemplo la Resolución 344 del 14 de agosto de 1945, del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, por la cual se prohíbe que en las escuelas primarias y normales de la República se susciten discusiones o se hagan comentarios sobre temas políticos y religiosos, dado que éstos tenían lugar “en perjuicio de la armonía que debe reinar en toda casa de estudios”. La prohibición era para Directores y maestros.

Eran los años de la II Guerra Mundial y, presionado por las circunstancias políticas del momento, Morínigo decide primero adherir a la neutralidad de la mayoría de las naciones de Sudamérica y luego, ya vencida Alemania, declararle simbólicamente la guerra para formar parte de la incipiente Organización de las Naciones Unidas. Las simpatías de Morínigo, y de varios oficiales del Ejército, quedaron evidenciadas en la integración, por parte de los mismos, del Frente de Guerra, un grupo cívico-militar nacionalista que observaba con buenos ojos al nazismo y al fascismo, y al Eje en general. En 1944, se percibió cierta apertura; y en 1946 se produjo la breve Primavera Democrática, que permitió a los partidos políticos volver a actuar en libertad durante un muy breve lapso de tiempo.

La Primavera Democrática fue efímera: duró apenas 6 meses, tras lo cual se iniciaron los sucesos que desembocarían en la sangrienta guerra civil de 1947. El saldo, a la caída de Morínigo, de las persecuciones, era

el siguiente, según la Comisión de Verdad y Justicia:

(...) la policía paraguaya encarceló, confinó a campos de concentración en el Chaco, mantuvo en el exilio o controló las actividades de unas 2.800 personas, en su gran mayoría obreros y dirigentes sindicales (45,6% del total), además de liberales (10%), comunistas (7,7%), dirigentes estudiantiles (6,7%), jefes y oficiales militares (4,5%) y franquistas (3,2% del total). Las razzias represivas más importantes se dieron en 1940, 1944 y 1947/48 (CVJ, 2008).

Tras la Guerra civil de 1947. El autoritarismo en medio de la inestabilidad

Finalizada la Guerra civil de 1947, emergió triunfante el gobierno de Morínigo. En realidad, el verdadero ganador de la contienda era el Partido colorado, que se situaba como garante de la estabilidad del régimen moriniguista. Se realizó la convocatoria a elecciones para 1948, resultando electo en comicios de candidatura única, J. Natalicio González por el partido colorado. Ante la presunción de que Morínigo daría un autogolpe para no dejar el poder, los colorados aceleraron su destitución en junio de 1948. Durante dos meses interinó la presidencia el Presidente de la Corte Suprema de Justicia, Juan Manuel Frutos. El 15 de agosto de 1948 asumía González la titularidad del Ejecutivo.

Con una oposición aún perseguida tras la Guerra civil; y, por lo tanto, imposibilitada de actuar políticamente, se desató una crisis interna dentro del partido

colorado, que condujo a la inestabilidad por los próximos 5 años, hasta 1953.

La persecución abarcó a los docentes opositores, permanentemente sospechados de comunista; y se fortaleció la perspectiva militarista, nacionalista y autoritaria.

La resignificación del día del Niño

El nacionalismo heroico transformaría también la visión y los valores de la niñez de manera radical. Todo se inició con las investigaciones locales realizadas en la zona de Barrero Grande por el profesor Andrés Aguirre, quien recogió y recuperó testimonios de la batalla de Acosta Ñu, que había tenido lugar durante la Guerra de la Triple Alianza, el 16 de agosto de 1869. Dicha batalla no era ajena a la memoria del heroísmo reivindicada por el nacionalismo guerrero, pero no se había pensado en elevarla a un sitio de privilegio en las efemérides nacionales, especialmente por la contradicción que representaba el recordar el dolor de los niños al mismo tiempo que pensarlos como héroes. En la localidad de Barrero Grande, los homenajes databan ya de 1917 (Aguirre, 1979, p. 197). En aquellos mismos años, aparecían los primeros poemas y textos dedicados a los niños de Acosta Ñu, en la revista escolar Kavure'i dirigida por Juan Ramón Dahlquist.

Que Acosta Ñu se instaló progresivamente en la memoria colectiva, queda además atestiguado por las palabras que el padre Juan Cassanello dirigió a la niñez convocada para la misa que se les dedicó durante el

Primer Congreso Eucarístico Nacional celebrado entre el 18 y el 22 de agosto de 1937:

Pero juradle. Oh, sí, juradle con toda la decisión y el valor antiguo de nuestra raza: juradle con el valor de aquellos nuestros hermanos, los niños de Acosta Ñu, que estáis dispuestos, más, decididos, jurados, a pertenecerles fieles en la bonanza de una vida tranquila, en las inevitables luchas de una azarosa existencia. (Paiva Alcorta, 2013, p. 76).

En 1942, se constituyó la primera Comisión Pro Monumento a los Niños Soldados Mártires de Acosta Ñu en Barrero Grande, integrada por José del Carmen López, Andrés Aguirre, Presidente de la Junta Municipal, José del Rosario Oviedo, Gerente del Banco Agrícola, Vicente Perito, farmacéutico e Isidro N. Araujo, Alcalde Policial. En 1943, el gobierno de Morínigo, a través del Decreto 17,973, aportó 100,000 pesos a la obra.

Todo ello ocurría en un contexto en que el régimen intentaba generar una profunda adhesión emocional incluso de parte de la niñez. Para ello, del 1 al 8 marzo de 1943, el DENAPRO, dirigido por Manuel Gil Morlis, organizó el Primer Congreso Nacional de Niños Escolares, con la participación de representantes de todas las escuelas del país. Según Gómez Florentín, dicho encuentro tuvo por objeto “infundir la conciencia de la revolución nacionalista en los paraguayos del mañana”. El Congreso entregó premios y reconocimientos a la mejor composición sobre el tema “Lo que he visto en la Asunción revolucionaria”. El DENAPRO habilitó, sigue diciendo Gómez Florentín, el programa radial

“Onda Escolar”, para que los escolares pudieran comunicarse con sus familiares en distintos puntos del país. Igualmente, la misma repartición escolar publicó un volumen con las efemérides nacionales para que los niños pudieran identificarlas. El Congreso contó con apoyo de diferentes organizaciones y empresas, públicas y privadas, así como de personas a título individual. Sigue señalando Gómez Florentín que:

(e)l evento representaba un rito de pasaje de ideologización revolucionaria durante el cual los niños visitaban las distintas dependencias del estado paraguayo, compartían con los funcionarios del gobierno, intercambiaban opiniones con los medios oficiales de comunicación y las empresas privadas que compartían la unidad armónica de la nación defendida por el gobierno (Gómez Florentín, 2011).

Luego, en 1946, Andrés Aguirre, docente normalista que había sucedido en la presidencia de la Comisión a José del Carmen López, fue nombrado Cónsul paraguayo en Formosa. Desde aquel lugar, inició la campaña de reparación histórica, cuyo primer paso debía ser establecer el Día del Niño Paraguayo el 16 de agosto, ya que el 13 de mayo “no revestía una significación histórica nacional” (Aguirre, 1979, p. 187).

Ya en carácter de Director de la Oficina de Informaciones de la Presidencia de la República, en 1948, Aguirre continuó sus gestiones ante el Ministerio de Educación y Culto, al mismo tiempo que realizaba una intensa campaña de prensa por la reparación histórica. En los argumentos expuestos en sendas notas respecti-

vamente dirigidas en 1947 y 1948 a la Cancillería Nacional y al Ministerio de Educación y Culto, se señala:

Aunque la conmemoración (se refiere al día del niño que por entonces se celebraba el 13 de mayo) reviste un índice universal (...) mi modesta opinión es que nosotros, en cierto modo podríamos nacionalizarla, fijando por un Decreto oficial el 16 de agosto, efemérides que jalona el sacrificio sublime de niños y donceles en la Batalla de Acosta Ñu; lid sin paralelo en la historia (...)

Rememorar ese hecho, será en todo tiempo un acto de civismo que retemplará el alma de nuestros compatriotas; el Arca Santa de su inspiración.

Consulta una alta aspiración nacionalista, de reparación de los olvidos del pasado y de consagración de nuestras inmarcesibles glorias.

En radio, expresó:

La necesidad de estos decretos es incuestionable, porque ellos (...) mantienen encendidos como lámpara votiva el sentimiento nacionalista en el alma de nuestro pueblo.

La prensa de época también acogió favorablemente la iniciativa. El Diario La Razón del 10 de abril de 1948 se refería a la misma de la siguiente manera:

La exposición del señor Aguirre fue interesante, porque con ella establece en su verdadero lugar un acontecimiento, que a fuerza de repetirse en toda forma, venía desnaturalizando la función de la historia, cual es, la de formar la mente de la juventud, en el conocimiento exacto de los principales hechos que cons-

tituyen jalones de gloria para la Patria, siendo uno de ellos el combate histórico de nuestros soldados niños en los memorables campos de Acosta Ñu.

El 19 de abril de 1948, Juan Manuel Frutos promulgó el Decreto 27,484, en cuya parte resolutive se dispone que “Señálase el 16 de agosto de cada año como “Día del Niño”, del Paraguay”. En el considerando, se sintetizan los argumentos antes presentados: “Que es necesario fomentar por todos los medios la intensificación del sentimiento nacionalista por los grandes recuerdos del pasado; Que la Niñez debe educarse en el culto del más acendrado patriotismo”.

Durante varios años, Aguirre recogió anécdotas y testimonios de sobrevivientes de la batalla (los pocos que aún sobrevivían a fines de la década de los '30) o de sus descendientes. Finalmente, en 1948, siendo Aguirre Subsecretario de Informaciones de la Presidencia de la República bajo el gobierno interino de Juan Manuel Frutos, presentó la solicitud de que se fije como el día del niño el 16 de agosto. Frutos decretó el 19 de julio que dicho aniversario fuera conmemorado tal cual lo solicitó Aguirre.

Ese año la conmemoración pasó desapercibida por la asunción a la Presidencia de la República de Juan Natalicio González el día anterior.

Es importante destacar las razones expuestas en el Decreto: se mencionan “razones históricas”, la necesidad de “fomentar por todos los medios la difusión e intensificación del sentimiento nacionalista por los

grandes recuerdos del pasado”, el deber de la niñez “de educarse en el más acendrado patriotismo”. La conmemoración tendría “el carácter de un acto nacionalista, que retemplará el civismo de nuestros compatriotas”.

González fue derrocado por un golpe de estado en..., y remplazado por el General Raimundo Rolón; a su vez, este fue derrocado por Felipe Molas López, y éste por Federico Chaves, quien permanecería en el poder entre 1949 y 1954. En poco más de un año, entre 1948 y 1949, el Paraguay había tenido –incluidos Morínigo y el interinato de Frutos– 7 presidentes.

La presidencia de Chaves, entre el 11 de setiembre de 1949 y el 3 de mayo de 1954, en lo que a educación se refiere, se caracteriza por el inicio del funcionamiento de la Escuela de Policía, la Escuela Superior de Guerra y del Liceo Militar Acosta Ñu. El 15 de mayo de 1952 se ratifica el carácter de prócer y padre de la patria del Dictador Francia. Además, se inicia el concurso de textos para la escuela primaria, en los que resulta ganadora Concepción Leyes de Chaves, destacada protagonista femenina del Paraguay de mediados del siglo XX.

Chaves desarrolla un programa de gobierno de fuerte impronta nacionalista; pero la crisis económica termina debilitándolo. Sobre esta base, el comandante del Ejército, el General de División Alfredo Stroessner, ejecuta un golpe de estado el 3 de mayo de 1954 y derroca a Chaves. La Junta de Gobierno del partido republicano, que era de *facto* el organismo elector (tal como lo había sido respecto de Federico Chaves en 1949) nombra



Federico Chaves
(1949 - 1954)
Imprimió a su gobierno
un tinte nacionalista y
desarrollista. Fue derroca-
do por el General Alfredo
Stroessner mediante un
golpe militar, el 4 de mayo
de 1954. Colección David
Velázquez Seiferheld.

como Presidente interino al arquitecto Tomás Romero Pereira, hasta los comicios de ese año en los que resulta electo, sin oposición, el propio Stroessner. Comienza así la era estronista en el Paraguay el 15 de agosto de 1954.

Panorama general de las políticas educativas bajo el estronismo

Los inicios

El periodo estronista se inició con un proyecto de reforma educativa, con el apoyo de la UNESCO: sería la primera vez que el organismo internacional intervenía en un proceso técnico-educativo en el Paraguay.

La misión de la UNESCO estuvo a cargo del educador ecuatoriano Emilio Uzcátegui, quien realizó, en primer lugar, un intento de diagnóstico de la educación paraguaya sobre las muy escasas bases de datos existentes en aquel entonces.

Entre 1960 y 1970, la población paraguaya escolarizada crecía a un ritmo anual de 3,5%, según la UNESCO (Nassif, Rama y Tedesco, 1984). En 1970, el 68% de la población en edad de estudiar estaba matriculada en la primaria. Sin embargo, entre 1970 y 1975, disminuyó el porcentaje anual de matriculación, al 1,5%. El Paraguay era considerado un país con un alto logro en términos de expansión de la educación básica.

En lo relativo a la matrícula femenina, el Paraguay registró un crecimiento enorme entre 1960 y 1980, de alrededor de 400%, mientras que la masculina había crecido en 387% en la educación primaria. En la educación secundaria, los porcentajes por sexo se habían igualado entre hombres y mujeres, desde 1960; mientras que en la educación superior la relación era de 42 mujeres por cada 100 estudiantes.

La expansión de la educación escolar en el Paraguay sigue el ritmo de la expansión que la matrícula escolar en general experimentó en América Latina, entre 1950 y 1980. En la región, la matrícula en general creció de manera exponencial. Aumentaron los presupuestos públicos destinados a la educación (se estima que 4/5 partes de la inversión en educación provenía del Presupuesto público); y aumentó también la matrícula, a un ritmo de crecimiento a veces superior al crecimiento

de la población. En 1960, un poco más de la mitad de la población en edad escolar estaba matriculada; en 1984, más del 80% de la población lo estaba. Con respecto a la secundaria y a la universidad puede decirse lo mismo. La matrícula en secundaria pasó, de 16,000 estudiantes en 1955 (menos del 10% del total de la matrícula primaria), a 110,095 estudiantes en 1979: un crecimiento de casi 1,000% en 25 años.

Año	Matrícula Primaria	Matrícula Secundaria
1955	254,118	16,000
1968	330,000	39,000
1970	424,179	55,777
1975	460,000	75,425
1979	504,000	110,095.

Fuente: USAID – Informe sobre Paraguay, 1983.

Cabe aquí preguntarse con Donoso-Romo:

¿Por qué se produjo este acentuado incremento en la matrícula escolar? ¿Por qué se invirtieron más recursos en la educación? Es que acaso se debía, como sugiere el educador chileno-australiano Robert Austin (2004), a la presión que ejercían los sectores populares a través de sus diferentes formas de lucha. O tal vez respondía, como propone el educador colombiano Alberto Martínez Boom (2004), a una argucia de los sectores dirigentes para poder controlar más fácilmente a los cada vez más numerosos sectores populares.

Entretanto, es necesario, quizás, señalar las características generales del periodo 1950–1980 en América Latina, que es el del auge de la matriculación educativa. Germán Rama identifica las siguientes características:

- a) La duplicación de la población; y el aumento de la proporción de niños y jóvenes sobre el total de la población.
- b) Urbanización acelerada: en la región, ya hacia 1980, 2/3 de la población vivía en zonas urbanas;
- c) Modificación de la estructura económica, pasando de un régimen agrario y de pequeñas unidades fabriles, a veces domésticas, a la industrialización. La brecha entre las capacidades de la población para adaptarse al nuevo modelo industrial y éste, están en la base del crecimiento de la informalidad laboral. El crecimiento de la participación estatal en la economía originó también un sector terciario de servicios, mayoritario.
- d) El empleo siguió las tendencias del mercado: una población altamente informal; un empleo mayoritariamente situado en el sector servicios; y aproximadamente un 20% de la población ocupada en el sector manufacturero.
- e) Las relaciones entre grupos sociales se modificaron profundamente: el sector rural experimentó el desarrollo, muy limitado, de un pequeño capitalismo conviviendo con las grandes empresas de los agro-negocios. La mayoría de la población rural se vio obligada a abandonar sus territorios y sus predios,

y se produjo un fuerte desplazamiento migratorio del campo a la ciudad. El sector obrero experimentó también transformaciones internas: un grupo se acercó a los nuevos pequeños comerciantes y empresarios urbanos; otro, desarrolló capacidades vinculadas a la tecnología industrial; y otro, al sector social: educación y salud, especialmente. Se desarrolló un empresariado moderno; y, en un gran periodo de la historia reciente, un estamento con poder político: el militar.

Rama agrega que la variable de ajuste de este cambio estructural, fue la educación. La educación podía permitir la movilidad social; la adaptación a las nuevas formas de empleo (desde las tradicionales); y el acceso a empleos mejor remunerados.

En el caso del Paraguay, sin embargo, la dinámica socioeducativa responde, igualmente, a otras variables, como la del control político en el marco de un régimen autoritario de prolongada duración.

Por otra parte, también hay aspectos en los que la realidad paraguaya ha tenido un proceso histórico diferente. Así, en lo que se refiere a urbanización, fue solo en el año 2002 cuando se alcanzaron porcentajes de distribución de la población por área de residencia similares a los que América Latina había vivido, en general, entre 1950 y 1980. En 2002, la población urbana paraguaya representó el 56,7%, frente al 43,3% de población rural.

En cuanto a la edad de la población, y la existencia de un núcleo joven muy importante, debe señalarse que en 1950, el Paraguay tenía un 43,8% de población con edades inferiores a 15 años; este porcentaje se redujo no muy significativamente al 40,8% en 1982. La tendencia al descenso parece mantenerse; mientras que aumentan la población en los segmentos de edad posteriores.

En cuanto a los niveles educativos, la utilización de la variable “*analfabetismo*” impide establecer con claridad el nivel educativo de la población. En 1950, el 33% de la población paraguaya era analfabeta (aquellas personas de 15 años y más que no habían realizado sino hasta el segundo grado de estudios); en 1972, el analfabetismo había disminuido al 19,6% (pero sólo afectaba al 9,6% de la población de 15 a 24 años, señal de que comenzaba a consolidarse la matriculación primaria). Finalmente, según datos de 1970, sólo 1 de cada 2 habitantes del Paraguay había concluido al menos el último grado de la primaria.

Se produjo un aumento significativo de la presencia femenina en el mundo del trabajo, luego de décadas de mayoría masculina. Si en 1972 y 1982, la actividad económica de la población masculina cuadruplicaba a la femenina, para 1992 tan sólo la duplicaba. Según la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (2002):

La modernización –en el sentido de mayor urbanización, mejor nivel educativo de la mujer, cambios en sus roles, cambios culturales y en la estructura productiva, etc.– y el empobrecimiento, entre otros,

habría llevado a esta mayor integración femenina al mundo del trabajo.

La economía paraguaya sí experimentó el proceso de “terciarización” especialmente desde 1970. En 1972, el 49,5% de la Población Económicamente Activa trabajaba en la agricultura y la ganadería. En 1982, el 42,9%; y para 1992, el 35,4%. Al no producirse la industrialización, los porcentajes de la PEA en el sector manufacturero, se mantuvieron: En 1972, representaba el 17,5%; en 1982, el 18,9% y en 1992, 19,8%. En cambio, en el sector terciario, se pasó del 28,1% en 1972, al 39,9% en 1992.

La Reforma Educativa de 1957

Como ya se ha señalado, en 1955 se inició un proceso de reforma de la educación media cuya implementación efectiva se realizaría a partir de 1957. La UNESCO, que había sido creada en 1945, brindó el soporte técnico.

El entonces Ministro de Educación y Culto, Raúl Peña, señaló, entre otras motivaciones de la reforma, que:

En la actualidad ya no son suficientes los estudios primarios para afrontar las necesidades de la vida. (...) la reforma aspira a concretar (...) la idea de que la educación media es educación de la adolescencia, cuya formación ha de tener una firme base moral de contenido cristiano y cuyo espíritu ha de estar moldeado por el amor a las tradiciones y valores paraguayos. A esta educación integral tienen derecho todos los para-

guayos, descartándose aquella tendencia tradicional de convertir la escuela secundaria tan solo en una etapa preparatoria de la Universidad” (Ministerio de Educación y Culto, 1957).

Como se ve, la reforma, en principio, marcó una ruptura con los paradigmas anteriores: con el paradigma *elitista* de la educación secundaria; así como en el *laicismo* en la educación, que había caracterizado a la educación paraguaya desde inicios del siglo XX, incorporando el mundo de los valores cristianos a la educación moral.

Estructuralmente, en el nivel secundario, la reforma estableció un ciclo básico de 3 años, común al bachillerato humanístico y al técnico; y previo a la formación docente y a la escuela de comercio. El ciclo básico, en palabras del ministro Peña:

- Proporcionar mínimos de “cultural general”, extendidos “a todos los niños que egresan de la escuela primaria”;
- Desarrolla “cierta madurez mental” para la toma de decisiones profesionales;
- “Daré educación media indispensable a tantos jóvenes que abandonan sus estudios desde el segundo o tercer curso para incorporarse a actividades de índole diversa (...) atender las necesidades educativas de una mayoría que no llega a la Universidad por causas diversas (...). Especialmente, los jóvenes del campo se verán beneficiados (...)”.

A propósito de lo último, una estadística proporcionada por el Jefe de la Misión de la UNESCO mostraba lo siguiente, sobre una cohorte de 1,500 estudiantes matriculados en el primer curso:

- Llegan al segundo curso 986, es decir, el 66%.
- Del segundo curso llega al tercer curso el 44%.
- Al cuarto curso llega el 37%.

Más específicamente: De los alumnos inscriptos en la secundaria (Bachillerato, Comercio y Normal), sólo el 9,8% de ellos concluía sus estudios; el 2,5% proseguiría sus estudios universitarios. De la población secundaria inscripta en el primer curso, sólo el 1,2% llegaría a obtener, en aquel contexto histórico, un título universitario.

Luego del ciclo básico, el o la estudiante podría optar por continuar sus estudios de bachillerato; o ingresar al magisterio; o continuar con enseñanza comercial. Respecto de si el magisterio estaba preparado para esta tarea, Peña criticó el “enciclopedismo de nuestra enseñanza”. En la literatura educativa y en la opinión pública paraguaya, el uso del concepto de “enciclopedismo” tiene un carácter despectivo, negativo. En realidad, el enciclopedismo en la pedagogía es la pretensión de formar personas con un amplio conocimiento del mundo, para experimentar la vinculación con la humanidad como un todo. De todos modos, Peña asoció “enciclopedismo farragoso, estéril y agotador” y “exceso de verbalismo” como los grandes problemas de la educación en el aula.

Peña también advirtió, entonces, de la necesidad de una reforma programática y metodológica de la educación primaria, la cual, en realidad, apareció casi de manera sincrónica con la reforma de la educación media. De todos modos, el Plan de Educación Secundaria comenzó a aplicarse gradualmente, a partir de 1957.

Los fundamentos técnicos de la reforma fueron desarrollados por un equipo técnico liderado por el propio Ministro Raúl Peña; e integrado por referentes de la educación que venían bregando por reformas desde al menos una década antes, como Mariano Morínigo: había intervenido en el fallido intento de Reforma de 1945³⁶. Éste fue, de alguna manera, el técnico que consolidó las múltiples visiones sobre la educación que en aquel momento se proponían para la educación paraguaya.

Los fundamentos de la Reforma

Siguiendo los lineamientos de época, Morínigo señala que la educación paraguaya se había propuesto, desde décadas atrás, la democratización de la enseñanza, entendida como la ampliación de oportunidades educativas para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En la búsqueda de este fin, Morínigo recuerda:

- La oficialización de la enseñanza comercial;
- La creación del Colegio Nacional de Niñas;
- La habilitación de nuevos colegios y escuelas normales;

³⁶ La comisión de reforma de 1945 estuvo integrada, además de Morínigo, por Hermógenes Rojas Silva, Osvaldo Chaves, Anastacia V. Moraes, Lidia M. Velázquez y Guy de Hollanda.

- Los avances en la gratuidad de la enseñanza;
- Exámenes libres, aunque con críticas, dado que eran objeto de abuso;
- La creación de nuevos colegios privados;
- Las adaptaciones programáticas del bachillerato, la escuela normal y la enseñanza comercial.
- Un reglamento “rígido” de educación secundaria;
- Y un plan de estudios “en cuya creación animaba evidentemente el propósito de contener y destruir la ilusión de los estudios fáciles”.

Morínigo explica que la reforma que tendrá lugar no podrá ser una expresión puramente programática o metodológica, sino una reforma que parta de una interpretación adecuada de “todo un fenómeno sociológico-educacional” y que pueda “prever las modalidades de un nuevo comportamiento de la sociedad paraguaya”. Había que renunciar al concepto de una educación media “de sólida información erudita de un futuro universitario”, como lo habían sido tanto el Plan Franco de 1904; el Plan Benítez de 1931, y la reformulación de programas de 1940.

Morínigo dejaba en claro que la razón del cambio no estaba en el “fracaso” de los planes mencionados; sino que había que bucear en lo más hondo: era necesaria una respuesta a una “crisis” social también compleja y profunda.

Esta crisis, según Morínigo, se inicia tras la Guerra del Chaco, en 1936. Se trata de un cambio “paulatino”,

pero “de cierta brusquedad”. El rasgo fundamental es que “las clases populares toman un activa y definitiva participación en asuntos nacionales”. A su vez, esta movilidad social sin precedentes históricos, presiona sobre la educación:

- Crece la población escolar primaria y secundaria, y, por lo tanto,
- Se multiplican las escuelas y colegios, pero,
- Se improvisa en infraestructura, y también en la formación y reclutamiento de docentes.

Para enfrentar esta crisis no basta con reformar los planes, explica Morínigo, sino que se trata de desarrollar “una nueva filosofía de la educación secundaria” que constituya una auténtica “democratización de la enseñanza”, entendida como:

el legítimo derecho de todos a la educación (...) todos los niños tiene derecho a la educación primaria; todos los adolescentes tiene derecho a la educación secundaria; todos los jóvenes tienen derecho a la formación universitaria (...) que implica deberes y obligaciones cada vez más difíciles de sortear.

A diferencia de la universidad, a la que Morínigo considera el espacio de educativo de quienes cuentan con méritos académicos para ello, la escuela secundaria tiene por “esencia” la cultura general; por lo que no puede subordinarse a la educación universitaria aunque forme parte del camino hacia esta última. Y podrá cumplir esta función de paso hacia la universidad, cumpliendo sus propios fines específicos, esto es, for-

mando personas propensas “a una permanente superación”, “que sientan vívida sed de conocimiento”, que tengan “educada la sensibilidad” y “una clara conciencia ciudadana”: en otras palabras, “que tengan una cultura general, integral”. Este espacio tiene, entonces, una naturaleza específica, distinta del espacio universitario, al que sólo conduce al cumplir con su propia finalidad, que es la que se planteó en la Comisión de Reforma, y que Morínigo enuncia: “La educación media es la que corresponde a la adolescencia; y tiene por objeto el desarrollo integral del joven, despertando sus aptitudes y capacitándolo a desenvolverse en el medio social”.

Más específicamente, este espacio de cultura general es el ciclo básico. Según Morínigo, el bachillerato, en todo caso, sí puede ser visto como el camino hacia la universidad; pero el ciclo básico es el camino de la ciudadanía en general, asumiendo la idea de que “no todos pueden llegar a la secundaria; no todos deben llegar a la universidad”. En cualquier caso, Morínigo es categórico: “no interesa de manera especial si el adolescente llega o no a la etapa de los estudios universitarios. Lo que interesa es el desarrollo integral de su personalidad de adolescente”.

Morínigo también cuestiona el “enciclopedismo, intelectualismo, cientifismo”, a los que considera una “pretensión inconsciente” de trasladar la especialidad (propia de la universidad) a la secundaria; lo que conduce a “una liquidación del intelecto en beneficio del automatismo de la memoria y a un verbalismo enfermo (...) no forma, sino que deforma”.

Dejando traslucir una visión sesgada por el género, Morínigo explica que la “cultura general” del ciclo básico permitirá comprender mejor la enseñanza comercial, que un niño que egresa del hasta entonces vigente sistema de educación primaria; y “la niña que abraza el magisterio” también estará en mejores condiciones de evaluar y decidir sobre esta vocación que “dado sus fines altruistas, plantea y exige una noción muy clara de la responsabilidad profesional”. Ya en la propuesta de reforma fallida de 1945, se explicaba que la adolescente que ingresaba a la Escuela Normal “aún no posee la madurez mental que le permita realizar con provecho el estudio de las asignaturas pedagógicas (...) Las vocaciones prematuras son casos excepcionales”.

Hacemos una digresión para recordar que hasta entonces, para el ingreso a la Escuela Normal, bastaba con la escuela primaria concluida. A partir de la reforma de 1957, el magisterio se situaba en la continuidad de los estudios básicos. Y, además, estaba consolidado plenamente como una profesión mayoritariamente femenina.

La distribución de los contenidos, en el programa de estudios, aplicando estas consignas, se plasmaba de la siguiente manera (Uzcátegui, 1956):

Educación idiomática (o de las aptitudes expresivas)	23,44%
Educación científica (matemáticas, sociedad)	31,25%
Educación social y filosófica (moral, cívica, filosofía)	23,96%
Educación artística	13,54%
Educación física	7,81%

El Plan no tiene demasiadas referencias acerca de lo *político*. Sí, en las bases del Plan aprobado por la Comisión, se destaca el primer enunciado, que llama la atención o bien por su falsedad, o por su ingenuidad, o bien porque se trata de algún tipo de concesión política de la misión de la UNESCO:

El Paraguay es un país de instituciones democráticas, está geográficamente ubicado en la órbita de las Repúblicas democráticas y la orientación general del mundo es igualmente hacia la democracia. La educación que se ofrezca en los colegios paraguayos deberá, por consiguiente, ser democrática en su esencia y en sus prácticas. Esto significa que la educación media y colegio han de ser para todos. El colegio paraguayo no ha de ser selectivo ni clasista.

En segundo lugar, aparece el *nacionalismo heroico*, ya plenamente integrado como visión dominante de la historia en el Paraguay desde 1936:

El Paraguay es un pueblo altivo, patriota por excelencia, con un pasado heroico, celoso de su independencia. El colegio ha de dar a conocer el desenvolvimiento histórico del país, a la vez que cultiva el sentimiento de la nacionalidad, armónico con la cooperación con los demás pueblos.

Se buscaba, igualmente, que el plan fuera específico en las consideraciones acerca de la economía y la productividad del país; y de la participación de las personas en ella:

¿Para qué les servirá en la vida, a estos muchachos fracasados, y qué tanto de latín, inglés o francés habrán

aprendido en sólo uno, dos o máximos tres años de estudios? (...) La educación pretende responder a las exigencias de la vida y ser un factor de producción. Por esto, un Plan ha de considerar los informes de las entidades productoras y distribuidoras de la riqueza en el país como ser las cámaras o asociaciones de agricultores o industriales, organizaciones de trabajadores, como también las cámaras de comercio, y la banca que conocen dentro de la esfera de sus funciones lo que necesita el país en los aspectos básicos de la economía.

Con respecto al medio rural, la profesora Mercedes Domanickzy de Céspedes, expresaba que

El trabajo productivo es un principio de las escuelas normales rurales. El maestro rural no sólo debe estar capacitado y obligado a levantar el nivel moral e intelectual, sino también para colocar al futuro productor en el camino de la práctica y de las realizaciones (...) debe crear hábitos de orden y trabajos prácticos, orientar el mejoramiento de condiciones hogareñas, debe acercar la comunidad a la escuela, proponer el recreamiento (sic), alfabetizar al adulto.

Notablemente, en ninguna parte de este informe preparatorio, aparece el idioma guaraní. Cuando en él se habla de idioma materno, se hace referencia al castellano.

La Economía de la Educación

El gobierno se abocó rápidamente al crecimiento de la infraestructura del país, incluyendo la infraestructura escolar. El programa de infraestructura, desarrolla-

do en el marco de la política de ajuste acordada entre el gobierno y el Fondo Monetario Internacional, tenía, entre sus finalidades, en primer lugar, expandir la infraestructura escolar para acompañar el aumento de la matrícula, y, en segundo lugar, para generar empleos a través de las construcciones. Para 1958, el número de escuelas había aumentado a 2092: en 1949, eran 1350. En 1947, existían aproximadamente 5,000 maestros; y en 1958, 10912.

Stroessner anunció en 1958, que asignó al Ministerio de Educación, “por primera vez, un rubro que lo ubica en el segundo lugar dentro del Presupuesto General de Gastos de la Nación”. No podía el Paraguay permanecer ajeno a la tendencia a la expansión de la matrícula educativa que se vivía en toda la región, acompañando las pretensiones de modernización, de difusión del conocimiento, crecimiento de la economía y lucha contra la pobreza. Este período expansivo duraría en la región más o menos hasta 1980, aunque ya en 1973 la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) comenzaba a advertir sobre la probabilidad de una crisis en el financiamiento de la educación.

En 1968, el especialista estadounidense Philip H. Coombs (1915–2006) advirtió que se estaba produciendo una crisis mundial en la educación como resultado del desfase entre la oferta y la demanda de mano de obra, con independencia del nivel educativo de ésta. Esta crisis tenía su origen en el sistema educativo: aumento de la presión social sobre la escuela; programas rígidos, poco flexibles y adaptados a un mercado que

comenzaba a vivir la era de las transformaciones rápidas; métodos de enseñanza anticuados; desfase entre los conocimientos de la escuela y las exigencias del mercado, especialmente del mundo industrial y tecnológico. Era, según Coombs, en la educación en donde debía resolverse la crisis; el desafío era cómo resolverla, teniendo a la vista el riesgo del desfinanciamiento.

Coombs creía que la solución se encontraba en la adecuada planificación educativa. Su tesis, así como la de otros referentes de época, se convirtió en paradigma. Incluso la reforma educativa de 1973 adoptó la técnica de “Planeamiento como Sistema” (Cadogan, 2011).

Era, como señaló Rama, la escuela, entonces, la variable de ajuste del intento de integración de las economías latinoamericanas al mundo: no sólo en términos de la producción del conocimiento necesario para el mundo del trabajo; sino que se le confiaba la delicada misión de reducir los riesgos de conflicto social propios del capitalismo industrial contemporáneo; conflicto que tiene que ver con las crecientes dificultades de acceder a un empleo sostenible y digno. También se produce un conflicto conceptual entre la educación entendida como proceso de desarrollo integral garantizado como derecho humano fundamental; y la educación entendida como “capital humano”, orientada predominantemente a la inserción laboral, concepto que nace y se desarrolla durante la década de 1960.

Entre 1950 y 1960, la economía paraguaya registró un crecimiento bajo del Producto Interno Bruto, del orden del 2.7%, inferior al promedio regional aproxi-

mado al 5%, pero sobre todo inferior al crecimiento de la población, impulsada, fundamentalmente por la dinámica estatal. El sector privado de la economía seguía siendo fundamentalmente primario, expuesto a las fluctuaciones de la demanda internacional. Entre 1960 y 1970, el crecimiento del PIB aumentó al 4,5% anual, fundamentalmente debido al aumento de los precios del algodón y la soja; mientras que desde entre 1970 y 1975 alcanzó el 6,7% y entre 1975 y 1980, el 8%; una cifra que ya no volvería a repetirse sino hasta inicios del siglo XXI, producida, además de por los factores agrícolas, por el inicio de las obras de la represa de Itaipú.

La economía de la educación no acompañó este proceso; y la inversión, aunque pudo haber sido comparativamente superior a otras épocas, no lo era frente a la inversión que se producía en la región y en el mundo. En 1954, el Presupuesto de Educación equivalía al 1% del PIB; aumentando ligeramente al 1,3% en 1960. En 1965 se mantenía en el orden del 1,7%; y en 1970 alcanzó el 2,2%, para volver a decrecer a mediados de la década del 70 hasta 1,8% en 1973. En América Latina, en 1960, el promedio del PIB invertido en educación era del 2,4%; y en 1970, 3,34%.

Si los presupuestos fueran –y quizás lo son– la evidencia del interés político por la educación, la América Latina de la expansión educativa se situó en realidad bastante por debajo de lo que podía aspirar. Entre 1950 y 1954, la educación creció 3 veces lo que creció el Producto Interno Bruto. A partir de 1954, la relación comienza a descender significativamente: entre 1954 y

1965 es el doble; y ya para 1973 se sitúa, incluso, por debajo del crecimiento del PIB.

En el caso del Paraguay, el Presupuesto de Educación en 1970 se estimaba en aproximadamente 12,5 millones de dólares; un presupuesto que tendería a ser altamente dependiente de la cooperación internacional, como explicaremos luego. Sin embargo, el crecimiento de la inversión en educación se produjo entre 1954 y 1960, en el orden del 8%, esto es, casi 4 veces más que el PIB. Entre 1960 y 1970, creció en promedio al 9% anual, es decir, el doble del crecimiento del PIB; pero hacia mediados de la década de los 70, el crecimiento de la inversión en educación fue de -0,2%, 40 veces inferior al promedio de crecimiento anual de la década.

En lo relativo a la participación del Ministerio de Educación en el total del Presupuesto General de Gastos de la Nación, se puede observar el siguiente cuadro:

Año	Defensa (%)	Interior (%)	Educación (%)	Salud (%)
1949	32.5	12.1	12.8	5.7
1952	33.9	13.4	13.3	3.7
1955	31.6	13.6	15.0 (12.36)	4.6
1958	21.2	8.0	11.8	4.4
1961	21.3	9.6	15.4	4.7
1964	23.1	11.9	19.0	5.0
1967	22.4	9.4	16.6	3.8
1968			(12.92)	
1970	20.3	9.4	14.9 (13.3)	3.6
1972	19.7	9.3	14.8	3.2
1975	20.3	9.3	14.6 (14.7)	2.7
1978	18.6	8.5	15.7	3.4
1979			(13.4)	

Fuente: STICA, Manual estadístico del Paraguay 1941 – 1961; Banco Central del Paraguay – Departamento de Estudios Económicos, Boletín Estadístico mensual 1962 – 1978; tomado de Lewis (1981). Las cifras entre paréntesis provienen de datos de informes de USAID.

Un informe de evaluación de apoyo técnico brindado por la Agencia para el Desarrollo Internacional del gobierno de los Estados Unidos de América (USAID, siglas en inglés), realizado en 1984, al programa de escuelas rurales que había financiado entre 1970 y 1976, refiere, con respecto al salario docente que:

En el Paraguay, los salarios de los maestros están por debajo de los de la fuerza de trabajo no calificada. El equipo de evaluadores descubrió que las comunidades paraguayas, frecuentemente complementan el salario de los docentes con ingresos adicionales. El equipo advierte en su reporte que, a menos que el gobierno incremente los salarios docentes, el país experimentará continuamente una severa disminución de los profesionales de la educación ya que un número creciente de docentes abandona la profesión educadora (USAID, 1984).

De todos modos, Paraguay alcanzó algunos logros clave en términos de expansión de la matrícula, y para fines de los setenta, y hasta el final del gobierno de Stroessner, la tasa de matriculación en primaria era de 86/100, con creciente participación de la mujer. El analfabetismo descendió hasta el 9%, como resultado de las políticas activas de alfabetización de adultos.

La reforma de 1973

A finales de la década de 1970, la educación continuaba con problemas estructurales; y la matriculación alcanzaba al 75% de la población en edad de estudios primarios. El Informe que dio pie a la cooperación de USAID señala:

Aún hoy, la mayoría de los alumnos no pasa del tercer grado. El currículum enfatiza las humanidades, como preparación para el acceso a la universidad; a pesar de que solo el 1,6% de la población paraguaya estudiantil completa su educación hasta ese punto. La memorización sigue prevaleciendo como la principal técnica de aprendizaje. La alta concentración de escuelas en áreas urbanas y las largas distancias entre escuelas rurales, hace que el acceso sea inequitativo. Los profesores están pobremente capacitados, pobremente pagados y sin elementos de trabajo. Las clases están frecuentemente sobrepobladas pero subequipadas; y carentes de textos de estudio y materiales.

La Reforma de 1973 contó con un importante financiamiento internacional, proveniente de USAID³⁷, especialmente para el componente de educación en el medio rural. La contribución fue de 4,5 millones de dólares.

³⁷ La cooperación entre los Estados Unidos de América y Paraguay se inició en 1945, cuando ambos países constituyeron el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE). Bajo impulso del SCIDE se produjeron las principales reformas educativas por lo menos por tres décadas (el SCIDE luego se transformó en el Programa de Desarrollo de la Educación Rural, en 1962). Entre 1962 y 1967, el aporte de los EEUU a la educación fue de 2.7 millones de dólares.

lares. Mediante dicho programa, se construyeron dos centros regionales de educación; así como el Instituto Superior de Educación. Se construyeron y equiparon 32 escuelas; y se brindó asistencia técnica para la reforma curricular, la capacitación de docentes y de líderes comunitarios; y la impresión de 470,000 textos basados en el nuevo currículum.

La reforma vino precedida de la reforma constitucional de 1967; y se enmarcó en el llamado Plan de



Suplemento Escolar de La Tribuna. 1968. Los suplementos escolares fueron eficaces apoyo de los periódicos a la educación, especialmente en escuelas de zonas lejanas a los núcleos urbanos más importantes, caracterizadas por la precariedad de medios y la vulnerabilidad socioeconómica de sus estudiantes. Colección David Velázquez Seiferheld.

Desarrollo. Educación 1969–1980. En 1970, se definió la creación del Programa de Desarrollo Educativo, con los siguientes objetivos:

- El mejoramiento de la educación mediante la formación y capacitación docente; la modernización del currículum y de la administración educacional;
- Aumentar la capacidad escolar instalada para hacer frente al crecimiento de la matrícula; y,
- Aumentar los recursos financieros para la educación.

En 1971 se integró la Comisión que diseñó el programa, denominado Innovaciones Educativas. Ese mismo año se integró la Comisión de Formación Docente y el equipo Técnico de Currículum y Administración Educativa. El plan comenzó a ser gradualmente implementado en la zona de Caaguazú; y luego, en escuelas de la Capital y del resto del país.

En su mensaje al Congreso Nacional en abril de 1973, Stroessner anunciaba la puesta en marcha de las Innovaciones educacionales, “para el desarrollo de aspectos diversos de la enseñanza primaria, de las construcciones escolares y la renovación administrativa”, mencionando la cooperación de USAID. A la inversión de 4.5 millones de dólares de USAID se sumó el Banco Mundial, con un aporte de 7.3 millones de dólares, para la creación de centros de enseñanza técnico-profesional, en Asunción y otros sitios del país. Cerraba el párrafo relativo a la educación con la consigna “La educación permite el aprovechamiento de los recursos humanos para bien del progreso de un pueblo”; reco-

nocía la inspiración de Carlos Antonio López, y definía la educación como “otro importante factor en la marcha de la revolución pacífica”.

Las Innovaciones Educativas respondían a un paradigma tecnocrático y cientifista de la educación y la pedagogía. Se produjo una renovación programática profunda, aumentando el número de horas destinadas a las matemáticas y a las ciencias naturales, y una reducción significativa de las disciplinas sociales (Historia, Geografía, Educación Cívica y Moral), condensadas todas en los Estudios Sociales. La transformación educativa propiciada por esta Reforma quizás fue la introducción de la formación técnico-profesional en el sistema educativo, para formar a la generación joven en oficios y ocupaciones técnicas, que respondieran a las demandas del mundo del trabajo.

Debe recordarse que desde fines de la década previa, el gobierno se había propuesto (sin que lo haya llegado a concretar) un programa de industrialización y modernización. Ya con la construcción y habilitación de la represa de Itaipú en miras, se pensó que esta transformaría la sociedad y la economía en su conjunto. Precisamente para enfrentar este desafío se había creado el Servicio Nacional de Promoción Profesional, en 1971; y las Innovaciones Educativas venían a constituirse en el aporte más importante para el proceso educativo.

En el medio rural, comenzó a crecer también la agricultura mecanizada; ante lo cual se intentó dinamizar la educación técnica agropecuaria, que institucionalmente dependía del Ministerio de Agricultura y Ganadería.

La reforma de 1973 unificó, como se ha dicho, bajo la denominación de Estudios Sociales, contenidos que en el proceso anterior aparecía bajo la forma de tres asignaturas: Historia, Geografía y Educación Cívica. Los Estudios Sociales se caracterizan por:

- Constituirse en un proceso de desarrollo de la conducta, que permite alcanzar los siguientes objetivos de la Educación Media:

(que el alumno) Incorpore los elementos básicos que le permitan una vida personal plena y promuevan la dignidad humana, la valoración del trabajo, la responsabilidad social y la coparticipación democrática en la vida comunitaria” (Objetivo 2); y “Aprecie los valores que conforman la autenticidad paraguaya, contribuya a su mantenimiento y ampliación, fomente un sano patriotismo y comprenda y valore la cooperación internacional (Objetivo 10).

- La integralidad al abarcar las antiguas tres disciplinas;
- “La educación cívica desarrolla y describe las formas y explica el proceso de legislación que orienta la vida del hombre”, relacionado con el objetivo específico de la Educación Cívica: “Adquiera la formación espiritual, ética y cívica para asumir su responsabilidad individual y social”.

Estos objetivos, sin embargo, declarados en los planes educativos, se oponían esencialmente a los objetivos políticos y estrategias autoritarias del régimen, como se verá luego.

Educación bajo el estroñismo: el discurso y la praxis

Como ya se ha señalado, desde la década del 40 del siglo pasado, la brecha entre la Iglesia y la educación pública, abierta en 1902, se venía estrechando. Finalmente, como hemos visto, la reforma de 1956/1957 incorporó valores del catolicismo a la educación, a sus fines, como parte de una estrategia de legitimación del estroñismo a través de la religión. Para ello, se alentó el fortalecimiento de la educación religiosa contra las doctrinas consideradas “impías”:

Es por no saber retroceder, y por no permitir que el sedimento de la ignorancia sea la base del atraso de nuestro pueblo, que hemos diseminado la cultura en nuestra tierra, con la creación de colegios y de escuelas en proporción numérica jamás cumplida en toda la era constitucional de la República; que hemos fortalecido la fe religiosa y cristiana de nuestro pueblo con la atención a los templos en cuyas cúpulas miramos la elevación del alma de la Nación, y los custodios de una moral que nos defiende contra todas las doctrinas de la impiedad (Discurso del Gral. Stroessner el 1 de abril de 1961 al Congreso).

El retraso educativo del Paraguay –si tenemos en cuenta el desarrollo educativo de otros países de la región-, atendía a cuestiones de larga data y una serie de inconvenientes históricos, como ser: la precariedad del presupuesto, la escasez de docentes calificados, o los problemas de cobertura, los cuales fueron conformando a lo largo del siglo XX un escenario educativo

particular donde las limitaciones y restricciones fueron siempre una constante. A la cuestión de la necesidad de la expansión del sistema educativo aludiría reiteradamente el propio Stroessner en sus alocuciones:

En el transcurso del año 1962 se ha dedicado preferente atención y dado un notable impulso a las actividades relacionadas con la instrucción primaria. Con el propósito de beneficiar con las nociones de primera enseñanza a un mayor número de escolares de ambos sexos, se ha aumentado el número de alumnos inscriptos a 327.059 niños, así como también la cantidad de maestros en servicio a un total de 11.518 educadores, y habilitado 2.383 escuelas primarias (Discurso Anual de Stroessner de 1963 a la Honorable Cámara de Representantes).

(...) cuando creábamos medio centenar de escuelas más durante el año, era tanta nuestra satisfacción al poder expresar que esa suma equivalía a haber abierto una escuela por semana. Hoy ese medio centenar ha subido a ciento diez y siete escuelas (Discurso de Stroessner de 1964 a la Honorable Cámara de Representantes).

Desde sus comienzos, la educación en el discurso del régimen estroñista, ocupó un lugar destacado, empeñado en librar una verdadera “batalla contra la ignorancia”, y la política de promoción de la educación se convirtió en un medio de propaganda del gobierno a la vez que en un espacio privilegiado de ataque a sus opositores políticos:

Nuestras escuelas y colegios constituyen para nosotros, el más firme pedestal de la futura riqueza nacional; ellos redimirán al pueblo de los males a que da

origen la ignorancia (...) En vano los artífices y agoreros de la subversión y la anarquía, empeñados en restar mérito al Gobierno y a la gloriosa Asociación Nacional Republicana, Partido Colorado, que lo respalda, pretenderán negar nuestros desvelos por la instrucción de los niños y adolescentes, nosotros nos enorgullecemos de seguir las huellas de nuestro gran Presidente Don Carlos Antonio López y de los varones ilustres de la reconstrucción nacional, entre quienes debemos colocar en un sitio de honor al General Bernardino Caballero (...) (Discurso anual del Gral. Stroessner el 1 de abril de 1963 a la H. Cámara de Representantes).

Al referirse en el Congreso al accionar de los partidos políticos opositores, Stroessner expresará:

Bien sabe el país entero que si en este recinto de la soberanía popular están solamente los representantes de la gloriosa Asociación Nacional Republicana, Partido Colorado, es porque esta ilustre entidad cívica mayoritaria, fundada por el heroico soldado del Mariscal López, que se llamó Bernardino Caballero, concurrió con sus cuadros ciudadanos para cubrir los claros que la deserción antipatriótica de los partidos políticos opositores ha abierto en las filas democráticas de la Nación (Discurso de Stroessner 1961).

La política de legitimación del régimen estonista, se completaba con un ritual propagandístico del propio Stroessner inaugurando aulas, dotando a las escuelas de equipos escolares, o entregando en mano a los estudiantes sus títulos de bachilleres, eventos que eran cubiertos por la prensa oficial. Una característica de la

educación estonista fue el culto a la personalidad del líder, destacando la enseñanza de músicas en las escuelas que ensalzaban la figura del primer mandatario de la nación o la práctica de los desfiles estudiantiles de carácter casi obligatorios que se realizaban periódicamente en las principales cabeceras departamentales, en el mes de mayo con motivo de la celebración de la fecha patria, en agosto con motivo del aniversario de la Fundación de Asunción, o con motivo de la visita del Presidente Stroessner a Encarnación, su ciudad natal.

Aquellos estudiantes que se negaban a marchar como verdaderas "falanges" frente al líder máximo del régimen, o se negaban a recibir el título de sus manos, o eran activos militantes en los centros de estudiantes de la época pasaban a ser tenidos en las escuelas por "sospechosos rebeldes".

Durante toda la década del sesenta la policía estonista fue desbaratando e infiltrándose de a poco en los gremios estudiantiles que se mostraban contrarios al régimen, a tal punto que a mediados de la década en la práctica ya no funcionaba ninguno que no tuviera entre sus filas a adherentes del coloradismo. El 13 de agosto de 1959, representantes estudiantiles de diferentes colegios y del centro "23 de octubre" decidieron negarse a desfilar en el tradicional festejo de la fundación de Asunción, ante el dictador Stroessner el 15 de agosto. Hubo represión, apresamiento y confinamiento de los principales dirigentes estudiantiles.

En 1956, el mismo año en que se crea la Comisión de Reforma de la Enseñanza Media, paradójicamente

grandes manifestaciones estudiantiles fueron cruelmente reprimidas por los elementos más agresivos del régimen que llegaron a sitiar durante varios días la Facultad de Medicina y el Hospital de Clínicas donde se refugiaron los jóvenes al amparo de sus profesores que iniciaron una huelga general.

Rivarola (2008), en relación a una posición doctrinaria con respecto a la educación, sostiene que el régimen stronista se afanó en dar un difuso y ambiguo tinte "nacionalista" a su discurso, reafirmando como una de las principales metas de la educación paraguaya el de afirmar y defender "el ser nacional":

El signo de la revolución pacífica que construye nuestro progreso es el noble símbolo del nacionalismo. Es una poderosa idea de Patria la que otorga sólidas bases a la democracia que practicamos, con fidelidad a la decisión de labrar nuestro destino con un indestructible sentimiento de independencia. Esa vocación genuina de ser libres, es el bastión inmovible que oponemos al intento de penetración de las nefastas ideas y prácticas del comunismo internacional, siempre tenaz en su empeño de extender oprobiosa hegemonía imperialista a través de los procedimientos más inescrupulosos que son incompatibles con los principios elementales de la cultura y la civilización (Mensajes y Discursos de Alfredo Stroessner 1973-1979, vol. IV, pp.445-446).

Sin embargo, en sucesivas alocuciones presidenciales, Stroessner hará explícito el llamado a librar una verdadera guerra ideológica en las escuelas. Al respecto del control ideológico, durante el régimen exis-

tieron diferentes mecanismos de regulación estatal en las escuelas, que refieren a indicaciones precisas por ejemplo sobre condiciones ideológicas que debían poseer los textos, para lo cual se apeló a la contratación por parte del Ministerio de "especialistas en contenidos" que supervisaban el contenido ideológico de las bibliotecas escolares -habiendo casos de intervención y cierre de escuelas por contar entre sus libros con textos "sospechosos o subversivos".

Las consecuencias

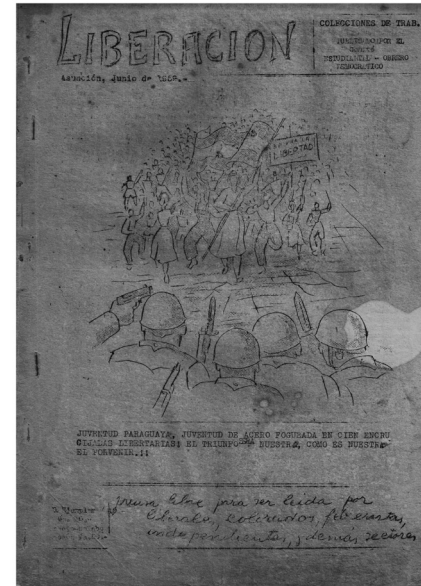
¿Qué podían significar el doble discurso respecto de los conceptos fundamentales de la educación, en el marco de un gobierno dictatorial, basado en la represión violenta del disenso? Las intenciones de los reformistas de 1957 se dieron muy pronto de bruces contra la realidad. No se trataba, a pesar de lo que sostenían los reformistas, de un gobierno democrático, ni funcionaban las instituciones democráticas en el Paraguay. La implementación de las políticas de ajuste fue la oportunidad que tuvo el régimen de ejercer una represión claramente ilegal.

En 1959, se produjo una gran huelga, de alcance nacional, como consecuencia de haber el gobierno decretado la suba del pasaje. La movilización incluyó a los sindicatos y gremios estudiantiles tanto normalistas, como secundarios y universitarios. La represión fue brutal, y como consecuencia de ello, dirigentes estudiantiles fueron expulsados de las instituciones educativas a las que pertenecían y confinados al interior del país.

Los estudiantes secundarios del Paraguay tenían tradición de movilización para promover reivindicaciones. Ciertamente, hasta 1959, la más recordada de todas las movilizaciones había sido la del 23 de octubre de 1931, que desembocó en tragedia. No era, sin embargo, la única: desde las reivindicaciones nacionalistas a fines del siglo XIX, pasando por paros y huelgas en reclamos contra docentes; o los estudiantes católicos organizados en su lucha contra la masonería; la movilización como recurso de lucha formaba parte de los conceptos políticos de los estudiantes secundarios, normalistas y universitarios.

Y no sólo en Asunción: existen testimonios de protesta estudiantil y docente en ciudades principales como Villarrica y Concepción. Desde 1931, los gobiernos habían convivido en tensión con el estudiantado, temerosos de la infiltración comunista en sus filas. Tras los sucesos de octubre de 1931, el otro hecho significativo que involucró a un estudiante fue el asesinato de Félix H. Agüero, estudiante secundario, comunista, cuyo cuerpo apareció en el río Paraguay con rastros de tortura, en 1938. Tanto Estigarribia como Morínigo habían hecho un gran esfuerzo por neutralizar al estudiantado: de hecho, durante el gobierno de este último se estableció el Reglamento de Secundaria, con disposiciones particularmente duras contra las protestas estudiantiles.

Hasta antes de la llegada de Stroessner al poder, y además del reglamento señalado, la educación estaba fuertemente condicionada por los elementos políticos, especialmente por el anticomunismo. Las cartillas



La represión política contra las organizaciones estudiantiles y sindicales obligó a éstas a producir sus materiales en la clandestinidad. Folleto Liberación - 1958. Colección David Velázquez Seiferheld.

nacionalista y anticomunista de 1938; más las leyes de defensa social de 1932, 1939 y 1940; todas establecían limitaciones, cada cual más rígida y severa, a lo que se consideraba una desnaturalización de las funciones de la educación: el hablar de política en las instituciones educativas, acusación que se hacía recaer en los comunistas.

Esta tendencia no sólo se mantuvo sino que se acentuó durante el gobierno de Stroessner: esta vez, en el marco de la llamada Guerra Fría. El enemigo seguía siendo el mismo: el comunismo. Pero desde el final de la II Guerra Mundial, con el comunismo extendido más allá de los límites de la Unión Soviética, se puso en marcha una serie de alianzas y acuerdos globales

impulsados desde los Estados Unidos para enfrentar lo que se calificaba como “la amenaza comunista”. En América Latina, la percepción de que el comunismo podía tener éxito se incrementó significativamente con el triunfo de la Revolución Cubana.

La evaluación que se realizó desde los Estados Unidos acerca del comunismo luego de la II Guerra Mundial, trajo como consecuencia una redefinición del sistema económico, de la cooperación internacional, pero también, y fundamentalmente, una redefinición del papel de los ejércitos. Éstos ya no solo serían llamados a concurrir en caso de conflictos internacionales, sino en todo tipo de conflictos, incluyendo los internos



Manifestación anticomunista paraguayo-uruguayo en Asunción. 1978. Colección David Velázquez Seiferheld.

de los países cuando involucraran “la amenaza comunista”. El apoyo de los Estados Unidos al fortalecimiento de los ejércitos en el marco de esta redefinición de sus roles dio origen a lo que se conoció como la Doctrina de la Seguridad Nacional. La cooperación económica y técnica tuvo su rostro visible a través de la USAID y la llamada Alianza para el Progreso.

La lucha anticomunista fue el pretexto utilizado por Stroessner para extender la represión a sectores políticos no comunistas. Una serie de conceptos, como el de “idiota útil” o “comunistoide”, virtualmente englobaban a cuantos manifestaran inquietudes sociales, con lo que se convertían en blanco de la represión estatal.

Una cartilla distribuida a principios de la década de 1970 por la Junta de Gobierno de la Asociación Nacional Republicana, ilustra el concepto de “idiota útil”: generalmente milita en un partido democrático, o es un devoto católico que piensa “al fin de cuentas los comunistas son gente como nosotros y sus ideales son respetables”. De esa manera, se convencen y convencen a los demás de que el comunista es “un tipo inofensivo”, “injustamente perseguido”, a quien hay que ayudar de vez en cuando o siempre”. (...) es, en el fondo, un cobarde, un hombre sin fe, que cree que el avance del comunismo en el mundo es incontenible y que hay que hacer méritos para cuando ellos manden”. En esta definición, difundida a través de conferencias y otros encuentros, cabía virtualmente todo aquel que se expresara políticamente en contra del gobierno, aunque la cartilla estaba dirigida, en este caso particular, contra

la Democracia Cristiana, una suerte de “lobo comunista vestido de oveja católica” cuyo posible crecimiento respaldado por la iglesia católica preocupaba al régimen.

El estado y sus mecanismos de control: leyes represivas, control y espionaje de líderes por medios policiales o parapoliciales a través de las seccionales partidarias de la ANR, delación, tortura, exilio o confinamiento, y muerte; atravesaban la totalidad del cuerpo social, incluyendo la institución educativa. La idea schmittiana de una dualidad “amigo-enemigo” lo permeaba todo. La neutralidad política no era posible: manifestarla era una declaración de guerra contra el gobierno. Esta forma de entender la política y el estado pervivió mientras el régimen contó con el apoyo de la política exterior estadounidense. Tras la asunción al poder de Jimmy Carter, en 1976, comenzó un viraje en la dicha política, con una preocupación mayor por el estado de los Derechos Humanos por parte de los EEUU. Con este cambio, y el final de la época de florecimiento económico, se inició la decadencia del estronismo.

Desde las instancias técnicas de cooperación estadounidenses en educación, el ambiente se percibía como de *estabilidad*. En el ya mencionado Reporte de Evaluación de la cooperación, publicado en 1984, pero que abarcaba el periodo 1970 – 1976, se lee:

“La evidencia de varios estudios (por ejemplo, Kenia, Corea, Nepal, Paraguay, Tailandia, Costa de Marfil) indica que los impactos positivos se producen por proyectos que tienen en cuenta las preocupaciones políticas.” En otra parte, señala que:

La estabilidad política es un apoyo en la promoción de la sustentabilidad del proyecto. En Filipinas, Kenia, Tailandia, Corea y Paraguay, la estabilidad contribuyó a un ambiente de decisiones políticas predecibles que facilitó significativamente la implementación y el monitoreo del proyecto.

Con la dictadura, y en el marco de las relaciones entre estado e Iglesia –una relación que se volvió particularmente tensa desde fines de la década de 1960–, la Dirección General de Culto adquirió un protagonismo fundamental en el papel represivo, como se verá en el análisis que se realiza respecto de la intervención al Colegio Cristo Rey, de la Compañía de Jesús, que tuvo lugar en 1976; así como a otras instituciones educativas religiosas, que no fueron publicitadas, como al Colegio Internacional y al Colegio San José.

Debe recordarse que fue bajo el gobierno de Stroessner que el Ministerio de Educación incorporó el área de Culto, extrayéndola del ámbito en el que se desenvolvía (Relaciones Exteriores y Culto), en virtud del Decreto No. 46 del 8 de noviembre de 1954. En el considerando se lee:

Que la atención al funcionamiento de numerosas instituciones educacionales pertenecientes a entidades religiosas, diseminadas por toda la República, corresponde por su carácter específico al Ministerio de Educación, lo que recomienda la transferencia del Departamento de Culto de la Cancillería al Ministerio de Educación.

En el mismo decreto se oficializa la denominación de Ministerio de Educación y Culto.

La educación y sus instrumentos

El currículum

Es evidente que un modelo de Estado paternalista como el estronista se correspondía en materia educativa, con un modelo de currículum cerrado. El currículum intentaba contribuir a la construcción de un sistema educativo nacional, público, obligatorio y gratuito, con la creencia de que debe salvaguardar verdades universales, como la Patria, la Nación, la Fe, consideradas verdades indiscutidas.

Se observa que los héroes que sacrificaron sus vidas en las distintas guerras patrias (Triple Alianza, 1864-70; Chaco, 1932-35) constituían en los programas de estudio, símbolos de movilización de los elementos de nacionalidad y patriotismo. Este entendimiento del pasado a través del filtro de lo político o lo militar vehiculado por el personaje, impide que el alumno descubra y comprenda ese pasado a través de los otros elementos que componen la realidad: la economía, la cultura y la sociedad.

Si bien los programas se publicaban en ejemplares independientes por asignaturas y su redacción carecía de expansión, encontramos semejanzas en los planes y programas del nivel primario y secundario, en el hecho de haber elegido un componente curricular privilegiado y hasta excluyente: el contenido, siendo uno de los rasgos más destacados de esta concepción la presentación casi enciclopédica de los mismos, particularmente evidente en los cursos del nivel básico y superior.

Las prescripciones detalladas sobre el currículum limitaban casi por completo la libertad del docente en la selección de los contenidos y también de las estrategias educativas. Entendemos aquí, que las dos Reformas Educativas de tiempos de la dictadura, no pretendían simplemente un cambio de programas de estudio, sino que, se trataba de una pedagogía que aspiraba a lograr un nuevo orden educativo alineado a los principios del régimen tal como puede vislumbrarse en el siguiente enunciado del propio Stroessner del 1° de abril de 1975, al Honorable Congreso Nacional:

Profesores y alumnos deben formar un solo cuerpo de principios doctrinarios porque consideramos que una leve disociación en la interpretación de los principios fundamentales que se deben enseñar, y que los alumnos deben asimilar, causará después ingentes daños ideológicos a las futuras generaciones (Mensajes y discursos de Stroessner, Vol. IV, p. 387)

Según los propios fines de la educación paraguaya se atribuía a la educación la responsabilidad de “mantener y promover los ideales básicos que dieron surgimiento a la nación”, y podemos sostener que a esta cuestión de la afirmación de la identidad nacional respondieron fielmente con sus textos los autores de los manuales escolares de la época.

La reflexión sobre el currículum es clave para repensar el modelo pedagógico mismo que subyace. Se observa en el currículum una prevalencia de contenidos oficiales ocupando un lugar destacado los símbolos patrios, y la selección de discursos del pasado funcionales a

las elites dominantes de la época: exaltación del militarismo, contenidos que en general hacen referencia al pasado muy lejano, personajes heroicos con características estereotipadas, sin abordar el tiempo histórico de una forma más compleja, atendiendo larga duración, simultaneidad con otros procesos o realidades, tampoco se incluyen diferentes enfoques interpretativos sobre un hecho, etc.

Las Ciencias Sociales en el currículo, eran entendidas como volumen de información de la historia y geografía principalmente nacional y americana. Sin embargo, se evidencia que no se tuvo en cuenta el grupo poblacional indígena, no hay reconocimiento de los grupos diversos de nuestro país, por lo que podemos preguntarnos: ¿qué brinda el currículo como educación a estos grupos? El currículo no refleja la complejidad del interior del país, no recoge las microhistorias locales, como tampoco hace puentes entre lo local y lo nacional.

Una línea de investigación a futuro para científicos sociales interesados al respecto, puede ser el análisis de ¿cómo los profesores leían las prescripciones curriculares?, pues sabemos que la narrativa y la normativa (lo prescrito) no se transfiere con linealidad a las prácticas y saberes docentes; no baja directamente a la escuela, sino que las escuelas y los docentes son espacios y sujetos que realizan actos de significación pues son activos. El oficio docente es ecléctico, complejo, es situado, afectivo, e histórico. Ellos interpretan, traducen y crean al realizar la transposición didáctica.

Al respecto cabe destacar que en el libro *Historia de la Educación paraguaya* (1981), Luis G. Benítez se animaba a hacer una tibia crítica a los programas del currículo renovado de 1975 considerando que:

lo más sustantivo de nuestra historia queda marginado de los “objetivos operacionales” de los estudios secundarios, mientras las cuestiones referidas al desarrollo socio-económico contemporáneo merecen reiteradas explicitaciones (...) No es difícil imaginar el inmenso daño que puede causar un programa con serias deficiencias nada menos que en el planteamiento de la historia y la geografía del país, cuando ese programa ha de ser el único y de vigencia obligatoria en todo el país durante un lapso imprevisible. ¿Cuántos años habrá de pasar para plantear una nueva Reforma de planes y programas? (Benítez, 1981, p. 220).

Sin embargo, a pesar de estas críticas o impresiones de uno de los autores de textos más destacados durante la dictadura, donde expresa cierto desencanto o inconformidad con los nuevos contenidos introducidos a partir de 1975, en los textos escolares destinados a estudiantes de los colegios, se observa que Benítez responde fielmente al currículo prescrito por el Ministerio de Educación y Culto. Pero aquí, entra ya en escena otro mecanismo clave de la transmisión: el libro de texto, instrumento encargado de garantizar la ejecución efectiva de lo que se propone en los programas de estudio.

Los textos escolares

El libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos, e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época, o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por curriculum oculto y también del explícito.

Escolano, 2001, p. 38

La escuela como campo social, y en particular los textos escolares, juegan un rol fundamental como constructores y transmisores del pasado en el cual las disputas por la imposición de los significados, y las luchas por la memoria han estado presentes, ligadas al acontecer político más amplio.

Primeramente se impone describir brevemente que entendemos por texto escolar. El texto escolar es un libro diseñado y producido para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar formal, dirigido al alumno como destinatario directo y al profesor como apoyo a su tarea en el aula. En otros términos, el texto escolar traduce, en términos de tareas concretas, las prescripciones administrativas, pues ofrece una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza, y sugiere, las actividades precisas que deberán realizar los profesores y estudiantes.

Para Apple (1996) es un mecanismo estratégico para el control del currículo escolar, pues la manera en que se organiza y presenta el conocimiento curricular en

estos materiales actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza. Para Martínez Bonafé (1995) son un artefacto privilegiado para el poder de vigilancia sobre lo que debe ser "normal" en la escuela.

En resumen, el texto articula objetivos educacionales precisos (para qué se enseña) con determinados contenidos disciplinares (qué se enseña) y con una teoría pedagógica, explícita o implícita (quién y cómo aprende, quién y cómo enseña).

El texto escolar, en tanto que recurso de presentación material del currículo, guarda su forma estrecha relación con un modo de entender su contenido, estructura y funciones. De esta manera, el maestro "conduce al alumnado por el curriculum" a través de un texto impreso, y en el proceso de conducir a través del texto, el maestro acaba siendo conducido por el texto.

En general, una estructura común de libro de texto presenta una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco de tareas, más pruebas de evaluación. De un modo implícito, "sustrae al profesor la responsabilidad de la reflexión y la planificación de sus tareas" (Martínez Bonafé, 2008, p. 69), anulando la necesidad de la interacción entre colegas, mediatizando la relación en el aula entre profesor y estudiantes. En este tipo de textos, la intención de que el alumno intervenga con sus propias respuestas en las páginas del libro aparece en forma de trabajos a completar. Las actividades aparecen altamente pautadas y el alumno debe completar solo ciertos trabajos.

No es necesario aquí abundar en el peso que tiene el texto en la enseñanza, al incidir de manera considerable en el aprendizaje (al destacar la información, proponer actividades y pautar las tareas escolares), como también al condicionar la actividad del docente, tanto en la selección de contenidos como en la forma de enseñar, siendo diversos los autores que los señalan como los instrumentos a través de los cuales se ejerce el “control técnico” en la educación formal (Blanco, 1994; Gimeno, 1995; Martínez Bonafé, 1995).

Es indudable que los libros de texto tienen una enorme influencia sobre el alumnado, para quienes lo que allí está escrito se presenta como la “*verdad legitimada*” de la realidad. El saber comprendido en el libro aparece como algo indiscutible, inalterable, sincrónico. Muchas veces son la fuente exclusiva en la cual el docente basa sus clases y, casi siempre, el único material al que acceden los alumnos.

Objeto de grandes polémicas, lo cierto es que hasta los que más los critican los siguen usando en su trabajo diario. “Amparado y legitimado en su ‘cientificidad’ el texto construye en su discurso una imagen de los hechos y actores sociales no exenta de carga ideológica” (Blanco, 2001, p. 50). La selección de los temas, la forma de presentarlos, el criterio empleado en la selección, está basado en el sistema de valores del grupo que realiza esta selección y son un reflejo de sus concepciones, “bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad” (Atienza, 2007, p. 545).

Sin embargo, es válido afirmar que la característica durante la época de la dictadura será la insuficiente dotación de bibliotecas en las escuelas, escasos los manuales y libros que circularon en el territorio nacional, siendo la práctica más generalizada de los docentes en el aula el dictado, y la copia por parte del alumno.

Para identificar los textos que circulaban por las escuelas durante la dictadura, se procedió con relevamientos en diferentes bibliotecas escolares, la biblioteca del ISE (Instituto Superior de Educación), y lugares dedicados no sólo a la venta de textos escolares sino incluso a la “reventa de usados”. También se procedió con entrevistas semiestructuradas a docentes y funcionarios del MEC.

Una limitación ha sido que los libros editados antes de la década del ‘80 en Asunción, por ejemplo por los Talleres Gráficos Comuneros, no solían colocar siempre en ellos el año de edición, encontrándose hasta el día de hoy en librerías de “reventa de usados” diferentes ejemplares, dificultándose precisar su fecha de edición, aunque sí puede observarse en algunos de ellos la referencia: “de acuerdo al nuevo currículum renovado”, es decir, que corresponden a textos pos reforma de 1975. Esta situación de omisión del año de edición en los textos para las escuelas durante el estronismo puede interpretarse como en correspondencia con la inmutabilidad de los procesos y cambios en el Paraguay de Stroessner, cuestión que se traducía en contenidos escolares que parecían mantener siempre vigencia.

Entre los primeros libros recomendados están Mi primer libro de lectura, allí destaca AMANECER, destinado al 1° grado de la primaria, texto elaborado por la maestra normal María Concepción L. de Chaves, impreso en Bs. As., en julio de 1957 en los talleres de la Fundación Peuser y aprobado por Decreto del P. Ejecutivo N° 7348 para su uso en las aulas.

En la década del 60 aparece la serie Mi Primer Manual de la Editorial FVD, elaborado por un colectivo de profesores colaboradores, textos impresos en Paraguay, que eran presentados por la Dirección del Colegio San José al MEC, quien por Resolución ministerial aprueba el texto y recomienda su uso en todas las escuelas primarias, públicas y privadas de la República.

En el caso del libro Mi Manual de 6° grado que data de 1964 y expresa en la primera hoja: "Todas las asignaturas del 6° grado en un solo libro", el texto opera como summa, compilación que unifica el saber escolar, apareciendo las materias que debía cursar el alumno en un mismo volumen. Se trata de un texto económico y de cómodos usos, ya que podía servir de vademécum para pautar toda la marcha de la clase, funcionando como guía de la actividad del docente y como manual de obligada consulta para el alumno en todo tipo de aprendizaje; ordenando y reduciendo con economía y método los fragmentos de la cultura.

La ruptura de este género aún enciclopédico se producirá a partir de cambios en la política curricular, que llevó a implantar los textos por área, circulando libros

de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y salud, Matemática, etc.

En 1976 se crea dentro del Ministerio Educación y Culto, el Dpto. de Producción de Materiales Educativos, existiendo por primera vez una política de libros gratuitos en las escuelas y colegios, época en que se imprimen los libros de la serie Ñanduti en la propia imprenta del Ministerio de Educación, imprenta que fuera donación del gobierno de Japón.

En el caso del nivel primario, circulaban principalmente libros de lectura recomendados por el MEC, que las familias de los alumnos debían adquirir: *Semillita*, *Pandorga*, *Estrellita*, *Acosta Ñú*, *Panorama Americano*, *Panorama Universal*, todos ellos para la escuela primaria del 1° al 6° grado.

En general se observa en estos libros para la escuela primaria la intencionalidad de educar no sólo en la nacionalidad sino también en las pautas morales de la comunidad paraguaya y en la lengua nacional: el español.

Los libros de lectura, acercarán a los lectores textos literarios, anécdotas didactizantes y moralizantes, leyendas aborígenes rescatadas del olvido, biografías ejemplares de próceres o héroes de bronce, poesías de raigambre hispánica que normativizan la lengua que se habla y aquella que se debe enseñar y, entre otros géneros discursivos, narraciones de sucesos históricos relevantes en la conformación de la nación y en la identidad nacional de los futuros ciudadanos paraguayos.

La lectura en la escuela estará sesgada por la mirada normalizadora tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico y lo cultural; cabe preguntarse si la escuela será el espacio institucional donde se llevará a cabo un control férreo de los sentidos de la lectura por el temor a la constitución identitaria por fuera de lo pautado y reglado; por ende, la escuela tendrá el rol de controlar y censurar todo aquello que no entre en el esquema y clasificación de lo que se considera saberes legítimos y conocimiento perteneciente al universo simbólico oficial.

Los libros autorizados para su circulación escolar, entonces, presentan una visión de mundo que busca imponer ciertos modos de pensar lo social, lo político y lo cultural con el objetivo de homogeneizar y educar simultáneamente a la población escolar, proceso de inculcación y aculturación lenta de valores morales, cívicos y políticos a través de las prácticas de lectura y escritura repetidas en la escuela en sujetos lectores niños que se están formando. De esta manera, los textos escolares devienen instrumentos didácticos y pedagógicos que promueven la transmisión de conocimientos y la formación de la ciudadanía futura desde una perspectiva homogeneizante desde el discurso hegemónico

En el ciclo básico, los libros son ya por disciplinas. Para el caso de la disciplina Estudios Sociales (que englobaba la Historia, la Geografía, y la Formación Ética) el libro oficial era *Estudios Sociales 1° Curso, Etapa Básica del Nivel Medio*, de las autoras Dra. Elisa R. Domínguez Alderete y la Lic. Mirtia Caballero de Tessada, textos que correspondían a la Serie Ñandutí.

Este material elaborado por el Ministerio de Educación y Culto –Dpto. de Curriculum–, reedición financiada en 1989 por el convenio de Préstamo BIRF 1992, P.A. Ley 870/81, a través de la Oficina Ejecutora del proyecto MEC/BIRF, editado por la División Editorial Educativa del Ministerio, eran textos oficiales de los que hoy se pueden encontrar sólo unos pocos ejemplares en algunas bibliotecas escolares, pero la reedición en tiempos de democracia de un texto de tiempos de la dictadura deja mucho que pensar.

Si actualmente es frecuente la conformación de un equipo de autores responsables de elaborar los contenidos de los manuales, en los primeros tiempos de la época estudiada prevalecía más bien la autoría única, siendo reconocidos los textos por el nombre del autor (V. Vasconsellos, J. Chávez, E. Cardozo, Irmina C. de Lezcano, o Luis G. Benítez, entre otros) más que por el nombre de la editorial, pero con el tiempo irá apareciendo la figura del grupo de colaboradores en la autoría del texto.

En las pocas escuelas privadas de la época, en su mayoría pertenecientes a órdenes religiosas, también circulaban en la escuela secundaria otros libros de Historia del Paraguay como el *Compendio de Historia Paraguaya* de Julio César Chávez (editado en 1960 en Buenos Aires) o los libros del historiador Efraím Cardozo (reed. 1996) *Breve Historia del Paraguay e Historia del Paraguay contemporáneo*, libros usados principalmente en el último año del secundario, que al no en-

contrarse fácilmente en las librerías eran de uso exclusivo más bien de los docentes.

En el caso de Efraím Cardozo, si bien era de formación abogado, era conocido en los ámbitos intelectuales por ser un aficionado a la investigación histórica. De gran actividad académica ejerció la cátedra en la Universidad Nacional, en la Universidad Católica y en los colegios secundarios San José y Teresiano³⁸, siendo además de historiador, destacado representante del Partido Liberal Radical, opositor al gobierno, ocupando el cargo de Senador Nacional y Presidente del Partido durante el gobierno de Stroessner, falleciendo en 1973 siendo senador.

En su libro *Historia del Paraguay Contemporáneo*, los sucesos llegan cronológicamente hasta fines de la guerra civil de 1947, omitiéndose toda alusión a los tiempos más actuales o mención al Gral. Stroessner. De esto se deduce que Cardozo –quien era un especialista en historia colonial– si escribía sobre Stroessner lo hacía en términos contestatarios como político pero no a través de sus libros de historia. Con este silencio u omisión en referencia a Stroessner y su gobierno, por parte del principal historiador del partido tradicionalmente opositor al Colorado, se evidencia que toda oposición

³⁸ El Dr. Efraím Cardozo ocupó importantes cargos públicos durante la etapa de predominio liberal. Fue secretario de la Comisión Nacional de Límites tras la disputa territorial con Bolivia. También fue Diputado Nacional, Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (esta última función en la presidencia del mariscal Estigarribia). También tuvo una preponderante actuación en la Conferencia de la Paz del Chaco.

al régimen estroñista en los textos escolares será débil en la década del 60 y el 70.

Lo mismo ocurre con otra de sus obras, *Breve Historia del Paraguay*, que abarca la historia del Paraguay contemporáneo hasta la guerra civil de 1947; no existiendo, la posibilidad de hacer una comparación entre un discurso oficial y un discurso opositor con respecto a las representaciones que aparecen del propio estroñismo en un texto oficial y uno de la oposición.

No es aventurado afirmar en este momento que, el discurso oficial se transformó, al no encontrar mucha oposición, prácticamente en un discurso hegemónico. Para el bachillerato, ciclo que no era obligatorio, básicamente se encontraban los libros o textos escolares de autores reconocidos o “recomendados” por el Ministerio de Educación y Culto, en general profesionales allegados al régimen.

Para la enseñanza de la Historia del Paraguay, atendiendo a que respondían en su contenido a los diferentes delineamientos temáticos de las reformas educativas de 1957 y 1975, figuraban –entre otros– los textos del historiador paraguayo Luis G. Benítez, quien escribiera varios libros de historia, correspondientes al Ciclo Básico y al ciclo de la Enseñanza Media, según consta en los Programas de Estudios de Ciencias Sociales que se encuentran en la Biblioteca del Instituto Superior de Educación. Textos que al tener “la venia o recomendación” del propio Stroessner –quien firma el currículo–, y ser sugeridos por el Ministerio de Educación y Culto, circulaban en la mayoría de las escuelas oficiales del

país, y también en las pocas escuelas privadas existentes para la época.

Si tenemos en cuenta las condiciones de circulación de las obras entre el profesorado -al ser Benítez de los autores legitimados por el régimen-, las mismas se convirtieron en el soporte básico, cuando no único en Paraguay, de los docentes y de los alumnos en tanto materializaban las nuevas propuestas curriculares, las que debido además a su bajo precio en el mercado, permitieron que fuera de uso extendido en gran parte del territorio nacional, tornándose accesible para los jóvenes de sectores populares que asistían a las escuelas oficiales y subvencionadas de todo el país.

La elección de los textos de Luis G. Benítez, para proceder más adelante con un análisis crítico de su discurso, recae en la permanencia de su discurso a lo largo del tiempo; porque como reconocido historiador ocupó diferentes cargos en el ámbito educativo durante la dictadura, recibiendo la condecoración "*Honor al mérito educacional*" de manos del propio Stroessner ya en los inicios del régimen; ser autor de textos también para el magisterio y encontrarse sus libros hasta el día de hoy presente en las bibliotecas escolares.

Por estas razones expuestas, se considera que Benítez podría representar con su discurso pedagógico a los grupos de poder vigentes durante la dictadura, ya que tenía acceso preferencial a una forma de discurso público, como son los textos escolares. El hecho, de que el autor que elaboraba los manuales de historia para los estudiantes de la escuela secundaria, fuera el mismo

que elaboraba manuales de formación para los docentes, hace suponer que el discurso histórico de Benítez, observaría una gran coherencia, transformándose de esta manera en una posible herramienta de adoctrinamiento ideológico a nivel educacional.

A continuación analizaremos brevemente dos textos escolares de historia, de tiempos de la dictadura del autor Luis G. Benítez, para observar en ellos las características generales de formato y presentación de los textos escolares de la época, elementos paratextuales, la forma cómo se presenta la información en los textos, si cuenta con ilustraciones que la acompañan o no, el espacio dedicado a lo didáctico, los modos de interacción, el análisis de los índices, etc.

El *Manual de Historia Paraguaya* es una de las primeras obras de Luis G. Benítez para la escuela (específicamente, para el 1er. Curso del Ciclo Básico), un libro editado por Comuneros, y que suponemos publicado originalmente en los inicios de la década del 70, aunque continuó reeditándose sin cambios profundos en el estilo o el contenido hasta bien entrada la década del '90. En general, es un texto que se presenta en un formato pequeño (19 cm. de alto por 12 cm. de ancho) y cuenta con unas 139 páginas. Al final del texto aparece consignada la bibliografía y el índice.

La obra cuenta con una portada pero no tiene solapa ni agradecimientos, sí dedicatorias a miembros de su familia y "a los niños compatriotas deseando que el conocimiento de nuestra historia santificada por la sangre de tantos héroes sacrificados en la lucha....tonifique en

ellos el orgullo de sentirse paraguayos” (Benítez, s.f., p. 5). Según Benítez, los “niños compatriotas” deben ser “modelados” por el docente cual arcilla en manos de un artesano, expresión que será acuñada por el autor en varios de sus textos.

Es sabido que la disposición de los elementos gráficos tiene gran importancia para la visualización, la estética, la relevancia del contenido y la legibilidad de un texto, sin embargo se observa que en el *Manual de Historia Paraguaya*, abundan las palabras y no las imágenes, tampoco recurre el autor al uso de diagramas, esquemas o tablas. Son escasas las ilustraciones (salvo el dibujo de unos 10 mapas para todo el libro, o de algunos edificios históricos), sin ninguna fotografía, y absolutamente en tinta negra. El texto resulta por tanto monótono visualmente, solo apela al uso de la negrita para resaltar el título de cada capítulo, al uso de la letra mayúscula para los subtítulos, o la cursiva minúscula para dotar de cierta relevancia informativa a determinados contenidos que figuran al interior del texto.

En cuanto a las características del formato y los escasos o casi nulos elementos paratextuales que contiene el libro, podemos decir que el discurso de Benítez tiene un carácter monomodal, si se apela al concepto de multimodalidad formulado por la teoría Semiótica Social, donde predomina lo verbal, como consecuencia, posiblemente, de la imprenta y autoría única, por un lado; y por otra, como reflejo de los recursos técnicos de producción de la época, es decir, como modo único disponible para su expresión.

Si bien el autor, en las *Palabras Previas*, advierte que “El programa de Historia del Paraguay para el Primer Curso es extenso, y por lo tanto complicado” (Benítez, s.f., p. 8), afirmará después que el texto pretende “cumplir los objetivos fundamentales de todo proceso de enseñanza: aprender y comprender”.

Si atendemos al análisis del índice, este texto escolar de historia del Paraguay se caracteriza por presentar una cantidad considerable de capítulos (en total unos 15). En relación al tamaño del libro, se observa un importante espacio destinado al abordaje de los conflictos bélicos que libró el Paraguay del período contemporáneo –unas 28 páginas dedicadas a la guerra de la Triple Alianza y la Guerra del Chaco–, donde se prioriza un relato minucioso de las campañas militares libradas; relato extenso, si se compara con las 15 páginas dedicadas a los años del período de la Conquista, las 25 del período colonial, o tan sólo la página y media dedicada a las tres primeras décadas del siglo XX, décadas que corresponden al predominio político del Partido Liberal.

También es posible observar que no existe relación o comparación entre los sucesos o hechos nacionales con los de América o el mundo. El Paraguay aparece como una isla.

En concordancia con una tendencia positivista de la historia, el texto pone énfasis en los personajes, los héroes, siendo éstos los ejes de la narración y de las periodizaciones, observándose en el índice una visión personalista de la historia paraguaya, habiendo capítulos titulados: “Hernandarias”, “El Período Francista”,

“Época de Carlos Antonio López”, “Época de Francisco Solano López”.

Al interior del texto, se observa que predomina la información seleccionada con criterio netamente político, como simple relato de acontecimientos con énfasis en lo institucional, sin espacio para una historia económica, social o de la vida cotidiana, y cuando hace referencia a la economía, la sociedad o la cultura, éstas no descomponen la concepción central del discurso que pasa por el factor político de la realidad. En general se apela a narraciones idílicas, sin presentar ninguna otra voz disidente, sin presentar fisuras o conflictos en los hechos narrados.

Como historiador nacionalista, Benítez considera que si bien la historia es una ciencia, el patriotismo era una virtud a cuyo servicio debía ponerse esta forma de conocimiento. Ante la pregunta *¿Por qué estudiamos la historia del Paraguay?* con la que se inicia el texto, el autor responde:

Porque la historia es el espejo de los pueblos; ella refleja sus actitudes. Porque estudiando nuestra historia sabremos las virtudes y defectos de nuestros antepasados, las causas de nuestros éxitos y fracasos, las hazañas de nuestros héroes, los méritos de nuestros grandes hombres; políticos, intelectuales, artistas y estudiosos. Y ese conocimiento nos dará la razón de nuestra situación actual, del porqué somos orgullosos de nuestro pasado, y de nuestra confianza y fe en el porvenir. En fin, sabremos por qué recordamos con gratitud y admiración a nuestros pro-hombres civiles y militares. Y muy especialmente el conocimiento de

nuestra historia nos permitirá seguir los ejemplos de los aciertos del pasado, corregir los errores, y trabajar con dedicación constante por el presente y futuro cada vez más venturoso de la patria (Benítez, s.f., pp. 9-10).

En el contenido, se observa un tipo de retórica nacionalista o de “autoglorificación de la nación” –como categoría de análisis ideológico–, que consiste en la presentación positiva mediante diversas formas de glorificación nacional: referencias positivas al propio país, la historia y las tradiciones, con exaltación del sentido del patriotismo y del deber. La bibliografía también da cuenta de ello, primando obras de J. P. Benítez, J. E. O’Leary, etc.

Si se atiende a los modos de interacción a través de las actividades didácticas, el texto brinda un breve espacio a los ejercicios dirigidos a los alumnos, los que se presentan al final de cada capítulo en una sección mínima de cinco renglones. En general, se trata de actividades que inducen al trabajo personal individual y ninguna supone trabajo grupal o intercambio entre los estudiantes.

El estilo de los ejercicios o actividades se limitan a un par de enunciados englobados bajo la categorización de *Ejercicios Básicos* y entre los verbos más utilizados en las actividades propuestas para el alumno figuran *aprender* y *recordar* –ya sea iniciativas de gobierno de los presidentes o de las personalidades relevantes de cada período–, lo que nos confirma la preeminencia de una visión positivista y personalista de la historia que consiste más en una repetición memorística de los hechos

políticos y en destacar la actuación de “grandes personajes” como se observa en los siguientes enunciados:

Ejercicios Básicos

(...) 7. Aprender con absoluta seguridad los tres primeros gobiernos formados después de la independencia, así como sus integrantes, períodos de actuación y obras principales-8. Aprender con seguridad las resoluciones de los primeros Congresos nacionales- 9. Recordar las celebraciones establecidas por la Junta Superior Gubernativa (Benítez, s.f., p. 67).

En otro apartado del manual figuran:

Ejercicios Básicos

1-Recordar las iniciativas del gobierno del general Estigarribia. 2- Analizar la obra de gobierno del general Morínigo – 3. Analizar la situación de la política del país después de la guerra civil de 1947. – 4. Analizar la obra de gobierno del general Stroessner y sus proyecciones en el orden social, económico, político y cultural del país. 5- Recordar las personalidades relevantes de este período (Benítez, s.f, p. 139).

Las instrucciones a los alumnos se presentan de manera sencilla, precisa y clara, lo que supone que el alumno puede seguir indicaciones prescritas. El discurso prescriptivo es apelativo (se dirige al receptor directamente), y adopta una postura objetiva, impersonal, y aunque dice cómo actuar, no pretende necesariamente convencer, el alumno obedecerá por la sola autoridad del emisor, autoridad fuertemente institucionalizada.

Con la Reforma educativa de 1973 y el llamado “currículum renovado”, Benítez escribirá nuevos textos de

historia para el Ciclo Básico, disciplina que a partir de esta reforma recibe la denominación de Estudios Sociales, conteniendo no solo la Historia, sino la Geografía y la Educación Cívica.

El texto *Estudios Sociales 1 La Amalgama* contiene unas 257 páginas en un formato pequeño. Mientras que en el anterior texto, se consignaba la bibliografía consultada por el autor, en este ejemplar esto no es observable. Tampoco aparecen citas de autoridades científicas, por lo que podemos afirmar, que esta omisión no permite al docente ni al estudiante, indagar los mismos acontecimientos en la visión de otros autores, o validar o no las afirmaciones que verterá el autor a lo largo del texto (entendido esto como ausencia de intertextualidad), transformando al discurso del autor en unívoco.

Esta construcción discursiva, no permite a los jóvenes lectores, observar la relación intertextual e interdiscursiva de ese texto con otros textos (a los que cita, antecede, precede), es decir, aquellos otros enunciados con los que está en relación por acuerdo, oposición, precedencia, convirtiendo a su relato de los hechos en exclusivo y en verdad irrefutable.

De esta manera, al no citar otras fuentes, o expresar otra postura de los hechos, se contribuye a mantener y reforzar el status quo, reforzando un determinado orden social, sin ofrecer otras visiones al respecto.

En cuanto a la parte gráfica, este manual de la década del '70, incorpora como novedad la fotografía;

destaca información en recuadros con sombreados en tono gris y en letra más pequeña como datos complementarios a la información principal; y algunas tablas estadísticas (por ejemplo el total de alumnos matriculados, cantidad de cargos docentes entre los años 1950 a 1985, etc.).

Del índice se deduce que el manual se presenta organizado en tres unidades: la Unidad I dedicada a los contenidos de Geografía que cuenta con 12 capítulos, la Unidad II con 14 capítulos para los contenidos de Historia y la Unidad III con 4 capítulos para los contenidos de Civismo.

Con respecto a la Unidad de Historia, se observa tras el capítulo denominado *El Paraguay actual*, la introducción de un capítulo exclusivo para el *Desarrollo Educativo* en tiempos de Stroessner.

Al interior del texto, los contenidos hacen referencia al período colonial como “amalgama hispano guaraní”, por lo que el texto presenta como dibujo de tapa los rostros del español Domingo Martínez de Irala y de la india Leonor, para cuyo autor:

(...) representan los más altos valores humanos de la amalgama hispano-guaraní. Encuentro de dos culturas en el Nuevo Mundo, origen y proyección de la nación paraguaya, que nutrió sus raíces en aquel abrazo fecundo que endulzó las ásperas jornadas de exploraciones y conquistas del siglo XVI, en aquel dinámico caserío asunceno, extendido entre su agreste vegetación (Benítez, s.f., reverso tapa).

Se observa en esta obra un discurso que enfatiza la idea de unidad nacional-homogeneidad étnica de la nación. El análisis evidencia que no se tiene en cuenta el grupo poblacional indígena y la visión es simplista y romántica. Los indígenas son despojados de las categorías del tiempo y del espacio y se transforman en ahistóricos. Su lugar en los textos no está vinculado a los acontecimientos de la historia nacional, sino a la arqueología y la prehistoria, pero no en el sentido del origen, sino de un pasado remoto. Salvo la referencia de aporte racial para la conformación del mestizo, pareciera después que el indio ya no existe. El indígena “arqueologizado” pertenece a la etapa de los primeros pobladores y después desaparece de los contenidos históricos, pertenece a un pasado no necesariamente nacional sino “prehistórico”.

A partir del análisis de las representaciones y de las imágenes oficiales sobre el territorio nacional y sus habitantes se hace evidente la imposición, a través de la escuela, del proyecto homogeneizador para formar y consolidar el Estado nacional.

En general, prevalece una visión de la historia de “presidentes” y “generales”, gestores en varios casos de epopeyas, de gestas heroicas (por lo que siempre estamos ante la presencia de héroes que producen una historia heroica), o de presidentes o generales que sumieron al país en la anarquía, prevaleciendo una historia personalista y de corte netamente político. El pueblo y los actores colectivos, cuando aparecen, son accesorios

a los personajes o tienen un perfil bajo y pasivo, ocupando un lugar secundario en los eventos históricos.

Nuevamente al igual que en el manual anterior se presenta un escaso espacio al tiempo de los liberales en el poder (tan sólo dos páginas), enfatizado por el enunciado: "(...) Una simple observación visual de los mandatos presidenciales permite apreciar la magnitud de la anarquía imperante en todo el primer cuarto del presente siglo" (Benítez, s.f., p. 189).

Lo mismo puede observarse en el siguiente fragmento:

En enero de 1902, un pronunciamiento militar, a meses del cumplimiento de su mandato constitucional, ponía término al gobierno del señor Emilio Aceval. Se iniciaba así uno de los períodos más anárquicos de nuestra historia política, por más de un cuarto de siglo.

En diciembre de 1904, un movimiento armado preparado en el exterior, desplazó del poder al Partido Colorado, y asumió el gobierno de la República el Partido Liberal. Pronto todos los gobiernos se debatían en una interminable anarquía (Benítez, s.f., p. 189).

En cuanto al modo de interacción difiere del anterior manual ya que no trae al final de cada capítulo ejercicios o actividades para el alumno. De esta manera presenta una fuerte debilidad didáctica pedagógica.

Si bien el discurso histórico es propiamente explicativo, en el discurso de los textos escolares analizados, se presentan los hechos como consumados y naturales, de ahí el empleo más bien de secuencias narrativas o descriptivas. Los datos no se cuestionan, no se explican, no se argumentan. Existe una ausencia de secuen-

cias explicativas, necesarias para la interpretación de los hechos. Se proyecta una concepción de la historia como banco de datos sin conflictos, donde los hechos se presentan como evidencias naturales. En general, en este libro de texto, la pedagogía se traduce al tratamiento no conflictivo del contenido científico, el conflicto desaparece del texto escolar, el que a menudo se presenta como única e incuestionable verdad.

Cabe mencionar aquí que Benítez se transforma en uno de los primeros autores de textos escolares que incorpora a Stroessner en la historia contemporánea del Paraguay, y en las escuelas, ocupando su figura un lugar destacado en sus libros de textos.

Al tradicional recorte temporal de los libros de la época, de cerrar los contenidos de la historia paraguaya contemporánea con el suceso de la guerra civil de 1947, Benítez incorpora en el relato histórico para la escuela de la época la figura de Stroessner, es decir su propio presente.

La Formación Docente

Durante gran parte del siglo XX, el magisterio fue concebido como un apostolado, como verdadera vocación de un ser que llevaba adelante una misión trascendental, transmisor de la nacionalidad y de las verdades de la ciencia. Como portador de la cultura, introducía a niños y jóvenes en el progreso en la lucha contra la ignorancia.

La escuela de tiempos del estronismo continuando esa línea, básicamente caracteriza al docente por su afectividad, persistiendo la visión no profesional de la maestra como “la segunda mamá” y su función disciplinante.

El libro de lectura Acosta Ñu, para alumnos de 4º grado, escrito por Mercedes Domaniczky de Céspedes, dedica la lectura “Las rosas más lindas para la maestra” como homenaje de la niña Margarita a su maestra, afirmando al final de la lectura:

Toda maestra es una segunda madre de sus alumnos; por eso, el homenaje de Margarita es digno de ser imitado.

El alumno amable y cortés demuestra buena educación, y siempre es bien recordado por todos los que lo conocen.

En general, tanto en los libros de lectura oficiales de la Serie Ñandutí como en los manuales de primaria de la Editorial FVD de circulación preferente en escuelas privadas de la época, aparecen versos o poesías dedicados exclusivamente a la mujer docente por “su loable labor”. Pasarían muchos años, para que pueda ser visto como un profesional de carrera.

El texto *Mi Manual* para los niños de 2º grado, de FVD, material aprobado y recomendado por el Ministerio de Educación y Culto, según Resolución nº 481 del 31-XII-64 – actualizado en 1972, texto impreso en España, rezaba:

Cuando por vez primera
 en este templo entraba
 tembló mi corazón
 y el rubor me quemaba.
 Mi niñez no sabía que podías
 ser suave como la madre mía.
 José Constenla

Resulta evidente que la docencia no es visualizada como “trabajo” en el sentido de aporte a la producción de bienes y servicios para la sociedad sino que es “domestizada” e incluida como otra de una serie de tareas que tienen las madres-ama de casa. Valga como ejemplo la guarania de Basilides Brítez Fariña que figura en *Mi Manual 6º de la Edit. FVD*:

Sublime maestra:
 Cual segunda madre lucha la maestra
 Por dar a los niños firme educación;
 Si siente cansancio nunca lo demuestra,
 Rodeada de niños encuentra expansión.
 Su casa es la escuela, los niños su vida,
 Amigas los libros, enseñan su amor,
 Es sublime historia de mujer sufrida
 Que pule las mentes, con llanto y dolor.

Mi segunda madre, mi dulce maestra
 Que a todos cobijas en el corazón:
 Porque nosotros te amamos, como a nuestra madre,

Porque tú nos amas con honda pasión.
De ti recibimos con toda ternura,
Paciente maestra, la diaria lección;
Tus bellos ejemplos, tu vida tan pura
Hoy cantar queremos esta canción.

Es sabido que en todo sistema educativo la figura del docente ocupa un lugar clave, pero muy distante de la imagen idílica que proyectaban los libros y manuales, durante el estronismo el interés del régimen dictatorial por el sector docente respondía a la significación que poseía principalmente como fuente clientelar, por tanto el elemento distintivo de la docencia será la partidización de la misma.

Para asegurar el control sobre el magisterio y fundamentalmente su fidelidad, el gobierno estronista utilizó como procedimiento la exigencia de la afiliación partidaria para tener acceso al cargo de docente, o la recomendación escrita de un dirigente del partido, del gobierno o de las FFAA. Según Rivarola, durante la dictadura estronista la militancia partidaria se anteponía a los méritos profesionales, siendo deficiente la formación del profesorado paraguayo, y caracterizándose por la influencia permanente del partido de gobierno sobre éste.

La exigencia de contar con la membresía partidaria fue un elemento central del control y lealtad al partido, lo que permitía, a más de asegurar su movilización, el de actuar como un elemento de control de aquellos docentes que, no perteneciendo al partido, ejercían la docencia. Un procedimiento era el seguimiento que se

hacía de las actividades políticas y sociales de los docentes por medio de las supervisoras escolares en su mayoría militantes activas del partido de gobierno.

Otro mecanismo muy efectivo de control era el accionar de los conocidos informantes llamados *pyrague*, por lo que la cadena de vigilancia jerárquica y el sistema de policía actuaron como mecanismos de control de la actividad docente.

Rivarola (2000), sostiene que la educación fue motivo de preocupación y control por parte de la cúpula de poder, en primer lugar como un instrumento de control ideológico y adoctrinamiento, como se puede rastrear en diferentes discursos o mensajes presidenciales, y en segundo lugar, como “poder social” controlando y sumando como apoyo del gobierno a los docentes, tanto a través de los múltiples mecanismos de coacción y represión como de los estímulos prebendarios.

La etapa que consideramos (1954–1989), es de interés en los aspectos referidos a la formación de los docentes en instituciones que integraban el nivel superior del sistema educativo. Sin bien, los criterios de formación explicitados en los planes y programas de los institutos y escuelas que conformaban este sector de la formación diferían en el alcance y la profundidad de la especialización disciplinar que brindaban y en el prestigio social de sus graduados, en todos la organización jerárquica y acabada del saber aparece como la meta que se espera alcanzar del esfuerzo de la enseñanza.

Entre los primeros centros de formación docente se destaca además de la ya existente Escuela Normal de Profesores, la Escuela Normal Rural de San Lorenzo inaugurada en 1955. En cuanto a educación superior, cabe destacar que en 1960 se crea, vía Ley del Poder Ejecutivo, la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, interrumpiendo la Iglesia Católica, el largo monopolio de más de 70 años ejercido por la Universidad Nacional de Asunción, al crear una formación alternativa a la propuesta por las diversas instituciones educativas extremadamente politizadas por el régimen. Muchos de los egresados de las nuevas carreras de la UCA, dictaban cátedras en prestigiosos colegios secundarios privados de la época pertenecientes en su mayoría a órdenes religiosas.

En 1968 por Decreto Nro. 31.003 del 16 de enero, abrió sus puertas el Instituto Superior de Educación (ISE), institución que pronto se convirtió en líder en materia de formación docente. Con la creación del ISE finalizó además la era normalista en el Paraguay: las últimas escuelas normales fueron cerradas en 1972.

Más tarde el Instituto se denominaría Dr. Raúl Peña, haciendo el régimen homenaje a una figura que acaparó por varios años la escena educativa nacional, pues Peña sería Ministro de Educación y Culto del país durante 22 años. Cabe mencionar que hasta el día de hoy permanece su escritorio dentro de la Biblioteca del ISE como "objeto museable", signo de los vestigios o herencia del autoritarismo en el presente.

Si atendemos a los textos utilizados en la formación docente en el Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (ISE), un texto clave para los docentes era el de *Historia de la Educación Paraguaya* de Luis G. Benítez; texto de gran vigencia entre los docentes aún muchos años después de caída la dictadura. Cabe destacar que Benítez era autor también de un libro de *Historia Diplomática del Paraguay* para el nivel superior.

En esos tiempos, el revisionismo histórico como corriente historiográfica, se imponía en los institutos de formación docente de la mano del propio Luis G. Benítez quien dedicaba la obra *Historia de la Educación Paraguaya* a la memoria de J. Bernardino Gorostiaga quien en 1927, en plena época del antilopismo, reivindicaba la figura del Mcal. López como héroe, y más tarde siendo Ministro de Educación y Culto en el gabinete de Stroessner, dispusiera que las clases en el país comenzaran en la última semana de febrero de manera a rendir homenaje a los héroes de la Patria el 1° de marzo, fecha de la muerte del Mariscal López.

Al respecto Benítez en la dedicatoria de esta obra se refiere al Ministro Gorostiaga como "un ilustrado hombre público (...) cuya larga, proficua y rectilínea trayectoria –soldado y líder- al servicio de la Patria y del Partido Colorado, estuvo signada por actitudes y decisiones definitorias" (Benítez, 1981, p. 5). Se materializa claramente en este enunciado la dupla Patria –Partido Colorado como binomio inseparable, al tiempo que se visibiliza la estrecha colaboración e interacción entre

el historiador identificado con los valores, objetivos y metodologías de miembros del Partido Colorado que ocuparon puestos claves para el régimen.

Esto es observable también en diferentes alocuciones presidenciales de la época, al dar cuenta Stroessner de su gestión de gobierno a los representantes del pueblo en el recinto del Congreso Legislativo:

...nunca me cansaré de repetir que mi mayor orgullo de gobernante es poder afirmar al pueblo paraguayo que no solamente hemos conquistado la paz que tanto tiempo anhelábamos, sino que la hemos asegurado; la hemos convertido en un bien nacional que ya no puede destruirse porque está resguardada por la conciencia de todos los hogares, está afirmada sobre la voluntad de la inmensa mayoría colorada, y está fuertemente asegurada, como si esa paz fuese la propia bandera de la República, por las Fuerzas Armadas de la Nación (Discurso del 1° de abril de 1962).

Es válido mencionar que en el prólogo de la obra *Historia de la Educación Paraguaya*, Barreiro Maffiodo – quien ocupó el cargo de Director del Colegio Nacional de la Capital, del que Benítez fuera también docente–, nos dice que éste poseía varios títulos y ocupó numerosos cargos en materia educativa, llegando a ser supervisor de enseñanza media, director del departamento de enseñanza superior y difusión cultural, director general *ad interim* de Archivos, Bibliotecas y Museos de la Nación, Subsecretario de Estado de Educación y Culto, asistiendo en representación del país a numerosos congresos, seminarios y reuniones en materia educacional en el exterior durante esos años.

Insistimos en esta figura, porque desde el Análisis del Discurso, el análisis de los marcos de presentación de quien escribe, y su posición ideológica nos permitirá comprender los criterios que adoptará el discurso del autor de libros para el magisterio, -y también de textos para los escolares-, en la enseñanza de la historia durante la dictadura. Con esta presentación que hace Barreiro Maffiodo, no quedan dudas de que Benítez ocupó encumbrados cargos durante la dictadura y que también formaba parte del selecto grupo que impulsó los cambios propuestos por la Reforma educativa de 1957, entre ellos el propio Stroessner, el Ministro de Educación y Culto Dr. Raúl Peña, el profesor doctor Ezequiel González Alsina, y el Prof. Mariano M. Morínigo, quienes buscaban: “la incorporación de una nueva filosofía de la educación y una adecuación del maestro a la noble y difícil labor de modelar las juventudes de la patria” (Benítez, 1981, p. 6).

El libro *Historia de la Educación Paraguaya*, registra en el ejemplar analizado como año de edición la fecha 1981, y tiene como fondo de carátula, la efigie de la condecoración Honor al Mérito Educacional (foto de una cruz rodeada de una corona de laureles), recibida por Benítez e instituida por Ley de la Nación Nro. 519/58, y reglamentada por Decreto del P.E. Nro. 35.558/58, siendo presidente de la República Stroessner, y ministro de Educación y Culto, el Dr. Raúl Peña.

Se puede inferir a partir del detalle de la portada que el autor contaba desde comienzos del régimen, con el reconocimiento del presidente Stroessner y del ministro

de Educación Raúl Peña, transformándose en el portavoz o enunciador del oficialismo no sólo en los institutos de formación docente sino como veremos más adelante, también en las escuelas a través de sus libros de texto para los más jóvenes.

En otro enunciado de la misma obra, Benítez expresa:

(...) Es necesaria la búsqueda de condiciones para un rendimiento calificado, aunque más no fuese para una minoría. No es ningún secreto que cualquier país de avanzados logros culturales, ha llegado a esos sitios de privilegio, no a través de un proletariado intelectual, sino mediante la conducción de una minoría altamente calificada (Benítez, 1981, p. 221).

Este fragmento manifiesta una interpretación del orden social por parte del autor, donde determinados grupos sociales son configurados como sujetos pasivos, relegados de cualquier toma de decisiones que modifique sus circunstancias. Por el contrario, una minoría o miembros del endogrupo, son los que pueden hablar y –definen quiénes pueden y deben– hacer. En este punto, el autor expresa claramente un concepto elitista de la educación.

Afirmaciones como las que aquí se expresan no son solamente simplistas, sino abiertamente falaces pues contribuyen a reforzar entre el alumnado y la docencia en particular, la imagen simplificadora de que unos pocos, una minoría altamente calificada, pueden conducir los distintos campos de la ciencia y la cultura de un país. Su discurso por lo tanto tendrá un tipo particular de

efecto ideológico en los docentes, en el sentido de legitimar el poder de un determinado grupo en la sociedad.

La consistencia de este tipo de estereotipos y prejuicios queda también patente en el siguiente párrafo:

Es loable todo el esfuerzo realizado por extender masivamente los beneficios de la educación elemental y media al sector campesino, trabajador y mayoritario de la población nacional, invariablemente marginado de los beneficios de la educación. No obstante y sin pretender llegar a los parámetros de los países más avanzados, creemos en la promoción académica selecta y calificada, como único medio para alcanzar logros de altos merecimientos. La historia enseña que en la realización de una cultura superior: educación, ciencias, tecnología, letras, artes, historiografía, ha primado siempre la calidad sobre la cantidad (Benítez, 1981, p. 221).

Dichas representaciones expresan sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad. Por lo que podemos deducir de que si bien los textos argumentan “pretender la anhelada objetividad científica”, no podemos negar que transmiten unas determinadas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es. En este sentido, tendrían siempre una dimensión ideológica porque reflejan una concepción del mundo, unos valores y unas prioridades.

Contestación y represión en dos casos: Las ligas agrarias campesinas y la intervención del Colegio Cristo Rey. Otras intervenciones del gobierno.

La huelga estudiantil del 28 de mayo de 1959

A inicios de 1959, el gobierno estudiaba la posibilidad de aumentar el costo del transporte público, de 3 a 5 G el pasaje. Apenas iniciadas las clases, en marzo del mismo año, los estudiantes del Colegio Nacional de la Capital se movilizaron, tratando de conseguir que las autoridades rebajaran el costo del pasaje, debido a que resultaría prohibitivo para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, en abril, el gobierno decretó el aumento.

Se produjo entonces la manifestación conjunta de los principales centros estudiantiles públicos del momento: del Colegio Nacional de la Capital, y de las Escuelas de Comercio No. 1 y No. 2, convocada para el 28 de mayo en la Plaza Italia, de Asunción.

En abril de 1959, y como parte del cumplimiento de un plan de normalización institucional establecido por la Junta de Gobierno del Partido Colorado –entonces, en el gobierno, en un marco político que funcionaba, *de facto*, como de partido único--, se había resuelto el levantamiento del estado de sitio. El acto había sido programado con todas las formalidades, incluyendo la autorización policial. Sin embargo, prontamente se produjo la represión policial, con gases lacrimógenos y con ataque de la policía montada a los manifestantes.

La violencia de la represión ocasionó que la Cámara de Representantes, integrada solo por colorados como

se ha dicho, reaccionara con un pedido de procesamiento y destitución del comandante de la policía, General Ramón Duarte Vera; y del jefe de investigaciones, Erasmo Candia. A su vez, Stroessner reaccionó disolviendo la Cámara: detuvo a los dirigentes de la Junta de Gobierno y los envió al exilio. Mientras tanto, los estudiantes del Colegio Nacional se atrincheraban en las instalaciones del Colegio, desde donde serían sacados a la fuerza, por la policía. Los dirigentes estudiantiles serían confinados al Chaco.

La manifestación de 1959 fue la primera gran expresión de disconformidad contra Stroessner. La represión indujo a otros sectores a adoptar distintas estrategias ante el régimen. Desde aquellos que optaron por participar en la llamada “democracia de fachada” del estroonismo, hasta quienes optaron por la lucha armada convencidos, a raíz de la brutal represión contra los estudiantes, que el gobierno, en realidad, no tenía voluntad alguna de diálogo.

La intervención al Colegio Cristo Rey

Entre el 13 de enero de 1976 y el 14 de enero de 1977, el Colegio Cristo Rey, de la ciudad de Asunción, fue intervenido por el Estado paraguayo, a través de la Dirección General de Culto dependiente del entonces Ministerio de Educación y Culto. Se inició en virtud del Decreto 20088/76 y finalizó mediante el Decreto 28264/77.

Para los efectos de la intervención se constituyó una Comisión Interventora, integrada por el Director General de Culto; el Director General de Enseñanza Primaria y el Director del Colegio Nacional de la Capital.

La intervención se inició, formalmente, el día 13 de enero, en pleno receso académico y en ausencia del Director del Colegio Cristo Rey, el P. Bartolomé Vanrell, SJ. La Comisión fue recibida por el vicedirector, el P. Teófilo Osuna.

Como es posible constatar a través de diversos testimonios a través de la prensa de la época, del presidente de la Comisión, Dr. Manfredo Ramírez Russo, la intervención no tuvo carácter de investigación en averiguación de hechos, sino de rectificación de situaciones denunciadas ante diversas instituciones (una de las cuales era el MEC) cuya veracidad ya había sido constatada por el Gobierno. Las situaciones denunciadas se refieren a enseñanza de doctrinas extremistas; atentados contra la moral y las buenas costumbres y (agregada luego) la falta de nacionalismo en la enseñanza.

En otras palabras: el gobierno recibió denuncias sobre estos hechos; los procesó, y luego, intervino en consecuencia.

Como resultado de la intervención se produjo el cambio de autoridades del colegio y luego, tras haber sido puesto a disposición todo el personal (por parte de la Comisión Interventora), se procedió a declarar vacantes los puestos ocupados por 24 personas, docentes y empleados de la institución.

El 8 de abril de 1976, con el pretexto de la búsqueda del P. Miguel Sanmartí, acusado de "terrorista", la policía y grupos parapoliciales armados ingresaron al colegio a las 13:30, registrando cada aula, aterrorizando a los niños del turno tarde y sometiendo al saqueo a la Biblioteca del Colegio. Las clases, en los días sucesivos, no fueron suspendidas; ni se perdió el año lectivo. La intervención se levantó al año siguiente, en la fecha mencionada y en virtud del Decreto mencionado más arriba.

Debe señalarse que en los años precedentes, el Colegio nunca había recibido ninguna llamada de atención de parte de las autoridades ministeriales. Por el contrario, desde su fundación, el Colegio Cristo Rey había sido siempre sinónimo de excelencia educativa y de disciplina. Aun cuando dentro de la institución educativa se manifestaran no pocas veces actos de rebeldía contra la dictadura, no eran pocos los referentes gubernamentales de aquel periodo que inscribían a sus hijos en el Colegio Cristo Rey.

Políticamente, la Compañía de Jesús en el Paraguay era vista con sospechas de parte del Gobierno (como se puede comprobar a través de documentos oficiales de aquellos años, de carácter reservado, que hoy son accesibles). La utilización en aquellos años de fuentes pedagógicas libertarias (como la pedagogía de la liberación), o de referencias teológicas como el Concilio Vaticano II o los documentos de Puebla y Medellín, hacían a la compañía sospechosa de vínculos con el marxismo (lo cual estaba penado en aquellos años). La represión a las ligas agrarias campesinas (como en el

caso Jejuí y el caso de la escuela de Tuna) en los años previos a la intervención del Cristo Rey situaba en posición más incómoda aún a la Compañía de Jesús.

Debe, sin embargo, tenerse firmemente presente que las acciones educativas para la toma de conciencia de la realidad y lucha por la libertad se daban contra un régimen claramente dictatorial, que gobernaba con la



Cartilla "Estudiando Felices sin Comunismo". 1977. Utilizada en el contexto de las violentas represiones policiales de 1976 y 1977, contra las Ligas Agrarias Cristianas y colegios religiosos (Cristo Rey, San José). Colección David Velázquez Seiferheld.

vigencia permanente del Estado de Sitio; y con instrumentos jurídicos ambiguos, que crearon un verdadero sistema penal paralelo al establecido en el Código Penal entonces vigente: las leyes 209 y 294, cuyo carácter liberticida ha sido reiteradamente señalado por diversos tratadistas del derecho penal y estudiosos de aquel período de nuestra historia. La sociedad paraguaya sufría, entonces, una severa limitación de sus derechos y sus garantías, sometida a la arbitrariedad y la discrecionalidad que aquel marco legal ajeno a una de las más elementales garantías constitucionales: la presunción de inocencia. No es de extrañar, entonces, que surgieran intentos de crítica a la situación social y política de aquellos años.

El año de 1976 fue así testigo de la llamada "Pascua Dolorosa", dentro de cuyo marco se inscribe el atropello al Colegio Cristo Rey. Recordemos que durante el mes de abril, además, fueron asesinados dos luchadores por las libertades: Mario Schaerer Prono (éste, uno de los profesores apartados por la intervención) y Juan Carlos Da Costa: la versión oficial fue que habían sido asesinados en combate: la comprobación posterior demostró que Schaerer Prono fue herido, capturado y brutalmente torturado hasta la muerte. Se dismanteló la llamada OPM, y cientos de campesinos, especialmente de Misiones, fueron apresados en el lugar conocido como Abraham Cue, hoy sitio de la Memoria.

Debe señalarse que en ninguno de los casos mencionados, la represión estatal obró de manera legítima, amparada por órdenes fiscales; ni los capturados fueron

juzgados por tribunales independientes y condenados penalmente por las instancias jurisdiccionales. Esto ocasionó también el apresamiento de personas que no estaban vinculadas a la oposición e incluso, personas indiferentes políticamente: nadie fue sometido a un juicio justo, ni beneficiado con el hábeas corpus. Ninguna garantía constitucional prevista en la Constitución de 1967 estuvo vigente para quienes fueron apresados.

La intervención al Colegio Cristo Rey tuvo las mismas características de arbitrariedad, discrecionalidad y violencia. En los registros oficiales de la intervención no consta, salvo una carta remitida por un padre de familia TRAS EL EGRESO DE SU HIJO expresando su preocupación por “grupos de reflexión” “marxistas”, ni una sola denuncia formal contra el colegio. Menos aún consta cualquier pedido de explicación al Colegio sobre dichos (no acontecidos) hechos; no existe apertura de sumario en averiguación de hechos; tampoco consta que haya existido una notificación previa de la intervención. Una simple instancia administrativa se arrogó atribuciones de dirigir una institución educativa privada. No existió un reglamento de intervención, que estableciera plazos y procedimientos que respondieran a los elementos básicos de cualquier proceso administrativo. Esto, sin dejar de mencionar que la intervención no tuvo lugar, como hubiera de esperarse, por iniciativa del MEC a través de una resolución: es un Decreto del propio Poder Ejecutivo el que destaca el carácter político y represivo de la intervención. En casos similares, como la clausura del Instituto Juan XXIII dirigido por el Prof. Luis Alfonso Resck, se procedió mediante reso-

lución ministerial. En el caso del Cristo Rey, mediante Decreto presidencial.

La Comisión Interventora, violando normas administrativas elementales, mediante la Resolución No. 2, el 29 de enero de 1976, declaró cargos vacantes los ocupados por 23 personas: docentes y empleados administrativos del Colegio. En el considerando de la Resolución se lee:

Que atendiendo a los hechos que motivaron la intervención al Decreto (sic) 20088 del 13 de enero de 1976 y a las conclusiones actuales de esta Comisión Interventora, resulta conveniente adoptar determinaciones que permitan evitar la reiteración de situaciones similares, así como promover de un modo inequívoco las previsiones que facilitan la corrección de las irregularidades.

De modo que la desvinculación está relacionada con las motivaciones políticas, educativas y morales argumentadas por el Gobierno.

El ingreso de las fuerzas policiales y grupos parapoliciales también constituye un acto de terrorismo de estado, definido como “un sistema político cuya regla de reconocimiento permite y/o impone la aplicación clandestina, impredecible y difusa, también a personas manifiestamente inocentes, de medidas coactivas prohibidas por el ordenamiento jurídico proclamado, obstaculiza o anula la actividad judicial y convierte al gobierno en agente activo de la lucha por el poder”, según el jurista Ernesto Garzón Valdés.

Las consecuencias para el Colegio no fueron solamente inmediatas; durante varios años, se prohibió toda forma de organización gremial estudiantil, hasta que en 1988 comenzó a funcionar nuevamente un Consejo de Alumnos. Las relaciones interpersonales estaban mediadas por la sospecha y el silencio. Para las vidas de los profesionales despedidos, los efectos fueron inimaginables.

A la intervención del Colegio Cristo Rey, siguieron actuaciones no publicitadas contra otras instituciones educativas, como el Colegio San José y el Colegio Internacional. La situación de crisis y persecución a las instituciones religiosas, así como al conjunto de la sociedad, causaron la indignación de la Conferencia Episcopal Paraguaya, que se manifestó públicamente el 12 de junio de 1976, a través de la Carta Pastoral “Entre las persecuciones del mundo y los consuelos de Dios”, un documento que se convirtió en referencia obligada en toda América Latina en momentos en que emergía la sombra de las dictaduras e intervenciones militares³⁹.

³⁹ Recientemente, un grupo de ex alumnos del Colegio Cristo Rey obtuvo, de la Defensoría del Pueblo, la Declaración del Colegio Cristo Rey y su entorno, incluyendo el templo de Cristo Rey, de “Sitio Histórico y de Conciencia”, por Resolución DTH 1103/16 del 8 de setiembre de 2016, ya que fue “escenario y protagonista de lucha contra la dictadura y de esfuerzos de lograr la libertad y la justicia”; reconociendo que la intervención fue la “culminación de la persecución contra el citado Centro Educativo”. Los innumerables testimonios de la Comisión de Verdad y Justicia, más las notas de prensa tanto de la época como posteriores, demuestran claramente que, ante los ojos de toda la sociedad, el Colegio Cristo Rey fue intervenido como resultado de la aplicación de su ideario educativo.

Por último, y no menos importante, debe señalarse que la intervención también tuvo un carácter ejemplar. El gobierno de la época expuso al Colegio Cristo Rey al escarnio público, a la vergüenza social, al argumentar que se cometían verdaderos delitos tanto políticos como morales dentro de sus aulas. Con esta intervención, el gobierno quiso dar un mensaje tanto a la Compañía de Jesús en Paraguay, como al resto de la educación paraguaya, como quedó demostrado con casos de cierres de institutos educativos y persecución individual y colectiva a docentes de otras casas de estudios.

El Colegio Cristo Rey fue intervenido por razones políticas, en el marco de una amplia y sistemática represión a toda forma de disenso y crítica, incluso desde el campo de la educación, al gobierno de Alfredo Stroessner. En la intervención jugó un papel singular la Dirección General de Culto del Ministerio de Educación y Culto: como puede apreciarse en la correspondencia de la época, ésta mantenía vínculos directos con el propio Presidente de la República y con el Ministerio del Interior.

La experiencia educativa de las Ligas Agrarias Cristianas

La formación era uno de los componentes más importantes de la experiencia de las Ligas Agrarias Cristianas. Hubo dos maneras distintas de desarrollarse este proceso formativo. Por un lado la formación del campesinado en general, que incluía formación bíbli-

ca, de análisis de la realidad, y de cuestiones técnicas específicas. Y por otro lado, las escuelitas campesinas destinadas a los niños, a los hijos e hijas.

Sin dejar de reconocer lo importante del primer tipo de formación, sin lugar a dudas la experiencia de las escuelitas representó uno de los logros más originales de las Ligas. Las reuniones de formación para los campesinos fueron, como ya hemos visto en otros testimonios, el puntapié inicial para que se formara una nueva Liga. Los cursos no eran improvisados, sino que tenían su propia lógica.

De acuerdo a los que participaban, primeramente se invitaban a un par de campesinos de una determinada compañía a participar en un curso en otra compañía. Luego, ellos se comprometían a organizar un curso en su propio lugar. Para ello tenían que buscar a la gente, ver el lugar, la comida, etc. Es decir, ellos tenían que organizar el curso. Si bien otros campesinos, ya más duchos en la materia, eran los coordinadores del curso, la misma dinámica de las charlas, o mejor dicho, de las conversaciones – tereré de por medio – hacía olvidar que había unos que sabían más que otros. Lo importante era siempre que los participantes se sintieran no meros 'escuchas'.

Se partía de la realidad del campesinado, y nadie mejor que ellos conocía su realidad. Profundizaban en las causas de esa realidad, las causas de la pobreza campesina. Luego se pasaba a descubrir cuál era el plan de Dios para todos nosotros. La comparación en-

tre una realidad y otra era suficiente para que la gente se diera cuenta de que algo no andaba bien, y que o se juntaban entre todos para resolver sus problemas, como hermanos, o seguirían sufriendo los mismos problemas por años sin término. Santiago Rolón, de San Juan Potrero en San Ignacio, nos refiere su experiencia.

La alfabetización enfocaba el aspecto de la vida del hombre. Discutía sobre la economía, la cultura, la realidad religiosa y al mismo tiempo la política. Se veía la forma en que se practican estos campos en nuestra sociedad tradicional, y en base a la observación la gente creó un nuevo modelo de sociedad, según los cambios actuales. Se cuestionó la función de la economía en los grupos, en manos de quiénes están las riquezas, la tierra, las fábricas, los grandes comercios, etc. y cuál era la posición del estado frente a estas realidades. (KR III, 87)

Del curso largo salían comprometidos a trabajar en común, a poner en práctica la hermandad, y a seguir reuniéndose periódicamente para seguir profundizando en su formación. De hecho, los cursos de formación fueron considerados una actividad importante dentro de la estructura de las Ligas, a tal punto que se designaron educadores especializados en este tipo de cursos.

En el Seminario Nacional de las Ligas Agrarias Cristianas de 1970 se habla de lo que tiene que ser el educador campesino: El buen educador campesino no se cree superior a sus compañeros. Tiene fe en los valores del campesinado y trabaja con paciencia para hacerles sacar afuera sus propios valores. Los valores del campe-

sino son como semillas enterradas que necesitan que se remueva al tierra para que puedan crecer. El educador tiene que ayudar a sus compañeros para que estos puedan decir lo que sienten dentro y puedan ordenar sus ideas. Por eso en las Ligas usamos tanto las preguntas en reuniones de equipo. En cambio nos gustan poco el sistema de charlas, porque en ellas el campesino queda pasivo y se fomenta así su actitud de esclavo que lo espera todo de arriba.

Sin lugar a dudas, no siempre se dio esta pedagogía, y ciertamente en ese mismo seminario nacional se pueden leer las críticas a los que muchas veces imponen sus ideas y el grupo solamente escucha. Se preguntaban también sobre cuál debía ser la función de quienes no eran campesinos. Ya vimos que personas como los pa'í Caravias o Maciel desplegaban una gran actividad en los cursos de formación. Los campesinos aceptaban la colaboración de los no campesinos siempre y cuando sientan los problemas del campesinado y tengan un espíritu de entrega y sean revolucionarios. Si es así, entonces aceptamos y queremos la colaboración de los que no son campesinos.

Si bien la formación campesina fue central en la consolidación de las Ligas Agrarias, las escuelas campesinas representaron el paso original que unas Ligas, ya formadas, dieron para perpetuar en las generaciones venideras el ideal de la liberación campesina. Las escuelas, de hecho, nacieron de los mismos campesinos al darse cuenta de que la escuela oficial no respondía

a las necesidades de las comunidades; además de estar pensada para alumnos asuncenos.

Tanto el idioma que se utilizaba, el castellano, como los materiales de lectura eran incomprensibles para los niños y las niñas del campo. Implicaba una alienación de su cultura, es decir, dejar de ser lo que eran para convertirse en otra cosa. La consecuencia normal era la deserción escolar. En muchas partes la escuela implicaba un gran costo, tanto en útiles como en uniformes, que muchas familias campesinas no estaban posibilidades de sustentar. No hay que olvidarse también de que en muchas compañías no existían escuelas, por lo que la escolita representaba, en esos lugares, la única alternativa de educación. Muchos alumnos tuvimos en las escolitas campesinas. Llegamos a tener 200.

Teníamos un equipo coordinador de educación, conformado por cuatro padres de familia. Esta coordinación trabajaba con el Director, y estaba al día con todo el tema educativo. También había evaluaciones cada cierto tiempo...Más adelante la persecución fue más dura, se incendió nuestra escolita. Pero gracias a la solidaridad de la gente pudimos reconstruir y hacerla funcionar nuevamente (Agapito Vera, San Juan Potrero, San Ignacio, KR III, 17-18). Decidimos formar la Escolita porque en la escuela oficial no eran aceptados los niños descalzos o con ropa remendada. Era obligatorio tener guardapolvo, había mucha exigencia, y los niños pobres no podían seguir estudiando.

Además que en la escuela del estado se enseñaba sólo hasta el segundo grado, y el local quedaba entre los arroyos Tyecuá y Yacarey que no tenían ningún puente. Esto imposibilitaba que los niños llegasen regularmente a la escuela (Felicito Garcete, San Felipe, Santiago, Misiones KR III, 42). Luego vimos que las escuelas estatales no impartían una educación adecuada para nuestros hijos. Y creamos la escolita campesina. Capacitamos a los voluntarios. Mi señora misma ayudaba a los numerosos chicos de nuestra comunidad (Abelardo Heredia, Tañarandy, KR III, 61). Contaron desde el inicio con la colaboración y el apoyo de curas, religiosos y otros colaboradores. En la zona de San Ignacio el pa'í Escobar fue el gran impulsor de las escolitas.

Fue justamente allí que la gente de Piribebuy fue a ver cómo funcionaban para poder aplicar la misma experiencia en su zona. Margarita Durán fue una de las principales colaboradoras en la región de Cordillera y ella participaba muchas veces en las reuniones nacionales de KOGA. Fue a fines de los años 60 que se comenzó la crítica a la escuela oficial. De hecho, después de un curso en Caaguazú en 1969, miembros de las Ligas de ese departamento, conjuntamente con los de Misiones y Cordillera deciden sacar a sus niños de la escuela y no enviarlos durante un año. Al año siguiente comenzaron los cursos para pytyvohára en San Ignacio y a partir de ahí las escolitas tuvieron un rápido crecimiento. Las escolitas funcionaban en Misiones, Cordillera, Caaguazú, Jejuí, Monday, Chorro, Horque-

ta y Cecilio Báez. Caravias nos cuenta que en 1972 en Misiones existían 28 escolitas campesinas con 50 pytyvohára.

Para el local de las escuelas se utilizaba lo que se tenía a mano, o la capilla, o una habitación libre que alguien tuviera o se levantaba una pieza, como en San Patricio. Para construir la escolita hicimos un trabajo coordinado. Los ladrillos fabricamos en nuestra propia olería (Felipe Ríos, San Patricio, KR III, 75).

No hay que dejar de reconocer que este rápido auge de las escolitas tuvo sus inconvenientes. Principalmente que no siempre había claridad de ideas en todos los grupos y no todos estaban de acuerdo en la manera a seguir. Otro problema con el que se encontraban fue el económico. Si bien las comunidades aportaban a los pytyvohára, no siempre se alcanzaba lo necesario. Sin contar con que se debían adquirir muebles, o útiles escolares. En menos de dos años conseguir montar casi 30 escuelas sólo en una región no era fácil, ni siquiera en lo organizativo y metodológico.

La improvisación a veces se hacía sentir, y los que salían más perjudicados eran los niños y la misma experiencia en sí. Los y las pytyvohára eran el puntal de las escolitas, y nunca mejor elegido el nombre. Eran ellas y ellos los que ayudaban a los alumnos a descubrir los conocimientos. La pedagogía aplicada era la del estilo utilizada por la escuela del pedagogo brasileño Paulo Freire. La mayoría de los pytyvohára eran mujeres, y fue este el ámbito en donde las mujeres más aportaron a las Ligas Agrarias.

Las pytyvohára reemplazaron a los maestros oficiales; si bien no tenían la formación de estos últimos, tenían a su favor el conocer la realidad y el estar dispuestas a embarcarse en nuevos modelos educativos. De hecho realizaron más que un buen trabajo. Había también un equipo que se encargaba de formar y acompañar a las pytyvohára.

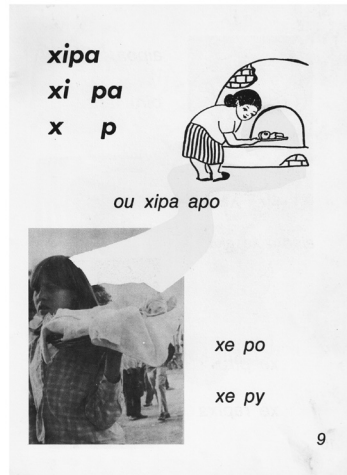
Margarita Durán nos cuenta la experiencia en Cordillera. Empezaron los cursos de pytyvohára. La mayoría si hicieron en el Seminario de Caacupé. Los candidatos a pytyvohára, elegidos por sus comunidades, en su mayoría jóvenes, chicas y muchachos, pero también algunos ya adultos, asistían durante 15 días, sin interrupción, a los cursos donde se desarrollaban toda clase de temas. Por ejemplo: formación humana cristiana, recuperación de la memoria histórica, economía campesina, formación personal. Este último tema, por ejemplo, era muy importante para el relacionamiento entre chicas y chicos que estaban allí, cómo tratarse, cómo verse como personas, cómo respetarse (KR IV, 174).

Antes de casarme yo estaba en la JAC. Aquella vez los padres de familia me pidieron que me hiciera voluntaria para ayudar a los niños. Se veía que la educación que se impartía en las escuelas públicas no estaba acorde con la realidad campesina. Los padres plantearon una educación más apropiada para los chicos, de ahí nació la Escuelita Campesina. Yo me hice voluntaria, me gustó porque quería servir a mis hermanos y a Dios. Tuvimos muchos cursillos, formamos un equipo de coordinación con la orientación de los curas, las

monjas y también los laicos. A través de los encuentros, analizábamos la educación oficial. La veíamos verticalista, sin posibilidad de formar una mentalidad crítica en los jóvenes. Fomenta una competencia sin sentido y nos introduce un modelo de vida extraño a nuestra realidad. Tampoco da una orientación cristiana, ni de solidaridad. Nos enajena a los unos de los otros, nos divide para que los que manejan puedan prevalecer sus intereses....

En el año 71 hicimos un curso de capacitación, y en el 72 ya empezamos a enseñar a los niños. Los padres de familia ayudaron a nuestros padres en la chacra mientras nosotros estudiábamos. Las madres nos lavaban la ropa. Si uno de los voluntarios enfermaba, toda la comunidad contribuía para la compra de los medicamentos o cualquier otro gasto... La enseñanza no se hacía por curso, sino por ciclo. Las clases se tenían de lunes a viernes. Los sábados se hacían los encuentros de los pytyvohára. Cada tres meses había un mes de vacaciones.

Durante esa pausa los niños ayudaban a sus padres en la casa, y nosotros los pytyvohára nos capacitábamos más a través de los cursillos y ejercicios espirituales (Isabel Vera, San Juan Potrero, San Ignacio, KR III, 19-20). A la par que se desarrollaban estos cursos de formación también se elaboraban materiales para las escuelas. Famosos fueron los ejercicios prácticos que se elaboraban en la escuelita de Tuna, en Santa Rosa Misiones. Se procuraba que todo se refiriese a la realidad campesina. Si se multiplicaba o restaba, si se redactaba o rezaba, todo tenía que ver con el día a día de los



El libro de lectoescritura Ko'eti fue utilizado en las escuelas de las Ligas Agrarias Cristianas. Utiliza un método analítico para el aprendizaje, y como fondo teórico, los planteamientos de Paulo Freire de "palabras generadoras". Fue prohibido por la dictadura. Colección David Velázquez Seiferheld.

alumnos. Sin embargo, la tentación de la escuela fue centrarse demasiado en la realidad y descuidar, quizá, lo más lúdico o lo creativo.

Sin embargo, como la experiencia duró poco, es muy difícil saber si esas fallas no se hubieran subsanado con el correr de los años. Dentro de materiales elaborados específicamente para las escuelas se pueden destacar dos libros que marcaron época y dejaron secuelas. Ko'eti se llamó el libro de lecturas "umi mitá ñane retayguápe ñane mbopy'a roryva iñe'eme", como reza el subtítulo de la obra.

Margarita Durán nos cuenta que el libro fue una obra colectiva de los pytyvohára y que el esquema inicial fue realizado por Indalecio Riquelme. Ko'eti marcó un corte radical con todos los libros de lecturas disponibles en esa época. Los dibujos y las fotos hablan de la realidad campesina e incluso indígena al igual que los textos: "Haku...! Romono'omi mandyju Rojogua hagua ore remikotevé Pe kuarahy ho'a ore rovaitére Ha ojaí pe vvyku'i...! Ore, pynandí, roipyku'i ore rape" (Ko'etí, pág. 32); mburuvixa mbarete mboka mbói ko mburuvixa imbarete ha'e imboka ojepuru ixupe upéva-re opyru hapixa mboriahúmire" (Ko'etí, pág. 27).

Aunque las escuelas campesinas tuvieron que cerrar sus puertas a causa de la feroz represión que sufrían las ligas, Ko'eti se siguió utilizando en todos los procesos de educación popular, y fue el primer libro de lectura que se utilizó en las escuelas indígenas guaraní de la zona de Alto Paraná y Kanindejú.

A la par de libros de lectura se elaboraban otro tipo de materiales como la obra de Margarita Durán, Historia de los pobres del Paraguay. De por sí el título ya nos presenta su originalidad: su punto de partida. No es la historia de un país, como si existiera fuera de las personas de carne y hueso que lo hacen y deshacen. Muchas veces se habla de la 'historia del Paraguay' pero termina siendo la historia de los que mandaron en el país. De sus batallas, de sus logros y fracasos, como si en los casi doscientos años de vida independiente no hayan pisado esta tierra más que Francia, los López, Caballero, Ayala, Estigarribia, Stroessner, etc. Nunca se leía un

libro de historia de la gente normal, no se sabía que había pasado con los varones y mujeres del Paraguay. No había indígenas, ni campesinos, ni obreros; a lo sumo combatientes en una u otra guerra.

Es por eso que Historia de los pobres del Paraguay marcó un cambio en la forma de concebir la historia. La obra fue naciendo como cartillas destinadas a los pytyvohára para recuperar la memoria histórica, su memoria histórica. Luego se unieron las cartillas y el resultado fue el libro. Aunque Margarita Durán insiste en que la obra no tiene valor científico 'en el sentido que no tiene citas documentales', esto no quiere decir que el trabajo carezca de seriedad, °todo lo contrario! De hecho, la dictadura estronista mandó recoger de las librerías asuncenas todos los ejemplares de Historia de los pobres del Paraguay, y la autora tuvo que salir exiliada del país.

Muchos de estos ejemplares secuestrados se recuperaron después de 20 años en el Archivo del Terror/Horror. Las autoridades no iban a permitir que esta experiencia continuara sin más, e inicialmente intentaron desarticlarla queriendo convencer a los mismos campesinos; una vez más, pensando que todo esto era cosas de curas y monjas. Una anécdota de lo que ocurrió en Capi'ipe, Cordillera, resulta muy gráfica. Un oficial de la marina, cuyos padres estaban viviendo en la compañía, fue a hablarles a los padres sobre lo importante de la educación oficial, que era la única manera de avanzar, y que si no, veánlo a él, que había llegado a ser oficial de la marina. Fue ahí que una persona alzó

la mano y le respondió: "Es eso justamente lo que no queremos que siga sucediendo. Conocemos cómo están siguiendo aquí tus padres, tus hermanos, entre nosotros. Usted llegó a ser algo, pero sólo usted; y usted se apartó, se aisló de la comunidad..." (KR IV, p.180).

Ante el fracaso de este tipo de técnicas disuasivas, la represión sobre las escuelitas campesinas no se hizo esperar. Directoras, seccioneros y comisarios se juntaron para detener esta experiencia. Incendios, amedrentamientos, robo de material: todo era empleado para que las escuelitas no pudieran seguir su trabajo. Era demasiado importante lo que había en juego. En el Archivo del Terror se leen los informes de la policía acusando a los liguistas de querer 'pervertir a los niños' con ideas comunistas.

Pero vayamos a los testimonios de los mismos protagonistas:

Se descubrió que la escuela oficial no estaba adecuada al campesinado. Era para los 'capitalistas'. Entonces surgió la idea de implementar la Escuelita Campesina. Las voluntarias se llamaban Laureana Martínez, Cintia Morínigo y Ester Morínigo. Ellas fueron a capacitarse a San Ignacio por 15 días. Y luego inauguramos la escuelita en el año 1974. Había una señora voluntaria, también en la escuelita, de nombre Porfiria Mendoza. Ni un año pudo cumplir la escuela por la feroz represión que se nos vino encima. Llegamos a tener 22 alumnos. La profesora de la escuela oficial nos demandó. Dijo que nosotros le restábamos alumnos. Fue a traer al comisario de San Pedro (de nombre Celso), y a nuestro comisario de lugar, Angélico Mo-

rínigo (KR III, 35, Hilario Martínez, Ysypo). Yo tengo 22 años, soy soltera. También estudié en la Escuelita Campesina. Allí sufrimos mucho. Fuimos perseguidos, amenazaron con matarnos, también a las voluntarias y a muchos padres. Nuestra escuelita fue incendiada. Los policías nos atacaron allí. Requisaron nuestros cuadernos, nos amenazaron...

Muchos de nuestros compañeros abandonaron el estudio por temor a las autoridades. Ellos no tuvieron presente que sólo se debe temer al que todo lo puede. Incluso algunos de los mismos compañeros fueron nuestros perseguidores, nos amenazaban. Así la escuelita se fue debilitando. Al final ya había sólo una o dos familias que enviaban a sus hijos a esa escuela. Yo continué mis estudios en otra escuela. Allí noté que la enseñanza en la escuela oficial se basa en la competencia, en otra palabra, en cómo se puede engañar mejor al semejante. Me di cuenta de que no se puede comparar la enseñanza oficial con la que se impartía en la Escuelita. Allí se despertaba la conciencia y no se ocultaba la realidad. (Rita Martínez, KR III, 39.40)

En la escuelita se enseñaban todas las materias, como historia, geografía y la lectoescritura. También se daba religión, la doctrina cristiana como parámetro de nuestra situación en general. Los varones aprendieron varios oficios. Había más de treinta muchachos. Teníamos herramientas para la labranza y la carpintería. Estudiábamos y trabajábamos juntos. ...Después que se cerró la escuelita, Tomás Vera saqueó el local: se llevó 18 sillas, algunas mesas y herramientas de carpintería. – Escuela de avispas, comunistas, montoneros, decía, y cargó con todo...

Las maestras y los padres fueron muy perseguidos... Ellos reaccionaron con violencia porque los pobres comenzaban a tomar conciencia crítica de su situación. Persiguieron hasta desquiciar completamente la organización. Cuando la escuelita dejó de funcionar, los alumnos no fuimos recibidos en ninguna escuela pública. Quedamos con lo que habíamos aprendido al principio. La misma clase de denuncia era avalada por el obispo de Caacupé, Demetrio Aquino, que en una carta al comisario de Piribebuy le recriminaba porque les había amenazado a los campesinos de las comunidades de Presidente Franco y de Guasú Cora'í para que no inicien sus escuelas. La represión no pudo, sin embargo, extinguir el fuego que había dentro.

Los que participaron en la experiencia educativa aún recuerdan la diferencia que existía entre la escuela campesina y la oficial: era verdaderamente una educación para la vida, para su vida. Yo soy soltera y de San Javier, jurisdicción de San Ignacio; tengo 26 años. Ya nací dentro de la organización. A los siete años estuve en una escuela oficial. Luego continué en la Escuelita Campesina hasta los 15. Luego pasé a la secundaria. No me arrepiento de haber estudiado en la Escuelita Campesina. Lo principal que allí recibíamos fue una formación cristiana. Como ejemplo, al comenzar las clases se nos leía el Evangelio para una reflexión. Veíamos nuestra realidad a través de la Palabra de Dios, luego desarrollábamos nuestras materias. En la escuela oficial no se hacía nada de eso. En este punto está la gran diferencia. Yo personalmente recibí una preciosa ayuda.

Aprendía cómo manejarme en la vida, entre mis semejantes. La formación que allí recibí, no la puedo

comparar con otra. Estoy satisfecha hasta ahora. Aún sigo encaminado el compromiso que asumí de esa orientación. (Victoria Martínez, KR III, 38)

Yo estudié en la escuelita de Santa María-mi, en el año 72. Éramos 22 alumnos. Después nuestra escuela fue trasladada a Ka'a Joha...Nuevamente recibimos el acoso de los vándalos que nos tiraron los bancos a un lago, rompieron los pizarrones. Hasta que llegaron a destruir la escuela. En vista de esa situación, tuvimos que mudar nuestra escuelita de nuevo a Costa Pucú... Valió mucho la educación que se presentaba en las escuelitas. Hace que se valore más a las personas. Yo, por ejemplo, puedo conversar en guaraní como campesino y como paraguayo que soy. (KR III, 118, Nery Pérez, Costa Pucú, San Ignacio).

Podríamos terminar nuestro capítulo sobre la educación campesina con el testimonio de Francisca Galeano de Acosta, de San Juan Potrero. Ella fue responsable de un grupo de escuelitas campesinas de la zona de Misiones. En este testimonio se condensa lo que vimos en las últimas páginas:

En el 71 tuvimos una reunión entre los padres de familia. Yo tenía que tomar la dirección de una escuela comunitaria. Acepté la responsabilidad y comenzamos con los cursos de capacitación.

Había un representante de cada comunidad: Tañarandy, San Juan Potrero, Ka'a Joha, Costa Pucu. También había voluntarios de Santa María, Santa Rosa, San Ramón, Tambory, también San Juan Bautista, Ysypo y Sangre Drago. Teníamos un curso cada tres meses. En la zona se hacía cada mes. En estas actividades nos

ayudaron los padres Escobar, Barreto y las hermanas Cecilia y Rafaela. Había un equipo técnico donde participaba un padre de familia por comunidad. La escuela campesina se adaptó a nuestra realidad, no había exigencia innecesaria: ni uniforme ni útiles que comprar. Se empezó en San Roque, San Blás y Central.

En estos lugares había reunión de padres de familia cada 15 días. Los voluntarios la tenían cada 8. En San Juan Potrero había 160 niños en la escuela. Yo enseñé sin sueldo a los chicos durante un año, de mañana y de tarde. Quise dedicar mi tiempo a Dios y a los hermanos porque veía que la necesidad era grande. También pasó los sufrimientos de la persecución, amenaza y de enfrentamientos con las autoridades. Una noche de navidad quemaron la escuelita del barrio San Blas y otro día la del barrio Central. Esta educación nuestra recibió constantes violencias desde el año 75 a 76. Se los intimidaba a los padres de familia, a los niños y a los voluntarios.

Durante los años 79 y 80, después de una deliberación con nuestro obispo, dejamos de activar la escuelita, porque el hostigamiento no cesaba. El Obispo nos dijo: - Debemos parar la escuelita por un tiempo y buscar otro cauce a nuestros objetivos. El 80 y 81 fueron los últimos años de nuestra escuelita, pero ya en forma casera. No hubiéramos cortado el emprendimiento. Nos aportó mucho beneficio, buena formación recibimos porque la educación era práctica. (KR III, 62-63).

Las representaciones

Los roles de género en los textos escolares

Entendemos que los escenarios escolares, son espacios para la transmisión y aprendizaje de valores culturales y colectivos, ideas, sentimientos, prácticas, o de rituales y normas que tanto el estado como la sociedad consideran que las nuevas generaciones deben aprender y que constituyen por tanto el “contenido” de la socialización.

El objetivo de este capítulo es indagar a lo largo de la década del 60 hasta bien entrado los años ochenta en los mensajes transmitidos por manuales y libros de lectura de la escuela primaria paraguaya a los futuros ciudadanos y ciudadanas en relación con el trabajo y con la familia desde una perspectiva de género.

Optamos por acercarnos al material –texto e ilustraciones– a partir de un conjunto de interrogantes y categorías de análisis: concepción de la mujer y del varón en tanto cualidades, capacidades físicas y psicológicas atribuidas; roles asignados a la mujer y al varón en la sociedad u acciones desarrolladas; rol de la familia en la sociedad y distribución de roles entre sus miembros de acuerdo con el género; concepción del trabajo para la mujer y para el varón (actividades estimuladas y no estimuladas por sexo); modelos de identificación femeninos y masculinos.

En las décadas transcurridas desde mediados de siglo XX, el Paraguay y su gente experimentaron una serie de cambios. Según el Censo Nacional de Población

habitaban el Paraguay en 1950, un total de 1.328.452 personas, de las cuales el 34,6 % se concentraba en las áreas urbanas y el 65,4% en las rurales. El claro predominio rural, habla a las claras de una estructura económica tradicionalmente agraria, que hacia mitad de siglo XX se caracterizaba por la escasa inversión en bienes de capital y el insuficiente desarrollo de las industrias básicas. La falta de generación de empleos en el sector privado y de dinamismo del empresariado en el desarrollo industrial, no hicieron más que seguir retardando la industrialización del país, a la vez que aumentaba la dependencia externa.

El predominio de población rural comenzará a revertirse con el correr de las tres décadas siguientes. A momentos del Censo de 1982 se contabiliza 3.029.830 habitantes residiendo el 57.2 % en las áreas rurales del país, y un 42.8 % en áreas urbanas. El predominio urbano recién será visible con el Censo de 1992 que arroja un total de 4.152.588 habitantes, de las cuales el 50,3% vive en área urbana frente a un 49.7 % en la zona rural. Este ligero cambio estadístico da cuenta de cambios demográficos y sociales importantes que se fueron produciendo durante el período analizado, y variaciones en la economía y la estructura productiva del país.

Durante el estronismo, la política económica del Estado consistió en abrir las puertas a las inversiones extranjeras, especialmente de EEUU y el Brasil, y generar un estrecho mercado laboral dependiente del sector público. La política económica puesta en práctica lleva-

rá al Estado a convertirse en el mayor empleador, lo que a su vez le conferiría al Gobierno una enorme influencia.

Por otra parte, el Censo de 1950 muestra que la distribución por sexo fue evolucionado de un ligero predominio femenino, como consecuencia de las dos guerras internacionales que asolaron al país, a un posterior equilibrio de sexos. En efecto, en 1950 las mujeres constituían 51,1% de la población y los varones el 48,9%. Esta distribución por sexo es diferente según áreas, pero en todo momento en la urbana se encuentra hegemonía femenina.

Esto se manifiesta en concordancia con la situación de otros países de la región, posibilitado por la mayor escolarización de las mujeres, el descenso en los índices de fecundidad y el control de la reproducción, y la separación entre sexualidad y reproducción, que produjeron cambios en los proyectos de vida de muchas mujeres sobre todo de sectores medios y medios bajos, así como también se modificaron la organización y convivencia intrafamiliar, que se tradujo en el aumento de la matriculación de niños en los jardines de infantes o guarderías de la época.

Algunos de estos cambios se incorporan en Paraguay con retraso con respecto a los países de la región. Recordemos que en 1954 se promulga la Ley 236 de "Derechos civiles de la mujer", que comprendía únicamente los derechos de la mujer soltera o viuda, y recién en 1961 se promulga la Ley de "Derechos Políticos de

la Mujer", en la que la mujer obtiene el derecho al voto, siendo el último país latinoamericano en reconocerlo.

Aumenta gradualmente la presencia femenina en el espacio público, reservado exclusivamente a los varones durante gran parte del siglo XX ya sea en la política, los sindicatos, en el mercado laboral, pero no por eso podemos decir que se logró mejorar las relaciones entre los géneros ya que el modelo de sociedad sigue siendo patriarcal, sosteniéndose un modelo familiar con esferas divididas entre varones proveedores y amas de casa contenedoras.

Pese a los datos arrojados por los Censos Nacionales y los cambios en la legislación podemos adelantar que es muy distinta la información que aparece en los libros de lectura en cuanto a la condición de las mujeres, observándose un extremo alejamiento entre los contenidos de los textos y la cambiante realidad social; de más está decir que en casi todos ellos, el contexto familiar y grupal es de una bucólica perfección, no existe la pobreza, las madres son amorosas, no trabajan fuera del hogar, los obreros y campesinos están felices con la tarea realizada, etc.

Se observa en los libros de lectura que se reproduce el modelo patriarcal: un modelo rígido, estático, armónico y jerárquico donde el padre tenía la autoridad y la madre la comprensión y los hijos debían respeto; tiene una finalidad moralizadora que coincidía con políticas públicas de homogeneizar y uniformar la sociedad.

Mamá me besa.
Papá me da el pan.
Bendito sea tu beso,
mamá.
Bendito sea tu pan,
papá.

(Amanecer, 1957, p. 45)

¿Pero cuáles son los atributos que caracterizan a la mayoría de las mujeres y los varones en los libros de texto en circulación en el Paraguay para la escuela primaria entre los años sesenta y los ochenta?

Son bien diferentes entre sí. Las mujeres, sean niñas o adultas, las adorna la dulzura, la ternura, la delicadeza, la bondad, la belleza y la simpatía. Ellas aparecen en las ilustraciones usando siempre la escoba, ayudando a la mamá en la cocina, con la pala en los arreglos del jardín, o juegan con muñecas u otras niñas tomando el té. La coquetería, la laboriosidad, prolijidad y la limpieza son los rasgos femeninos, tanto como la afectividad, la emotividad, la pasividad.

Es claro que los textos transmiten imágenes muy claras acerca de que se espera de las mujeres y de los varones. Se observa que las mujeres son alabadas por la eficiencia con que realizan las tareas domésticas y por su inagotable capacidad afectiva. Valga como ejemplo el poema:

EN LA COCINA

La mamá está en la cocina.
Catalina va a la cocina y dice:

¿Te ayudo, mamá?
Sí, sí, dice la mamá.
Catalina barre la cocina.
La mamá lava las ollas.
La cocina está bonita.
(Semillita, p. 69)

Los varones oponen a estos rasgos la brusquedad, la fortaleza, la valentía, acompañados por la iniciativa, la curiosidad y la permanente actividad. En general se observan en los libros de lectura a niños rubios de mejillas sonrojadas que no conciben en general con los rasgos físicos del niño/a paraguayo.

Las diferencias entre varones y mujeres en términos de actividad y pasividad se traducen en el tipo de juegos que eligen los unos y las otras. Así por ejemplo:

Los varones y mujeres son iguales porque: crecen, hablan, comen.

Los varones y mujeres también son diferentes: visten de distinta manera, se peinan de distinta manera, los juegos son distintos, las formas de sus cuerpos son distintas.

Generalmente los varones: hablan fuerte, dicen palabras también fuertes, son violentos en sus juegos.

Las mujeres: hablan más suavemente y no pronuncian palabras fuertes, les gusta los juegos quietos.

Estas diferencias hacen que cada uno aprenda del otro. Por ejemplo:

Los niños se cuidan más en sus juegos y en su lenguaje cuando están sus hermanitas.

Las niñas ayudan a sus hermanos en el arreglo de sus ropas.

Los hermanos defienden a sus hermanas de la agresión de otros.

Los niños ayudan a sus padres en los trabajos más pesados.

Las niñas generalmente ayudan más a la madre en la casa.

(Mi Manual 3° grado, p. 552-3).

En el mundo de los libros de lectura, padres y madres tienen funciones diferentes y específicas, casi sin puntos de contacto. Las madres realizan diligentemente rutinarias tareas domésticas observándose ilustraciones de la mamá que pone flores en un florero, cocina, abriga a la niña en la cama antes de dormir; mientras que los padres, vestidos con impecable saco y corbata hacen gala de ser los proveedores del hogar apareciendo sentados en el sillón de la sala esperando la cena o leyendo el periódico.

En el Manual para niños de 3° grado la referencia a la familia es de sagrada, y se afirma: “Un papá que trabaja para que todos puedan comer y vestirse. Una mamá lista siempre para atender a sus hijos, preocupada para que la casa esté limpia y alegre, que la comida esté lista y rica, la ropa planchada” (Mi Manual 3° grado, p. 551).

Si analizamos por ejemplo los libros de la serie Mi Manual de la Edit. FVD, como instrumentos de transmisión de los mensajes de la jerarquía de la iglesia católica en este periodo, observamos el énfasis en que la mujer,

especialmente casada, deba permanecer en el hogar, ocupada de las tareas domésticas a tiempo completo:

La madre es el eje del hogar. Alrededor de ella gira la familia hasta llegar a establecerse una dependencia excesiva y a veces hasta injusta. Poco a poco la madre se entrega a los miembros de la familia dispuesta siempre a satisfacer los menores caprichos de todos relegando gradualmente el cuidado de su persona a último plano.

La madre, si bien ama de casa insustituible, debe recibir no sólo la consideración sino la colaboración de todos los miembros de la familia en la realización de todas las tareas domésticas.

El ama de casa –esposa, madre, abuela- no debería ser honrada solamente con palabras y obsequios anuales (...)

Esa cooperación de los demás le permitirá disponer del tiempo y de los medios necesarios para el control de su salud, para el cuidado de su apariencia personal, y para el merecido descanso y para la recreación. De estos derechos gozan todos los miembros de la familia. ¿Y por qué no ha de gozar también ella? Es necesario que se reconozcan esos mismos derechos a la madre en bien de su salud física, mental y emocional, y en bien de la propia familia (Mi Manual 6° grado, p. 596).

¿Pero cuál es el papel de las mujeres y de los varones en relación con el mundo de la producción económica?: son mayoría los personajes femeninos de los libros de lectura que no participan del mercado de trabajo y de entre quienes sí lo hacen, en mayoría son maestras.

Es indudable que mientras circulaban estas ideas en los libros de lectura o de texto, en el plano del comportamiento de las mujeres paraguayas se estaban produciendo en la sociedad real importantes cambios.

Una excepción encontramos en el Manual de 4º Grado FVD, que introduce algunas novedades en los roles al referirse a semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres:

Visten de distinta manera. En nuestra época, ahora, los varones y niñas casi no se los distingue por la manera de vestir.

Los deportes que practican son distintos. También en este aspecto ahora muchas niñas practican deportes que antes eran de varones únicamente.

El mismo manual al referirse a las tareas domésticas afirmará:

Todos los miembros de la familia deben participar en las tareas domésticas....La responsabilidad de la realización de las mismas no debe recaer solamente sobre la mujer esposa, madre, hija mayor, etc. Todos los demás habitantes de la casa deben encargarse de determinadas tareas de acuerdo a un plan establecido y que debe ser objeto del acuerdo de todos (...).

No debemos olvidar que todos necesitamos descanso. Por ello no sería justo recargar todas las tareas domésticas sobre los hombros de una sola persona, que con frecuencia se cree que debe ser la madre o la empleada (Mi Manual, 4º Grado, p. 853).

En el apartado *Educación para el Hogar* se insiste en la práctica de la reparación de la ropa recomendando traer a la escuela prendas que necesiten ser reparadas:

en ningún momento debe creerse que estas tareas no son propias para varones....El varón necesita realizar esencialmente prácticas de remiendo, zurcidos y aplicación de botones...por razones de economía y de buena apariencia personal (Mi Manual, 4º Grado, p. 856-7).

Pero en general, los modelos de identificación que se ofrecen a los niños son caracterizados por cualidades y actividades diferentes sobre la base de las diferencias de sexo, y el modelo por excelencia es un personaje masculino. Son numerosos los militares y los estadistas que se presentan como modelo de virtudes cívicas; hombres de acción y pensamiento, que forjaron la patria y bregaron por su progreso: el Mariscal Francisco Solano López "el mártir de Cerro Corá", "representación heroica del Paraguay de todas las épocas", quien "Murió en Cerro Corá, defendiendo la bandera amada y con la palabra patria en sus labios" (Estrellita, 3º grado, p. 80).

Le sigue el Centauro de Ybycuí, el General Bernardino Caballero, a quien:

el destino quiso cumpliera órdenes superiores en otros lugares, librándose así de la muerte. Terminada su obra guerrera, comenzó su vida cívica, y trabajó por la reconstrucción de la nacionalidad paraguaya, hasta el día de su muerte (...) su obra fue constructiva y patriótica (Estrellita, 3º grado, p. 64)

Otro de los militares “dignos de imitar” es el mariscal José Félix Estigarribia, “conductor de los ejércitos del Paraguay” o el general José Eduvigis Díaz. No hay texto donde prácticamente no aparezcan las reseñas biográficas de estos casi pro-hombres.

Entre los estadistas destacan el Dr. Francia y Carlos Antonio López. Disputan espacio en los textos otros *paraguayos ilustres* como ser: los próceres de mayo, y San Roque González de Santa Cruz quien “murió martirizado por indios traicioneros” (p. 74), hasta llegar al célebre aviador Silvio Pettrossi, quien a inicios de siglo XX con su muerte en el aire “entregó un gajo de laurel para la Patria” (p. 76).

En suma, se observa que las figuras masculinas en los libros de texto son conductoras reales y activas de los procesos históricos. Ellos construyen la historia, el arte, la ciencia, son los promotores de la dinámica y del cambio social, ya sea como colonizadores, militares, estadistas, etc.

Prácticamente no existen los personajes femeninos que se ofrecen como ejemplos de comportamiento y de virtudes, salvo la maestra y en algunas ocasiones las anónimas mujeres que durante las guerras, donan sus joyas, bordan, cosen banderas y uniformes. Podemos decir que los personajes femeninos de los libros no se destacan en actividad alguna, solo por su papel en las relaciones familiares: son las esposas de... madres de... que alientan, ayudan y colaboran silenciosamente en las acciones masculinas. Salvo Juana de Lara, ningún libro incluye a mujeres célebres, como ser Serafina Dá-

valos la primera mujer abogada o las hermanas Speratti de gran trayectoria docente.

Salvando algunas distancias, en toda estructura básica de un libro de lectura de la época en Paraguay, no falta la unidad que hace referencias al mundo del niño: el 1° día de clases, el aula, la maestra, el pedido del banco escolar o del libro para que sea bien tratado, los recreos, o relatos de una excursión realizada.

Le sigue el Paraguay en la historia (en su mayor parte biografías de los personajes históricos). Aquí es necesario destacar que hay una evocación constante al destino de los niños mártires de Acosta Ñú a quienes se pretende “redimiros del olvido y alzaros hasta el cielo en mi laúd!”:

...Niño paraguayo, heredero de una raza de valientes, sucesor de aquellos que asombraron al mundo con su hazaña increíble; que siendo aún pequeños como tú, dejaron sus libros para acudir al campo de batalla en defensa de la patria.

Venera el recuerdo de esos héroes, y sé como ellos valiente para vencer las dificultades que a veces encuentras en tu camino... (Estrellita, 3° grado, p. 95).

El Libro de 4to. Grado de la serie Ñandutí, lleva el nombre de Acosta Ñú en honor a los niños mártires.

Al interior del mismo se narra:

En un lugar de la Patria ensangrentada, llamado Acosta Ñú, un ejército de niños voluntarios, de diez a quince años, hacía frente al ejército invasor.

No teniendo ya el Mariscal López hombres con quienes combatir en defensa de la Patria, llamó a las filas

a todos los que sintieran amor a la causa, y se presentaron los niños y los ancianos.

Con aquellos niños se dispuso la defensa heroica y sobrehumana de Acosta Ñú, y si no les acompañó la suerte de detener a las huestes enemigas, quedó en la Historia la sublime enseñanza que nos dieron esos niños con su muerte colectiva.

°No hay bronce bastante para ese monumento!

“Oh, niños mártires, que habéis caído víctima del acero en Rubio Ñu! Yo quiero redimiros del olvido y alzaros hasta el cielo en mi laúd! (p. 67).

Infaltables son las unidades referidas a los bienes de la naturaleza (el agua, el aire, el fuego, el hornero, la selva, etc.), y el apartado *Edificando la patria* (u otro título similar) donde se da cuenta de la inauguración de una nueva escuela, de las nuevas rutas de la patria, de cómo el Paraguay se une a América, la obra de la represa del Acaray, la gran represa de Itaipú, el puente de la Amistad, acompañado esta parte del texto por modernas fotografías de las obras públicas que se están emprendiendo durante el régimen.

Bajo el título *Se inauguró una nueva escuela*, se relata como un niño le cuenta a la maestra lo que hizo con su padre el domingo, cuando asistieron a la inauguración de una escuela:

(...) encontramos gran número de vecinos que acompañaban al Señor Ministro de Educación, quien había llegado de la Asunción, invitado especialmente para el acto.

El Ministro y sus acompañantes fueron saludados por el Intendente Municipal del pueblo. Una niña y un niño, bien uniformados, entregaron al Señor Ministro un ramo de rosas.

Después del canto del himno nacional, el Director de la Escuela leyó un discurso en el cual señaló y agradeció especialmente la valiosa ayuda que había prestado el Gobierno a los vecinos del pueblo para levantar esa construcción,...donde todo es nuevo y está bien pintado (Mi Manual, 4º grado, p. 102/3)

En casi todos estos instrumentos pedagógicos se observan lecturas que refieren a qué significa ser un buen ciudadano. Estrellita, el libro de lectura para niños y niñas de 3º grado, incorpora la lectura “Deberes para con la patria” expresando en primer lugar que el amor a la patria se expresa en el cumplimiento de las obligaciones, el respeto y obediencia a las autoridades y en rendir culto a los héroes.

Las menciones a la importancia de la higiene y el aseo están presentes también en todos los libros de lectura y manuales de la época.

Al final de los libros de lectura es frecuente encontrar el apartado Cuentos y Leyendas, siendo infaltable la mención de la Virgencita de Caacupé, la flor del yrupé, o cómo “la fe de Colón” descubre América.

En general, lo más notable que se observa en los textos es la inmutabilidad de los mensajes ideacionales: se daba una “imagen escolar” muy disparada de la “imagen real” de la sociedad, lo que revela la falta de

adecuación que aquejaba a estos instrumentos pedagógicos para cumplir su fin explícitamente formulado de “preparación para la vida”.

Wainerman y Heredia (1999), sostienen que, a simple vista esta herramienta pedagógica era inadecuada para colaborar en la inserción de los futuros adultos en la sociedad. Pero cabe preguntarse: ¿era inadecuada?. Sí, en la medida que no acompañaba a los cambios sociales, pero no en la medida en que su real objetivo fuera retardar tales cambios sociales. Porque es evidente que el mensaje básico que estos textos han transmitido a los niños que transitaban por la escuela primaria era uno que presumía las diferencias “naturales” entre varones y mujeres, que desalentaba la incorporación de las mujeres al mercado laboral al tiempo que premiaba su permanencia en el hogar y el mantenimiento de la división del trabajo sobre bases estrictamente biológicas otorgando el liderazgo de la producción a los varones y el de la reproducción a las mujeres.

Los mensajes que contenían los libros de lectura de tiempos de estroñismo poseían una estructura más similar a la de la propaganda que a la literatura, pues atribuyen un papel central a modelos de “casi perfección”, “angélicos”, alejados de los seres de carne y hueso. Seguramente el alejamiento entre estos modelos y la realidad debía variar según la situación de clase del receptor, su lugar de residencia urbana o rural, los valores más o menos tradicionales de su hogar. Pero en todos los casos es pertinente preguntarse, ¿cuánto y qué de estos contenidos fueron internalizados por los niños?.

Desde la perspectiva de los adultos, la rigidez de los mensajes aplicada al contenido esencialmente normativo e idealizado, que en general traducía situaciones arcaicas, hasta extrañas al mundo cotidiano de las familias paraguayas de la época, les otorgaba un carácter extremadamente estereotipado y artificial que provocaba una suerte de extrañamiento y dudas acerca de su efectividad en el proceso de socialización. Pero desde la perspectiva de los niños, hay que tener en cuenta que su contacto con los libros de lectura (especialmente en los primeros grados de la escuela primaria), se daba en un clima fuertemente teñido de emocionalidad lo que, en el contexto del aprendizaje, normalmente produce efectos especialmente duraderos.

El estroñismo en los textos escolares – La autorreferencialidad

En el análisis semántico se establecen las relaciones del lenguaje con su referido, su tema, qué dice, a qué hace referencia, qué se oculta o no se dice, por lo que aquí es posible vislumbrar la ideología presente en el discurso.

Teun van Dijk

Ante la pregunta ¿qué representaciones circularon en la escuela paraguaya de la época acerca del estroñismo?, es válido aclarar que la representación social es una construcción histórica social de larga data, que no se construye solamente como producto de un discurso del poder actual.

En el caso particular de los textos escolares de historia del Paraguay, el análisis de su discurso en referencia a la dictadura estronista, permite “desnaturalizar” las realidades que representan y reflexionar sobre las diferentes representaciones que de ese pasado autoritario se realizaron en la escuela.

De esta manera, se dimensiona el rol que juegan los textos en el proceso de construcción de una memoria colectiva, sobre todo si tenemos en cuenta que en los textos escolares se “elaboran valores y convicciones que se convierten en certidumbres sobre el pasado de la nación” (Romero, 2004, p. 45).

A partir de un análisis de tipo semántico, de dos textos seleccionados de Luis G. Benítez: el *Manual de Historia Paraguaya*, y el texto *Estudios Sociales 1 La Amalgama*, (ambos impresos en los talleres de Industria Gráfica Comuneros), se pretende analizar las representaciones del estronismo, es decir, cómo introduce el autor a Stroessner en el relato histórico, qué se dice que hizo, lo silenciado u omitido (lo que no se dice y por qué), indagando en diferentes tópicos, como ser: la situación previa al golpe del 54; causas del ascenso de Stroessner; actores sociales que incluye o excluye; beneficiados y perjudicados con la gestión dictatorial; la represión y sus víctimas, sus secuelas; causas que provocaron la caída del régimen.

El primero de los textos de Benítez, responde a los contenidos propuestos hacia los inicios del régimen por la Reforma educativa de 1957, y el segundo a la nueva propuesta curricular de la Reforma educativa *Innovacio-*

nes Educativas para el Ciclo Básico (disciplina denominada ahora Estudios Sociales), texto que coincide con la época de consolidación y auge del estronismo.

En el caso del *Manual de Historia Paraguaya* se ha seleccionado parte del capítulo 15 denominado *El Paraguay actual*, donde se refiere estrictamente a Stroessner en los apartados: *Hegemonía Colorada*, y *Presidencia del Gral. Stroessner*. Cabe destacar aquí que las presidencias de Estigarribia, Morínigo y Stroessner se abordan en este texto en un mismo rango de jerarquía, todas como figuras destacadas de la “actual vida política”.

De manera a organizar el análisis, primeramente se procederá con un análisis macrosemántico, donde podemos inferir el grado de relevancia o importancia que tienen los diferentes temas para el autor, por lo que podemos vislumbrar la ideología que subyace (pues entendemos que las proposiciones más particulares de un texto, las que expresan deseos, conocimientos, creencias y opiniones son instancias posibles de tal ideología); y seguidamente se analizará el nivel microsemántico (la selección léxica, la estructura de las proposiciones, las estrategias discursivas empleadas por el autor, etc.).

A partir de las proposiciones, podemos inferir que Benítez organiza sus principales tópicos en torno a una secuencia temática básica: inestabilidad política previa bajo hegemonía colorada -ascenso de Stroessner- logros y obras de su gobierno.

Con respecto al primer segmento, al que hemos denominado inestabilidad política previa, el autor describe la vuelta al poder del Partido Colorado, dando cuenta de la división sufrida en el seno del Partido tras la guerra civil de 1947 entre el sector llamado Democrático, por un lado, y el grupo del Guión Rojo por otro, quienes lograron imponer a su candidato, el Sr. J. Natalicio González. A partir de allí se realiza un relato de los diferentes presidentes que gobernaron el país después de 1948 a través de un maratónico recuento de revoluciones y presidentes que permiten caracterizar el período 1948-1954 como de una *gran inestabilidad política* lo que termina por enfatizar la *anhelada estabilidad política* que se consigue posteriormente con la llegada de Stroessner al poder, pero sin detenerse a esbozar una explicación que apunte a una comprensión del período, o que apunte a exponer causas o consecuencias de la inestabilidad.

En cuanto al segundo segmento, ascenso de Stroessner: no hay comentarios o alusión a la participación de Stroessner en la vida política anterior a 1954, aparece como salido del cuartel y que llega al más alto cargo del Estado de la mano del Partido Colorado. Se menciona solamente que “Convocado el pueblo a elecciones, el Partido Colorado postuló la candidatura del general Stroessner para completar el período”, sin aportar un dato clave: la participación protagónica de Stroessner en el golpe del 4 de mayo que destituyó a Chaves, y que en esas elecciones de agosto de 1954 Stroessner era el único candidato.

Con respecto a los logros y obras de gobierno de Stroessner, es válido afirmar que el texto escolar de historia cumplía con la función de propaganda del régimen, al enumerar en detalle las obras de Stroessner como encarnando el progreso en diferentes ámbitos, producto de su gestión personal.

Del análisis sintáctico-semántico se destacan como característica principal las selecciones léxicas que realiza el historiador Benítez para mencionar los procesos históricos inmediatamente anteriores a la llegada de Stroessner al poder. Estos hechos aparentemente ocurren sin mencionar las causas y menos aún, un agente externo que sea responsable de ellos: “Ya desde antes de la guerra civil el Partido Colorado ha ganado preponderancia en el gobierno y en las fuerzas armadas”. La nominalización “guerra civil” elide los agentes responsables, la que se presenta como si se tratara de un evento natural.

Se observan, párrafos breves y desligados- donde se da cuenta de la sucesión de gobiernos antes de la asunción de Stroessner:

(...) El presidente González no pudo sostenerse en el gobierno, y fue depuesto en febrero de 1949, asumiendo la Presidencia el general Raimundo Rolón, quien a los 26 días era a su vez depuesto por otro movimiento que llevó a la Presidencia al Dr. Felipe Molas López. A los siete meses, en septiembre de 1949, el Dr. Molas López fue derrocado por un movimiento revolucionario que entregó la Presidencia de la República a don Federico Chaves, quien gobernó hasta el 4 de mayo de 1954, en cuya fecha un pronunciamiento militar llevó

a la Presidencia de la República al Arq. Tomás Romero Pereira. Convocado el pueblo a elecciones, el Partido Colorado postuló la candidatura del general Alfredo Stroessner para completar el periodo presidencial que faltaba (Benítez, s.f., p. 132).

Observamos una estructura sintáctica que se encarga de poner de relieve una determinada información, mitigando otras. Esto, se advierte, en la utilización de los verbos en voz pasiva: *fue depuesto*, con el que se oculta al agente de la acción (no dice por quien fue depuesto el presidente González); o, *fue derrocado por un movimiento revolucionario*, y no identifica quienes son los actores de ese movimiento.

Este recurso lingüístico de la pasivización hace que se oculte el agente que realiza la acción describiendo los hechos de una manera abstracta y general y sin dar detalles sobre los acontecimientos. Las cosas parecieran suceder espontáneamente, sin embargo, aquí tiene un matiz diferente debido al verbo modal “poder” porque la responsabilidad es desplazada; fue González el que no tuvo capacidad de sostener al gobierno. No obstante, es como si las revoluciones surgieran de la nada, los procesos ocurrieran porque tienen que ocurrir debido a una ley inexorable que nadie menciona: “un pronunciamiento militar llevó a la Presidencia de la República al Arq. Tomás Romero Pereira”.

Hay aquí también un procedimiento eufemístico; se evita señalar los acontecimientos por su nombre particular: “Golpe de Estado”, y se lo designa con expresiones que morigeran el impacto, es decir, no se asigna

ninguna responsabilidad a alguien o a algo para que estos procesos se den, no se da cuenta de quiénes lo realizan, para quién los realiza, a quién o quiénes afectan.

De igual manera, no se detiene a esbozar una explicación que apunte a una comprensión de procesos y actores, ni tampoco una explicación que permita al alumno/a una comprensión didáctica o histórica, si atendemos a que el destinatario de la obra es un alumno-adolescente.

Sin embargo, cuando Benítez introduce a Stroessner en el relato histórico, la modalidad verbal que selecciona es: *llevó, postuló, completó* –pretérito perfecto simple de la voz activa de los verbos– modalidades verbales que logran dar énfasis al agente de la acción, lo hacen visible, lo colocan en el lugar preponderante de sujeto de la oración.

En oposición a los verbos anteriores que señalan una inestabilidad política que carece de responsables directos, esta modalidad verbal seleccionada hace recaer ahora en un agente determinado y privilegiado, el mérito de las acciones que llevan a la *pacificación y estabilidad*: “El gobierno del presidente Stroessner ha sido desde entonces de paz y realizaciones constructivas” (Benítez, s.f., p. 133). El autor resalta que con Stroessner se pone fin a la inestabilidad, lo que permite “llevar a feliz término un programa de obras públicas sin precedentes”.

En otro fragmento destacable del apartado, el párrafo se inicia con un sujeto predominante y activo: el pre-

sidente Stroessner. A partir de allí todos los demás párrafos serán introducidos con enunciados que, además de enumerar sus obras de gobierno, lo exaltan, al colocarlos en primer lugar en cada párrafo. El orden en las cláusulas enfatizan las obras de gobierno develados en los siguientes enunciados asertivos jerarquizados por el autor:

El presidente Stroessner:

- gran aficionado a la aviación, creó la aviación comercial...
- Su programa vial se orienta hacia todos los confines del país...
- Allí se ha instalado la represa hidroeléctrica del Acaray, y allí, sobre el Paraná, se está trabajando por la gigantesca represa de Itaipú...
- Por primera vez también en su historia, ha sido instalado y puesto en servicio el sistema de purificación y aguas corrientes en la capital...
- El país dispone hoy de un modernísimo sistema de comunicaciones radio-eléctricas e inalámbricas...
- Los servicios sociales y de salud pública han recibido un vigoroso impulso...

Esta estrategia discursiva general, empleada para la presentación positiva de Stroessner y sus actos de gobierno, se visualiza no sólo con el orden sintáctico sino también con la selección léxica, principalmente adjetivos de valoración positiva colocados en posición antepuesta al sustantivo, y epítetos que resaltan cualidades intrínsecas de las cosas nombradas: *gran aficionado, gi-*

gigantesca represa, modernísimo sistema, vigoroso impulso, con los que logran enfatizar las cosas buenas de Stroessner.

De esta manera, esta producción discursiva logra constituir al pueblo paraguayo en un observador de los actos de Stroessner, como quien no hace otra cosa que observar, con entusiasmo y asombro, las innumerables obras de gobierno pero desde una posición de pasividad. El capítulo finaliza con el siguiente párrafo:

En el campo político, la convocatoria a elecciones generales con la concurrencia de sectores de la oposición es un acontecimiento auspicioso que ojalá lleve a la reconciliación definitiva de la familia paraguaya (Benítez, s.f., p. 136).

La selección léxica y ubicación sintáctica de las proposiciones que describen el campo político reinante, *la convocatoria a elecciones generales...la concurrencia de sectores de la oposición... acontecimiento auspicioso... que ojalá...* expresan las relaciones entre los "hechos" a los que se hace referencia mediante proposiciones que manifiestan supuestas causas y consecuencias pero vistas como una expresión de deseo, eminentemente subjetiva. Esta narración histórica por tanto no responde a la rigurosidad de la erudición positivista, sino que introduce arbitrariamente asertos subjetivos en la exposición.

Esta construcción semántica de la exaltación de sus obras de gobierno también se reitera en las siguientes adjetivaciones: *extraordinaria trascendencia, gigantesco puente internacional, gigantesca represa, viviendas*

populares modernas y cómodas, modernísimo sistema de comunicaciones, vigoroso impulso de los servicios sociales, ininterrumpido progreso, etc.

En síntesis, las estrategias discursivas empleadas por Benítez, permiten destacar la labor del dictador. Le confiere cualidades y virtudes, atributos que favorecen preponderantemente la imagen de este actor social. El tono evaluativo de exacerbación de las medidas gubernamentales, la selección de construcciones verbales como “tuvo que afrontar”, “ha podido llevar”, “una conquista muy importante” son recursos léxico-gramaticales que logran formular juicios positivos explícitos acerca de la imagen del dictador.

En el texto *Estudios Sociales 1 La Amalgama* (parte del Cap. XII y en su totalidad el Cap. XIII El Paraguay actual) aparece ahora como protagonista exclusivo Stroessner, y habrá que rastrear a Estigarribia y Morínigo ya en el capítulo anterior referido a los *Gobiernos de la post Guerra*, siendo este aspecto sumamente importante, ya que lo que se incluye y lo que se excluye, además de determinar lo que se tiene oportunidad de aprender, conforman una visión de la cultura, de aquello que es o no importante.

No hay grandes diferencias con el manual anterior, prácticamente las proposiciones son idénticas por lo tanto no hay variación en el tratamiento del tema, refiriéndose nuevamente a que el Partido Colorado en los años anteriores a la guerra civil del 47 había ganado preponderancia tanto en el gobierno como en las FF.AA, pero enfatizando ahora más en la figura de Stroessner

que en la del propio Partido, al referirse a la sucesión de presidentes hasta 1954 como una *larga anarquía*.

En cuanto al segundo segmento, al que podemos denominar ascenso de Stroessner, Benítez no realiza comentarios o alusión a la participación de Stroessner en la vida política anterior como su participación en el pronunciamiento militar del año 1954, por lo tanto repite el esquema del anterior manual; sin embargo, sí se consigna de manera solapada que Stroessner era el Comandante en Jefe de las FFAA.

Se le asigna al propio presidente Tomás Romero Pereira la acción exclusiva o la responsabilidad de convocar a elecciones, y postular a Stroessner para la presidencia. De esta manera Benítez presenta la trilogía FFAA, Estado y Partido Colorado, como encarnada a partir de este momento, apareciendo como una realidad ya dada o naturalizada.

La extensión de las cláusulas dedicadas a los logros de gobierno de Stroessner y a obras de gobierno es mayor en este texto, lo que da cuenta del exagerado fin propagandístico que cumplirá el texto escolar en las aulas en los 70, al coincidir el manual con la etapa de auge del estronismo una vez consolidado el régimen y eliminada la oposición.

En este texto, el autor, organiza subtítulos para cada obra de gobierno y en cada uno de ellos describe las falencias en que se encontraba el país en materia de salud, vivienda, rutas, etc. para después resaltar que Stroessner crea una institución para resolver cada pro-

blemática, desde la Ande, el IBR - Instituto de Bienestar Rural-, la Secretaria Técnica de Planificación, el Instituto de la Vivienda, etc.

El extenso listado tiene la intención de exaltar y exacerbar la figura de Stroessner como artífice de un progreso permanente e indefinido. Pareciera afirmar que sólo con la permanencia de Stroessner en el poder será posible continuar con el desarrollo y el progreso nacional. Las oportunidades, los avances técnicos, parecen condiciones dadas y perennes, que aseguran un futuro de grandeza y prosperidad crecientes e irreversibles sólo de la mano del Gral. Stroessner. Por tanto, el discurso de Benítez –a través de los textos escolares de historia– será el artífice de la propaganda del régimen estronista dentro de las propias escuelas.

Las cuestiones económicas y sociales se presentan sin coordinación, sin explicitar sus interrelaciones y efectos a largo plazo, sin una crítica. Este dibujo idílico de progreso pareciera chocar con la memoria de una época caracterizada por una realidad de silencio, miedo y represión para gran parte de la población durante los años del estronismo.

Según Benítez, Stroessner llega para poner orden, mantener la paz y colocar un punto final a la anarquía que caracterizó el período que precedió la historia del país. De esta manera lo introduce como el nuevo héroe de la historia del Paraguay, un héroe que llega al poder para pacificar la nación y traer nada más y nada menos que la *paz espiritual*. Stroessner es presentado como el

conciliador de todos los paraguayos y único artífice de la paz.

El escritor se coloca en una posición peculiar, toma partido, asume su identificación con el régimen, pero principalmente exalta la figura del líder, y de alguna manera todos estos sistemas cognitivos, conocimientos, creencias, valores, actitudes, son cruciales en la comprensión del discurso puesto que controlan la construcción de la representación cognitiva por parte del alumno.

Benítez expresa valoraciones positivas asociadas a valores tradicionales, por ejemplo, al considerar como un logro de Stroessner “la paz espiritual” que trajo al país; hace que la comprensión de ese tópico esté con toda seguridad, influenciada por esta valoración. El autor resalta como un logro personal de Stroessner la convivencia pacífica, democrática y ordenada del país, al “haber solucionado el tema de las guerrillas ya dos décadas atrás”, mientras da por entendido que otros países siguen sufriendo el “acoso comunista”.

Este discurso de una sola autoría, reproduce el orden discursivo reinante durante el estronismo en el contexto de la guerra fría, e intenta dar legitimidad al sistema dominante, a través de la enumeración de las incontables conquistas y logros del propio Stroessner.

El culto a la persona de Stroessner se hace más evidente en este texto donde Benítez afirma que Stroessner:

Propició la unidad del partido colorado y puso término a una larga inestabilidad política (...) La pacificación espiritual llevada al plano político, produjo no

pocos hechos trascendentales, que el país no conocía hacía mucho tiempo (Benitez, s.f., p. 211).

Con estas proposiciones se enumeran las diferentes realizaciones gubernamentales que traen como consecuencia “nuestra convivencia pacífica, democrática y ordenad”. Es necesario resaltar el uso del nosotros inclusivo, como estrategia discursiva indica la inclusión explícita que alude a los beneficios sociales y políticos, principalmente la estabilidad política y la no infiltración del comunismo, visto éste último como un enemigo que está siempre al acecho.

Este enunciado de Benítez -marca lingüística valorativa preponderante- suponemos termina por subsumir en un miedo aún mayor a la población que conocía de la crueldad de los crímenes perpetrados por el estronismo, al ocultar deliberadamente las violaciones sistemáticas a los DDHH en el Paraguay de Stroessner.

El texto Estudios Sociales 1, le dedica siete páginas al segmento, La obra de gobierno, señalándose al comienzo que “La obra de gobierno, institucional y material, ha sido de extraordinaria magnitud y trascendencia; como nunca antes se había incorporado al patrimonio nacional” (Benítez, s.f., p. 214).

El léxico seleccionado para el capítulo da cuenta de una construcción discursiva adjetivada y de exaltación peculiar: *extraordinariamente trascendente; alto grado de eficiencia; una de las primeras grandes iniciativas; emprendimientos fundamentales; avanzadas sin precedentes; florecientes poblaciones; importantes logros, etc.*

Los enunciados del siguiente párrafo, logran exacerbar el progreso, y están enfatizados con la repetición de la frase hiperbólica de generalización “en todos” y la expresión adjetival “gran celeridad y eficiencia”:

A través de esas incorporaciones fue posible el progreso socio-económico en todos los niveles de la sociedad y en todos los rincones del país (...) La electrificación del país, realizada con gran celeridad y eficiencia ha permitido el abastecimiento de energía eléctrica, de más de 260 ciudades y pueblos (Benítez, s.f., p. 221).

El uso de la letra negrita por parte del autor logra aún más enfatizar el progreso socio-económico que se ha dado en todos los niveles de la sociedad y rincones del país sin excepción y con gran celeridad y eficiencia.

Resalta en otra parte del relato histórico, con la carga valorativa de los adjetivos, los “resultados de la actuación presidencial” en países en los que realizó una visita oficial en “reiteradas oportunidades” ideológicamente intencional a través de la figura retórica de la hipérbole:

(...) en reciprocidad y correspondiendo a invitaciones de sus respectivos gobiernos, el Presidente Stroessner acompañado de calificada comitiva, ha visitado en reiteradas oportunidades Argentina, Brasil, EE.UU. de América, España, Francia, Alemania, Italia, Japón y China Nacionalista. Los resultados de esa actuación presidencial, personal y persuasiva, han sido valiosos y trascendentes (Benítez, s.f., p. 212).

La selección léxica, “personal y persuasiva” pone énfasis en los aspectos positivos y el culto a la personalidad, expresando una carga subjetiva y valorativa por parte del autor. El autor señala que la ascensión de Stroessner a la presidencia marcó “el inicio de una nueva época en el país”. El propio Stroessner es el autor de la “pacificación espiritual del país”, citando sus realizaciones de gobierno en el orden interno. La presentación positiva se realiza en el énfasis en elementos claves como en *el mantenimiento de la paz y el orden* en pro del bienestar común, la movilización de los sentimientos de solidaridad, en contraposición a omitir períodos anteriores o “las propiedades negativas para el nosotros” caracterizados por luchas internas y conflictos.

Todas las acciones del gobierno de Stroessner se refieren en términos positivos e inclusive de exacerbación lo que implica la intención –desde la manipulación y la desinformación- de influir en la formación del modelo mental de los lectores.

El discurso logra así el mantenimiento y refuerzo del orden social imperante impidiendo el acceso de los discursos de la oposición o de los discursos producidos por determinados grupos sociales de resistencia a la dictadura, existentes en este período de la historia paraguaya, pero intencionalmente silenciados.

De la repetición sistemática de las obras del general Stroessner, como un tópico o tema clave de la historia contemporánea del Paraguay, se deduce que el autor pretende generar en los estudiantes actitudes de empatía con el régimen. A lo largo del discurso se introdu-

cen asertos subjetivos en la exposición, confiriéndole a Stroessner cualidades que favorecen la imagen de este actor social, evidenciando una relación directa entre el autor del texto y los grupos sociales que elaboraban y sostenían una determinada versión del pasado.

Nacionalismo. Una historia oficial, para una cultura oficial y una educación oficial⁴⁰

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

⁴⁰ Frase de Alfredo M. Seiferheld

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 investigación 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 y de gestión del conocimiento histórico más prominente de aquellos años.

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 lopismo, 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, lopismo y jesuitismo, en un ejercicio arbitrario y abusivo de la historia; el nacionalismo lopista 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 la 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 1.811; los que se conjuraron con el caudillo Francisco Ramírez para derrocar al doctor Francia en 1820; los que en 1.827 alentaron los proyectos de Bolívar de mandar una expedición al Paraguay; los que solicitaron ayuda de Manuel Dorrego en 1.827 descubriéndole secretos militares del éxito seguro de la empresa; los que suplicaron a Rosas la conquista de la provincia del Paraguay en 1.851; los que dieron la bienvenida a la escuadra Norteamericana en 1.852 y le incitaron a deponer al gobierno de don Carlos Antonio López; los que hicieron lo mismo con la expedición naval brasileña de 1.855: 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 1.865; 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 vasallaje 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).

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 Ticio 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 cita 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 lo "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" "La religión cristiana tiene raíces profun-

das 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" (Stroessner, 1981, p. 285; 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 solo 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 del *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 encontrarían en los inicios de la Conquista. Los enemigos de la esencia nacional, del Ser Nacional, serían 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*, semidiós), desaparecen: traicionado y asesinado.

El relato nacionalista heroico del Paraguay tiene rasgos míticos. Como señala Claude Lévi-Strauss, el mito tiene la característica de actualizar permanentemente el pasado de modo que no sea tal, sino que al actua-

lizarse 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.

Malinowski señala desde una perspectiva funcionalista antropológica:

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.

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 independencia, 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 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 traidora y desleal toda opinión disonante.

El estronismo fabricó el enemigo “legionario” así como el enemigo “comunista”, que es “apátrida”, es de-

cir 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, p. 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, ocasional 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, p. 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.

Los programas de estudios más recientes han introducido cambios que permiten una visión más amplia de los diferentes procesos históricos que han caracterizado al Paraguay e incluso incorporan abordajes interdis-

ciplinaros 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 Plá 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 1º y 2º cursos de la Educación Media, para el caso del estronismo se propone el libro de Bernardo Neri Farina y Alfredo Boccia Paz, *El Paraguay bajo el Stronismo 1954-1989*.

El nacionalismo propuesto por la escuela 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.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO I

Azara, F. d. (1943). *Descripción e Historia del Paraguay y del Río de la Plata*. Buenos Aires: Bajel.

Bogado, M. (2018). *Cacique Guairá y cacique Paragua: la versión guaraní del mestizaje y la resistencia indígena*. En E. Pedro Canales Tapia, *El pensamiento y la lucha. Los pueblos indígenas en América Latina: organización y discusiones con trascendencia* (págs. 63-86). Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.

Candela, G., & Melia, B. (2015). *Lenguas y pueblos tupí-guaraníes en las fuentes de los siglos XVI y XVII*. Mélanges de la Casa de Velázquez, 57 - 76.

Cardozo, E. (1959). *El Paraguay Colonial*. Buenos Aires - Asunción: Ediciones Nizza.

Centurión, C. R. (1947). *Historia de las Letras Paraguayas* (Primera ed., Vol. 1). Buenos Aires: Ayacucho.

Delgado, B. (. (1993). *Historia de la Educación en España y América* (Vol. 2). (F. S. María, Ed.) Madrid: Morata S.R.L.

Díaz de Guzmán, R. (2012). *Argentina: Historia del Descubrimiento y Conquista del Río de la Plata de Ruy Díaz de Guzmán*. (S. Tieffemberg, Ed.) Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Domínguez, M. (1897). *Conferencias sobre la Historia de la Enseñanza Nacional*. Revista del Instituto Paraguayo(10), 217 - 270.

Kahle, G. (2005). *Orígenes y fundamentos de la conciencia nacional paraguaya*. Asunción: Instituto Cultural Paraguayo - Alemán.

Lira Montt, L. (1979). *Estudiantes cuyanos, tucumanos, rioplatenses y paraguayos en la Real Universidad de San Felipe y colegios de Santiago de Chile : 1612-1817*. Historia Vol. 14 , 207-274.

Lira Montt, L. (2003). *La Beca de Colegial en los Colegios Mayores y Seminarios Reales de América como acto positivo de nobleza*. Hidalguía, 305-349.

Massare de Kostianovsky, O. (1975). *La instrucción pública en la época colonial* (2a ed.). Asunción.

Massare de Kostianovsky, O. (2011). *La instrucción pública en la época colonial* (Tercera ed., Vol. 92). Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción - Centro de Estudios Antropológicos (CEADUC).

Melia, B. (1997). *El Paraguay Inventado*. Asunción: CEPAG.

Miguelanez, C. P. (2011). *Cultura y Humanismo en la América colonial española*. Libros En Red.

Ministerio de Relaciones Exteriores de la República del Perú. (1890). *Colección de los tratados, convenciones, capitulaciones, armisticios y otros actos diplomáticos y políticos celebrados desde la Independencia*. Lima: Imprenta del Estado.

Montezanti, M.A. (2000). *Catecismo, poder y traducción*, en Revista Trans No. 4, 39-46

Mora Mérida, J. L. (1973). *Historia Social del Paraguay 1600 - 1650*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano Americanos.

Rípodas Ardanaz, D. (2006). *Versión de la Monarquía de Derecho Divino en las celebraciones reales de la América Borbónica*. Revista de Historia del Derecho, 241 - 267.

Rodríguez Lorenzo, S. (1999). *Un capítulo de la historia de la escritura en América: la enseñanza de las primeras letras a los indios en el siglo XVI*. Anuario de Estudios Americanos, LVI(1), 41 - 64.

Ruiz, N. M. (2014). *El abecé del absolutismo en los catecismos políticos americanos del siglo XVIII*. Politeia, 1-26.

Susnik, B. (1999). *Una visión socioantropológica del Paraguay. XVI - 1/2 XVII*. Asunción: Museo Etnográfico "Andrés Barbero".

Telesca, I. (2009). *Paraguay a fines de la Colonia: ¿mestizo, español o indígena?* Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas(46).

Telesca, I. (2009). *Tras los Expulsos. Cambios demográficos y territoriales en el Paraguay después de la expulsión de los jesuitas*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC).

Tünnermann, C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la reforma de Córdoba*. San José: Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA).

CAPÍTULO II

Lira Montt, L. (s.f.). *ESTUDIANTES CUYANOS, TUCUMANOS, RIOPLATENSES Y PARAGUAYOS EN LA REAL UNIVERSIDAD DE SAN FELIPE Y COLEGIOS DE SANTIAGO DE CHILE, 1612 - 1817. 207 - 274.*

Peters, Heinz (1996). *El sistema educativo paraguayo desde 1811 a 1865.* Instituto Cultural Paraguayo Alemán. Asunción.

Documentos del Archivo Nacional

Instrucciones para los maestros de Primeras Letras. ANA – SH 216 n1 fs. 28 y ss.

Nombramiento del maestro José Gabriel Téllez. ANA – SH 216 n1 – f27 vto.

Informe del Cabildo sobre la Escuela de Primeras Letras. ANA – SH – 216 n1. Fs 138 vto. – 139 y 139 vto.

Creación de la Sociedad Patriótica Literaria. ANA – SH – 219 N3 – 4-17

Reglamento de la Sociedad Patriótica Literaria. ANA - SH - 219n3-4-17,

De Family Search:

Luis Rafael Zavala y Rodríguez Peña. Paraguay, registros parroquiales, 1754-2015, database with images, Family-Search (<https://familysearch.org/ark:/61903/1:1:Q2SH-LHML> : 8 March 2018), Luis Rafael Zavala Rodriguez, 14 Nov 1784; citing Baptism, Catedral Nuestra Señora de la Asunción, Asunción, Paraguay, 14 Nov 1784, Arquidiócesis de Asunción (Archdiocese of Ascunción), Paraguay; FHL microfilm 1,161,916.

CAPÍTULO III

Chamorro N., V. (13 de Mayo de 1979). *El maestro Téllez y la escuela central de Primeras Letras.* La Tribuna. Suplemento.

Peters, Heinz (1996). *El sistema educativo paraguayo desde 1811 a 1865.* Instituto Cultural Paraguayo Alemán. Asunción.

Mensajes de Carlos Antonio López (1931). *Primer Presidente Constitucional de la República.* Primera edición. Imprenta Nacional.

Documentos del Archivo Nacional

Decreto del 20 de setiembre de 1824, sobre supresión de órdenes religiosas, secularización de sacerdotes y nacionalización de bienes. ANA – SH – 237 N7 – 79 – 80.

Nota del 3 de enero de 1825 al Cabildo de Villarrica, comunicando del Decreto del 31 de diciembre sobre supresión del Cabildo. ANA- SH – 237 N7 – 83 – 85.

Pago de Salarios a maestros de campaña y reducción del salario del maestro de la Escuela de Primeras Letras de Asunción. 30 de agosto de 1834. ANA-SH-242n9-83-88, f.10.

Instrucciones del 20 de setiembre de 1831 sobre pago a maestros. ANA – NE – 3412

Nota del 18 de noviembre de 1831 al Comandante de Concepción con pedido de listas de escolares. ANA - NE 3412.

Decreto del 26 de abril de 1832 de supresión temporal de la cuatropea de ciertas regiones. ANA – SH- 241 – N11 – 156 – 157

Borrador de informe al Ministro de Hacienda. ANA - SH 235

Lista de importación del 12 de marzo de 1838, del brasileño Manuel Rodríguez Oliveira. ANA – NE – 1301

CAPÍTULO IV

Araya Espinoza, A. (2006). *El castigo físico: el cuerpo como representación de la persona, un capítulo en la historia de la occidentalización de América, siglos XVI – XVII*. Revista Historia, No. 39. Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 2. pp. 349 – 367.

Báez, C. (1903). *La tiranía en el Paraguay*. El País. Asunción.

Barrán, J. P. (1992). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1. La cultura “bárbara” (1800 – 1860)*. Ediciones de la Banca Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo.

Bassford, C. (1996) *Clausewitz and his works*. En línea en: http://www.clausewitz.com/readings/Bassford/Cworks/Works.htm#_edn50. Visitado el 30 de julio de 2019.

Bralich, J. (2011). *José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya*, en la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 13, No. 17. pp. 43 – 70.

Caballero Campos H. y Ferreira Segovia C. (2006). *El Periodismo de Guerra en el Paraguay (1864-1870)*, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Colloques, postado el 01 de febrero de 2006, consultado el 8 de abril de 2015. URL : <http://nuevomundo.revues.org/1384> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.1384

Capdevila, L. (2010) *Una guerra total: Paraguay, 1864-1870. Ensayo de historia del tiempo presente*. Trad. de Ana Couchonnal, Asunción, Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica-Buenos Aires, Ed. Sb.

Catón Cristiano y Catecismo de la Doctrina Cristiana dedicado al glorioso San Casiano, obispo Maestro de la Niñez para el Uso de las Escuelas (1846). Imprenta de la República del Paraguay. Asunción.

Centurión, J. C. (1995). *Memorias o sea Reminiscencias Históricas sobre la Guerra del Paraguay*. Guaranía. Asunción.

Centurión, J. C. (1894). *Mocedades: Los sucesos de Puerto Pacheco*. Tomo Primero. J. A. Berra, Buenos Aires.

Cooney, J. (1983). *Repression to Reform: Education in the Republic of Paraguay 1800–1850*, *History of Education Quarterly*, vol. 23, No. 4, 413–428.

Dahlquist, J. R. (1912) *Los maestros de antaño*. En Páginas de un Maestro. Asunción.

Decoud, H. F. (1934). *La Convención Nacional Constituyente y la Carta Magna de la República*. Buenos Aires

Domínguez, M. (1897). *2ª Conferencia dada en el Instituto Paraguayo sobre historia de la enseñanza nacional anotada por él mismo*, en la *Revista del Instituto Paraguayo*. No. 10. Año 1. H. Kraus. Asunción, 217-267

Durán, M. (2005). *Catecismo de San Alberto adaptado para las escuelas del Paraguay*. Edición Facsimilar. Intercontinental. Asunción.

Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata. Madrid.

Lionetti, L. (2015). *Cuerpo y Castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX*. En *Quinto Sol*. Vol. 19, No. 2. Instituto de Estudios Sociohistóricos de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa, 1 – 21.

Ministerio de Justicia, C. e. (1931). *Mensajes de Carlos Antonio López. Primer Presidente Constitucional de la República*. Asunción: Imprenta Nacional.

Mancilla, A. (2005). *Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX*. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia. Universidad de Chile. Santiago.

Pérez Acosta, J. F. (1949). *Carlos Antonio López. Obrero Máximo*. Editorial Guaranía. Asunción.

Peters, Heinz (1996). *El sistema educativo paraguayo desde 1811 a 1865*. Instituto Cultural Paraguayo Alemán. Asunción.

Planás, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.

Ramos, R. A. (1972). *Juan Andrés Gelly*. Buenos Aires.

Talavera, N. (1860). *Influencia de la Mujer en la Sociedad*. Aurora, 127-132.

Weinberg, G. (1981) *Modelos Educativos en el Desarrollo Histórico de América Latina*. UNESCO – CEPAL – PNUD. Buenos Aires.

Solari, M. H. (1991). *Historia de la educación argentina*. 13ª. Edición. Paidós. Buenos Aires.

Telesca, I. (2013). *El clero*. El Lector. Asunción.

Toro Blanco, P. (2008). *Disciplina y castigos: fragmento de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX*. En *Cuadernos Interculturales*, No. 11. Universidad de Playa Ancha. pp. 127 – 144.

Documentos del Archivo Nacional

Sección Historia

Instrucciones a jueces de paz sobre enseñanza a jóvenes insolventes. Febrero de 1850. ANA – AHRP – PY – 284 – 01 – 3; y ANA – SH – 283 N8.

Pelea entre escolares. San Isidro de Curuguaty. 1850. ANA – SH 295 N13

Decreto que establece la creación de Ministerios y el Consejo de Ministros. 4 de noviembre de 1855. ANA – SH 314 – N23

Nota del 19 de diciembre de 1863 del Juez de Paz al Presidente de la República, “Correspondencias del Pueblo de Villa del Rosario 1781 – 1868”. ANA – SH 405, No. 1

Reglamento de Escuelas de Capiatá 1864. ANA – SH 309 N3 fs. 15 – 16.

Lista de patentes de maestros de 1865. ANA – SH – 344 N24.

Decreto de Apertura de la Escuela de Derecho Civil. ANA – SH 291n4

Colección Bareiro

Colección Bareiro – Carlos Antonio López – Volumen 3 – 1844 – 1845.

Sección Civil y Judicial

Expediente contra Francisco Ygnacio Valenzuela y Francisca Céspedes por adulterio y homicidio en Villa del Pilar. 1858. ANA – SCYJ 1441 N4.

Expediente contra el reo Dámaso Duré por cuatrero en la villa de Caacupé. 1854. ANA – SCYJ 1548 N4.

Francisco Vidal solicita autorización para que esposa Josefa Vidal pueda enseñar primeras letras a las niñas. ANA - CYJ-1932n16

Sección Instrucción Pública

ANA – Sección Instrucción Pública – Carpeta correspondiente a los años 1870 – 1871 – 1872, f. 98

Hemerografía

El Semanario de Avisos y Conocimientos Útiles, números 46, 245, 357, 428, 591, 630, 643, 681

Cacique Lambaré, Agosto 8 de 1867; 22 de agosto de 1867

CAPÍTULO V

AAVV (2005) *El régimen liberal. 1870-1930. Sociedad, Economía y Cultura*. Arandurá. Asunción,

AAVV. (1974) *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Artículo de Dankwart Rustow: Nación. Aguilar. Madrid.

Abente Brun, D. (1987). *Foreign Capital, Economic Elites, and the State in Paraguay during the Liberal Republic*, Journal of Latin American Studies, No. 21

Acosta, G. (2019). *Posguerra contra la Triple Alianza. Aspectos sociales (1869 – 1904)*. Servilibro, Asunción.

Álvarez Cáceres, J. (1989). *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción, CEA-DUC

Alonso, M. (ed.) (1996). *Las raíces de la educación paraguaya*. Areguá, Gobernación del Departamento Central

Anderson, B. (1983). *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre los orígenes y la expansión del nacionalismo*. Londres

Bareiro, L. y Soto, L. (2006) *Regulación jurídica de los partidos políticos en Paraguay, en AAVV. Regulación jurídica de los partidos políticos en América Latina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México-International Idea, 739-766.

Bareiro, L. (comp.) (2005) *Discriminaciones*. Comisión de Equidad, Género y Desarrollo Social de la Cámara de Senadores, la Comisión de Equidad Social y Género de la Cámara de Diputados, la Comisión de Derechos Humanos y Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados, el

Centro de Documentación y Estudios (CDE) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Asunción.

Bareiro Saguier, R. (1989) *De nuestras lenguas y otros discursos*. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Biblioteca de Estudios Paraguayos. Volumen 34. Asunción.

Barreto, A. (2011) *Mujeres que hicieron historia en el Paraguay*. Secretaría de la Mujer de la República del Paraguay. Servilibro, Asunción.

Barreto, A. (2012). *Voces de Mujer en la Historia Paraguaya*. Asociación Trinidad: Ciudadanía, Cultura y Desarrollo / Asociación Iberoamericana de Temas de Investigación. Asunción.

Benítez, Luis G. *Historia de la educación paraguaya*. Asunción, Ed. Comunerros, 1981.

Bertoni, L. (1996) *Soldados, Gimnastas y Escolares. La Escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX*, en el Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani». Tercera serie, No. 13, Buenos Aires.

Braslavsky, B. (1996) *Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Brezzo, L. (2010) *Reparar la nación. Discursos históricos y responsabilidades nacionalistas en el Paraguay*, en la Revista Historia Mexicana, Volumen LX, 197-242. El Colegio, México.

Caballero Aquino, R. (1991) *Iglesia y Estado en la era liberal 1904- 1932*. Asunción, Archivos del Liberalismo.

Cadogan, M. (2011) *Innovaciones Educativas de 1973 a 1990*, en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 225-239.

Caravias, J. L. (2011) *Autoeducación Campesina*, en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, 200-224.

Cardozo, Ramón Indalecio (2007). *La pedagogía de la Escuela Activa. Tomo I: Psicología de la Escuela Activa o fundamentos psicopedagógicos*. Asunción, Fundación en Alianza [original de 1938].

——— (2002) *La pedagogía de la Escuela Activa. Tomo II: La Escuela Activa aplicada*. Asunción, Fundación en Alianza [original de 1938].

——— (2003). *La pedagogía de la Escuela Activa. Tomo III: La práctica de la Escuela Activa*. Asunción, Fundación en Alianza [original de 1939].

——— (1925). *Nueva orientación de la enseñanza primaria. Lectura para los maestros*. Asunción, La Colmena.

——— (1928). *Por la educación común*. Asunción, Imprenta Nacional.

——— (1930). *Escuela Rosa Peña*. Asunción, ed. del autor.

——— (1943). *La escuela activa y la cultura campesina*. Montevideo, LIGU.

——— (1991). *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias*. Asunción, El Lector.

Carli, S. (2000) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

Catalano, Pierángelo (1986). *Modelo institucional romano e Independencia: República del Paraguay 1813-1870*. Ediciones Comuneros. Asunción.

Centurión, C. R. (1947) *Historia de las Letras Paraguayas*. 3 volúmenes. Editorial Ayacucho. Buenos Aires.

Centurión, J. C. (1886). *Conferencia dada en el Ateneo Paraguayo en la noche del 28 de enero de 1885 y otras publicaciones relativas a la instrucción pública en tiempos de López*. Asunción, Imprenta de La Democracia.

Centurión, J. C. (1975). *Mocedades*. Instituto Colorado de Cultura. Asunción.

Cristaldo Domínguez, C. (2011) *Ramón Indalecio Cardozo. Una aproximación a su Pensamiento*, en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 122-140.

Demellenne, D. *Ubaldo Chamorro y la Escuela Activa en Paraguay*, en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, 141-165.

Decoud, A. (1882) *Instrucción Cívica en las Escuelas Primarias. Disertación leída ante la Sesión 14ª del Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires*. Buenos Aires, Imprenta de Martínez.

Del Valle, J. (2005) *Política lingüística, política exterior y el posnacionalismo hispánico. Publicado originalmente en Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to*

Ralph Penny, Roger Wright y Peter Ricketts, eds. Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos no.7)

Durán, J. A. (1895). *Gimnasia de Educación*. Imprenta de La Democracia. Asunción

Fichte, Johann Gottlieb. *Discursos a la Nación alemana*. (1808). Editorial América Lee. Buenos Aires, 1943.

Florentín, Flavio (2009). *Historia de la educación en el Paraguay de postguerra. 1870 a 1920*. Asunción, El Lector

Franco, Manuel (1904). *Plan de Estudios para el Colegio Nacional de la Capital*. Publicado en el Diario El Cívico, enero-febrero. Asunción.

Fuentes A., C. (2016) *La Maldición del Legionario*. Asunción, Paraguay: Editorial Tiempos de Historia.

Gómez de Terán, L. & Pereira y Gamba, P. (1904) *Compendio de Historia del Paraguay*. 14ª edición. Asunción, Juan Quell.

Gellner, Ernst (1992). *Naciones y Nacionalismo*. Alianza. Madrid.

Hentschke, J. R. (2011). *Argentina's Escuela normal de Paraná and its disciples: mergers of liberalism, Krausism, and Comtean positivism in Sarmiento's temple for civilizing the nation, 1870-1916*, en la Journal of Iberian and Latin American Studies. Volumen 17, No. 1, 1-31.

Hobsbawm, E. (2001) *Naciones y Nacionalismos desde 1780*. Crítica. Barcelona.

Jelin, E. y Lorenz F. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Siglo XXI Editores de España, Madrid.

Kleinpenning, J. *Rural Paraguay, 1870-1963. A Geogra-*

phy of Progress, Plunder and Poverty. 2 volúmenes. Madrid / Frankfurt. Iberoamericana / Vervuert. 2009.

Luna, L. G. (2009). *Familia y maternalismo en América Latina. Siglo XX*, en Lorenzo Pinar, Francisco Javier (ed.). *La Familia en la Historia*, Ed. Universidad de Salamanca / Aquilafuente.

Maíz, F. (1896) *Pequeña geografía para los niños de la Escuela de Arroyos y Esteros*. s/l, 1896.

Melià, B. (2005) *Las lenguas de América: tradición, sustitución y mestizaje*, en la Revista Takuapu, N° 4. Asunción.

Monte de López Moreira, M. (2012). *Organización de políticas educativas en un periodo emergente del Paraguay (1870-1900)*, en Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad, V.1, N° 4

——— (2011). *Adela y Celsa Speratti, Pioneras del magisterio nacional*. Asunción. El Lector.

Peters, H. (1996). *El sistema Educativo Paraguayo desde 1811 hasta 1865*. Instituto Cultural Paraguayo Alemán. Asunción

Pineda, O. (2011) *Maestros y Maestras de la Patria 1811-2011*, en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 76-110.

Pío XI. *Encíclica Divini Illius Magistri*, 1929.

Quintana de Horak, C. (1995) *La educación escolar en el Paraguay*. Asunción, Fundación en Alianza.

Riera, A. (1889). *La Escuela Moderna*. Asunción.

Riera, A. (1890). *Primera Memoria que sobre Educación*. Asunción. Tipografía El Paraguayo.

Rivarola, M. (1993) *Obreros, utopías y revoluciones. La formación de las clases trabajadoras en el Paraguay liberal. 1870-1931*. Servilibro. Asunción.

Rivarola, M. (1993) *La contestación al orden liberal. La crisis del liberalismo en la postguerra del Chaco*. Centro de Documentación y Estudios. Asunción

Rodríguez Alcalá de González Oddone, B. (2011) *Rosa Peña. Madre de la educación paraguaya*, en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 111-121.

Romero de Vázquez, N. G. (2008) *La educación en el Paraguay. Desarrollo 1811-1931*. Asunción, Editorial Don Bosco.

Romero de Viola, B. (1985) *Reseña de la Evolución: Historia de la Educación en el Paraguay*. Asunción, Ministerio de Educación y Culto.

Serafini Fernández, D. (2011). *Financiamiento de la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay*, en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 240-247.

Speratti, J. (1996) *Historia de la educación en Paraguay: 1812-1932*. Asunción, CEADUC.

Silvera, C. (2011) *La historiografía paraguaya. Los textos escolares de historia. Experiencia vivida en la posguerra de 1870*, en *Diálogos*, v. 15, n. 1, 65-82.

Solano López, E. (1899) *Escuelas Agrícolas*. Asunción, H. Krauss.

Tapia, F. (1898) *Algunas leyes biológicas*, en la Revista del Instituto Paraguayo. Año II. No. 12. Asunción.

Viola, A. (1977) *El Colegio Nacional de la Capital: su creación y sus primeros años de vida*. Asunción, MEC.

Wagner, C. (1991) *Las lenguas indígenas de América (lenguas amerindias)*. Documentos Lingüísticos y Literarios 17 en: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=350

Warren, H. G. (2009) *Paraguay y la Triple Alianza. La Década de Postguerra 1869-1878*. Asunción, Intercontinental.

Warren, H. G. (2010) *La Reconstrucción del Paraguay 1878-1904. La primera era colorada*. Intercontinental. Asunción.

Documentos oficiales

Mensajes del Presidente de la República del Paraguay al Honorable Congreso Nacional. Años 1926, 1928, 1933, 1934 y 1935.

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1925). Ley No. 689 de Enseñanza Primaria. Plan de Estudios. Programas sintéticos para las Escuelas Primarias de la República. Publicación No. 2, Asunción.

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. (1931). La Reforma de la Enseñanza Secundaria. Imprenta Nacional. Asunción.

Boletín del Ministerio de Educación y Justicia. Años 1933, 1934 y 1935.

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Memorias correspondientes a los años 1930, 1933 y 1934.

Registro Oficial

Registro Oficial. Decreto del 7 de marzo de 1870.

Registro Oficial. Decreto del 17 de agosto de 1869. Ley del 22 de julio de 1871.

Registro Oficial. Ley del 4 de enero de 1877, de creación del Colegio Nacional.

Registro Oficial. Ley del 12 de julio de 1882, de creación de la Escuela de Derecho anexa al Colegio Nacional.

Registro Oficial. Ley del 24 de setiembre de 1889, de creación de la Universidad Nacional de Asunción.

Registro Oficial. Ley del 18 de octubre de 1892, Ley que regula la enseñanza secundaria y superior.

Registro Oficial. Ley 1225 del 31 de agosto de 1931, Que determina los días feriados en la República.

Registro Oficial. Decreto No. 39190 del 23 de enero de 1931, que establece el plan de estudios para el Colegio Nacional y la educación secundaria (Reforma del Ministro Justo P. Benítez).

Registro Oficial. Decreto No. 41770 del 24 de octubre de 1931, Por el cual se separa al señor Anselmo Jover Peralta de los cargos que ocupa en la Administración Pública.

Registro Oficial. Decreto No. 41789 del 30 de octubre de 1931, Por el cual separa de sus cátedras a Juan Stefanich y a Adriano Irala.

Registro Oficial. Decreto No. 41821 del 3 de noviembre de 1931, que separa de sus cátedras al profesor Roque Samaniego, del Colegio Nacional.

Registro Oficial. Decreto No. 41893 del 30 de noviembre de 1931, que separa de sus cátedras a Antonio Gómez, del Colegio Nacional.

Registro Oficial. Decreto No. 42819 del 25 de febrero de 1932, Por el cual se aprueba el reglamento de la Enseñanza Agrícola de la Escuela Superior de Agricultura.

Registro Oficial. Decreto 47042 del 7 de abril de 1933, Por el cual se suspende el funcionamiento de la Escuela Superior de Agricultura de Santísima Trinidad por el presente curso académico.

Registro Oficial. Decreto No. 47066 del 8 de abril de 1933, Por el cual se suspende el funcionamiento de las escuelas normales V y VI, y de la sección agropecuaria anexa a la Normal de Barrero Grande.

Registro Oficial. Decreto No. 47212 del 20 de abril de 1933, Por el cual se reforma el Plan de Estudio de la Escuela Normal de Profesores Presidente Franco No. 1.

Resoluciones

Resolución 867 del 31 de octubre de 1933, Por la cual se constituye una Comisión Encargada de Estudiar y proyectar reformas de la enseñanza primaria.

Hemerografía

La Democracia – Noviembre de 1903 – Febrero de 1904.
Patria. Julio de 1926.

El Diario – Febrero de 1930.

La Unión. Marzo – Abril de 1931

El Liberal – Abril de 1931.

La Regeneración

La Nación Paraguaya

La Tribuna

Revistas de Educación

Revista La Escuela Moderna. 1889

Revista de Instrucción Primaria. 1899, 1900, 1901, 1902, 1909

Revista del Boy Scout. 1917.

Revista Adela Speratti. 1913

Revista La Escuela i El hogar. 1910

Revista Kavure'i 1917 - 1921

Revista Ysoindy 1921 – 1965

Revista La Nueva Enseñanza 1927 – 1928 – 1929 – 1930 – 1931

Revista del Instituto Paraguayo. 1898

El Hogar Normalista. 1931.

Archivo Nacional de Asunción.

Sección Instrucción Pública – Carpetas de los años 1871-1872-1873; 1931, 1932, 1933, 1934 y 1935.

Documentos del Archivo Nacional de Asunción

ANA – Sección Instrucción Pública – Volumen 11 – Fs. 87 y ss

CAPÍTULO VI

Acosta González, C. (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, M. (1989). *Paraguay. Educación y Dependencia*. Ñandutí Vive. Asunción.

Alsina, A. (2015). *Paraguayos de otros tiempos, El Trencito de San Lorenzo, El Colegio Nacional*. Asunción.

Amézola, G. (2000). *Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente*. Entrepasados. Revista de historia, Buenos Aires, N°17; pp. 137-162.

Barreto, A. (2011). *Mujeres que Hicieron Historia en el Paraguay*. Servilibro. Asunción.

Benítez, L. G. (1981). *Historia de la Educación Paraguaya*. Comuneros S.A., Asunción.

Benítez, J. 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.

Boccia Paz, A.; Palau, R. y Salerno, O. (2008). *Paraguay: los archivos del terror. Papeles que resignificaron la memoria del stronismo*. Museo de la Justicia (Centro de Documentación y Archivo para la Defensa de los Derechos Humanos) – Corte Suprema de Justicia – Editorial Servilibro. Asunción. Segunda Edición.

Boccia Paz, A.; González, M.; Palau, R. (1994). *Es mi informe. Los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Centro de Documentación y Estudios. Asunción.

Brezzo, L. (2010). "Reparar la Nación". *Discursos Históricos y Responsabilidades Nacionalistas en el Paraguay*. Revista Historia Mexicana. Volumen LX. Número 1. Julio – Setiembre 2010. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.

Brezzo, L. (2013). *Juan E. O'Leary*. El Lector. Asunción.

Cadogan, M. (1996). *Innovaciones Educativas*. En Alonso, Melquiades. *Las raíces de la Educación Paraguaya*. Gobernación del Departamento Central. Aregua.

Carretero, M.; Rosa, A.; González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós Educador. Buenos Aires.

Céspedes, R. et. al. (2004). *Insurgentes. La resistencia armada a la dictadura de Stroessner*. En: LACHI, M. (comp.). Arandurá Editorial. Asunción. Colección Novapolis.

Chamorro, U. (1998). *Desarrollo alternativo para la transición hacia la democracia*. En Caballero, Numan J. y Céspedes, Roberto. *Realidad Social del Paraguay*. CIDSEP. Asunción.

Chaves, O. (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*.

Estigarribia, G. (1953). *Los Derechos de la Mujer*, en Revista Panorama. Año 1, Núm. 6. Asunción.

Elías, R. y Segovia, E. (2015). *La Educación en tiempos de Stroessner*. En línea en: <http://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publicaciones/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., C. (1978) *Álbum de Oro de la Segunda Grandeza Nacional. Stroessner. Un nombre para la Historia. Su vida-Sus pensamientos-Sus obras*. Edición Extraordinaria Revista Panorama.

Gómez F., C. (2013). *Higinio Morínigo*. Editorial El Lector. Asunción.

González García, L. (1951). *Ensayo sobre Analfabetismo en el Paraguay*. Servicio Cooperativismo Interamericano de Educación. Asunción.

González, M. F. (1945). *Organización Escolar. Manual de Pedagogía fundamental para Estudiantes de los Cursos Normales*. Talleres Gráficos D. Junior. Buenos Aires.

González, M. (2002). *Los archivos del terror del Paraguay. La historia oculta de la represión*, en Jelin, E. y Da Silva Catela, L. (2002). *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad*. Siglo Veintiuno Editores. España – Argentina.

Laterza, G. (1986) *La experiencia autonómica del movimiento estudiantil paraguayo*. En Rivarola, D. (editor). *Los movimientos sociales en el Paraguay*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.

Laterza, G. (1991). *Educación, Ideología y Política Liberal en el Paraguay*. Archivos del Liberalismo. Año IV, No. 20. Asunción.

Lewis, P. H. (1980). *Paraguay under Stroessner*. The University of North Carolina Press Chapel Hill. United States of America.

López, M. A. y Velilla de Cino, M. (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, C. (1969). *La situación del personal docente en América Latina*. París. UNESCO.

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, M. (1957). *Fundamentos de la Reforma Secundaria*. En Ministerio de Educación y Culto (1957). *Reforma de la Educación Secundaria en el Paraguay*. Imprenta Nacional. Asunción.

Nassif, R.; Rama, G. y Tedesco, J. C. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. UNESCO – CEPAL – PNUD. Kapelusz. Buenos Aires.

Nickson, A. *El régimen de Stroessner* (2011). En Telesca, Ignacio (coordinador) (2011). *Historia General del Paraguay*. Asunción. Santillana.

Nora, P. (2009). *Les lieux de mémoire*. LOM Ediciones. Santiago de Chile.

Pérez Cáceres, C. (2019). *Dictadura y Memoria*. 2 tomos. Asunción.

Portillo, A. y Elías, R. (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, N. R. (1992). *The transition to democracy in Paraguay: Problems and Prospects*. The Helen Kellogg Institute for International Studies. Working Paper No.171.

Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y Educación en América Latina*. Colihue. Buenos Aires.

Quintana de Horak, C. (1996). *La educación escolar en el Paraguay: Apuntes para una historia*. CEPAG – Sumando – Fundación En Alianza. Asunción.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y Olvido*. UAM Ediciones. Colección Punto Cero.

Riquelme, M. (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, D.; Susnik, B. y Benítez González, M. (1964). *La movilidad social y el medio agrario paraguayo*. Asunción.

Rivarola, D.; Corvalán, G.; Fogel, R.; Nordio, R.; Caballero, D.; González E., Miguel A.; y Shoemaker, J. (1974).

La población del Paraguay. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.

Rivarola, D. (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, M. (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, J. C. (2010). *El Paraguay bajo el Nacionalismo*. MEC/CAPEL. Asunción.

Rodríguez, J. C. (2010). *El Orden Militar sin héroe*. El Lector. Asunción.

Rojas Villagra, L. (2014). *La economía durante el stonismo*. El Lector. Asunción.

Schvartzman, M. (1988). *Contribuciones al Estudio de la Sociedad Paraguaya*. CIDSEP. Asunción.

Soler, L. (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, L.; Elías, R. y Portillo, A. (2015). *El régimen stonista 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.historia-delaeducacion.cl/images/PDFs/CCHE%20N%204.1.pdf>

Sosa, Á. 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, E. (1971). *Legislación, Organización y Administración Escolares*. Ediciones Nizza. Asunción.

Telesca, I. (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, E. (1959). *Panorama de la Educación Paraguaya*. Imprenta Nacional. Asunción.

Velázquez, D. *Perdonar y prometer. A propósito de la memoria*. Revista Acción. CEPAG: Asunción.

Velázquez, D. (2018). *Anticomunismo y educación en el Paraguay. Las cartillas nacionalista y anticomunista – 1937 – 1938*. En Telesca, I. y Gómez Florentín, C. (ed.) *Historia del Paraguay. Nuevas Perspectivas*. Servilibro, Asunción, 57-93.

Publicaciones y documentos oficiales

Informe No. 1 de Emilio Uzcátegui, jefe de la misión de UNESCO en Paraguay, del 18 de diciembre de 1955.

Leyes y Decretos

Constitución Nacional de 1940, artículos 10 y 11.

Registro Oficial. Decreto 66 del 1 de marzo de 1936, Por el cual se dejan cancelados para siempre de los Archivos Nacionales reputándose como inexistentes todos los decretos-libelos dictados contra el Mariscal (Francisco Solano López) y se lo declara Héroe Nacional sin ejemplar.

Registro Oficial. Decreto No. 2118 del 18 de junio de 1936, que establece las normas para la enseñanza nacionalista en los institutos educacionales.

Registro Oficial. Decreto No. 3422 del 6 de agosto de 1936.

Registro Oficial. Decreto No. 4834 del 14 de setiembre de 1936, Que declara próceres beneméritos de la Nación a Carlos Antonio López y José Gaspar Rodríguez de Francia.

Registro Oficial. Decreto 5484 del 7 de octubre de 1936, Por el cual se declaran punibles las actividades comunistas y se establecen las penas correspondientes.

Registro Oficial. Decreto No. 1371 del 23 de octubre de 1937, Por el cual se declara obligatoria la enseñanza del Himno Nacional y del nacionalismo en todas las escuelas primarias de la República.

Registro Oficial. Decreto No. 2707 del 30 de noviembre de 1937, Por el cual se reorganizan las funciones directivas de la Enseñanza Primaria, Normal, Secundaria y Comercial.

Registro Oficial. Decreto No. 4369 del 10 de febrero de 1938, por el cual se crea el Colegio Nacional de Niñas.

Registro Oficial. Decreto No. 8862 del 3 de setiembre de 1938, Por el cual se aprueba la "Cartilla Nacionalista" redactada por el Dr. Justo P. Benítez, y se la adopta como texto de lectura en las escuelas públicas".

Registro Oficial. Decreto del 11 de marzo de 1940, de reforma de los planes de estudio de nivel secundario.

Registro Oficial. Decreto-Ley No. 6436, del 25 de abril de 1941, que modifica la Ley Orgánica del Magisterio Paraguayo (de 1921).

Registro Oficial. Decreto 11089 del 18 de febrero de 1942, Por el cual se establece la Reglamentación de la Enseñanza Secundaria y Comercial de la República y sus modificaciones.

Registro Oficial. Decreto No. 12246 del 25 de abril de 1942. Por el cual se disuelve el Partido Liberal y se cancela su personería jurídica.

Registro Oficial. Decreto-Ley del 13 de agosto de 1943, que crea el Ministerio de Educación.

Registro Oficial. Decreto-Ley del 9 de julio de 1945, que organiza el Ministerio de Educación.

Registro Oficial. Decreto No. 5959 del 17 de enero de 2011. Por el cual se instituye como Día del Pedagogo el 16 de mayo.

Resoluciones

Resolución 867 del 31 de octubre de 1933, Por la cual se constituye una Comisión Encargada de Estudiar y proyectar reformas de la enseñanza primaria.

Resolución 118 del 25 de marzo de 1938, Por la cual se aprueba la Reglamentación del Decreto No. 1371 que declara obligatoria la enseñanza del Himno Nacional y del Nacionalismo en todas las escuelas primarias de la República.

Resolución 344 del 14 de setiembre de 1945. Por la cual se prohíbe que en las escuelas primarias y normales de la República se susciten discusiones o se hagan comentarios sobre temas políticos y religiosos.

Resolución 217 del 31 de diciembre de 1949, Reglamento Interno de las Escuelas Primarias.

Revistas

La Forma. Revista de Educación. 1939.

Ministerio de Educación. Revista de Educación. 1945.

Diarios y periódicos

El País – Setiembre de 1937 – Abril de 1942 - Agosto de 1943 – Julio de 1945.

El Tiempo, 1939 – 1940.

La Razón – Abril de 1948

La Tribuna – Octubre de 1937

El Diario – Marzo de 1938.

Archivo Nacional de Asunción.

Sección Instrucción Pública – Carpetas de los años 1933, 1943.

Archivo del maestro y profesor normal Ramón Bogarín Arámbulo de Yaguarón.

