

Relaciones entre  
autoritarismo  
y educación  
en el Paraguay  
1869-2012

UN ANÁLISIS HISTÓRICO

---

PRIMER VOLUMEN  
1869-1930

---



Relaciones entre  
autoritarismo  
y educación  
en el Paraguay  
1869-2012

UN ANÁLISIS HISTÓRICO

---

PRIMER VOLUMEN  
1869-1936

---

Relaciones entre autoritarismo  
y educación en el Paraguay:  
1869-2012.  
Un análisis histórico.  
Primer Volumen 1869-1936.

Autor: David Velázquez Seiferheld.

Coordinador equipo de investigación: Ignacio Telesca.

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

Corrección: Ramón Corvalán

Proyecto gráfico: Juan Heilborn.

Impresión: ¿?

Tirada: ¿?



**SERPAJ PY**

**Servicio Paz y Justicia Paraguay**

**SERPAJ PY**

[www.serpajpy.org.py](http://www.serpajpy.org.py)

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

Asunción – Paraguay

Tel: + 595 21 481333

[serpajpy@serpajpy.org.py](mailto:serpajpy@serpajpy.org.py)

Facebook: Serpaj Paraguay

Twitter: @serpaj\_py

APOYA



**diakonia**

GENTE QUE CAMBIA EL MUNDO

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	5
PRÓLOGO .....	9
INTRODUCCIÓN .....	13
UNA PRIMERA APROXIMACIÓN .....	17
PRIMERA PARTE	
El contexto general .....	29
CAPÍTULO I · El contexto socioeconómico del Paraguay 1869-1931 .....	31
CAPÍTULO II · El contexto educativo .....	35
SEGUNDA PARTE	
Los sujetos de la educación: niñez y mujer .....	45
CAPÍTULO III · La Niñez de entreguerras en tres miradas: <i>El Reglamento Escolar del Liceo Infantil de Barrero Grande</i> (1894), la <i>Legislación Penal</i> (1928) y la <i>Escuela Activa</i> de Ramón Indalecio Cardozo (1928) .....	47
CAPÍTULO IV · Niñez, valores y disciplinamiento en tres textos escolares: <i>El Lector Paraguayo</i> (1896), <i>El Nene Paraguayo</i> (1902) y <i>El Paraguayo</i> (1925) .....	69
CAPÍTULO V · La mujer en la educación .....	77
TERCERA PARTE	
Nacionalismo, lengua y educación .....	91
CAPÍTULO VI · Las polémicas sobre el patriotismo en los libros de texto y el calendario escolar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX .....	93
CAPÍTULO VII · La represión a la lengua guaraní en el ámbito educativo .....	107
CUARTA PARTE	
El control del cuerpo y el disciplinamiento .....	125
CAPÍTULO VIII · Gimnasia, militarismo y educación .....	127
CAPÍTULO IX · Normalismo y biologismo en la educación .....	137
Conclusión .....	147
BIBLIOGRAFÍA .....	151



Maestro con alumnos de escuela pública.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

## PRESENTACIÓN

«...cuando mejor nos conozcamos, más maestros seremos de nosotros mismos».

Liliana M. Brezzo (2009)

EN EL PRÓLOGO a *Una guerra total: Paraguay, 1864-1870. Ensayo de historia del tiempo presente*, su autor, Luc Capdevila, señala que «todo texto de un historiador es el fruto de un encuentro entre una pregunta, un argumento, los archivos y una escritura». Precisamente para llegar a este primer volumen de una serie prevista de cuatro volúmenes sobre las relaciones entre autoritarismo y educación en Paraguay, dichos elementos fueron convergiendo progresivamente dentro de un marco socio-histórico y cultural singular.

Desde el equipo de Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz del Servicio Paz y Justicia, Paraguay, siempre enfrentábamos una importante limitación al trabajar en los talleres con docentes, organizaciones barriales, comunitarias aquellos nudos surgidos de los cruces entre autoritarismo, militarismo, nacionalismo y escuela: la escasa bibliografía existente a nivel local, en particular material historiográfico, que nos plantee un recorrido crítico alrededor de la manera en que dichos nudos se fueron conformando históricamente en Paraguay.

Esta dificultad fue asumiendo cada vez perfiles más nítidos, conforme aprendíamos de las iniciativas en que nos comprometíamos como institución. En ese sentido, el Proyecto «Por los Derechos Humanos, Dictaduras Nunca Más» (2010), enfocado en la difusión del Informe de la Comisión de Verdad y Justicia, Paraguay y la experiencia acumulada formando parte de la Mesa Memoria Histórica, fueron procesos que nos señalaron la importancia de una comprensión rigurosa de las relaciones entre autoritarismo y educación. Nos quedaba claro que el pasado traumático constituye un campo de debate y de poder y que, al mismo tiempo, sistematizarlo y transmitirlo moviliza resistencias; que la memoria y la historia asumen relaciones polémicas cuando intenta-

mos acercarnos con preguntas a etapas en las que nuestra experiencia socio-cultural y política sufrió fracturas significativas. También las experiencias mencionadas nos impulsaban a ir más allá de la imagen del docente como articulador y transmisor de conocimientos; entendíamos que el docente es fundamentalmente un ciudadano que precisaba conectar su práctica con una comunidad política sustentada en derechos, y entre éstos, el derecho a la verdad ocupaba un lugar central.

Es desde la trama formada por estas experiencias que nos surgía constantemente la pregunta/inquietud acerca de las relaciones entre autoritarismo y educación en Paraguay. La difusión del Informe de la Comisión de Verdad y Justicia nos llevó a entender la importancia de traspasar el período histórico ocupado por la dictadura de Stroessner para intentar reconstruir dichas relaciones. Nuestro tiempo presente, tal como lo plantea Luc Capdevila, «extiende sus ramificaciones hacia el lejano siglo XIX». Y es aquí que la posibilidad de contar con la experiencia de historiadores e historiadoras que podían enfrentar con rigor y creatividad la tarea de analizar un largo período histórico (1869/2012), nos abrió la oportunidad para tener a mano investigaciones puntuales sobre las diversas maneras en que se cruzaron el autoritarismo y la educación en Paraguay. El interés de Diakonía en apoyar la propuesta permitió concretar la idea.

Este primer volumen que cubre el período que se inicia en 1869 y llega a 1936, constituye una muestra de esa nueva sensibilidad que comenzó a desplegarse en el campo historiográfico en Paraguay a partir de la última década del siglo XX. Formular preguntas «que contribuyan a ampliar el conocimiento, a desarticular un repertorio de imágenes con los que la literatura histórica había caracterizado monolíticamente a la realidad política y sociocultural paraguaya y a ofrecer elementos que sustenten procesos teóricos y recursos metodológicos» (L. Brezzo, 2009), se traduce en este volumen en una invitación singular para recorrer desde nuestro presente aquellas iniciales condiciones socio-históricas, culturales y políticas que se registraron y dentro de las cuales se cruzaron autoritarismo, nacionalismo, militarismo, resistencias y escuela en Paraguay.

Los capítulos organizados por un criterio temático más que cronológico permiten identificar continuidades y rupturas en dicho proceso. El análisis nos señala cómo, por ejemplo, la estructura productiva del país se constituía en un elemento no cuestionado por los intereses

en juego; la división rígida de roles de género como una constante histórica. Pero también cómo las contradicciones se conformaban al interior del sistema: las docentes normalistas que fundan y participan en las primeras organizaciones feministas, muestran dicha situación. El capítulo acerca del «niño modelo», por su parte, señala una línea de investigación particularmente interesante para la historiografía local. No olvidemos que la escuela de la pedagogía moderna (a partir del siglo xvii europeo) se instaló como una maquinaria que se pretendía eficaz para consolidar el dispositivo de alianza escuela-familia y para distribuir saberes a la población infantil. En ese contexto, se produjo lo que se conoce como pedagogización de la infancia, proceso aún abierto a la investigación histórica en nuestro país y que el capítulo de este primer volumen avanza con un análisis sobre las tensiones entre el niño modelo, el niño escolarizado y los destinos del niño no escolarizado que, en realidad, conforman subjetividades diferenciadas.

Estas menciones puntuales de temas abarcados por el primer volumen son apenas muestras de los debates, diálogos, preguntas, miradas renovadas que podemos generar a partir de la lectura del libro. Es nuestra intención que el volumen (y los que vendrán) nos permita encontrarnos alrededor de estos temas para (parafraseando a Meliá) inventarnos nuevas experiencias y prácticas pedagógicas en las que los principios de los derechos humanos y la cultura de paz funcionen como soportes de los procesos.

**Equipo de Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz, SERPAJ.**



Alumnos y docentes de la Escuela Natalicio Talavera de Ypacaraí.  
*Álbum Gráfico del Paraguay.*

ESTE PROYECTO DE investigación surge a fines del año 2012, cuando se vivía en el Paraguay un clima muy tenso para la vida democrática.

Por un lado, Alfredo Stroessner Domínguez, nieto del dictador, mantenía en alto la bandera de la repatriación de los restos de su abuelo y en tono altisonante desafiaba a la población afirmando que «le guste o no le guste a la gente, va a descansar [por Stroessner] en la tierra que lo vio nacer».

Por otro lado, en esos días –pos masacre de Curuguaty y pos golpe de Estado– el nivel de violencia discursiva era muy elevado. En los medios de comunicación y en las redes sociales se reproducía el mismo sistema argumentativo que había sido utilizado por el stronista diario Patria durante la última dictadura.

Se percibía en el ambiente una gran preocupación por el alto grado de virulencia que había adquirido dicho discurso, el cual se lo pensaba ya superado. Surgía entonces la necesidad de comprender las razones de su aparición, discernir las raíces de este modo de ser autoritario.

El tema es complejo y tiene muchas aristas, pero hay instituciones claves por donde este discurso y modo de ser autoritario permea y utiliza como canales de difusión. Una de estas instituciones es la educación formal, la escuela primaria fundamentalmente y la secundaria a medida que su cobertura va creciendo. No es la única, pero sí es central.

A partir de esta constatación surge este proyecto de investigación que tiene como fine relacionar pensamientos y actitudes autoritarias con el sistema educativo. El objetivo primordial será comprender de qué manera la educación formal se convirtió en vehículo del autoritarismo, cómo y a través de cuáles mecanismos.

Para tal fin conformamos un equipo de cuatro investigadores e historiadores, los cuatro con trabajos escritos y publicados sobre el período en cuestión. La intención del equipo de investigación es recuperar la historia de la educación y de la enseñanza desde este prisma: la escuela como lugar de creación y/o vehiculización de un modo de ser autoritario.

De más está decir que la escuela no es una institución al margen de la sociedad que le toca existir, ni que el autoritarismo haya estado presente siempre, ni tampoco que fuera el «destino manifiesto» de la sociedad paraguaya.

Por el contrario. Así como todo modelo de sociedad es un espacio de lucha, también lo es el sistema educativo. Siempre hubo, y hay, alternativas en disputa, que van ocupando espacios hegemónicos.

No se puede sostener que el modelo de la Escuela Activa de Ramón Indalecio Cardozo sea una alternativa autoritaria de educación. Sin embargo, la Escuela Activa no perduró más allá de Cardozo.

Textos escolares y revistas educativas, planteamientos curriculares y sistemas pedagógicos, informes de los supervisores y decretos de las autoridades, entre otras, serán las fuentes en donde nos sumergiremos para intentar comprender esta relación entre educación y autoritarismo.

Igualmente sabemos que no es tarea fácil. La relación del aula, entre el o la docente y el alumnado, por lo general no deja huellas documentales, aunque sí en los involucrados. Un libro de lectura aprobado por la autoridad competente nos informa sobre lo que se quería transmitir, pero no sobre cómo se desarrollaba dicho contenido en el aula, y mucho menos en las escuelas donde esos textos no llegaban.

Cada volumen cubre un período de tiempo determinado, sin embargo, no se sigue en cada uno de ellos un orden cronológico sino temático. Tópicos como el currículo, los textos escolares, el idioma guaraní, el rol de las mujeres, entre otros, irán jalonando cada uno de los cuatro volúmenes de acuerdo a la importancia que tengan en cada período de la historia.

El resultado final será el brindar una comprensión, de uno de los elementos, del por qué en nuestra sociedad aún persiste una cultura autoritaria. Pero fundamentalmente, ayudar a tomar conciencia que al entender las raíces, esta manera de ser puede ser cambiada.

Nuestro desafío es construir una sociedad que se fundamente en el respeto a la persona humana. Respeto que parte por plantear un sistema educativo que no necesite ni desee uniformar a las personas en un sistema único de vida y de visiones.

Si estos cuatro volúmenes aportan a este debate, nuestra misión estará cumplida.

Ignacio Telesca, *Coordinador Equipo de Investigación.*



Alumnas de escuela pública del interior.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

# INTRODUCCIÓN

CUANDO EL PRIMER tomo de esta investigación se preparaba para ingresar a imprenta, había muchas motivaciones para su publicación. No sólo aquellas que involucraban al equipo de la investigación como circunstancias personales; en particular, el sentir en el ambiente político del país el enrarecimiento y la creciente violencia en el debate a raíz de la masacre de Curuguaty<sup>1</sup>, el juicio político a Fernando Lugo<sup>2</sup> y la suspensión del Paraguay en el MERCOSUR en el 2012<sup>3</sup>; sino que la publicación de una serie de estudios dejaban en evidencia algo que se siente en el Paraguay del día a día: el autoritarismo no ha desaparecido con la caída de Stroessner. Los estudios de la Corporación Latinobarómetro<sup>4</sup>; el estudio sobre Valores Cívicos en la Educación del año 2009<sup>5</sup>; nos mostraron y nos muestran, con cifras, la composición de nuestra segunda piel: somos una sociedad que todavía no acepta los valores de

- 1 El 15 de junio de 2012 ocurrió la llamada «masacre de Curuguaty». En mayo del mismo año, un grupo de campesinos, argumentando que se trataba de tierras fiscales, ingresó a la Finca Campos Morumbí ubicada en la ciudad de Curuguaty, departamento de Canindeyú. El 15 de junio, el Ministerio del Interior dispuso el desalojo de la tierra, produciéndose un enfrentamiento armado entre los campesinos que reivindicaban la tierra y fuerzas policiales, como saldo del cual murieron 17 personas, 11 campesinos y 6 miembros de la fuerza policial interviniente.
- 2 Como resultado de la masacre, el Presidente Fernando Lugo dispuso el cambio de Ministro del Interior. Sin embargo, fue objeto de un polémico juicio político que culminó con su destitución, el 22 de junio de 2012. Asumió la Presidencia en su lugar el Vicepresidente Federico Franco.
- 3 El 29 de junio de 2012, durante la Cumbre de Mendoza, los Jefes de Estado del MERCOSUR decidieron «Suspender a la República del Paraguay del derecho a participar de los órganos del MERCOSUR y de las deliberaciones, en los términos del artículo 5° del Protocolo de Ushuaia», según reza el artículo 1° de la Decisión de Suspensión. El cese de suspensión se concretó el 12 de julio de 2013.
- 4 Latinobarómetro es un estudio de opinión pública realizado anualmente, desde 1995, por la Corporación del mismo nombre, con sede en Chile.
- 5 Se trata del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (iccs, por sus siglas en inglés), realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, en el año 2009.

la democracia, y está dispuesta (una vez más en su historia) a transigir con regímenes de fuerza si estos demuestran capacidad para resolver problemas cruciales como la salud, el hambre, el empleo.

Los estudios sobre el autoritarismo en el Paraguay se centran fundamentalmente en su acepción política; y abarcan casi siempre el período que se inicia con la dictadura de Higinio Morínigo (1940-1947) y termina con la de Alfredo Stroessner (1954-1989). No corresponde aquí una enumeración exhaustiva de todo cuanto se ha escrito en la materia, pero sí se siente la falta de estudios que muestren si el autoritarismo tiene raíces históricas más antiguas que el estronismo, así como de investigaciones que muestren el papel (sorprendentemente ignorado hasta la fecha, salvo un par de excepciones) de la educación en la reproducción de los valores de la cultura y la práctica autoritarias.

Sorprendente, decimos, porque aunque nadie ignora el papel que juega la educación como mecanismo de conservadurismo y reproducción del modelo social, no existen investigaciones que vinculen educación con autoritarismo o discurso educativo con autoritarismo en el Paraguay. Excepción hecha de la obra de Almada sobre la educación en el Paraguay bajo el estronismo (Almada, 1989), o un estudio reciente sobre la educación cívica que incluye referencias a la educación cívica en tiempos del estronismo (*Semillas para la Democracia*, 2011), no se le prestó importancia a la educación de la postguerra de la Triple Alianza ni a la educación del período liberal, que mostraran cómo contribuyó o no a la difusión de un determinado orden social ético-político. El Ministerio de Educación y Cultura tampoco consideró, en el Plan Optativo denominado *El Autoritarismo en la Historia Reciente del Paraguay* (MEC, 2009), el papel que jugó la educación en la difusión de los valores del régimen.

Antes bien, la historia de la educación paraguaya reproduce el paradigma historiográfico clásico, y tiene también sus mitos, leyendas y biografías heroicas que parecen aisladas de su contexto histórico, y –como héroes y heroínas– carentes de paradojas y contradicciones, errores y virtudes.

No es la intención del trabajo desmerecer la labor docente ni el esfuerzo político que pudo haberse realizado a favor de la educación en tal o cual período histórico. Antes bien, plantea otra mirada: la educación como política de estado; la educación frente a las pautas culturales; la educación frente a la política; las bases filosóficas de los

métodos educativos; las bases antropológicas de la educación: ¿quién es el niño en cada momento de la historia? ¿quién es la mujer en cada momento de la historia? ¿quién es el maestro? ¿tienen relación estas visiones con determinadas concepciones, autoritarias o liberales, en la educación? — estas y otras preguntas se responden en documentos obrantes en el Archivo Nacional de Asunción, en libros y revistas educativas existentes en repositorios como la Biblioteca Nacional de Asunción o en la Biblioteca Municipal de Villarrica, o en la de Encarnación; o en el Museo Andrés Barbero; o, aunque en menor volumen, en el Ministerio de Educación y Cultura; en fotografías y testimonios personales dispersos en numerosos archivos privados; en libros de otros ámbitos, como la política, la economía o la cultura.

Una buena cantidad de material, incluyendo fuente primaria inédita, forma parte de este texto; una cantidad igual o superior quedó fuera del mismo, en la medida en que el trabajo tomó sus propios límites. Ese material pendiente encontrará, seguramente, su lugar, en futuras investigaciones. Por lo pronto, la exploración sobre las relaciones entre autoritarismo y educación de estas páginas, espera encontrar eco en el interés de quienes las lean. Consideraremos, entonces, que nuestro objetivo estará cumplido.

Finalmente, el equipo de investigación agradece y reconoce al Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) Paraguay y a la organización de cooperación de la sociedad civil sueca Diakonía por aceptar el desafío de indagar en un campo no exento de polémicas ni de debates que, sin ser todos contemporáneos, tampoco son atemporales. La historiografía de la educación es parte de la misma ciencia de la educación, y los valores, métodos, conceptos, acumulados a lo largo del tiempo forman parte de su presente; y el debate sobre educación y autoritarismo es, sin duda, uno de los ámbitos que, a pesar del transcurso del tiempo, sigue teniendo amplia validez.



Alumnos de escuela pública primaria del interior.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

## UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

17

EL PRESENTE LIBRO constituye un intento de reconstruir, desde la mirada de la historiografía, las relaciones entre la Educación y el autoritarismo en el período que va desde la postguerra de la Guerra contra la Triple Alianza, en 1870, hasta el final de la llamada «época liberal», «era liberal» o «República liberal»<sup>6</sup>, a principios de la década de 1930 (Bareiro y Soto, 2006: 744, Caballero Aquino, 1991).

Se trata, por tanto, de un texto en el que se cruzan las miradas de la historia de la Educación, un campo escasamente desarrollado en el Paraguay, y la historia política del país, con base fundamental en el rescate y análisis de fuentes primarias documentales existentes en el Archivo Nacional de Asunción y la Biblioteca Nacional del Paraguay.

Desde la mirada de la historiografía acerca de la Educación, el trabajo apeló inicialmente a las muy escasas fuentes bibliográficas existentes sobre el período. Autores como Florentín (Florentín, 2009), Speratti (Speratti, 1996) y Silvera (Silvera, 2011) contribuyen a situar la historia de la educación dentro del marco más amplio de la historia política del país, al punto que aquella queda prácticamente subsumida en esta última. Otros, como Benítez (Benítez, 1981) presentan antes que nada una cronología de los hechos educativos más importantes, también en función de los períodos de la historia política generalmen-

6 Es difícil definir qué se entiende por época liberal, era liberal o República liberal. En su sentido más amplio, se refiere al constitucionalismo de carácter liberal que rigió la vida institucional del Paraguay entre 1870 y 1940. Aun cuando se trató de una época caracterizada por la inestabilidad política, con frecuentes asonadas y golpes de estado, la aspiración fundamental de la sociedad política seguía siendo el conjunto de los valores del constitucionalismo liberal. Más restringidamente, «era liberal» se utiliza para definir al período que va de 1904 a 1936, de predominio del Partido Liberal (Cívico o Radical) en el poder, hasta ser desalojado, por la fuerza, por el golpe de estado encabezado por el Coronel Rafael Franco, en 1936, y luego, definitivamente sustituido, y hasta proscrito, por el régimen de gobierno del General Higinio Morínigo (1940-1947). En este sentido más restringido, la «era liberal» sucede a la «era republicana».

te admitidos; y otros, como Centurión (Centurión, 1961) o Cardozo (Cardozo, 2007), incluyen la historia de la educación en la historia de la cultura paraguaya. Aspectos parciales de la historia de la educación, como la problemática del idioma guaraní hacia 1870 aparecen en obras como la muy cuidada y bien documentada de Heinz Peters (Peters, 1996); y la biografía de educadores y educadoras que se destacaron, aparece en la obra de Monte de López Moreira (Monte, 2011) sobre las hermanas Adela y Celsa Speratti y en la obra de Cristaldo sobre Ramón Indalecio Cardozo (Cristaldo, 2013). El mismo autor mereció también otros estudios (Álvarez Cáceres, 1989). El Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2011) publicó una compilación de artículos referidos a distintos momentos de la historia de la educación, en el año del bicentenario. Los textos inmediatamente posteriores a la guerra de 1870 fueron tratados en una aproximación que realizó Silvera (Silvera, 2011) así como Benítez Alegre (Benítez Alegre, 2013), al referirse a las imágenes de mujer de la Triple Alianza, presentes en libros de texto. Barreto (Barreto 2011, 2013) incluye en su historiografía social relativa a la mujer paraguaya, a la mujer en el magisterio y cómo influyó el normalismo educativo en la aparición del feminismo. Telesca (Telesca, 2013) también realiza un análisis sobre las disputas de la memoria hacia fines del siglo XIX y principios del XX y su influencia en las discusiones educativas.

Por eso, y para intentar ampliar la visión del campo del conocimiento historiográfico, la investigación intenta, en parte, comenzar a saldar la deuda de una historia de la educación desde una perspectiva centrada en la educación. Y decimos «en parte» porque como no es una investigación de historia general de la educación, sino de uno de sus aspectos en particular, gran parte del material recogido sobre políticas públicas de la educación; teorías, métodos y técnicas pedagógicas empleadas en la época estudiada; sobre debates como el que se produjo entre laicos y liberales sobre la enseñanza religiosa, y otros, no se incluye en el presente volumen.

De hecho, se optó por presentar el contenido en forma de temas, de manera a que en el futuro los mismos puedan ser objeto de estudios más amplios y profundos. La cronología, sin hacer omisión de ella, queda relegada a un segundo plano.

## El eje de la investigación

El objetivo de la investigación es identificar las relaciones existentes entre el discurso y la práctica educativa y el autoritarismo. Esto nos condujo, en primer lugar, a la necesidad de esclarecer el concepto de autoritarismo. ¿Pueden, todas aquellas relaciones políticas, culturales y pedagógicas existentes a lo largo de la historia, en las que el poder se ejerce de manera opresiva, y se impide la autonomía y la libertad, ser calificadas sin más como «autoritarias»? La pregunta es clave, porque la tentación de calificar como autoritario cualquier comportamiento de cualquier período histórico, desde la experiencia presente, es grande y el riesgo de hacerlo también.

Grande es también el riesgo de confundir los ámbitos: el autoritarismo político puede tener su correlato en el autoritarismo pedagógico, o no; y lo mismo puede decirse acerca del proceso inverso: una escuela puede tener rasgos autoritarios, pero una sociedad puede no serlo.

## Los usos del autoritarismo

Tras la guerra contra la Triple Alianza, y la instalación de un régimen marcadamente liberal en lo político-ideológico, aparece el uso de la palabra «autoritario» para definir a los tres gobernantes del período de preguerra: Francia y los López. Esta calificación, desde la ideología liberal decimonónica, se basaba en la ausencia de rasgos como el debate político libre, de instituciones electorales liberales, o la prohibición y represión del disenso y la crítica, así como la prohibición de funcionamiento de partidos: en suma, la ausencia de los elementos formales de la democracia liberal durante los gobiernos citados.

La crítica liberal, sin embargo, era también conservadora. El liberalismo impuesto interpretaba como «actos de barbarie» del gobierno lopista gestos como la participación de las mujeres en la guerra o la posibilidad de que ellas hubieran pronunciado discursos o se hubieran reunido en asambleas durante el gobierno de López, o el uso del idioma guaraní en las publicaciones de guerra.

El primer escenario de la batalla por la educación en la postguerra, es el escenario político. A la educación se le atribuyó un papel fundamental en la política de la «regeneración», es decir, de la construcción

de un país liberal en lo político, que «aborreciera las tiranías», al decir de época: «Pero, es preciso que el pueblo paraguayo sea regenerado para que otra vez no caiga en la esclavitud –Es preciso hacer, por medio de la instrucción pública y liberales instituciones, imposible la erección y elevación de un tirano», señala el Manifiesto del Triunvirato, el 10 de setiembre de 1869. (Registro Oficial, 1869).

El profuso número de publicaciones de prensa primero, y más tarde de textos escolares, dedicados a difundir el pensamiento «regenerador» puede pensarse como un indicador de cuán arraigados estaban todavía en la población los modos «autoritarios».

Sin embargo, sería un error creer que el proyecto «regenerador» era sólo un proyecto político; o que lo educativo debiera de entenderse sólo como «lo escolar». El ideario «regenerador» era, al mismo tiempo «civilizador», iluminista e identificado con la idea de «progreso» y pretendía desterrar tanto la «tiranía» como la «barbarie». Pero una cosa es lo que se propone en los textos, y otra las tensiones y matices de la propia realidad. Es así que, muy pronto, surgieron en el Paraguay contestaciones al proyecto «regenerador» y liberal. Por ejemplo, los primeros textos escolares del padre Maíz, aunque también repudiaban la figura del «tirano López», al mismo tiempo atacaban el laicismo y el liberalismo, defendiendo el papel de la iglesia como institución reguladora de la moral.

La oposición más importante a la corriente «regeneradora» era la corriente «reparadora» del pasado, que comienza con la obra de Blas Garay (Brezzo, 2004)<sup>7</sup>; la que también tiene sus batallas en el escenario educativo. La obra de Garay, amplia a pesar de la juventud de este publicista y político, causó profunda influencia en la visión sobre el pasado del Paraguay guerrero y heroico, siendo el antecedente más importante del pensamiento «reparador» cuyo exponente más reconocido llegaría a ser Juan E. O’Leary. Sin embargo, Garay no por ello renunciaba al liberalismo político. Por otra parte, Garay mismo condenó, cuando pudo, las intervenciones políticas de las mujeres mostrándose, en tal sentido, conservador.

7 Nos parece pertinente, por su capacidad explicativa, la dicotomía «regeneración»-«reparación» propuesta por Lilliana Brezzo, que caracteriza las posiciones más importantes en pugna en torno al pasado, en la época del Centenario de la República, en 1911. Para Brezzo, la «reparación» comienza en 1897, con la obra de Blas Garay y alcanza su punto más alto en aquellos años, en el Álbum Gráfico del Centenario, de Arsenio López Decoud, político, publicista y sobrino del Mariscal Francisco Solano López.

El nacionalismo católico antiliberal, o el nacionalismo político heroico y reparador, tenían puntos de contacto con la «regeneración» de carácter liberal, no sólo porque reconocían la esencia de las instituciones liberales; sino además porque, en lo relativo al orden social, tenían aspectos comunes como el rechazo al idioma guaraní, así como la marcada división de roles de género y, en este último aspecto, la privación de los derechos políticos a las mujeres.

## Conservadurismo y autoritarismo

¿Puede decirse que todo régimen conservador es autoritario? La respuesta no es única, y habrá que buscar una respuesta muy matizada para el caso del Paraguay de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En primer lugar, si por autoritarismo se entiende el uso opresivo del poder para menoscabar las libertades y la autonomía, existen varios elementos que son simultáneamente conservadores y autoritarios.

El ejemplo quizás más claro de conservadurismo autoritario es la ausencia de derechos políticos de la mujer, sobre la base de una muy definida división de roles de género, donde lo femenino tiene como ámbito lo doméstico y lo masculino, lo público y lo político. Esta dicotomía tajante tiene también un correlato naturalista, entendiéndose por tal el discurso basado en aceptar como «naturales» las diferencias entre los géneros. La dicotomía se amplía así a mujer-doméstico-madre; y varón-político/público-fuerte. Además, se trata de una división jerárquicamente ordenada, donde lo «masculino» es «naturalmente superior» a lo «femenino».

Esta división, políticamente establecida y jurídicamente cristalizada, estaba también culturalmente sancionada. Las mujeres que intervenían en política eran frecuentemente ridiculizadas hasta por lo menos la segunda década del siglo XX, cuando, tímidamente, comienzan a aparecer las mujeres en los mitines partidarios, pero sin alejarse del eje principal que es la mujer en el hogar, formadora de ciudadanos sin ser ella misma ciudadana plena. Esta visión conservadora entró en crisis inmediatamente cuando hizo su aparición en Paraguay el *normalismo* educativo. Como se verá, durante por lo menos tres décadas, en tres momentos históricos distintos a comienzos del siglo XX, existió un fuerte debate en la sociedad sobre si la mujer debía ser maestra de

los niños y los jóvenes, porque se temía que se alterara esta dicotomía social, natural, y fundante del orden social, ya que podría *degenerar* en la *feminización* de los niños.

No puede decirse que esta fuera solo la «mentalidad de época». Es más: al principio, el discurso «regenerador» insistía en la igualdad de derechos, como puede verse en algunos periódicos de época, como *La Regeneración*. Sin embargo, pronto se impusieron las corrientes más tradicionales, hasta lograr cierta uniformidad (lo que no equivale a unanimidad) en la convicción social de que la mujer no podía intervenir en los procesos electorales ni de manera activa ni de manera pasiva. En tanto, en el resto del mundo, las «sufragistas» lograban algunas –no muchas, pero sí relevantes– conquistas como el sufragio limitado (elegir, pero no ser elegidas) en países como Australia, Finlandia (que sí concedió derechos femeninos plenos), y algunos estados de los Estados Unidos de América. En América Latina el primer país que reconoció a las mujeres el derecho al sufragio fue Uruguay, en 1927<sup>8</sup>.

Con respecto a la educación y la división de roles de género cabe decir, entonces, que ciertamente existía un conservadurismo social, y éste era también autoritario, al mismo tiempo que la propia dinámica social gestaba escenarios de contestación al discurso dominante como en el caso de la ya mencionada discusión sobre el rol de las mujeres en la educación de los varones. El abandono de los varones de la profesión docente, principalmente por los bajos salarios, permitió que las mujeres asumieran un rol protagónico inesperado en este campo ya que, al mismo tiempo que, al ser educadoras cívicas, las privadas de voto –las mujeres– se convertían en portadoras de un mensaje político. También hubo intensos debates sobre la coeducación de los sexos, es decir, en torno a si debían existir escuelas únicamente de niñas separadas de las escuelas de varones; y la aparición de materias como Economía Doméstica contribuían a fortalecer la división de roles de género.

Otra consigna conservadora, jurídica y socialmente establecida, era la limitación del voto no sólo para con las mujeres sino también con los analfabetos, los condenados judicialmente, los que prestaban servicio militar y los «incapaces». Las crónicas de época abundan en procedimientos como las levas militares en tiempos electorales para

8 Estrictamente, las mujeres uruguayas votaron el 3 de julio de 1927 en el Plebiscito de Cerro Chato, en el que se decidía la pertenencia político-territorial de este distrito, sobre el que pugnaban tres departamentos: Treinta y Tres, Durazno y Florida. La participación de la mujer uruguaya en elecciones nacionales ocurrió recién en 1928.

evitar que varones mayores de 18 años pudieran concurrir al ejercicio del sufragio; o bien la «compra» de una persona, generalmente de bajos ingresos, por parte de una persona de élite que hubiera sido sorteada para el servicio militar hasta que éste fue convertido en obligatorio hacia fines de la segunda década del siglo xx.

En la escuela, también existía un orden autoritario y al mismo tiempo conservador. La rígida división de roles, en este caso, era maestro-alumno: el iluminado frente al «carente de luz», la autoridad frente a la obediencia. Los reglamentos de época consagraban esta distinción: prohibían las protestas colectivas de alumnos; y también establecían el carácter inapelable de las decisiones de la dirección de las escuelas sobre castigos y penas a estudiantes (y también a docentes). Y aunque los reglamentos de fines del siglo xix excluían expresamente el castigo corporal, artículos como los de Juan R. Dahlquist, hacia 1913, sobre la necesidad de su erradicación, eran precisamente las pruebas de su pervivencia. En esta diferencia entre castigar físicamente y no, se evidencia el conflicto entre el concepto liberal de que es mejor la persuasión, ya que todo hombre (incluyendo la niñez) intenta evitar el dolor y maximizar el placer; frente al concepto doméstico (quizás de base cristiana) de que la corrección por el dolor es más apropiada para el aprendizaje.

Otro concepto conservador, vinculado a la educación, era el de Elitismo educativo. El elitismo educativo también tendía al establecimiento de cierta rigidez en la estructura social. La educación común, o primaria, estaba destinada a la mayoría de la población, y pretendía dar respuesta a las necesidades básicas de educación, incluyendo la formación cívica; la secundaria y la universitaria tenían como misión la formación de la élite burocrática, política e intelectual<sup>9</sup>. Pero este elitismo conservador no era necesariamente autoritario, como se ve cuando se analiza la cantidad de alumnos provenientes del interior del país que encontraban en el Colegio Nacional de la Capital una oportunidad de movilidad social.

Un caso llamativo, que debería estudiarse con mayor detenimiento, es la aparición del *militarismo* en la educación formal, a partir de la gimnasia y la educación física. Es cierto que los ejercicios militares se introdujeron en el campo de la educación formal, especialmente en la

9 Es difícil determinar el origen histórico del elitismo educativo. En todo tiempo hubo sociedades en las que se estableció un sistema educativo destinado sólo a la formación de las élites dirigentes; sistema a cuyo acceso estaba privada la mayoría de la población.

secundaria, para disciplinar a los estudiantes, y para formarlos como ciudadanos capaces de defender a la nación en caso de conflicto armado. Sin embargo, en el Paraguay, parece que salvo ciertos períodos la educación física no recibió mayor impulso ni interés de parte de las autoridades educativas, excepto quizás algún discurso sobre el valor de la misma. Antes bien, la queja constante es acerca de la mala salud de los estudiantes, especial aunque no exclusivamente en las escuelas rurales: es que las plagas y las enfermedades que aparecían en distintas zonas del país causaban la suspensión por meses de toda actividad educativa, por la morbilidad infantil o por la migración de las familias. Excepción hecha de este descuido de la actividad física lo constituye el movimiento scout, que aparece en el Paraguay en 1913 y que presta atención privilegiada a la buena salud y al ejercicio físico, y cuyo papel en los procesos educativos no formales o informales amerita el desarrollo de nuevas investigaciones.

Por otra parte, la gimnasia militar irá cediendo su lugar también a otras expresiones recreativas, como el juego, para el cual, sin embargo, también se delimitarán tiempos y espacios.

En el campo de estudios comparados, es posible identificar en el pensamiento educativo occidental el ideal de la construcción escolar, reflejo de las construcciones industriales, que adopta la forma del *panóptico* tal como se explica en los aportes de Michel Foucault. Incluso, tales consignas aparecen en el Paraguay de la mano del magisterio normalista: la Dirección de una escuela se encuentra físicamente ubicada de manera tal que es posible el control visual completo del territorio educativo. Sin embargo, en el Paraguay de aquellas décadas predominaban ampliamente las casas-escuela: la pobreza relativa del estado obligaba a acondicionar como mejor se pudiera las residencias privadas existentes en distintos puntos del país. La estructura era precaria, inadecuada para los fines de la educación, poco higiénica; con lo que era imposible materializar el sueño del control que se encarna en la estructura del panóptico: el Archivo Nacional de Asunción es un muy buen repositorio de las «escapadas» de los alumnos a toda hora de distintas escuelas, así como de los padres y las madres que venían a buscarlos sin mayor control y muchas veces los retiraban sin el conocimiento o sin el consentimiento de las autoridades educativas.

De modo que en este período que transcurre entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en el Paraguay liberal pero no iguali-

tarista, existen elementos que son *conservadores* y *autoritarios a la vez*; pero no todo el conservadurismo fue autoritario y, antes bien, el conservadurismo fue cediendo paulatinamente su lugar a cambios sociales profundos provocados por la propia dinámica de los acontecimientos en el campo educativo.

## ¿Es posible hablar de una pedagogía autoritaria?

### ¿En qué sentido?

La utilización del calificativo «autoritario» para referirse al hecho educativo propio de los siglos XVIII, XIX y XX, es contemporáneo. Los docentes y estudiosos de la educación del período de nuestra investigación no se hubieran vistos a sí mismos como «autoritarios»: más aún, no hubieran aceptado que tal calificativo se aplicara a la educación orientada al repudio «de la tiranía» que según los regeneracionistas había sido la nota distintiva de la sociedad y la política del Paraguay de preguerra.

De modo que al utilizar la expresión *pedagogía autoritaria*, debemos tener en claro que es el uso de un concepto contemporáneo que se aplica a la pedagogía de la rígida jerarquía entre maestro-sabio-iluminado-adulto y alumno-ignorante-niño-menor muy propia del período estudiado: fines del siglo XIX y principios del XX. La *pedagogía*, a su vez, en tanto ciencia de la educación, contribuirá a dividir y a definir al *niño* frente al adulto y a aquella niñez no escolarizada frente a la que en aquellos años se define por sus rasgos más bien negativos, como la niñez de la calle, que fuma tabaco o practica juegos de azar. Para éstos, la solución disciplinante se encuentra en el mundo del trabajo.

El castigo corporal, el sentido de obediencia incuestionable a la autoridad, la verticalidad y la transmisión del saber por parte del maestro al alumno son los rasgos de esta *pedagogía autoritaria*. Contra ella, en el Paraguay, surgirán intentos de respuesta a través de las teorías de Pestalozzi, relacionadas con las de Rousseau; y, muy especialmente, a través de la Escuela Activa liderada por Ramón Indalecio Cardozo, que la plantea como una Escuela para la Vida, incluyendo la vida democrática. Ello demuestra que en el Paraguay para nada eran desconocidos los planteos teóricos contemporáneos de la educación. El medio político, sin embargo, inestable como era, impedía que florecieran y

fructificaran los procesos educativos que tuvieran por finalidad la formación democrática.

En cuanto a lo que ocurría en las aulas, también se producían paradojas: dado que la amplísima mayoría de los y las docentes del Paraguay no habían pasado por las escuelas normales<sup>10</sup>, ignoraban por completo las teorías y métodos de Rousseau, Pestalozzi o Montessori. Esta mayoría estaba formada por hombres y mujeres «de buena voluntad», con conocimientos básicos pero muy precarios de lectoescritura y operaciones fundamentales, y, sometidos como estaban (tanto ellos como sus alumnos y alumnas) a la precariedad socioeconómica, debían verse obligados a migrar o a cambiar de trabajo; éstos eran quienes conducían los procesos en aula. Carecían de métodos pedagógicos y recurrían con frecuencia al castigo físico y a la reprensión verbal que degradaba y humillaba por su violencia.

En lo relativo al castigo físico, como ya hemos señalado antes, se enfrentaban dos posiciones: la liberal e ilustrada, que erradicó el castigo físico reglamento mediante, sobre la base (proveniente de Locke, Hume y los teóricos liberales) de que todo ser humano tiende naturalmente a buscar minimizar el dolor y maximizar el placer (y que por lo tanto nadie desea ser castigado y hace lo posible para evitarlo) y el concepto tradicional, doméstico, de «corregir» mediante el castigo corporal, pudiendo quizás la base de esta idea encontrarse en la idea cristiana de que el suplicio es necesario para la corrección de la conducta.

Estos maestros estaban fuertemente condicionados por la tradición previa, proveniente de la colonia y de los tiempos de Francia y los López. Debe recordarse que el castigo corporal era normal en tiempos de la preguerra. Referencias a castigos corporales en la escuela aparecen, por ejemplo (y como veremos más adelante) en las memorias de Juan Crisóstomo Centurión que refiere el uso de azotes para reprimir a quienes hablaban en guaraní; así como en otras situaciones, como el caso en que Carlos Antonio López decide aplicar castigo de azotes para dos niños escolares que habían protagonizado una pelea dominical enfrente a una iglesia. Para aumentar la eficacia del castigo –fuera él verbal, físico o corporal–, en la educación tradicional, éste se ejecutaba públicamente, frente al grupo de alumnos, así se exponía a la víctima a la vergüenza pero también servía de advertencia al resto de la población escolar. Volviendo al siglo xx, hasta el entonces iniciado

10 Para 1921 existían en el país 1666 maestros, de los cuales 572 eran diplomados y los demás no lo eran.

docente Ramón Indalecio Cardozo recuerda, con pesar, haber castigado físicamente a un estudiante por mal comportamiento.

La elección de estos docentes «de buena voluntad» estaba en manos, muchas veces, de comisiones escolares de ciudadanos (especialmente a fines del siglo XIX) y luego, cuando se consolidó el sistema de control político mediante los «jefes políticos» locales, se convirtió en una especie de atribución de éstos, *de facto*. Ello hacía que los y las docentes estuvieran permanentemente expuestos a condicionamientos de carácter político-partidario, los que no eran pocos a la hora de ejercer la profesión. Con el tiempo, la participación docente en la política fue tan evidente y visible, que hasta el Congreso docente de 1903 resolvió que los docentes eran educadores en lo político, y que también debían militar en los partidos de su preferencia. Cuando el Consejo de Educación recibió esta decisión concordó con la primera parte pero desautorizó la segunda. Entre la decisión del Consejo y la realidad existió siempre una brecha importante, y la clase política siguió influyendo sobre la docencia durante décadas.

Al adentrarnos, entonces, ahora, en esta historia en buena parte desconocida, esperamos contribuir al conocimiento de las relaciones que existían en el campo de la educación entre la pedagogía, o la política educativa, y el autoritarismo, hacia fines del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX; y cómo éstas, a su vez, se relacionaban con variables políticas, económicas, sociales y culturales de un Paraguay que vivía en permanente violencia e incertidumbre; y, si existen, esperamos hallar también los vínculos entre aquel pasado y el presente.



PRIMERA PARTE

# El contexto general





Casa Rural en el siglo XIX.

*Illustrated South America.*

PÁGINAS ANTERIORES. Vista general de Encarnación

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

# El contexto socioeconómico del Paraguay 1869-1931

EN LA HISTORIOGRAFÍA paraguaya, el período que va desde el final de la Guerra de la Triple Alianza (1865-1870) hasta 1940, es conocido como el *período liberal*. La demarcación del período está basada en la vigencia de la Constitución Nacional adoptada por la Convención Nacional Constituyente el 25 de noviembre de 1870, la cual duró hasta que fue remplazada por otra, bastante distinta tanto en la forma como en el contenido, en 1940, bajo la presidencia de José Félix Estigarribia.

El tiempo conocido como «liberal» abarca tanto la llamada era republicana, que transcurrió bajo el predominio político de la Asociación Nacional Republicana (1887-1904) y la era liberal, marcada por gobiernos del partido del mismo nombre (1904-1940) interrumpida brevemente por el gobierno de Rafael Franco (1936-1937). En el período se incluye también la Guerra del Chaco (1932-1935) que enfrentó militarmente a Paraguay y Bolivia en torno a reivindicaciones históricas que ambos países pretendían para sí sobre el territorio chaqueño.

Se trata de un período extenso, de profunda y permanente inestabilidad política e institucional, caracterizado por la frecuencia de los golpes de estado y los cambios en la conducción del país. Entre 1870 y 1904, sólo tres presidentes lograron iniciar y culminar sus períodos completos de gobierno, aunque no fueron electos por el voto popular. Tres también lo hicieron entre 1904 y 1940. Los partidos políticos más antiguos del país —el Liberal, que nació originalmente bajo el nombre de Centro Democrático, y la Asociación Nacional Republicana— fueron fundados en 1887, pero recién compitieron electoralmente por la Presidencia de la República en 1928. Entre ambas fechas, las trayectorias institucionales partidarias transcurrieron entre divisiones y enfrentamientos internos, guerras civiles, exilio a opositores, violaciones a las libertades fundamentales y abstenciones y participaciones electorales.

Ideológicamente liberales, excepto el sesgo populista del sector conocido como «radicalismo» dentro del partido liberal y el de la Asociación Nacional Republicana desde mediados de la década de 1910, durante todo el período descrito la economía paraguaya era formalmente leseferista. Los precios eran determinados por la oferta y la demanda, así como los salarios de la clase obrera. La producción fundamental era la agrícola y forestal, controlada por el oligopolio que se inició con la venta de las tierras públicas entre 1885 y 1870 y se hallaba plenamente consolidado hacia 1910. Enteramente dependiente de la Argentina, la moneda circulante en el Paraguay fluctuaba violentamente al compás de los cambios de la moneda vecina, produciéndose frecuentes crisis que golpeaban el salario, los ingresos y las rentas del relativamente pequeño (en términos numéricos) sector obrero y el mayoritariamente campesino.

Y aunque ambos partidos fomentaban de distintas maneras la inestabilidad política, sin embargo coincidían en la persecución a y la represión de las corrientes adversas, que intentaban organizar a obreros y campesinos, como el anarquismo primero y luego, desde 1917, al socialismo y al comunismo. Con todo, y muy especialmente desde 1910, fue incesantemente creciente el número de obreros que se organizaban en sindicatos, entre los que destacaban los obreros marítimos y ferroviarios aunque también existían movilizaciones y huelgas en sectores como el comercio minorista, o las vendedoras del Mercado Central de Asunción, o los cañicultores. Las actividades reivindicativas obreras fueron frecuentes especialmente a partir de aquellos años, en el marco de un estado que se decía formalmente liberal, pero que no dejaba de actuar de manera represiva, alineado con las estrategias de control social que se generaban en los territorios dominados por las empresas yerbateras, tanineras y ganaderas.<sup>11</sup>

La represión contra el comunismo y otras formas de contestación al orden liberal se agravarían durante la Guerra del Chaco. Al ser denunciada por los partidos comunistas de Paraguay y Bolivia como una guerra provocada por intereses económicos vinculados a la explotación del petróleo, en el Paraguay se adoptaron medidas particularmente duras de represión, como la ley de Defensa Social de 1932,

11 Nos remitimos al análisis que de los movimientos sociales del período se encuentra en la obra de Milda Rivarola, *Obreros, Utopías y Revoluciones. La formación de las clases trabajadoras en el Paraguay Liberal. 1870-1931*. De la misma autora, véase *La Contestación al Orden Liberal*. Consideramos importante el artículo de Diego Abente Brun, *Foreign Capital, Economic Elites and the State in Paraguay during the Liberal Republic* de 1987.

cuyos efectos y consecuencias habrían de prolongarse en el tiempo de una manera quizás impensada.

Dado el predominio del paradigma liberal, basado en el libre juego de oferta y demanda, los fenómenos como la pobreza y la desigualdad eran entendidos, desde los ámbitos de poder, como el resultado «natural» de la competencia entre los más y los menos aptos. Para compen-sar ambos fenómenos, inicialmente se permitía que la sociedad sea la que se organice a través de comisiones y juntas estructuradas en torno a los conceptos de caridad y beneficencia. Las sociedades de benefi-cencia existían en el campo de la salud, y en el campo de la educación se constituían juntas y sociedades de amigos de la educación, en el nivel de los municipios, para apoyar económicamente la construcción y mantenimiento de escuelas, la adquisición de útiles escolares, la pro-visión de becas a alumnos de escasos recursos y el pago de salarios a docentes.

Y aunque dominante, no eran, sin embargo, la única posición ideo-lógica en la sociedad, y era frecuente el debate entre liberales y anar-quistas, luego entre liberales leseferistas y liberales populistas, más tarde entre liberales y comunistas y, hacia el final del período, entre liberales y antiliberales influidos por las ideas totalitarias provenientes de Europa. Debe decirse que uno de los polos del debate (anarquista o comunista) estaba, desde luego, condicionado en sus opiniones por la posibilidad (casi siempre concretada luego) de la persecución, la cárcel o el exilio.

El liberalismo ideológico del período, como se señaló, estaba ma-tizado por la aparición de corrientes con ideas populistas dentro del partido liberal y el partido nacional republicano. Sin embargo, la socie-dad paraguaya de la postguerra de 1870 estaba dividida por otro factor que atravesaba a ambos partidos, y que tendría luego, en el futuro, el peso de un verdadero parteaguas en términos políticos y culturales: la posición con respecto al pasado anterior a la Guerra de la Triple Alian-za. Originalmente, consistió en un enfrentamiento entre aquellos que, por una parte, pretendían «regenerar» al Paraguay de los efectos de lo que juzgaban como «gobiernos tiránicos» (el de Rodríguez de Francia y los de los López) y, por otra parte, quienes pretendían «reparar» la memoria de aquel Paraguay del pasado. Este enfrentamiento se trans-formó, posteriormente, en un enfrentamiento entre «legionarios» y «nacionalistas» o, lo que es lo mismo para la historiografía tradicional paraguaya, entre «antilopistas» y «lopistas».



Niños de escuelas públicas de Asunción cantando el Himno Nacional al pie de la estatua de la libertad en 1902.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

## El contexto educativo

«(...) 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. Trescientos sesenta y cinco es el número de niños existentes en el Partido, trescientos diez de ellos, huérfanos. Se comprende á 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.»<sup>12</sup>

La Guerra de la Triple Alianza no sólo arruinó la infraestructura del país. En términos demográficos se produjo un desequilibrio etario ante el que el estado 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 producen 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 establece 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)<sup>13</sup>, y en marzo de 1870 se decreta la obligatoriedad de la instrucción pública<sup>14</sup>. Cuando se promulga la Constitución, en noviembre de 1870, dos de sus artículos se refieren a la educación: en uno de ellos, se refiere a su obligatoriedad y en el otro, a la liberación de impuestos aduaneros a la introducción de artículos y elementos dedicados a la educación.

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 a colaborar con la reconstrucción del Paraguay buscan-

12 Informe del Preceptor Higinio M. Alegre. Partido de Yhacanguazú. Archivo Nacional de Asunción — Sección Educación — Volumen I — folios 167 — 168 - 169.

13 Decreto del Gobierno Provisorio de la República del 15 de diciembre de 1869. Registro Oficial.

14 Decreto del Gobierno Provisorio de la República del 7 de marzo de 1870. Registro Oficial.

do en el país oportunidades profesionales. Debido al carácter puramente voluntario, o por lo menos casi voluntario, de la docencia, 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.

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 cts., 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 era escaso: durante todo el período estudiado, nunca fue superior al 7 u 8% 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, y hasta vestimenta y alquileres de locales.

El nivel secundario y el superior se financiaban con el producido 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 al de la educación primaria.

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 (crece de 49.200 a 64.632 alumnos) en coin-

cidencia con la estabilidad que trajo el gobierno de Eduardo Schaerer; vuelve 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). Vuelve 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 produce un hecho importante en la historia educativa del país: se funda el Colegio Nacional de la Capital. Ciertamente, no era la primera institución educativa de posguerra dedicada a la enseñanza superior; pero sí era la que fue 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 la burocracia del estado liberal republicano naciente, seleccionada 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, el modelo cultural en boga en aquel entonces, que incluía elementos que hoy nos parecen extraños a la educación como esgrima y tiro de armas, pero que se justificaba 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 menciona que, en promedio, la educación primaria (entonces ya educación graduada, formada por 6 grados) se llegaba a concluir en nueve años, con elevada 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 con-

tar 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 6 de cada 10 niños en edad escolar estuviesen, efectivamente, insertos en el sistema educativo.

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 en 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, provocando la alarma social, como hacia 1920, cuando la sociedad se preguntaba si con maestras al frente de la educación de varones, no se estaría corriendo el riesgo de feminizarlos.

En lo relativo a la fijación de los roles de género, la educación desempeñó un papel que excedió a las intenciones de sus promotores. Por una parte, la educación formal apuntaba a consolidar el papel de la mujer en el mundo doméstico, a través de materias como Economía Doméstica, insertas en el currículo, a la vez que la reconocía como promotora de la ciudadanía a través de la educación en el hogar. Como

docente, la mujer también representaba 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.

El magisterio no gozó una legislación específica sino hasta 1921. Esta primera normativa orgánica del magisterio establecía una serie de derechos y obligaciones específicos de la profesión. Su incumplimiento derivó en la gran renuncia colectiva de 1925 (al magisterio le estaba vedado el derecho a la huelga), que demoró por aproximadamente dos meses el inicio de las clases.

La institucionalidad educativa era precaria, sin dudas, pero las intenciones eran significativas. Más allá de la escuela o el colegio, la Instrucción Pública contaba con un área específica dedicada a la supervisión y control de la salud de alumnos, alumnas y docentes. En la Escuela Normal, en 1929, se registró el primer ensayo de complemento nutricional, el programa Gota de Leche. En el nivel local, la ciudadanía constituía comités y grupos de apoyo a la educación, al punto tal que escuelas normales como la de San Juan Bautista fueron creadas a partir de iniciativas ciudadanas locales luego apoyadas por el gobierno. Eran las señales ambiciosas, quizás más allá de lo que los recursos efectivamente permitían, de un país que reconocía el valor de la educación pero que mantenía una profunda brecha, fundamentalmente socioeconómica, con dicha aspiración.

Un párrafo aparte, sobre el que profundizaremos en el capítulo respectivo, merece el tema del idioma guaraní. 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 (excepción hecha quizás de los periódicos de guerra en guaraní, publicados durante la Guerra de la Triple Alianza, el *Cabichu'i*, *Cacique Lambaré* y *La Estrella*), 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 1537-1870: que para los niños y las niñas guaraníhablantes, 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.

En lo referente a las teorías educativas en boga, los años inmediatamente posteriores a la guerra muestran la influencia francesa en la organización del sistema escolar. Ya con la profesionalización que se produce con la creación del Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Educación Secundaria y Superior, es dominante el uso de la pedagogía inspirada en los principios de Pestalozzi y, en menor medida, los de Froebel. Aparece el aprendizaje intuitivo (basado en el concepto kantiano de la intuición de las categorías fundamentales de tiempo y espacio), la lectura analítica (el deletreo y el silabeo), y se utiliza durante buena parte del tiempo la pizarra. Los libros de lectura son moralizantes y están preparados para educar al niño como una suerte de «adulto en formación». Ya en los años 20 del siglo xx, Ramón Indalecio Cardozo revoluciona la educación paraguaya con la introducción de la llamada Pedagogía Activa o Escuela Activa, o Nueva Escuela. Su modelo, basado en la escuela para la ciudadanía y el trabajo, alcanza prestigio internacional dentro de la mencionada corriente educativa. La guerra del Chaco viene a interrumpir el proceso de desarrollo de la Escuela Activa en el ámbito público.

El normalismo es un concepto teórico clave para comprender la educación de fines del siglo xix y principios del siglo xx. Es un concepto que, aunque sus orígenes se sitúan en el marco de las luchas entre los nacientes estados-nación y las confesiones religiosas (específicamente en Alemania en el siglo xviii) por el control de la educación (y de las almas), incorpora, con el desarrollo del positivismo en el siglo xix y xx, el aspecto biologista del concepto de «normalidad». De modo que el normalista no es sólo un representante del aparato estatal que busca homogeneizar las cualidades de la población a través de la acción docente, sino que además representa el pensamiento que divide a niños, niñas, a la sociedad, entre «normales» y «anormales» desde el punto de vista biológico.

En el Paraguay, la Escuela Normal marca el inicio de la profesionalización de la docencia. Está inspirada en el modelo llamado Escue-

la de Paraná, creado y desarrollado por el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento y, de hecho, los primeros y las primeras normalistas son en buena parte, paraguayos y paraguayas egresados de las Escuelas normales de Concepción del Uruguay o de la propia Buenos Aires.

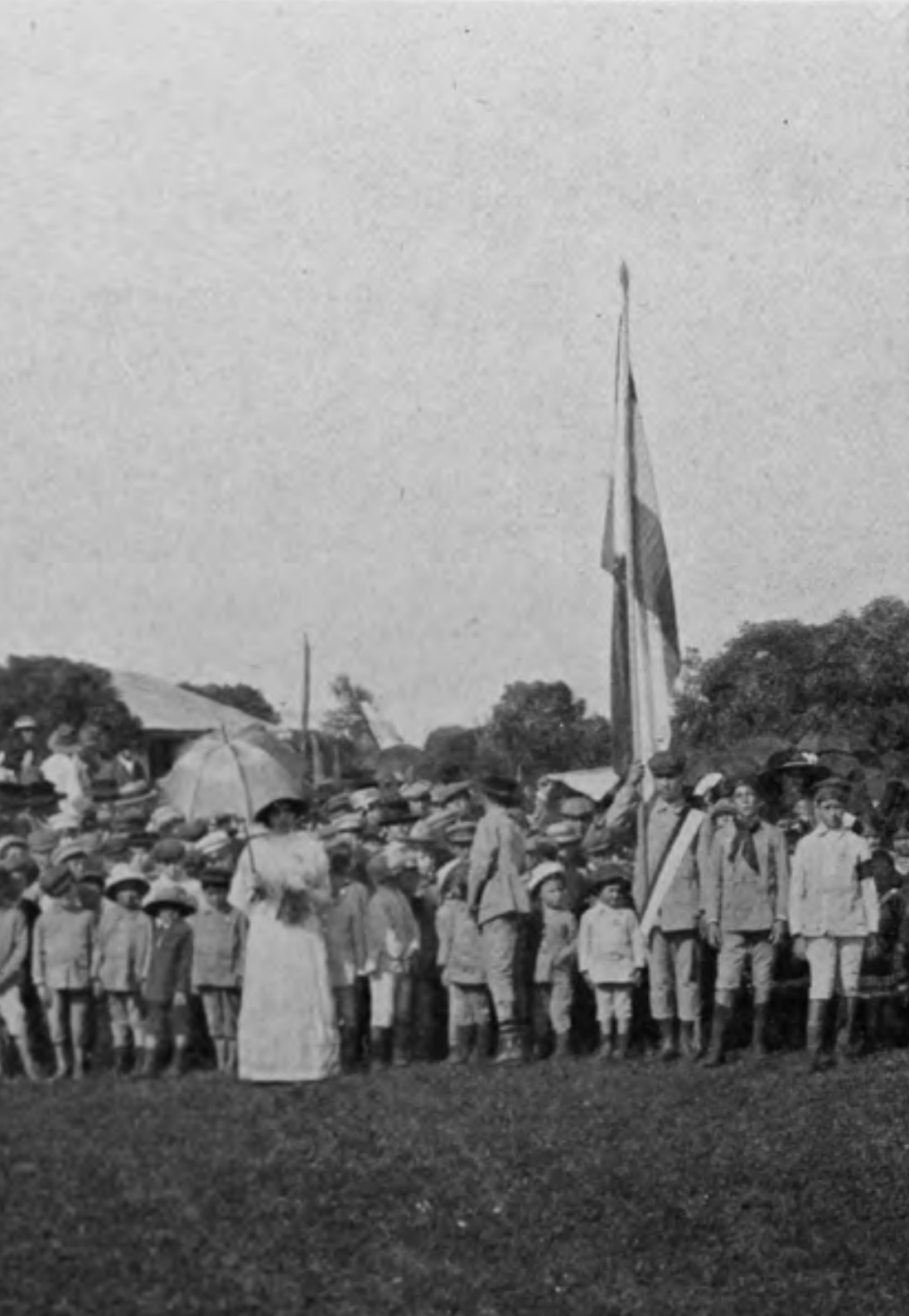
Los normalistas, especialmente el maestro Francisco Tapia, inspirados en la experiencia internacional, introducen en el país el uso y la costumbre sistemáticos de la conmemoración de las efemérides patrióticas en las aulas. La exaltación de los héroes y las gestas, a través de los desfiles escolares, el juramento escolar a la bandera, las canciones y poemas patrióticos, son una contribución decididamente normalista a la educación, si bien debe advertirse que las conmemoraciones (y los respectivos homenajeados) fueron modificándose en la medida en que el nacionalismo «reparacionista» se impuso al nacionalismo «liberal» y «regeneracionista».

Aunque se hablaba de la necesidad de contar con educación técnica, o, llamada al uso de la época, «en artes y oficios», en el Paraguay no hubo escuelas técnicas sino hasta mediados del siglo xx. Antes, existían las escuelas agrícolas y de comercio, o la escuela de contabilidad para niñas o la escuela de secretariado, a las que se concurría buscando lo que hoy llamaríamos la formación y capacitación para el mundo del trabajo. Llegaron a fundarse hasta escuelas para «canillitas» (como eran y son llamados hasta hoy los vendedores de periódicos).

La escuela agrícola, fundada por el naturalista suizo Moisés Bertoni, tenía una vida cotidiana basada en valores militares: de hecho, se egresaba de la misma con la constancia de haber cumplido con el servicio militar. Lo que pudiera parecer raro, no lo era: en las reflexiones sobre la sociedad industrial, en los países industriales como Francia e Inglaterra, era un lugar común pensar que el disciplinamiento de los obreros se lograría mediante la incorporación de hábitos militares a su educación. La escuela agrícola paraguaya no fue la excepción, y un rastro de este pasado todavía anida en el presente, en el que los colegios técnicos siguen emitiendo la Libreta de Baja por servicio militar cumplido.

En los debates educativos se pueden observar dos tendencias: una, el debate público, que se daba en los periódicos, muy centrado en los contenidos relativos a la historia patria y la identidad política que ella transmitía a las generaciones nuevas; y otra, más profesional, en

revistas escolares de circulación restringida o revistas educativas especializadas, sobre varios otros aspectos de la vida educativa. Entre medio, aparece el debate sobre la educación laica; y el enfrentamiento entre el estado liberal y la iglesia católica en relación con dicha temática. Es posible, además, recuperar debates tan interesantes sobre temas como la libertad constitucional de enseñanza versus los intentos del estado de ordenar la educación; la educación de la mujer; las técnicas y métodos pedagógicos más importantes, entre otros. Debe agregarse, sin embargo, que tales debates se reducían a un público relativamente escaso, ya que ni los periódicos ni las publicaciones especializadas llegaban a todo el país y no daban cuenta, por lo tanto, de las condiciones de la educación en el medio rural o en las ciudades más alejadas de la capital.



SEGUNDA PARTE

# Los sujetos de la educación: niñez y mujer





Personal y alumnos de la Escuela de Yuty.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

PÁGINAS ANTERIORES. Alumnos de escuela públicas en 1913.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

La Niñez de entreguerras en tres miradas: *El Reglamento Escolar del Liceo Infantil de Barrero Grande* (1894), la *Legislación Penal* (1928) y la *Escuela Activa* de Ramón Indalecio Cardozo (1928)

EN EL PARAGUAY no existen estudios acerca de cómo cambió el concepto de niñez a lo largo de la historia. No existen –para ser más exactos– ni historia de la niñez ni del concepto de infancia. Esto constituye un problema a la hora de caracterizar al niño y a la niña, sujetos del proceso educativo, de la misma manera que es problemático tratar de comprender qué significaban los conceptos de infancia, niño o niña en boca de los actores de la educación (y no sólo de la educación) de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Ambas perspectivas son interdependientes: una historia de la niñez está estrechamente ligada a la historia de los conceptos sobre niñez aunque no dependan una de la otra: pero lo fundamental es que ambas son claves porque la construcción del concepto de niñez está íntimamente ligada al fenómeno de la escolarización.

Frente a ambos desafíos, la investigación en el Paraguay se encuentra hoy ante fragmentos. Miradas teóricas presentes en la historiografía social como las de Ariés, De Mause, Cunningham o Pollock, que podrían proporcionarnos marcos de referencia para las investigaciones, tienen que ser asumidas con sentido crítico, precisamente dado el carácter fragmentario de la información disponible, así como la dispersión de la misma en artículos periodísticos, artículos especializados de educación, imágenes presentes en los libros de textos escolares, reglamentos e informes oficiales.

Por estas razones, esta investigación intenta una primera aproximación al concepto de niñez a partir de tres fuentes distintas. La primera, es la niñez escolarizada tal como aparece en el reglamento del Liceo Infantil de la ciudad de Barrero Grande, que data de 1894 y que sintetiza las dimensiones que se promovían desde lo escolar respecto de la niñez; la segunda, es el concepto de niñez tal como aparece en la legislación penal de época, desde la mirada del autor del Código Penal, Teodosio González; y la tercera visión es la propuesta por el educador Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943) en sus obras fundamentales: *Por la Educación Común*, de 1928, en la que, a través de artículos que datan desde 1922, es posible encontrar los fundamentos de la reforma de la educación dirigida por éste e iniciada en 1924; sus Memorias, publicadas bajo el título de *Vida de Ciudadano y Maestro*; la serie dedicada a la *Pedagogía de la Escuela Activa*; y en su serie de textos escolares *El Paraguayo*. Existe otra gran cantidad de artículos periodísticos, de los cuales puede prescindirse ya que lo sustancial de su proyecto educativo se encuentra en las obras citadas. De todos los educadores de época, Cardozo es el único que desarrolla con amplitud un sistema educativo, que incluye conceptos de antropología filosófica, de teleología educativa, así como fundamentos basados en la psicología, en la política, en la antropología y la sociología, y en el conocimiento de otras realidades educativas como la argentina, la chilena, la uruguaya, española, francesa, alemana y de los EEUU.

De manera que es posible centrar nuestro análisis de la idea (o de las ideas) acerca de la niñez en la educación a partir de la obra de Cardozo, matizándola, contrastándola, con otras referencias provenientes de distintas fuentes menos sistemáticas, de modo que cuanto señalemos en este apartado deberá ser considerado más que todo como un intento de y una aproximación a la caracterización de la niñez paraguaya de principios del siglo xx.

## El Paraguay de los niños-hombre

Debe recordarse que la Guerra de la Triple Alianza trajo como consecuencia un desbalance demográfico significativo y una alteración profunda de la estructura de las familias. Si bien es cierto que no pueden darse por exactos los distintos censos de época por varias razones, cualquiera sea el que se analice muestra una altísima proporción de niñez de hasta 14 años, frente al resto de la población. Herken Krauer<sup>15</sup> reproduce los datos del censo de 1872 hallados en los archivos británicos, y aunque suscribe las reservas de quienes lo analizaron, la proporción de edades parece ser correcta. Dicho censo muestra una población total de 221,070 personas, de las que 86.079 son niños y niñas de hasta 13 años, en proporción mayoritariamente femenina: 46.572 mujeres y 39.507 varones. El siguiente tramo de edad es el de 15 a 24 años. Es una población total de 60.650 personas; con una mayoría abrumadora de mujeres: 45.567 frente a 15.083 varones. El último tramo es el de personas de 25 años en adelante, también con una mayoría significativa de mujeres: 60.678, frente a 13.363 varones.

Los niños de hasta 14 años representaban el 38,94% de la población paraguaya. Un enorme desafío en todos los órdenes, especialmente en el educativo, para un país postrado. Pero además, esta niñez había vivido los horrores de la guerra; y, si hemos de creer lo señalado en un decreto de intento de pacificación del país por el Vicepresidente en ejercicio de la Presidencia Salvador Jovellanos, también vivía el drama naciente de las guerras civiles en las que esta niñez también era reclutada por los bandos en pugna:

«Considerando que la rebelión armada contra los poderes constituidos de la Nación ha arrebatado de sus hogares, á muchos ciudadanos pacíficos ya por la fuerza ó por engaños, cuya prueba se patentiza a la vista de los prisioneros tomados y pasados, que la mayor parte son niños, ancianos e inválidos».<sup>16</sup>

15 *El Paraguay Rural 1869-1913*.

16 Decreto del 21 de junio de 1873. Registro Oficial. El decreto se emitió tras el triunfo de las fuerzas gubernistas lideradas por el entonces Tte. Cnel. Benigno Ferreira, Ministro de Guerra, contra el alzamiento liderado por Bernardino Caballero, Patricio Escobar, Germán Serrano, José Dolores Molas y Juan Francisco Decoud en Mba'e'y y Naranja hái, el 19 de junio de 1873.

Hasta los preceptores escolares de época creían más importante que la niñez, fundamentalmente la niñez rural, se mantuviera cerca de sus madres para el trabajo agrícola, más efectivo e importante para la familia que una educación de dudosa calidad, como se ve en este testimonio proveniente de Yhacanguazú:

«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. Trescientos sesenta y cinco es el número de niños existentes en el Partido, trescientos diez de ellos, huérfanos. Se comprende á 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 (...)»<sup>17</sup>

Con el tiempo, se legitimó el trabajo infantil, y a veces, hasta la Corporación Municipal decidía por sí cuestiones relativas a la educación, como este caso de Yuty:

«habiendo la Corporación de esta Junta dado un mes de vacacion a los alumnos de la escuela del estado con el fin de ocuparse á la agricultura».<sup>18</sup>

Sin embargo, estas medidas no lograron evitar la deserción y el desgramamiento de la niñez de sus escuelas, y hacia 1921, según Ramón Indalecio Cardozo, sólo 1 de cada 100 niños que iniciaba la escuela primera, la finalizaba. Mucho peor era el rendimiento educativo de niños y niñas con mala nutrición, escasamente vestidos en otros casos, que debían, además

17 Archivo Nacional de Asunción — Sección Educación — Volumen I — folios 167 — 168 - 169.

18 Carta de Juan Paredes al Ciudadano Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Yuty, 1° de setiembre de 1877. Archivo Nacional de Asunción, Sección Educación. Volumen III. Folio 50.

de trabajar en las faenas agrícolas, estudiar. Era de esperarse que semejante desgaste termine o bien en un descenso del rendimiento educativo, o bien en el abandono definitivo del sistema escolar.

Los referentes de época responsabilizaban a las familias por la precariedad de la educación de niños y niñas:

«Como el Señor Ministro tiene conocimiento la educación en campaña es mirada por los padres de familia en su mayor parte con indiferencia desconociendo el mérito de ella, por cuyo motivo no se prestan parte de ellos á mandar sus hijos voluntariamente como igualmente á proporcionarles los útiles necesarios por ser la mayor parte de ellos pobres y la Municipalidad hasta la fecha no ha prestado ningún tipo de auxilio por falta de recurso como igualmente el Gobierno (...)».<sup>19</sup>

51

¿Era esta la imagen que tenían de la niñez los integrantes de la administración pública inmediatamente posterior a la guerra? Quizás si, quizás no. Pero sí tenían un modelo ideal de niñez que concurriera a las escuelas, y que aparece en el Decreto de Organización de Escuelas del 7 de marzo de 1870:

«Art. 11°. Dichos maestros cuidarán que los niños se presentan siempre aseados, teniendo las manos, la cara y todo el cuerpo limpios, acostumbrándolos a guardar moderación y honestidad en todos sus actos, sin permitirles chanzas de mano ni usar expresiones obscenas y toda clase de grosería.».

PRIMER VOLUMEN · 1869-1936

19 Carta de Aristides Stefani, Benito de J. Villalva, Presidente y Secretario de la Junta Administrativa de Caazapá al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública. 28 de diciembre de 1877. Archivo Nacional de Asunción. Sección Educación. Volumen III. Folios 94-95.

## El niño escolarizado en el Reglamento del Liceo Infantil de Barrero Grande (1894)

Lo mismo cabe decir respecto del reglamento del Liceo Infantil de la ciudad de Barrero Grande (hoy Eusebio Ayala), de 1894, en el que se señalaba que serían admitidos niños de 6 años en adelante, «que no tengan fama de mala conducta», y rechazados los niños «expulsados de otros colegios por mala conducta o falta de aplicación», ni aquellos que tuvieran enfermedades contagiosas.

El artículo 13 del Reglamento es una verdadera síntesis de ideales educativos y la posición del niño ante ellos: «En esta casa en que los alumnos hacen adquisiciones físicas, morales e intelectuales, para llegar a ser ciudadanos buenos, ilustrados y útiles, se exige de los mismos obediencia y respeto a los superiores, debiendo ser castigada severamente toda falta de subordinación, sin que se permita al que incurra en ella réplicas ni observaciones». La vida escolar se hallaba regulada por el toque de campana; y en el cotidiano estaban prohibidos: «1°. Hablar guaraní; 2°. Entrar en las salas destinadas a las clases o estudios sin previo permiso del celador; (...) 4°. Tener armas, proferir expresiones groseras, dar gritos y silbidos; escribir en las paredes, pisos y puertas, pararse en el zaguán o puerta de entrada; fumar e introducir en el Colegio tabaco, fósforo u otro objeto cualquiera impropio de una casa de educación; 5°. Llevar al Colegio o a las clases libros o papeles contrarios a la enseñanza que reciben». (Art. 16°).

La salida del colegio sin permiso de los padres estaba prohibida; y las ausencias injustificadas así como las llegadas tardías debían ser «severamente castigadas». La escuela extendía su influencia más allá de sus aulas: «Los niños deberán presentarse a sus respectivas clases decentemente vestidos y aseados, observando aun por la calle el mayor decoro y urbanidad». Los directores y los celadores debían de ser los promotores de la «moralidad, el orden y la disciplina», pero mientras que los primeros eran sus severos custodios; los segundos debían actuar con «celo y benevolencia». El sistema de penas omitía el castigo corporal, pero no los castigos físicos: «Art. 46: Las penas que pueden aplicarse a los alumnos según la gravedad de las faltas son: 1. Reprensión privada; 2. Reprensión pública; 3. Privación de uno o más recreos; 4. Privación de uno o más días de salida en los de asueto; 5. Encierro; 6. Separación temporal del Colegio; 7. Expulsión del alumno».

La expresión «niños» podría considerarse familiar para nuestro tiempo, si no fuera porque en aquellos años finales del siglo XIX y aún cuando apareció la escuela graduada, era frecuente que en las aulas aprendieran conjuntamente niños de 7 u 8 años al lado de jóvenes de 14, 15 o 16 años. La modernización del proceso educativo mediante su adscripción al proceso de la revolución industrial, y la aparición de la pedagogía científica, se traducen en la aparición del sistema de grados donde el conocimiento se amplía de manera concéntrica, en un marco de homogeneización etaria, (en el Paraguay el sistema de grados aparece en 1898), así como de los límites inferior y superior de edades para la educación. «Niños» es una palabra familiar, pero el concepto tal como aparece en el siglo XIX es difícilmente pensable en los mismos términos de nuestro tiempo.

Los límites inferior y superior de las edades de escolarización variaban: en las disposiciones reglamentarias desde 1898, las edades iban de los 6 a los 14 años; mientras que en las modificaciones introducidas en 1922, se establecieron dos pautas etarias: una, para las escuelas rurales, de 9 a 14 años; y la otra, para escuelas urbanas, de 7 a 14 años. Como veremos luego, la última propuesta etaria fue expuesta por Ramón Indalecio Cardozo.

## Niñez reglamentada y niñez real

Por otra parte, el ideal de niñez escolarizada que trasuntan los reglamentos, de los que el del Liceo Infantil barrereño es un ejemplo paradigmático, tropieza permanentemente con la realidad de la niñez trabajadora, tal como se la describe en este artículo de 1900:

«¡Ved ahí, en medio del vergonzoso grupo de la corrupción, al tierno niño con su cajoncito y sus números de lotería bajo el brazo! ¡Vedlo! ¡Oh desdichado! Hoy pisa el umbral de la miseria, mañana se mezclará en el inmenso piélagos del vicio con las más ruines y destructoras acciones de la maldad! ¡Miradlo, sin amparo, sin refugio, molestando lo mismo al transeúnte que al sentado en el café u oficina!».

¿El remedio? La Educación:

«Bueno sería que al contar como contamos con importantes centros de enseñanza en la capital, lo mismo de día que de noche, las autoridades se tomaran un interés especial en recomendar a sus subalternos de hacer ingresar en estos centros, aquellos desgraciados seres que por su ignorancia yacen en el más completo abandono».

O el trabajo:

«El país cuenta con algunas casas industriales ¿por qué no se encarga a los dueños de esas industrias de unos cuantos niños de estos para enseñarles a trabajar? Y una vez conseguido esto que con pocos esfuerzos se puede conseguir, habremos labrado y hecho entrar de lleno esos seres en el sendero del bien para ellos, y el país habrá conseguido crear operarios que con sus brazos aportarán un contingente de economía y baratura en algunos de los artículos que imprescindiblemente necesitamos del extranjero».<sup>20</sup>

La otra realidad, era la de la propia niñez escolarizada, lejos de los ideales de ilustración, decoro y disciplina: «Han llegado a matricularse hasta 55 alumnos después de recibirme de la escuela; y se hubieran inscripto más si no hubiera llegado a la población la epidemia de la viruela boba primeramente; esta fue seguida de la tos convulsa, y ésta fue acompañada con la influenza y dolor de ojos, reinando hasta el presente las tres últimas pero no con el rigor que empezaron. Estas epidemias han quitado la vida a unos cuantos habitantes de esta población, principalmente a los lactantes e infantes». La «ilustración» infantil estaba lejana, no sólo por carencias materiales: «Falta la cooperación tan necesaria de los padres para llevar a debido efecto la enseñanza de los mismos, dando al contrario rienda suelta a las pasiones de sus tiernos, con muy pocas excepciones. (...) La mayor parte de los niños andan al azar, entregados a las leyes de la naturaleza y en vez de traer a la escuela esas nociones de moral y de urbanidad que se aprenden en el hogar, en el regazo de una madre, llevan de la escuela a sus casas; pero llegan y se pervierten en las aguas impuras de la corrupción», dice un informe, fechado también en 1894, del desesperado preceptor, don Desiderio Ramírez, de la escuela de Villa Florida.

20 Hernández, José. *El niño limpiabotas y el vendedor de loterías*. En la Revista Escolar. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 1, No. 3. Asunción, 1901. P. 143 — 144.

La niñez trabajadora no tenía esperanzas: la niñez trabajadora enfrentada a la niñez estudiosa; la niñez trabajadora, base de una generación de adultos analfabetos. En el artículo *Asistencia Escolar*, publicado en 1909 en la Revista de Instrucción Primaria, Pérez Guerra analiza el impacto de la pobreza en la asistencia a las escuelas: «Señor –dicen– somos demasiado pobres y no tenemos cómo costear ropa y libros para nuestros hijos. Y en efecto, se ve con suma frecuencia ranchos poblados por cuatro o cinco niños cubiertos de harapos, semidesnudos, de rostros macilentos, sucios y desgredados. (...) La pobreza de los padres les obliga a emplearlos como auxiliares en las faenas que cotidianamente realizan. Y así fuera de tiempo realizan tareas superiores a sus fuerzas físicas, todavía escasas. Antes de tiempo se hacen hombres, pero hombres fabricados en condiciones lamentables bajo el rudo azote de la necesidad y la pobreza. Son seres hambrientos de pan y luz. Si reciben lo primero lo reciben a expensas de lo segundo y en consecuencia pronto se tiene una generación analfabeta».

## El niño delincuente en la mirada de Teodosio González

Frente a la niñez escolarizada y la niñez excluida, el término extremo de la exclusión es el niño delincuente. Para aproximarnos a una caracterización sobre la niñez penalizada, recurrimos a la mirada de Teodosio González, el jurista paraguayo cuyo Código Penal tuvo vigencia entre 1911 y 1992. En su obra *Derecho Penal. Tratado bajo el doble aspecto Científico y Social* (1928), caracteriza la evolución psicológica y su relación con la responsabilidad penal. Señala:

«(...) la responsabilidad humana no es igual en todas las edades. (...) No habiendo la Naturaleza levantado las separaciones materiales entre la edad de la responsabilidad y de la irresponsabilidad, la ley ha tenido que proceder a este respecto por presunciones».

«La mayoría de las legislaciones, de acuerdo con la doctrina, ha fijado (...) cuatro períodos:

«1er. período: hasta los diez años. En esta edad, el hombre habitualmente, no ha llegado todavía al desarrollo mental necesario para discernir entre lo justo y lo injusto, lo lícito y lo ilícito. Vive la vida del instinto más que de la inteligencia. Todavía no tiene capacidad para delinquir».

«2º período: de diez a catorce o quince años. Las facultades mentales giran ya en una órbita más extensa, pero el discernimiento todavía no es seguro. Según el desarrollo mental del sujeto y la naturaleza del delito de que se trata, puede o no haber discernido el reo la criminalidad de su acción. Este período lo llama Ortolan «de la duda» y en él, la responsabilidad estará sujeta a la prueba del discernimiento, que será deducido de un estudio de las condiciones personales del agente».

«3er. período: de catorce a quince años a diez y ocho o veinte. El discernimiento existe ya, a menos que se trate de personas que jamás lo tendrán. Pero las facultades mentales no han llegado todavía a la madurez y, en cambio, las necesidades orgánicas, los impulsos y las pasiones han adquirido ya casi su completo desarrollo. Este período de la edad es, tocante a la moral, el más peligroso de la vida del hombre por el desequilibrio que ofrece, entre el desarrollo físico y el mental, razón por la cual, la ley tiene que tener todavía mucha consideración con los que durante su transcurso delinquen. En suma: es éste un período no de irresponsabilidad, pero sí de inmensa atenuación de la responsabilidad y la pena».

El Código Penal establecía, entonces, la exención de la pena para los menores de diez años; y para los mayores de diez años pero menores quince, que cometieran delitos que no merecieran pena carcelaria sino de hasta un año, serían sometidos a la corrección doméstica bajo fianza de sus padres o guardadores. Los que cometían delitos con penas superiores a un año de cárcel, serían sancionados con penas.

¿Cuál es la caracterización sociológica del menor delincuente, según González?

«los menores tienen ya una noción clara de los delitos de gran inmoralidad; pero que la tienen confusa, o no la tienen, de los delitos de inmoralidad no muy manifiesta: desacatos, amenazas, riñas, injurias, etc.»

«Estamos persuadidos de que el discernimiento, la apreciación de la moralidad o inmoralidad de los actos, de ciertos actos sobre todo como los delitos, comienzan aun antes de los diez años. Empero, un menor de catorce años, en virtud de sus cualidades personales diversas, de su desarrollo incompleto, de su escasa fuerza para resistir a las tentaciones, de los cambios que en él se han de operar necesariamen-

te y de la serie de datos positivos que le diferencian de los mayores de esa edad, aunque comprenda la criminalidad de un hecho y lo ejecute a designio, no podrá ser equiparado a un adulto para responsabilizarlo de igual manera y someterlo a la misma penalidad».

«esas manifestaciones letales (se refiere a los delitos cometidos antes de los 18 años) revelan a no dudarlo, una índole perversa y un tipo peligrosísimo. (...) la menor edad desde diez a quince años, en los delitos graves, es sólo una circunstancia atenuante de la responsabilidad y de quince a veinte en los delitos graves y leves (...) El incremento cada vez más creciente de la criminalidad infantil, es uno de los más graves problemas de orden sociológico».

Este es el niño-delincuente: una caracterización rígida, opuesta a la niñez idealizada de la escuela.

## En la antesala de la Escuela Activa: el normalismo y la mirada «científica» de la niñez

En un sentido antropológico y filosófico, las publicaciones de principios del siglo XX comenzaban a hacerse eco de las discusiones educativas en boga. Así, en una de ellas se encuentra este concepto acerca de la niñez, del educador uruguayo José Henriques Figueires:

«1-CONCEPTO DEL NIÑO-EL NIÑO NO ES UN HOMBRE PEQUEÑO, al que se le ha de enseñar EN PEQUEÑA DOSIS lo que debe saber el adulto. EL NIÑO ES UN HOMBRE EN FORMACIÓN, y si bien posee grandes afinidades con el adulto, difiere de él CUALITATIVA Y CUANTITATIVAMENTE, y tiene, NECESIDADES PROPIAS, ESPECÍFICAS, QUE DEBEN SER SATISFECHAS.»

Esta mirada sobre la niñez es anterior a la primera guerra mundial (1914-1919). Es una mirada con evidentes influencias de Rousseau y de la ilustración respecto de la niñez, que llega a esta parte del mundo bastante tardíamente. En Europa, tal como señala Ariés, una serie de cambios demográficos, debidos especialmente a la aparición de la vacuna contra la viruela y la adopción de medidas de higiene, permitieron superar los elevados índices de mortalidad infantil propios de

la edad media. Al mismo tiempo, estos cambios se tradujeron también en cambios culturales de actitud hacia la niñez, pasando de la visión en que la niñez era frágil y hasta indiferente, a una visión de la niñez como objeto de preocupación y cuidado, precisamente debido a su fragilidad. También la cristianización, señala Ariés, de las edades tempranas, contribuyó a valorizar a la niñez, al considerarse que ella también tenía, y más si hubiera fallecido pronto, alma inmortal.

El concepto de niñez medieval de «adulto pequeño» que hasta se refleja en las imágenes de época, fue dando paso al concepto de la niñez como «hombre en formación» al que se refiere Figueires y, en la medida en que el saber sobre lo humano se constituyó en el norte de la ilustración y el objeto de aplicaciones «científicas», se fue construyendo el niño de la ilustración, el niño roussoniano, el niño de Pestalozzi o Froebel. El niño al que se refiere la normalista Carmen Garcete, en 1913, al hablar del jardín de infantes:

«El objeto de estos Jardines de Infantes es promover el desarrollo gradual y armónico de todas las facultades, de acuerdo con las leyes de la naturaleza, velando sobre las primeras impresiones, para que no se produzcan al azar, normalizando la actividad natural e instintiva del niño. (...) en ella no van los niños á instruirse sino a desarrollarse, valiéndose de los medios que la misma naturaleza ha impuesto á la planta humana».

La referencia a la visión de la niñez desde lo pedagógico-educativo es fundamental, porque es desde la mirada del pedagogo donde se construirá el concepto de infancia básicamente como lo conocemos en nuestros días. La escuela es el lugar que definirá quién es niño y quién no; y será el discurso pedagógico el que lo caracterice. La escuela es el ámbito de conversión del niño en adulto; del obediente en disciplinado; del ser humano frágil en autónomo; y del ser humano que no sabe en alguien que sabe. Es el lugar de transición del ámbito privado al ámbito público. Es el lugar donde el niño débil, tierno, irreflexivo e irracional, se convertirá en el adulto del tiempo de las Luces.

Hemos referido antes, al presentar nuestra investigación, que existía una contradicción entre el discurso liberal e iluminista de la educación, y la práctica docente concreta, especialmente por parte de aquellos que no habían realizado cursos de formación docente. Así,

en setiembre de 1897, en Villarrica, el niño Rafael Meaurio denunció al Prof. Don Manuel Otamendi porque «le había tomado del cuello al niño con las dos manos y volteado al suelo en plena clase y en presencia de todos los niños» (ANA, SE, Vol. 1897); por aquellos años, en 1894, en la Villa de Encarnación, un informe de inspección sobre la Escuela Graduada de Niñas señala que los padres se quejaban de que la Preceptora «aplica castigos corporales a las alumnas, y diversas clases de maltratos que éstas reciben de aquella» (ANA, SE, Vol. 1894).

En 1901, el diario La Democracia en su edición del 6 de mayo, se hacía eco de los castigos corporales: «Algunos colegas que suelen distinguirse por la seriedad de sus informaciones, como La Patria Paraguaya, traen nuevamente denuncias de castigos corporales infligidos a los niños que frecuentan nuestras escuelas públicas. ¿Es que hemos retrogradado a los tiempos de la palmeta clásica y de los azotes discrecionalmente propinados en la porción más pulposa de cada individuo escolar, en esa parte, precisamente, que los médicos consideran más aparente para las inyecciones hipodérmicas? En realidad parece que no; pero puede (ilegible) profesores indignen a sus alumnos y las cuales tradúcense, a estar al tenor de las denuncias que hánse hecho públicas, en cachetadas limpias y sonoras, en sopapos monumentales y soberbios. Poco se nos da el saber si el director de la escuela donde tales hechos de producen es paraguayo o extranjero. Somos de los que creen que las malas acciones no tienen patria conocida, ni aquí abajo ni allá arriba».

Hacia 1919 quedaban resabios de dichas prácticas, como se advierte en este artículo respecto de la educación moral publicado en la Revista La Enseñanza por S. Ascensión G. de Acosta:

«Un alumno comete un acto censurable cualquiera. Se le impone penas corporales humillantes como obligarle a observar durante determinado tiempo actitudes ridículas y molestosas, o se le hace observaciones acerbas y pesadas como medio de reparar su falta, sin considerar que tales prácticas deprimen al culpable. (...) El estado actual de la civilización nos induce a desechar esa disciplina arbitraria, brutal y tiránica de otras épocas. Hoy, por furibundo que sea el maestro, ya no intenta modificar a sus alumnos con fieros golpes, con azotes o con fuertes tirones de oreja, sino que procura practicar procedimientos más racionales. (...) Ya se han desterrado los instrumentos martiriza-

dores e infundidores de terror, de odio, de antagonismo como las palmetas, los látigos, las correas. Ya se preconizan represiones naturales, justas y por lo mismo ricas en resultados positivos».

## La crisis del optimismo roussoniano y el paradigma de la protección integral de la niñez

Recordemos que, como consecuencia de la primera guerra mundial, el concepto cambiará —no sin polémicas— hacia la idea del niño como un sujeto que debe ser protegido. Es que la primera guerra mundial, llamada la Gran Guerra, no sólo se llevó vidas, sino que además se llevó los ideales de la ilustración, se llevó consigo el orden que el racionalismo había tratado de establecer para el mundo. Se llevó la sensación de seguridad del mundo de fines del siglo XIX y principios del XX.

Educacionistas de aquella Europa devastada se dieron a la tarea de formular un conjunto de derechos para la niñez que pudiera evitar, eventualmente, que los niños y niñas fueran nuevamente víctimas de la auténtica carnicería que representó aquella guerra. Janusz Korczak y Eglantyne Jebb; y en América, Franklin Delano Roosevelt, realizaron propuestas con distintos enfoques acerca de los derechos de la niñez. En Ginebra, en 1924, se aprobó el listado de derechos presentado por Eglantyne Jebb, fundadora de *Save The Children*. Jebb no sólo había sido educadora y asistente social, sino que durante la Guerra había promovido la creación de un fondo de ayuda a la niñez que incluía el salvataje de la niñez (incluyendo a la «enemiga»: la austríaca y la alemana), lo que le valió el calificativo de «traidora» y hasta la cárcel.

El texto de cinco principios, promulgado en febrero de 1924, es el siguiente:

Por la presente Declaración de los Derechos del Niño, los hombres y mujeres de todas las naciones, reconociendo que la Humanidad ha de otorgar al niño lo mejor que pueda darle, afirman así sus deberes, descartando cualquier discriminación por motivos de raza, de nacionalidad o de creencia:

1. El niño ha de ser puesto en condiciones de desarrollarse de una manera normal, material y espiritualmente.

2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser estimulado; el niño desadaptado debe ser reeducado; y el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados.
3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida, y debe ser protegido de cualquier explotación.
5. El niño debe ser educado en el sentimiento de que tendrá que poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos.

El paradigma de la protección de la niñez se situó en la base de los regímenes jurídicos «del menor». Pero en el Paraguay, 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 guairaní 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 profundiza 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)» es 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 agrega los elementos «cósmicos-geográficos», señalando que como la mayoría de la población paraguaya 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 exalta, 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 propone (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 es, para el educador, «hacer que las generaciones aprendan conocimientos útiles y necesarios para la vida múltiple por desenvolver; 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 consagra el ideal del trabajo como parte esencial del proceso educativo. Con base en las teorías de Dewey, Cardozo aspira 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 sea 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». Es más que formar en oficios o en profesiones: es formar en la cultura del trabajo, «de la industria», del carácter productor y transformador. Para ello, Cardozo recurre a las experiencias contemporáneas de los Estados Unidos, Alemania, e incluyendo a la Revolución Rusa entre quienes sitúan el trabajo manual en el centro de la actividad educativa.

Cardozo propone la inclusión de talleres industriales en las escuelas urbanas; y de huertas en las escuelas rurales. Los talleres están diferenciados por género: los que tengan que ver con *Economía Doméstica* y *Puericultura* son para las mujeres, «puesto que son conocimientos indispensables para la preparación integral de la mujer, futura madre y ama de casa» y los que tienen 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 es 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 corazón. 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 debe 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 son sujetos «activos» de su propio conocimiento, para lo cual se diseñan estrategias pensadas en función del desarrollo de sus intereses (recuperándose así la línea propuesta por Rousseau) o bien los métodos pedagógicos son «activos» e implican 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, comenzó a desarrollar el método Dalton, que tendía al primer fin: «respeta el genio personal del alumno».

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 supone, sin embargo, que esta visión de la educación no será fácilmente asimilable porque «la raza paraguaya» es resistente a los cambios, y que el campesino desea que su hijo concurra a la escuela para aprender a leer, escribir y contar: las tareas de cría y explotación de recursos naturales las aprende en el hogar.

## La Escuela Activa y las oposiciones

Cuando analizamos las objeciones que el propio Cardozo recoge 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, señala 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.

La Escuela Activa sufrió de oposiciones en el Paraguay. Cardozo fue acusado, en algún momento, de no fomentar lo suficientemente el patriotismo en un país que se percibía a sí mismo como en guerra inminente (lo que luego, efectivamente, se transformaría en realidad con la Guerra del Chaco, contra Bolivia, entre 1932 y 1935). 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)»

REPUBLICA DEL PARAGUAY



TEXTO APROBADO POR EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

## Niñez, valores y disciplinamiento en tres textos escolares: *El Lector Paraguayo* (1896), *El Nene Paraguayo* (1902) y *El Paraguayo* (1925)

ESTE CAPÍTULO ANALIZA las imágenes y los valores que caracterizan al «niño escolar» en tres textos escolares: *El Lector Paraguayo*, de Manuel de Mendoza (1896), *El Nene Paraguayo*, de Manuel W. Chaves (1902) y *El Paraguayo*, de Ramón Indalecio Cardozo (1925). El primero es un libro de lectura; el segundo y el tercero, libros de aprendizaje de lectoescritura. Es relevante el dato de que se afirme su carácter nacional, dado que se trata de textos surgidos al calor de polémicas acerca del uso de libros, en su mayoría argentinos, en las aulas paraguayas durante todo el final del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

Los textos del libro de Mendoza son en su amplia mayoría cívico-políticos; y tiene como auxiliares a la geografía (del Paraguay) y a la historia (paraguaya y americana). Casi no existe capítulo del libro, incluyendo los capítulos sobre temas como los de historia natural, en los que no se encuentre algún tipo de alusión cívica, ética, moral o política.

El libro permite apreciar la energía y el énfasis con los que se remarcaban, hacia fines del siglo XIX, la representación niñez = niñez escolarizada. El primer capítulo se refiere a la lectura, «la llave mágica que abre el pórtico que guía al mundo sublime de las inteligencias». El que sabe leer «habla con el mundo que piensa», «se aparta de la materia, origen de infinitos males y se eleva su alma a las regiones del saber y de la inteligencia»; se «aprende a creer en Dios, a despreciar la tiranía, a amar la libertad y a tener fortaleza contra las adversidades de la vida». Es una exigencia de «Dios, la humanidad y la patria».

En el capítulo relativo a la Escuela, se la presenta como «un centro

de instrucción modesto, de reducidas aspiraciones (...) pero centro de enseñanza absolutamente necesario, lo mismo para el obrero que para el agricultor y el comerciante, como para todos los hombres, aunque ocupen las más científicas y elevadas posiciones». Frente a la Universidad (aparentemente más importante) la escuela «es más decisiva en sus inteligencias y sentimientos, así como también es altamente importante y poderoso para el adelanto y progreso de las naciones». En ella se aprenden «la creencia y el respeto a la idea de dios, el sentimiento de la fraternidad universal, los santos principios de libertad y de igualdad ante la ley, el amor al sagrado nombre de la patria, los ineludibles deberes y los derechos del ciudadano (...) ideales que encarnando en sus corazones formarán de todos ustedes, si los practican, hombres que no limiten sus aspiraciones a los bienes materiales, seres virtuosos, útiles a todos sus semejantes, así como también ciudadanos probos y honrados que conservarán e ilustrarán el nombre glorioso de su patria».

La instrucción pública es, en relación con la ciudadanía, «la palanca poderosa que mueve todas las voluntades y auna todos los pareceres y sentimientos (...) base principal en que descansa inamovible la grandeza de las naciones». Por el contrario «la ignorancia, la holgazanería, el desdén por los actos políticos que se desarrollan, son otros tantos males, que si los poseen por desventura muchos ciudadanos, arrastran y conducen a su patria a la ruina y al descrédito».

La inteligencia que se desarrolla a través de la educación le permite al hombre «espíritu inmortal, se ha estudiado y clasificado zoológicamente, y su predominio sobre todos los demás seres le ha llevado a proclamarse rey de la naturaleza, título que justifica la luz brillante de su inteligencia (...) Sabe cuáles son los feroces y peligrosos a los que aniquila y destruye, viéndose estos animales obligados a ocupar las regiones más deshabitadas».

El magisterio, entonces, constituye una «misión noble»; una de las profesiones «en que se basan la grandeza de las naciones y el progreso de la humanidad»; su actividad tiende a «grabar ideas nobles y generosas en los espíritus de sus alumnos, a prepararlos para el combate de la vida, a desarrollar sus inteligencias, a inclinarlos a la virtud, a formar ciudadanos útiles a su patria y a sus semejantes». El educador «es el motor más poderoso que impulsa a los pueblos al adelanto». Un estado sin educadores «es un absurdo, un verdadero imposible. (...) un

barco sin brújula, un reloj sin cuerda, una locomotora sin vapor». El modelo de magisterio es Pedro Juan Escalada, «faro solitario que determina y señala el camino del viajero», que «luchaba por el progreso, difundiendo la educación entre la infancia y la juventud de aquellos tiempos».

Las virtudes son expuestas en distintos capítulos: La caridad, «la más grande y hermosa, la más conmovedora y sublime de todas las virtudes de la tierra», que consiste en «tender la mano al desvalido, socorrer al huérfano, amparar al desventurado, enjugar las lágrimas del que sufre, llevar el consuelo al hogar triste y desamparado sin pompa, sin ruido, despreciando la vanidad, tan solo por el placer del bien, de la dicha ajena, sintiendo como propio el infortunio del prójimo: (...) misión santa que no tiene igual sobre la Tierra». El ejemplo de caridad es Juan Vicente Estigarribia, médico que ejerció durante las épocas de Francia y los López, cuyo lema era «Todo para los pobres». Un «ciudadano predilecto que nunca cedió a la ambición y al egoísmo, despreciando las vanidades del mundo ante los nobles sentimientos de su corazón, inflamado por el santo amor de la caridad». Los extranjeros «quedaban más absortos y maravillados de su desinterés que de su ciencia, contemplando con asombro cómo repartía entre los pobres la retribución de su trabajo».

El ejemplo de gratitud es José Berges, quien fuera ministro de relaciones exteriores durante el gobierno de Francisco Solano López; con respecto a su maestro Andrés Cañete.

Mendoza exalta el patriotismo heroico del Paraguay ante la Triple Alianza, capítulos que evocan las batallas, así como la figura de Francisco Solano López, al que califica como «un tirano de recuerdo terrible, que impuso a todos los habitantes de la nación en los supremos momentos de la agonía el cumplimiento de los sublimes deberes del heroísmo y que sancionó el exterminio de sus compatriotas, antes que tolerar que cayeran vencidos o fueran prisioneros de los ejércitos enemigos».

La memoria histórica de las gestas heroicas, la Revolución de los Comuneros, de la Independencia, y la Guerra de la Triple Alianza; «Pueblo en que se adormece este sentimiento, reniega de su pasado, olvida la noble sangre vertida por causa tan grandiosa, nada le dicen las tumbas de sus antepasados al contemplarlas holladas por plantas invasoras; y bien merecen ser tratados como esclavos, aquellos que no saben comportarse como ciudadanos (...) Nuestra tricolor bandera

es la enseña de nuestra patria, y vosotros, queridos alumnos, tenéis el ineludible compromiso de entregarla pura y sin mancha a vuestros hijos, tal como la habéis recibido de vuestros padres. Quien olvida este deber, es un traidor a la patria».

Consignas similares aparecen en el libro de Chaves, *El Nene Paraguayo*; una adaptación local del libro del educador argentino Andrés Ferreyra, *El Nene*. En él puede leerse la relación entre afecto y estudio: «Adela es amada por su maestra porque es estudiosa», dice una de las oraciones de práctica de lectura. El descanso se contrapone con el trabajo y el estudio en «Alfredo irá a casa de su primo, pero volverá pronto para estudiar sus lecciones». El castigo se opone al premio en «Muchos niños han quedado castigados y otros han recibido premios». Facundo es «apreciado de sus amigos porque es amable y respetuoso».

En «El niño puntual» es Miguelito el ejemplo, «hijo de un albañil que vivía en la calle Estrella», que «se distinguió no sólo por su aplicación sino también por su puntualidad», y que es un ejemplo a imitar porque «un día llovió mucho, las calles se pusieron intransitables; todos los niños se volvieron a sus casas», pero «Miguelito se quitó los botines nuevos que su padre le había comprado para ir a la escuela, atravesó las calles y llegó todo mojado a la puerta de la misma». Fue elogiado por el maestro «por su buena condición» y presentado al día siguiente «a todos los niños de la escuela como uno de los más puntuales».

Jorge es presentado como ejemplo de niño previsor, que «no aceptaba los regalos que su padre acostumbraba traerle los días de fiesta», por lo que un día solicitó a su padre que le regalara un peso en vez de regalos; dinero que «guardaba en una pequeña alcancía». Su carácter previsor le permitió superar un duro trance que fue ejemplar hasta por su padre, «que se avergonzó de la lección que le daba su hijo», y «Desde aquel día, (...) hizo el propósito de ahorrar parte de su sueldo para los casos necesarios».

Eduardo era «un niño muy aplicado, y además, atento y respetuoso con sus maestros», que cometió junto a sus compañeros una falta en el aula, y confesó su error ante el profesor, sin delatar a los demás y mientras ningún otro lo hizo, mereciendo por ello un premio por su honestidad: «Al otro día, Eduardo mostraba a sus compañeros un precioso libro con bonitas láminas y lujosa encuadernación. Era el premio ofrecido por el maestro». El saber es el valor que premia el valor mismo.

El orgullo y la soberbia son valores a ser desterrados, porque irremediamente encuentran castigo. Es el caso de Ruperto, «el alumno más

orgulloso de la escuela», que se negó a jugar a la pelota con «niños muy mal vestidos que no parecen de familia como la mía». Luego, fue atacado por un perro y defendido por Juan, «de condición más humilde», quien además amonestó a Ruperto: «no desprecie usted a sus compañeros por más humildes que ellos sean». Luego del incidente, «jugó con todos sus compañeros sin distinción de ninguna clase».

En un relato similar a la historia de los Gracos, en el texto *Mis Joyas* «las principales damas de la Ciudad. Conversaban animadamente sobre sus joyas», mostrando algunas de ellas sus anillos, zarcillos, prendedores y collares. Una de ellas, en cambio, «contrariado por lo nimio de la conversación» permanecía callada y siendo requerida de mostrar sus joyas, llamó a sus dos hijos Arturo y Enrique, que con el tiempo, «fueron los verdaderos representantes del pueblo».

73

PRIMER VOLUMEN · 1869-1936

La abnegación está presente en el relato en que el protagonista anónimo, el menor de tres hermanos –tres niños muy pobres–, se niega a aceptar la comida ofrecida por caridad, por un Cura preocupado, «porque quiero guardar este alimento para mi madre que está enferma y ha de tener hambre», negándose a aceptar otros ofrecimientos de comida por la misma razón, tras lo cual el Cura, «abrazándole le dijo: “jamás he visto un niño tan cariñoso como tú; rogaré a Dios por la salud de tu madre y por la felicidad de toda tu familia”». El simbolismo del sacrificio infantil, superior incluso a lo que un sacerdote puede realizar, es más que significativo.

El libro tiene otras referencias a la honestidad y al desprendimiento de lo material. El pacifismo contra la violencia está presente en los relatos *Una buena lección* y *La Bofetada*: la violencia es vencida con la palabra y la persuasión. En ambos casos, poderosos violentan a humildes, quienes oponen la palabra a la violencia y al abuso, siendo por ello recompensados, avergonzando a los violentos. En *Un Bastonazo*, un general que había castigado a un soldado con un bastonazo, queda en ridículo por los gestos posteriores de valentía de éste, tras lo cual «le abrazó, se disculpó con él y lo decidió a aceptar el despacho de oficial, eligiéndolo su ayudante».

«No hay mujer que no sea valiente cuando peligr la vida su hijo» es la moraleja de la protagonista del texto *Una Madre Valiente*, tras enfrentar un lobo que atacó a su hijo y quedar seriamente herida, pero viva. Sin embargo, la necesidad de un carácter masculino que eduque, queda evidenciada en *Malas Compañías*, donde el protagonista, Santiago, cae en «la tentación» del juego, «arrastrado por sus com-

pañeros». Santiago «tuvo la mala suerte de perder a su padre en una revolución; su madre no podía vigilarle como debía».

Los textos buscan afirmar el valor del conocimiento, y por ello la escuela tiene un valor de referencia. Quizás como resultado de la visión de una sociedad que entonces comenzaba a convertirse en un escenario de consumo, hay una apelación permanente a la frugalidad, a la abnegación, al decoro y a la humildad. Y en todo, casi generalmente, aparecen protagonistas en el entorno escolar o bien el humilde se impone al soberbio e, idealmente, la palabra y el pacifismo triunfan sobre la violencia y la arbitrariedad del poder.

En *El Paraguayo I*, lo destacable es la iconografía. En ella, aparecen figuras de niños, niñas, varones adultos y mujeres adultas con rasgos idealizados, especialmente relativos a la higiene: en las representaciones todos usan calzado, por ejemplo, incluyendo a quienes trabajan en el medio rural. Las imágenes acompañan el método objetivo de lectura, que es conocer la palabra y fijarla a través de una imagen que se corresponda con ella de manera significativa.

No son muchos los textos de *El Paraguayo* –la mayor parte del libro tiene que ver con el método de palabras generadoras que se van descomponiendo para formar nuevas palabras; en los existentes, sin embargo, aparecen algunas referencias que merece destacarse, como en el texto «La guapa Inés. Inés es una muchacha guapa. Lleva una tinaja sobre la cabeza. Inés camina derecho. Va a la fuente a buscar agua. Tiene resedá y claveles en la trenza. ¡Qué buena moza es!». Debe recordarse que, en el castellano como se usa en el Paraguay, la *kuña guapa* significa «mujer hacendosa», y es la exaltación del trabajo femenino y de su sentido del sacrificio. El hecho de que la mujer hacendosa «camina derecho» y usa «resedá y claveles en la trenza», mostrando belleza, refuerza la idea de que su elegancia depende de su carácter trabajador. Éste es, como se ha dicho reiteradamente, un elemento clave de reproducción de la cultura patriarcal.

En el texto siguiente, en el que se trabaja la palabra género –refiriéndose a un tipo de tela, no deja de incluirse un elemento culturalmente significativo, la valentía del varón-soldado: «El general Rojas lleva uniforme nuevo. El uniforme es de género grueso y de color. El general está viendo una pieza de género. Seguramente la desea para sus valientes soldados».

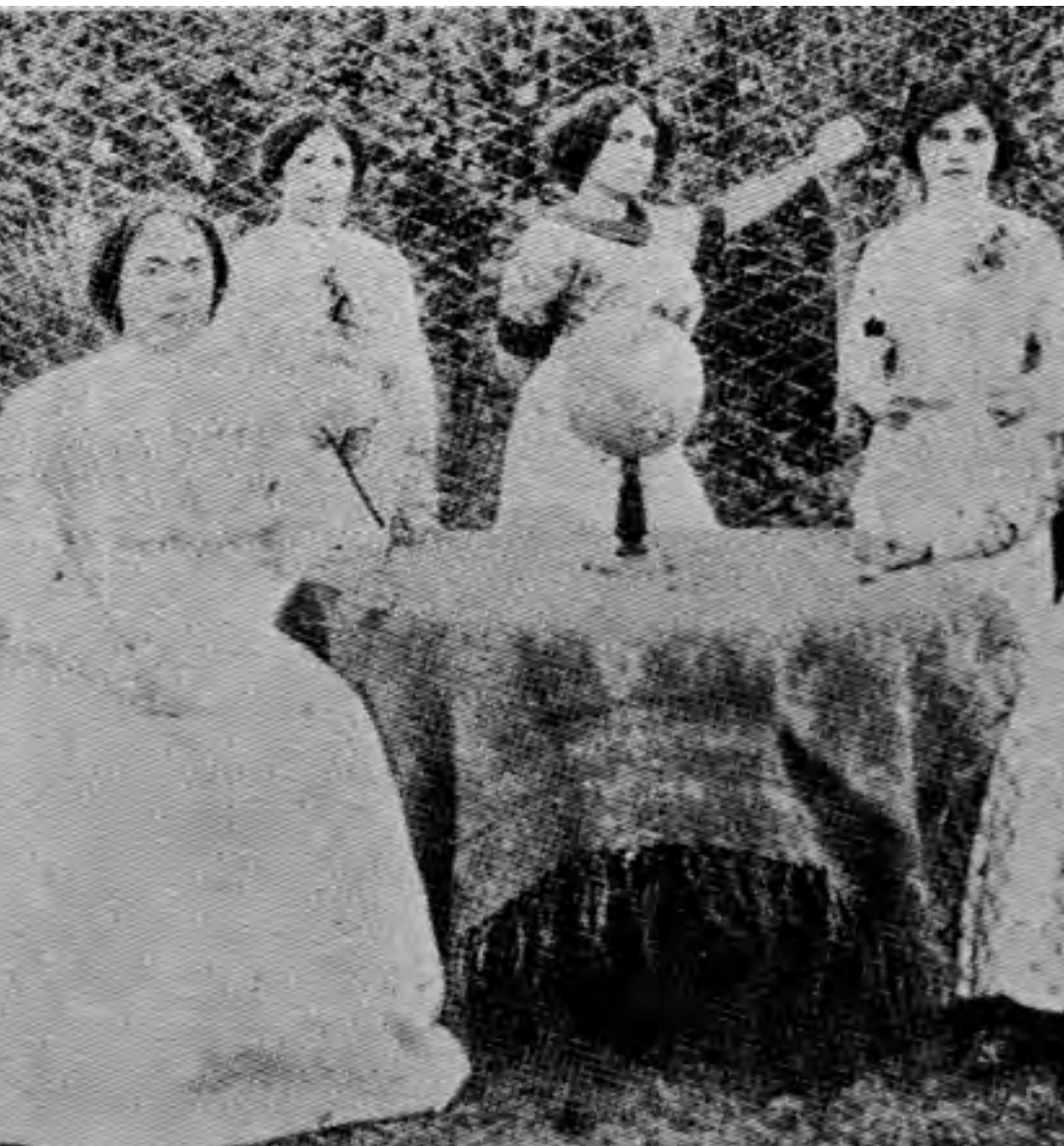
En la lección LXXII, aparece una suerte de reglas para la niñez: «No cometas mala acción. El niño debe ser bueno. Ama a nuestra patria, el Paraguay. Procura ser buen ciudadano. Los hombres se juzgan por sus actos. El hombre activo triunfa. No seas llorón ni perezoso». La lección LXXVII completa esta suerte de lista de deberes: «Haz bien sin mirar a quien. Honra a tus padres y maestros. No seas ingrato con la persona de quien recibiste beneficio. No calumnies ni difames: el honor es un tesoro».

En el texto siguiente, el niño resulta premiado por su carácter estudioso: «Daniel aprendió en la escuela que la esponja es absorbente. Enseñó a los hermanitos esta propiedad de la esponja repitiéndoles el experimento. Daniel es un niño atento y observador. Por su aplicación irá a paseo a Zavala Cué el domingo próximo».

El carácter voluntarista, anónimo e irreversible de la pobreza y la exaltación de la caridad están presentes en *El Boyero*. «Pepito com- padece al boyerito porque tiene buen corazón. El boyero es un pobre niño cuidador de bueyes. El sol le quema, la lluvia le moja y el frío le hiela. ¡Pobre boyerito! Pepito le regaló un hermoso pañuelo de algodón para el cuello y un sombrero de caranday». El protagonista, es Pepito, un niño caritativo, escolarizado; el boyero no tiene nombre y su sufrimiento no tiene fin.

Los libros analizados, en general, responden en cuanto al contenido a varios de los paradigmas propios de los libros de lectura de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, tal como los puntualiza María Cristina Linares a propósito de los libros argentinos, análogos a los paraguayos:

- 1) Está dirigido a un público lector «ampliado», ya que no sólo se esperaba fuera leído por los niños sino por sus familiares y por la comunidad en general, convirtiéndose así el libro en un elemento que vehiculiza la cultura;
- 2) Separación por géneros en determinadas temáticas, como ya hemos visto; y,
- 3) Ausencia del conflicto social: las asimetrías de poder y la condición de pobreza no producen revoluciones, sino que son el campo propicio para el ejercicio de virtudes como la caridad, la paciencia, el sacrificio, la abnegación.



Docentes de una escuela del interior.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

## La mujer en la educación

CREEMOS QUE LA visibilidad de la mujer se hace posible especial (aunque no exclusivamente) por un camino por demás importante: el magisterio, en su versión normalista. La presencia de la mujer en el magisterio obedeció a dos causas: una, a la casi extinción de la población masculina durante la guerra, que afectó la presencia de los varones en la profesión docente (hasta antes de la guerra la docencia era exclusivamente masculina); y la otra, los postulados para la educación de la postguerra inspirados por el educador argentino y ex Presidente de su país Domingo Faustino Sarmiento, de que sean las mujeres quienes ejerzan el magisterio en los primeros grados. Esta tendencia Sarmiento la recogió de de Horace Mann, a su paso por los Estados Unidos.

Aparece la profesionalización de la docencia a través de lo que se dio en llamar el *Normalismo*. Pero el normalismo es mucho más que la formación científica de la docente: es además parte del proyecto educativo de reconstrucción nacional. La docencia no es sólo una profesión, es una especie de apostolado patriótico, dotado de un discurso de contenido altamente político. De esta forma, la mujer maestra, que carece de derechos civiles y políticos se convierte en transmisora de un discurso político ante el cual se sitúa como rebelde o como conservadora, pero ante el que no permanece indiferente.

Del normalismo no sólo van a emerger las maestras normales. Muchas de las normalistas se van a convertir también, al mismo tiempo o después, en feministas integrantes de los primeros ensayos de movimientos por los derechos de la mujer, como el *Centro Feminista Paraguayo* de 1920, o la *Asociación Feminista* de 1929. El magisterio, con el tiempo, se convertirá en una profesión femenina, no sin polémicas como las que se registraron en la prensa hacia inicios de los

900, discutiendo sobre la conveniencia o no de que los varones sean enseñados en las aulas por mujeres. Rastrros de esta polémica existen desde aquellos tiempos en que se esperaba que la profesión docente sea ejercida por varones. Así, en 1898, padres de familia de Paraguarí se dirigen al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, cuestionando la conducta del Superintendente de Instrucción Pública, Enrique Solano López. El argumento fue el siguiente:

«(...) suspendió el día mismo de su llegada a los maestros de niños, nombrándolos inmediatamente para remplazar a estos, tres niñas vecinas de este pueblo y como en la Escuela de niños se encuentran jóvenes de catorce a quince años, ya nos ha parecido incorrecto el proceder del señor Superintendente, de dejar al frente de dicha institución a tres niñas, pues el Señor Superintendente dice que ha adoptado esta medida porque en los países más civilizados acostúmbrese nombrar maestra a las niñas; que muchas veces ha dado mejor resultado».

«Señor Ministro: el señor Superintendente quiere comparar a los niños de este país con los de otras naciones, que en otros puntos más civilizados los niños se encuentran luego bien instruidos de sus mismos padres los cuales luego se puede poner esa clase de niños al frente de cualquier Señorita. Pero no como en nuestra tierra Señor Ministro, que para hacer aprender la primera letra a los niños hay que traer al colegio obligatorio y con miles de dificultades y que muchos de estos, por carecer alguno de padres y otros no tener quien los domestique en su misma casa para guardar respeto a las maestras, pues a causa de esto los niños ni a los mismos maestros que invisten carácter más formal no lo respetan qué menos será a niñas». (ANA, SE, 1878-fs. 72 y ss.)

Luego, y como veremos en distintos capítulos de esta investigación, se agregarían nuevos argumentos a lo largo de todo el período que estudiamos, en el debate referido a si las mujeres debían o no enseñar a varones.

## La educación de la mujer entre la postguerra y las primeras décadas del siglo xx<sup>21</sup>

Tras la Guerra de la Triple Alianza y como resultado de ella, una nueva élite ideológicamente liberal en lo político y lo económico, y marcada por conservadora en lo social, integrada especialmente por familias exiliadas bajo el régimen de los López y con fuertes vínculos culturales, sociales, económicos y políticos con la Argentina asume el liderazgo en el Paraguay. Deseosa de enterrar todo el pasado lopista y francista, inicia el proyecto de «regeneración» del país.

La educación es uno de los campos de batalla de la consigna de «regeneración». A diferencia del orden anterior, la mujer no aparece sólo como protagonista de la educación familiar: en el orden conservador, la mujer estará llamada a sumarse al nuevo orden económico y social desde la afirmación de su rol tradicional. En esto, hay continuidad respecto del orden de preguerra, pero se introduce una variación fundamental: la obligatoriedad de la educación incluye también a la mujer, y su formación se distingue de la del varón por materias como *Economía Doméstica* o *labores manuales*.

Desde esta mirada, la educación de la mujer debe apuntar a que ella sea educadora de los ciudadanos, sin ser ella misma ciudadana. En un pensamiento publicado en *La Ilustración Paraguaya*, el 31 de mayo de 1888, Benjamín Aceval señalaba:

«La madre de la familia es la primera columna del edificio social llamada (sic) estado; educad y dignificad á la mujer y formareis excelentes madres de familia con lo que obtendréis ciudadanos buenos y magistrados probos y justicieros».

Frente a esta visión conservadora, quienes intentaron oponerse a ella sufrieron las consecuencias de los mecanismos institucionales y culturales normalizadores. Tal el caso de Asunción Escalada, nieta del educador más importante del siglo XIX Juan Pedro Escalada. Huérfana y con 19 años, Asunción conoció en la capital ocupada a sus primos hermanos, los Sosa Escalada. Jaime Sosa Escalada y Asunción se enamoraron y vivieron juntos en una casa en la que ella abrió salas de clases para niños y jóvenes.

21 Basado en Barreto, Ana. *Voces de Mujer en la Historia Paraguaya* (2012).

En setiembre de 1869 apareció en Asunción el diario *La Regeneración* de los hermanos Decoud. Jaime y Asunción se hicieron colaboradores del medio, aunque ella debía firmar sus artículos con seudónimo masculino. El diario llevó a cabo una campaña a favor del matrimonio civil, coronada con un mitín público para discutir estas ideas. Las mujeres fueron oradoras en este acto, entre ellas, Asunción Escalada.

En noviembre del mismo año se inauguró, con presencia de autoridades paraguayas y las autoridades brasileñas de ocupación, la Escuela Central Municipal de Niñas bajo la dirección de Asunción. Poco duró ella en el cargo, ya que apenas a un mes de asumir se vio obligada a renunciar, presumiblemente por presiones de mujeres de la élite, tras haber protagonizado el mitín mencionado con un discurso a favor del matrimonio civil. Luego de dejar el cargo, nunca más ejerció la docencia pública: sólo dio clases hasta 1875. Y aunque ya no protagonizó discusiones públicas en el Paraguay, Asunción Escalada contribuyó a lo que luego sería realidad, en 1898: la Ley del Matrimonio Civil. (Barreto, 2011).

Aun cuando los sucesivos gobiernos de la postguerra de 1870 dictaron leyes para asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad de la instrucción primaria, la educación durante el período liberal permaneció pobre. Kleinpenning (Kleinpenning, 2009), citando a Decoud, señala que en la década de 1870 ninguna escuela rural fue creada, y que por lo tanto, más de 100,000 niños y niñas permanecían en la más absoluta ignorancia.

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 (Kleinpenning, 2009). El Censo de 1886 mostraba que apenas el 15,1% de la población sabía leer y escribir (Kleinpenning, 2009), por lo cual en 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 la 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.

Aunque el financiamiento de la educación desde el estado era importante en relación con el total presupuestario, era también insuficiente para un país con tantos problemas educativos.

La problemática educativa era demasiado compleja: no bastaba con contar con infraestructura escolar, ni con exigir a las familias que en-

vían a sus hijos a la escuela. Se necesitaban docentes para cumplir con la tarea educativa. La Escuela Normal de tiempos lopistas tuvo escasa duración, y el analfabetismo de postguerra era más que significativo. La mayor parte de los maestros (el magisterio era una profesión masculina en aquella época) apenas sabía leer y escribir. Los métodos de enseñanza eran desactualizados y no existía la graduación escolar.

Siguiendo las tendencias de la época y las afinidades intelectuales e ideológicas con la Argentina, el Superintendente de Instrucción Pública Atanasio Riera solicita la presencia de dos docentes paraguayas egresadas de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay: las hermanas Adela y Celsa Speratti.

La Escuela de Concepción del Uruguay había sido fundada en 1873 por Domingo Faustino Sarmiento. Fue la segunda escuela *normal* después de la de Paraná y la primera exclusivamente de mujeres. Por lo tanto, era una de las escuelas clave en el desarrollo del *positivismo* en la Educación y del *normalismo* en la historia del magisterio; ambos, estimulados por el educador y ex Presidente argentino.

Si el magisterio era una profesión masculina, ¿cómo y por qué la tendencia promovida por Sarmiento da protagonismo y relevancia a la mujer? Sarmiento afirma que:

«Cuesta un esfuerzo suponer dureza de carácter en una mujer y el hecho real es que generalmente hablando, la semejanza de hábitos de la maestra y la madre, sus reprensiones incesantes a los niños y afectando una severidad que se desmiente a cada paso, hacen insensible la transición del niño que sale del hogar doméstico a reconocer una nueva autoridad y obligaciones nuevas, y su primera iniciación en las penas de la vida. Pero hay algo más fundamental todavía que justifique esas predilecciones, y es que las mujeres poseen aptitudes de carácter moral, que las hacen infinitamente superiores a los hombres, para la enseñanza de la tierna infancia. Su influencia sobre los niños tiene el mismo carácter de la madre; su inteligencia, dominada por el corazón, se dobla más fácilmente que la del hombre y se adapta a la capacidad infantil por una de las cualidades que son inherentes a su sexo».<sup>22</sup>

La mujer-maestra da continuidad al rol mujer-madre, facilitando a los niños la transición de lo doméstico a lo público; de la comunidad

22 Sarmiento, *Educación Común*, Trabajo sobre instrucción popular presentado como informe de su viaje por el extranjero al gobierno de Chile, citado en MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Inspección General de Enseñanza. Escuela Nacional Superior de Comercio de Ramos Mejía. «Juicios de Sarmiento sobre la Mujer 1888-1938». Buenos Aires, 1939, p. 62.

de afectos a la vida ordenada por la disciplina y la ley; de la licencia a la disciplina. Estas razones quedaban también avaladas por cientos de experiencias existentes en el mundo de *asilos* y *escuelas de párvulos*, anteriormente citadas que no llegaron a darse en el Paraguay durante los tiempos de López y tampoco en el período inmediato de postguerra.<sup>23</sup>

Al feminizarse la profesión docente, roles femeninos domésticos y valores de la docencia pasan a articularse. En el normalismo positivista de fines del siglo XIX y principios del XX, del que la Escuela de Paraná y la Escuela de Concepción del Uruguay eran principales insignias, la visión que la docencia tenía de su misión consistía en:

- El magisterio es portador de cultura, y como tal introduce la luz del «progreso» positivo en medio de la ignorancia y la barbarie;
- • La docencia es disciplinante, siendo el orden una condición básica para el progreso, desde la perspectiva positivista;
- El magisterio es un apostolado, y no sólo una profesión. Es una manera de situarse ante la vida y el conocimiento; y,
- El rigor profesional exige un título habilitante.<sup>24</sup>

En el Paraguay, estos mismos valores pueden identificarse en las mujeres docentes de fines del siglo XIX y principios del siglo pasado, lo que conduce a conflictos en el mismo campo educativo, pero también a la toma de posiciones públicas respecto de otros temas nacionales importantes de aquel momento.

La feminización del magisterio no fue un proceso unilineal sino lleno de contradicciones en el que incidieron la búsqueda de espacios de autonomía de las mujeres y de trabajos mejor pagados por parte de los varones; y la percepción social todavía sexista sobre la inferioridad de la mujer. Citemos, como ejemplo, los siguientes testimonios. En la memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública correspondiente a 1921, se señala que:

23 Un tiempo más tarde, en 1913, Carmen Garcete señaló en una de las tantas Conferencias Pedagógicas que «Se necesita recursos suficientes para su instalación y una vez obtenido esto hay que pensar en **la que debe de dirigir** (resaltado nuestro) debiendo ser esta, la mejor que se pueda traer, si es posible fuera de Norte América, porque sería también **la encargada de formar la primera generación de maestras kindergarterinas** en nuestro país». Publicado en la *Revista de Instrucción Pública*, Año IX, número VIII y IX, Agosto y Setiembre de 1913, p. 372. Este testimonio indica que, a pesar de no haberse creado el kindergarten aún en el Paraguay, las maestras ya habían internalizado la noción de que la mujer era la mejor educadora para la primera infancia. El kindergarten se crearía en 1921, por María Felicidad González.

24 Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Universidad de San Andrés, Fundación Lúminis. Granica. Buenos Aires. 2007.

«En cuanto al mayor número de mujeres en el personal docente, se explica porque la responsabilidad del varón es también mayor que la de la mujer en el hogar, desde el punto de vista económico y resulta lógico, entonces, que el hombre tienda hacia horizontes económicos más amplios que los que pueda ofrecerle el magisterio. Por regla general, la mujer ocupa en el hogar una situación dependiente, aunque llegue a ser una colaboradora indispensable en el aporte de los recursos domésticos. En cambio, salvo contadas excepciones, el mayor peso de la responsabilidad económica recae siempre sobre el varón, en su carácter de esposo, padre o hermano. (...) Y es indiscutible que la instrucción de los varones exclusivamente encomendada a mujeres, como ocurre ahora en la casi totalidad de las escuelas públicas, tiene que resultar deficiente, sobre todo en lo que respecta a la formación del carácter del niño».<sup>25</sup>

Más tarde, en 1927, un diario alertaba sobre «La desertión de los maestros» como un «peligro para la instrucción primaria»:

«De ahí que cada día escasean más y más los maestros, llenándose la plana mayor de la instrucción primaria con maestras, cuya **menor capacidad para educar niños hemos probado** (resaltado nuestro)».

«Entendemos que **el maestro debe ganar mayor sueldo que las maestras** (resaltado nuestro) (...) está en favor el argumento de que el hombre tiene más necesidades que la mujer».

Años después, en la Revolución de 1936, que se suponía reivindicaría el lugar de la mujer en la sociedad, el diario *El Estudiante* expresaba una dura crítica al régimen anterior en lo atinente a la educación, entre cuyos contenidos se lee:

«El histórico momento exige asimismo la formación de nuevas legiones de maestros. **El elemento varón es indispensable** (resaltado nuestro) en los puestos directivos, esto lo decimos sin negar a la mujer el rol importantísimo que desempeña en la docencia. Pero comprendemos que **por razones psicológicas, el varón solamente**

25 *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, Justicia y Culto*. Asunción, Paraguay. Imprenta oficial, 1922. P. 27 y ss.

**realizará con el máximo rendimiento y acierto los ideales de la revolución».**<sup>26</sup>

Paradójicamente, en las mismas páginas se realzaban las personalidades de las docentes Élida Ugarriza y Emiliana Escalada, que según el medio, habían sido marginadas por el régimen liberal.

Recién en la segunda mitad del siglo xx la mujer pasaría a constituir una decidida mayoría en el ámbito docente.

La particular situación del Paraguay de la postguerra hizo de la «Regeneración» un proyecto político y, por lo tanto, hizo de las maestras, portadoras de un discurso también político. Ello se manifestó ya desde el caso narrado de Asunción Escalada y su postura sobre el matrimonio civil; y luego, en 1894, en el liderazgo que asumió la educadora Rosa Peña de González en el intento de concretar un monumento a los próceres de la Revolución de Mayo de 1811.

Esta situación data de 1887, cuando en el Senado se aprueba la erección de un monumento a los próceres de la Independencia Nacional después de arduos debates. Los próceres seleccionados son Fulgencio Yegros, Pedro Juan Caballero y Manuel Atanasio Cavañas. La idea no prosperó, a pesar de que la comisión designada estaba presidida por el propio Presidente de la República Gral. Patricio Escobar.

En 1894 Rosa Peña de González, educadora y esposa del Presidente Juan G. González, promueve la formación de una comisión de damas que organiza una colecta para la recolección de fondos destinados a la erección del monumento aprobado 7 años atrás. La comisión logró que colaboren niños, señoritas de la escuela normal, jefes y policías, personas del interior del país suscritas a través de los diarios y hasta las logias masónicas.

El 14 de mayo de 1894 se colocó la piedra fundamental del esperado monumento en la Plaza Uruguaya. La piedra contenía una caja de metal que, a su vez, incluía:

- El acta de inauguración escrita en pergamino con tinta indeleble y suscrita por los padrinos, la comisión de damas, los funcionarios nacionales y extranjeros y los concurrentes que deseen hacerlo.
- Las medallas conmemorativas al acto, de oro, plata y cobre.
- Los diarios del día anterior, esto es, del 14 de Mayo.

<sup>26</sup> El Estudiante, 9 de marzo de 1936, p. 3, artículo «Los educadores del régimen».

- El folleto que consigna la historia de los próceres y de la independencia del Paraguay.
- Monedas acuñadas en el país, y algún otro objeto que pueda despertar interés en otras edades
- Los discursos pronunciados en el acto (menos el del padre Pera que fue espontáneo)
- Una publicación especial que se hizo en honor a los próceres
- La ley que autoriza la erección del monumento y copia auténtica del presente decreto.

Luego del evento, se repartieron entre los asistentes, folletos con la historia de la revolución, escritos por José Segundo Decoud y un pequeño álbum con pensamientos y artículos que aparecieron en el transcurso anterior del acontecimiento que se festejaba.

Más tarde, en 1904, cuando la revolución que derrocaría al Presidente Ecurra y llevaría a Juan B. Gaona al poder y al inicio de la llamada «era liberal», un grupo de mujeres integrado por varias *normalistas* llevó un pedido de paz efectuado al Gral. Benigno Ferreira, líder del bando revolucionario. Dicho pedido fue leído en voz alta por Serafina Dávalos.

El *normalismo* había dado a las maestras las herramientas fundamentales para intentar un protagonismo ciudadano, a pesar de las barreras institucionales para que pudiera elegir y ser elegida. La Escuela Normal se convertiría en el espacio en que las mujeres expresaban sus opiniones con algún grado de libertad, mientras sus derechos permanecían cercenados.

Las mujeres educadoras también lucharon por sus derechos, una prueba de que el magisterio había despertado la conciencia organizativa y de reivindicación.

Una de las primeras luchas se dio cuando en 1899 el Superintendente de Instrucción Pública Enrique Solano López pretendió suprimir cuatro escuelas primarias para dar lugar a dos escuelas graduadas. Esta medida y otras como el concurso de cargos, motivaron la renuncia de las hermanas Speratti, y simultáneamente la renuncia de Solano López.

También provocó una movilización general de maestras que defendían sus derechos adquiridos, dado que la desaparición de las escuelas provocaría que varias de ellas quedaran sin cargo. Igualmente, las alumnas se movilizaron a favor de las hermanas Speratti y las docentes en ejercicio. Para incidir en las decisiones de gobierno, las mujeres que

apoyaban la causa docente enviaron una carta al Presidente Egusquiza expresándole que:

«No se resuelve el problema de la educación suprimiendo escuelas sino multiplicándolas. «Haya muchas escuelas» decía el ilustre educacionista Sarmiento aunque sean malas escuelas.

(...) La máxima de Sarmiento se esplica perfectamente: quiere que nadie se prive de la instrucción primaria, es decir de saber leer y escribir y esto solo se puede conseguir aumentando las escuelas primarias y no suprimiéndolas.

(...) En nuestro concepto, Exmo. Señor, la medida del C.S. de Educación hierde de muerte el porvenir del magisterio nacional interrumpiendo la carrera de muchas preceptoras consagradas á la educación, que hay quedan abandonas sin medio de subsistencia y privadas de los derecho adquiridos por la ley mencionada.»<sup>27</sup>

Décadas más tarde, en 1925, y ante la falta de cumplimiento del Estatuto Docente en lo referido a los pagos de salarios, Élide Ugarriza lidera la renuncia colectiva de maestros (ya que la huelga docente estaba prohibida) contra el gobierno de Eligio Ayala y el responsable máximo de la educación, Ramón Indalecio Cardozo. La movilización duró dos meses, y aunque los docentes no lograron su objetivo, lograron revelar toda la problemática educativa de décadas: precariedad en la infraestructura escolar, en la formación docente y en sus asignaciones.<sup>28</sup>

27 Ídem

28 Del insuficiente número de maestros y de sus lastimosos salarios nos habla Rafael Barret en dos relatos publicados luego en *El Dolor Paraguayo* (1909). En el primero, *Instrucción Primaria*, se pregunta al final: «Sería una fuente de regeneración incalculable, aquí sobre todo, donde los hogares, mal constituidos, hacen muy poco a favor de los hijos, enviar a la campaña un heroico regimiento de cien maestros, cien hombres de corazón, capaces de ser estimados por los niños, y resueltos a sembrar en las almas auroras del germen de la sinceridad y de la libertad de ideas. Pero, esos hombres, ¿los habrá en Paraguay, los habrá en América, los habrá en este valle de lágrimas? En el siguiente relato, *El Maestro y el Cura*, afila la ironía de su pluma: «El maestro gana ciento cincuenta pesos mensuales (...) no tiene sino un centenar de alumnos (...) en la clase (...) no hay bancos, ni mesa ni utensilio alguno de enseñanza. Allí se aprende aritmética sin pizarrón, geometría sin figuras ni sólidos, botánica sin plantas, zoología sin animales, geografía sin mapas. (...) También se debe observar que los ciento cincuenta pesos no son precisamente ciento cincuenta pesos. En primer lugar, son recibidos con un mes de retraso. Los gobiernos, sin duda por razones de alta política, han dispuesto que ese pague a los maestros de escuela los últimos, es decir, después de los mayordomos, porteros y lacayos; después de los espías. (...) Los infelices necesitan un intermediario que les cobre el sueldo en la capital y lo envíe, en cuya operación se evaporan siempre algunos pesos, cuando no todos. (...) En fin, el maestro vive. ¿Qué más quiere?»

Más allá de la docencia, la educación en oficios también abrió un campo para la autonomía de la mujer, aunque el campo estuvo limitado por la normativa civil y las pautas culturales. Serafina Dávalos, muy conocida por ser la primera doctora en Derecho e integrante ocasional del Supremo Tribunal, comprendió el valor de la educación para que la mujer se hiciera dueña de sus propios recursos y fundó en 1905 (dos años antes de defender su tesis doctoral Humanismo) el Colegio Mercantil de Señoritas. Diría después, en su tesis, que

«nadie desconocerá que la independencia económica es la base de la emancipación y autonomía del individuo, y obteniendo todas las mujeres (...) una preparación profesional (...) estarán en condiciones de mantener con altura su integridad personal».

87

El colegio mercantil tendría una vida de 17 años durante la cual dotaría a las empresas paraguayas de contadoras y peritas mercantiles.

Espíritu similar presidió la creación del Secretariado Paraguayo de Niñas; así como de otras instituciones de oficios como el corte y confección, o la economía doméstica, o las modas.

El magisterio puso en evidencia la contradicción fundamental del modelo liberal-conservador de sociedad propuesto luego del final de la Guerra de la Triple Alianza: la mujer carece de los derechos que debe inculcar a las futuras generaciones. Esta afirmación está reforzada por toda la simbología republicana, en la que la Patria es femenina y como mujer, madre, nutre a todos por igual con la leche de sus exuberantes pechos, menos a sí misma.

Esta disconformidad fue, probablemente, la que hizo que varias normalistas se pusieran a la cabeza de las reivindicaciones de derechos de las mujeres a principios del siglo xx, adquiriendo un protagonismo cuyos resultados demorarían demasiado en plasmarse en derechos reivindicados. Con el tiempo, otros factores extraeducativos cambiarían la mentalidad de parte de las mujeres docentes, como se lee en la publicación docente de los años 60, la revista *Entre Maestros* a propósito del Decreto Ley 704 del 30 de junio de 1961, por el que se reconocieron los derechos políticos de la mujer:

«La conquista de los derechos políticos supone, al mismo tiempo, una carga de deberes cuyo cumplimiento en modo alguno, debería incidir

negativamente en el cumplimiento de lo que de suyo corresponde a la mujer en su carácter de esposa y madre. Vale decir, que las actividades de liderato deberían corresponder a aquellas cuyas condiciones personales: habilidades, conocimientos, y estado civil, le permiten. Por otra parte, todas deberían informarse acerca del significado y forma del sufragio así como del peso que su voto tendrá en los importantes asuntos de la vida pública. (...) El magisterio nacional está constituido por una mayoría casi absoluta de mujeres. ¿Cuál es la misión que a la maestra corresponderá cumplir en esta hora tan importante para la vida de la Nación? Mientras las asociaciones de educadores estudien la nueva situación y den instrucciones bien meditadas y precisas a sus asociados, «Entre Maestros» recomienda: Ilustrarse con relación a sus nuevos deberes y derechos, estimular al deprimido, suavizar al vengativo e iluminar al intolerante».<sup>29</sup>

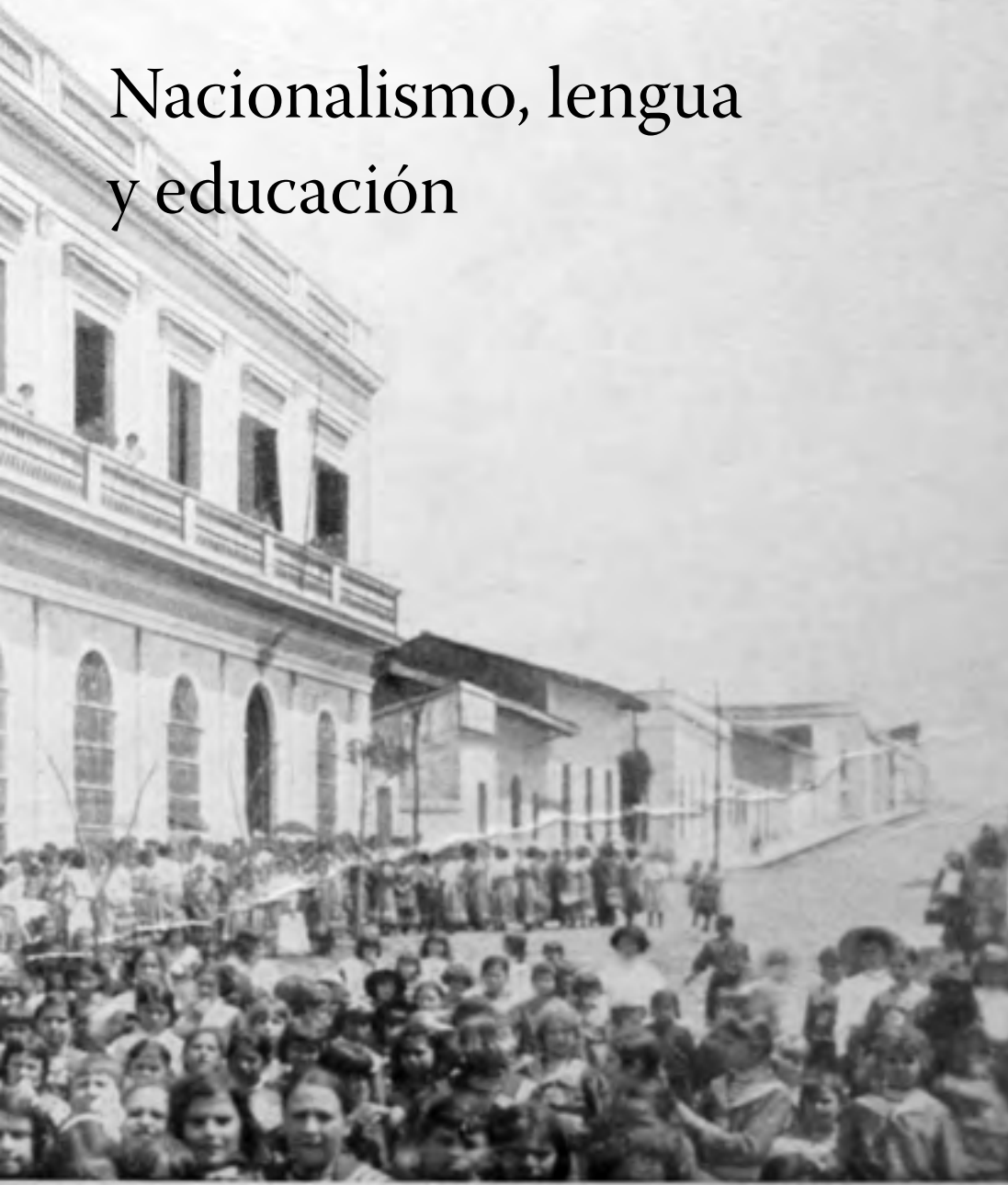
29 Editorial. Revista *Entre Maestros*. Órgano surgido del Seminario de Orientación para Preparación de Materiales Educativos. Volumen IV, No. 2., Junio — Julio — Agosto de 1962. P. 1.





TERCERA PARTE

# Nacionalismo, lengua y educación





Alumnos de la Escuela de Aplicación de Asunción.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

PÁGINAS ANTERIORES. Niñas a la salida de la Escuela Normal de Asunción.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

# Las polémicas sobre el patriotismo en los libros de texto y el calendario escolar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX<sup>30</sup>

EL CAPÍTULO SE centra en la educación primaria del Paraguay de posguerra; y de ésta en los libros de textos utilizados y en las fiestas patrias celebradas y siendo más puntuales, en la construcción historiográfica que se aprecia tanto en los textos como en las celebraciones. Nuestra intención es mostrar que si bien la idea de patria no dejaba de figurar en cuanta comunicación oficial existiese, el contenido de la misma era un terreno en disputa y que esta construcción identitaria no siempre ha de pasar por la institución escolar.

Vamos a hacer uso tanto de los libros de textos en sí como de los órganos oficiales del Consejo Superior de Educación. En éstas revistas oficiales, además del día de los problemas escolares, se compartían metodologías de clases y los discursos que se expresaban en las celebraciones patrias en las diferentes escuelas del país. Además, echaremos mano de las revistas de educación privadas y en cierta medida de los diarios de la época.

Mientras que el Mariscal López aún seguía en la lucha; en Asunción, en 1869 se instala un gobierno provisorio que ha de tomar las primeras determinaciones sobre la educación pública: se les encarga a los jefes políticos de cada pueblo la responsabilidad de abrir escuelas y de instalar como maestros a quienes considere con aptitud.

30 Basado en la ponencia presentada por Ignacio Telesca en...

El 25 de noviembre de 1870 se jura la nueva constitución nacional que en su artículo octavo expresaba que «La educación primaria será obligatoria y de atención preferente del gobierno». No se refiere aún a que la misma fuese gratuita y no lo será por las siguientes décadas. Recién en 1881 se confeccionará un Reglamento General para las Escuelas Públicas en donde se dividía la enseñanza en tres grados. La Historia Nacional se enseñaría en el primer grado junto a las nociones de escritura, lectura y aritmética. Las escuelas graduadas recién se implementarían en la siguiente década, pero incluso a principios del siglo xx serán mayoría las escuelas elementales.

Con muchas dificultades se encontraba la educación paraguaya en estos primeros años: la pobreza de la población y del Estado, la falta de docentes, de útiles y libros de lectura; son sólo algunas de ellas.

Manuel Domínguez, nacido en 1868, recuerda sus épocas escolares en una conferencia que brindará en el Instituto Paraguayo en 1897. «Corrían como textos oficiales cartillas, catones y las necesidades de Ripalda y Astete, pero ¿quién tiene derecho de ser muy exigente en esta materia— No hace 15 años que el catecismo del padre Astete, con sus cuatro infiernos en el centro de la tierra, era el libro clásico de nuestras escuelas. Nosotros le aprendimos de memoria ¡setenta años después de nuestra emancipación política!»

Debemos esperar hasta mediados de los '80 para visualizar los primeros desarrollos a nivel de instrucción primaria. El estado paraguayo en 1883 y 1885 decide vender las tierras fiscales (y debemos recordar que más del 80% del territorio paraguayo era fiscal). En los primeros años se vendió más del 90% de la tierra destinada a la agricultura y ganadería y casi el 40% de los yerbales. Más allá de lo que implicó esta venta para el país, su latifundización y la creación de una nueva elite, la entrada de dinero a las arcas del Estado sirvió para mejorar las instituciones educativas del Paraguay.

A fines de 1887, entonces, se re-organiza el sistema educativo y se crea el Departamento General de Educación que estará formado por un Consejo Superior de Educación y un Superintendente de Educación Pública. Este último era la figura clave, encargado, entre otras funciones, de elaborar un Plan General de Educación y de organizar las escuelas públicas de ambos sexos.

Se establece que cada niño deberá abonar 30 centavos al inscribirse y, salvo que sea insolvente, pagar también por los libros y útiles que se

le darán en la escuela. Por esta ley se crean los consejos escolares en cada departamento y la función de Inspector. Finalmente, para el sostenimiento y fomento de la Instrucción Pública se destinará «el diez por ciento del producto de las ventas de tierras públicas y yerbales».

Se puede apreciar por un lado el influjo de la Ley 1420 argentina de 1884, salvo que las funciones que la ley argentina destinaba al Consejo Superior de Educación, la paraguaya las delega en el Superintendente; y por otro lado, la influencia de Domingo Faustino Sarmiento quien había llegado al Paraguay en 1887 por cuestiones de salud.

Esta influencia claramente lo deja de manifiesto Venancio López, sobrino del Mariscal, quien, a la hora de inhumar los restos de quien fuera el presidente argentino al finalizar la guerra, expresa: «El país necesitaba de sus servicios, e inmediatamente se hizo sentir su acción benéfica y fecunda: reforma de los programas y planes de enseñanza, fundación de la biblioteca nacional, creación de la superintendencia de escuelas... estas son las obras que deja en el Paraguay durante su corta permanencia». Ironías del destino.

El primer superintendente fue Vicente R. de Oliveira, un abogado español, prontamente reemplazado por Atanasio Riera, paraguayo formado en la Escuela Normal de Corrientes. La presencia de personal extranjero, sea argentino o español, como de paraguayos formados en las escuelas normales argentinas (de Corrientes, Paraná o Concepción del Uruguay) será una constante hasta entrado el siglo xx.

Para nuestros propósitos, destacamos dos actividades de este nuevo Consejo Superior de Educación: en primer lugar la publicación de una revista mensual, *La Escuela Moderna*, como órgano oficial del Consejo; y en segundo lugar la compra de textos y útiles escolares en Buenos Aires.

*La Escuela Moderna* estuvo bajo la dirección del maestro normal argentino Fidel Cavia hasta su renuncia en agosto, y fue reemplazado por el superintendente Riera. Se hacía un tirada de 350 ejemplares y era impreso en los talleres de El Independiente. El costo era de 40 centavos cada uno.

Entre otras noticias se publicaban las actas de las sesiones del Consejo Superior de Educación, y así nos enteramos que se le había solicitado al cónsul paraguayo en Buenos Aires que comprara textos y artículos escolares de acuerdo a una lista de precios de la casa Estrada.

De dicha casa se compraron 3.000 ejemplares de *El Lector Americano* 1, 2.000 del 2, y 1.000 del 3 además de 5.000 ejemplares del *Nuevo Libro Primario de los Niños* de Appleton. La obra de Núñez seguramente será la de Leipzig porque la argentina aún no había aparecido.

El Consejo al recibir el material de Buenos Aires comenzó a repartirlos tanto en la Capital como en la campaña. No se especifica el criterio, pero en la Capital, por ejemplo, se reparten 70 ejemplares de cada uno de los 3 *Lector Americano* y 40 ejemplares del libro de Terán y Gamba cuando en dicho distrito existían 13 escuelas nacionales con 36 maestros y 1.263 alumnos.

Si bien el libro primero de *El Lector Americano* tiene lecturas referentes a la patria y al verdadero patriota, consistente más que en jugar a las armas en estudiar y aprender las lecciones, es el libro de Terán y Gamba que marcará a las generaciones que se formen en las escuelas primeras del país. En 1878 se daba inicio a las clases en el recientemente creado Colegio Nacional y para dotar con libros de textos a los estudiantes, el ingeniero napolitano Leopoldo Gómez de Terán y el abogado colombiano Próspero Pereira Gamba, a la sazón ambos residentes en el Paraguay y ambos docentes en el nuevo Colegio, redactaron un *Compendio de Geografía e Historia del Paraguay*.

Leopoldo Gómez de Terán, Director de Escuelas Municipales de Asunción, y director provisorio del Colegio Nacional presentó a fines de 1878 su obra para ser evaluada a la Honorable Junta Económica-Administrativa de dicha ciudad. El encargado de dictaminar sobre el texto no será otro que José Falcón, el primer director del Archivo Nacional de Asunción creado por Carlos Antonio López y que se mantuviera en el mismo cargo por las siguientes décadas. El 31 de diciembre de 1878 Falcón dio su veredicto positivo aclarando que «aún cuando se pudiera considerar su deficiencia como compendio, las nociones que contienen son *verdaderas*, según el estudio que tengo hecho, y los conocimiento que me han proporcionado los varios documentos del archivo nacional». Aconseja finalmente adoptar el *Compendio* y comprar quinientos ejemplares.

El *Compendio* de Terán y Gamba, como también señala Falcón, fue la primera versión narrada de la historia del Paraguay tras la guerra contra la Triple Alianza y se convirtió en el libro de enseñanza no sólo del Colegio Nacional sino de todas las escuelas del país. Para 1890 el texto iba por su duodécima edición, a razón –en promedio– de una

edición por año con una tirada total no menor de diez mil copias. Sólo en el año 1889 se repartieron a las escuelas del país 1.788 ejemplares. En otras palabras, a decir por los números, esta versión de la historia del Paraguay estaba ampliamente difundida en las décadas de los '80 y '90 en los medios educativos paraguayos.

Los autores recogen las versiones de la historia paraguaya escritas por extranjeros o narrada por los que se hicieron con el gobierno, luego de la guerra, fundamentalmente opositores y/o exiliados durante los gobiernos de los López.

Entre los puntos que luego serán contestados por otras narraciones historiográficas podemos comenzar con la figura del Doctor Francia quien, para los autores «su ambición era la de apoderarse a perpetuidad del mando supremo, fue poco a poco extinguiendo los gérmenes de la democracia...».

Insistirán Terán y Gamba en que el Dr. Francia utilizó el Congreso de 1816 para, amplificando los «peligros y dificultades» de la situación que vivía el Paraguay con sus vecinos, «consolidar más su absolutismo», añadiendo que el Congreso se disolvió «como innecesario en el sistema de despotismo vitalicio que se implantaba». Para estos autores, la República quedó como un nombre vacío de contenido. Francisco Solano López no les mereció mejor juicio y tras describir sus «atrocidades» lo hacen merecedor, «con justicia», del título de TIRANO.

Finalmente, tras la jura de la nueva constitución el 25 de noviembre de 1870 el Paraguay pasa a convertirse en una república verdadera, no de nombre como había sido hasta ese momento. Pero para verse libre del despotismo es importante que «sus hijos sepan conservar y perfeccionar las libres instituciones».

Es claro que esta versión de la historia es la de los vencedores, los mismos que habían declarado en 1871 al Mariscal López fuera de la ley, desnaturalizado, asesino de su patria y enemigo del género humano y los que habían decretado en 1870 que se celebrase como feriado el 25 de mayo de la independencia argentina. Una vez más, Francia y López los causantes de todos los males acaecidos al Paraguay.

Si nos hemos detenido en esta obra de Terán y Gamba, es porque será la versión oficial por las siguientes décadas. Hubo intentos de contrarrestar esta imagen pero sin mucho éxito, si por éxito entendemos el ser asumidos y financiadas por el Consejo Superior de Educación como libro de texto oficial.

Podemos citar a la obra del padre Fidel Maíz, *Pequeña Geografía para los niños de la Escuela de Arroyos y Esteros* publicada en 1887 en la imprenta de La Democracia. Se hicieron mil ejemplares y fueron comprados por el «Ministerio de Instrucción Pública», sin embargo no fueron repartidos en 1889 con el resto del material escolar. De hecho, para la segunda edición se le hicieron observaciones para cambiar que Maíz no tomó en cuenta.

Queda preguntarse por qué el Ministerio entonces compró los primeros mil ejemplares. Si bien no tenemos una respuesta clara, no deja de ser llamativo que el presidente de la nación fuese Patricio Escobar, general del Mariscal López; el escritor, Fidel Maíz, capellán de López y responsable del fusilamiento del obispo Palacios, y el dueño de la imprenta Ignacio Ibarra, edecán de López hasta Cerro Corá.

Fidel Maíz se refiere en el prólogo a la segunda edición de forma negativa, pero sin nombrarlo, al libro de Terán y Gamba, y expresa: «¿Cómo nutrir, pero ni despertar estos sentimientos [de amor a la patria] en los tiernos corazones de nuestros educandos por medio de textos de Geografía y de Historia, en que se nos pinta con colores tan sombríos, en que se nos trata de autómatas paraguayos, en que no se nos reserva ni siquiera el heroísmo del valor y del patriotismo, y se nos enrostra siempre *la culpa de haber tenido tiranos*, como si ellos no los hubieran tenido también?»

El que al parecer tuvo mayor aceptación fue el libro de Manuel de Mendoza, *El Lector paraguayo*, publicado por los talleres Kraus en 1896. Mendoza, español de origen, se desempeñaba como Inspector de Escuela desde 1889 y siguió ligado a la docencia por las siguientes décadas.

A diferencia del libro de Núñez, el libro de Mendoza es sólo de lecturas; y a diferencia de *El Lector Americano* de Juan María Gutiérrez, la obra paraguaya fue escrita por un mismo autor, Manuel de Mendoza. Lo más llamativo de la obra, sin embargo, es la cantidad de lecturas referente a la historia del Paraguay, 35 de 60, y de éstas 14 se refieren específicamente a personajes o batallas de la guerra.

Si bien en las dos lecturas que se refieren a la independencia no se rescata la figura del Doctor Francia, por el contrario, en las catorce que abordan el tema de la guerra se destaca antes que nada el heroísmo y patriotismo de la población que no luchó bajo el temor de un tirano, sino por la independencia de su territorio: «Mártires

de lealtad que, fieles a su jefe, le acompañaron hasta la muerte y pericieron sin rendirse»; y del Mariscal López, dirá, «sucumbió espada en mano,... muriendo intrépido y heroico al lado de sus últimos soldados». «Jamás», se refiere en otra lectura, «se borrará de la memoria del pueblo paraguayo el nombre del Presidente Francisco Solano López». Llama la atención este lenguaje. Ningún otro texto, ni siquiera artículo periodístico osó rescatar la figura del Mariscal López como lo hizo Mendoza. Y también llama la atención cómo fue aprobado para el uso de las escuelas nacionales.

No encontramos que haya tenido otra edición además de la de 1896 y Francisco Tapia en 1899 sugiere que alrededor de su publicación hubo un negociado pero no aclara de qué clase. Quizá la respuesta esté en que el Superintendente desde 1894 hasta 1898 no era otro sino Enrique Solano López Lynch, hijo del mismo Mariscal López.

Menos fortuna tuvo Blas Garay, quien también publicó dos obras para suplantar a la Historia de Terán y Gamba, pero si bien en enero de 1898 fue aceptada como adecuada por las escuelas del país, por el mismo superintendente López, no consiguió que el Estado pagase una edición especial aparte de la que ya había publicado por la casa editorial Uribe.

En gran parte esto se debe a la oposición de Francisco Tapia, Director de la Escuela Normal de Maestros. Esta última se había fundado en 1896 y Tapia, maestro normal formado en la Escuela de Paraná, fue elegido como su director, traído desde Buenos Aires donde se desempeñaba como Inspector Provincial.

Al mismo tiempo se creó la Escuela Normal de Maestras cuya dirección le cupo a Adela Speratti, paraguaya formada en la Escuela Normal de Concepción del Uruguay.

Tapia utilizaba como texto de historia nacional el libro de Terán y Gamba y se oponía tanto al de Mendoza como al de Garay. Éste último se quejará desde su periódico La Prensa en marzo de 1898 porque los maestros no utilizan los textos adoptados por el Consejo de Educación. El acusado será Tapia que al utilizar a Terán y Gamba marcaba la tendencia en el resto de las escuelas.

Como habíamos señalado, la última edición del de Terán y Gamba había sido en 1890, y recién en 1901 se hará la siguiente, pero la carencia de textos será la queja cotidiana de los inspectores de escuelas tanto en la Capital como en la campaña. De hecho, los días para el

texto de Terán y Gamba estaban contados. En el número 6 de la Revista Escolar que era el órgano del Consejo Nacional de Educación, de abril de 1901, Carlos Lelio hace una crítica muy acabada de la historia de Terán y Gamba, haciendo hincapié en los aspectos más discutidos, el de la independencia y el de la guerra. Crítica el dejar relegada a la figura del Dr. Francia y el no tomar en consideración ni siquiera los héroes de la guerra.

Su conclusión es que «mejor sería suprimir tal obra como libro de texto y mientras aparezca una que satisfaga íntegramente las variadas exigencias que debe llenar el interesante estudio de la historia patria, dejar al criterio de los maestros la elección y consulta de los textos y diversas publicaciones que con más fundamentos y con tendencias verdaderamente científicas y morales «hagan comprender a los niños el origen, carácter y condición de la nación de que forman parte, y los prepare para el ejercicio inteligente de sus deberes y responsabilidades como ciudadano»».

Dos años más tarde, en abril de 1903, en la *Revista de Instrucción Primaria*, también órgano del Consejo Nacional de Educación y continuadora de la anterior publicación, se puede leer la conferencia del maestro de San Bernardino, César Martín, en las primeras conferencias pedagógicas del año en donde narra su experiencia enseñando historia. «Sin buenos textos, [afirma César Martín] sin libros con relaciones históricas, sin cuadros murales que puedan servir de *levadura* para una buena lección; tan solos *El breve resumen de historia patria* por Garay o *El Lector Paraguayo* por Mendoza, son los únicos libros al alcance de un maestro de campaña; libros insuficientes, teniendo en cuenta que en historia, como en todo, hay que saber mucho para enseñar bien un poco».

Continúa narrando su experiencia: «Acomodándome a las circunstancias que me rodean, sin grabados, sin estampas, sin cuadros que representen los grandes hechos y personajes de la historia nacional, comprendiendo que la enseñanza oral es deficiente, dado que la lengua nacional es la que menos entienden mis alumnos, he adoptado el método siguiente: Elegido el tema arreglado al programa, refresco la memoria con textos a mano. Hecho un resumen escrito, con él me presento a clase. Leído éste, hago preguntas sobre los hechos más importantes, fijándome en aquellos discípulos que menos conocen el castellano, para hacerles hablar, idea primordial que llevo en todas mis

lecciones. Concluido este ejercicio, transcribo en la pizarra mi resumen, para que lo copien en cuadernos preparados al efecto. Casi siempre, se repite la lección en la conferencia próxima».

Muy difícil que los alumnos no terminen aplicando el método memorístico con este esquema de clase, pero lo importante para nuestro punto es tomar conciencia que toda discusión que podamos armar alrededor de los textos escolares ha de estar precedida por una comprensión de la llegada de los mismos a los alumnos y de cómo los maestros, cuando estos textos no llegaban, intermediaban entre los textos y los escolares.

Donde quizá se pueda apreciar con mayor certeza qué llegaba a los alumnos, y qué transmitían los maestros sea en las fiestas escolares. En Paraguay se celebraban en estos años pos bélicos, y por las siguientes décadas, dos grandes festividades, el 14 de mayo, día de la independencia y el 25 de noviembre, jura de la constitución.

Ya en 1889, el superintendente Atanasio Riera le solicita a la banda de música del ejército que practique el himno con los alumnos para preparar la fiesta del 14 de mayo. En *La Escuela Moderna* se comentan estas celebraciones, tanto en la Capital, como en Lambaré y en Concepción. Para la celebración del 25 de noviembre se repite la práctica del himno, pero en esta ocasión la revista reproduce los discursos que se pronunciaron. Ángel Vázquez, Preceptor de la Catedral, señalaba que «celebramos con calor el acto solemne que puso el sello de la libertad, en la frente de la patria de Iturbe, Yegros y Caballero», el Dr. Francia no era mencionado; y respecto al tiempo de la guerra expresaba que «no quiero tratar de enternecer a mis conciudadanos, haciéndole recordar la luctuosa y desastrosa época de nuestros mayores, recuerdo que bien van borrándose de nuestra memoria en presencia de esta nueva época...».

Se reproducen también los discursos de los alumnos como el de Irene Degásperi, quien sostenía «que 19 años hace que eminentes patriotas paraguayos juraron nuestra Constitución, sostener nuestra libertad y nuestros derechos o regar con su noble sangre el sagrado suelo de nuestra patria...». No olvidemos que se estaba frente al Presidente Escobar, general de López durante la guerra.

No tuvo tanto en cuenta este dato Francisco Echeverría, alumno de la escuela del distrito de la Catedral quien señalaba que «Aunque la nación paraguaya llegó a conquistar su independencia, no cesaba

de verse oprimida por la injusticia de los que mandaba, la tiranía y la barbarie... Cumplen hoy diecinueve años en que los ciudadanos paraguayos cansados tal vez de las caprichosas instituciones practicadas por sus antiguos opresores, resolvieron en convención nacional jurar solemnemente una carta fundamental que estableciera la felicidad y bienestar de su patria...».

A pesar de estas experiencias, será una constante queja de las autoridades escolares la falta de celebración en estas fiestas. De hecho, el mismo Francisco Tapia, Director de la Escuela Normal dirá en 1899 que fue él quien incentivó a sus alumnos normalistas dichas celebraciones. Lo mismo dirá la revista *La Enseñanza* en mayo de 1899, que gracias a su artículo «Nuestras escuelas en los aniversarios patrios» muchos maestros se han sentido motivados a su realización.

Más allá de cualquier exageración en los editores de la revista lo cierto es que la *Revista de Instrucción Primaria* dedica su número de mayo de 1903 a compartir con sus lectores, que eran otros maestros (se hacían 600 ejemplares), los programas de las diversas celebraciones tanto en la capital como en el interior. Desgraciadamente en esta ocasión no se transcriben discursos de alumnos sino sólo de maestros o directores.

Los tenores de los discursos son variados pero referente al tema de la independencia no se menciona al Doctor Francia como protagonista de la misma. Respecto a la guerra y al patriotismo ya los discursos van de una crítica a la tiranía y a la guerra como el de Jorge Trigo en Luque hasta el de Eladio Argüello en Asunción en donde reclamaba que «A la patria se la debe amar sin reserva, sin reparos ni atenuaciones como se ama a la madre que nos ha brindado con la rica leche de su pecho: por ella se debe amar cuanto ella ame, y aborrecer cuanto aborrezca ella. El hombre verdaderamente patriota debe contener... hasta la voz de su conciencia... ¡El honor de la bandera, la salud de la patria lo piden, lo reclaman, lo exigen todo!»

Sí contamos con discursos de los alumnos para las celebraciones del 25 de noviembre de ese año de 1903. En la escuela de Pirayú, la niña Estela Méndez afirmaba que «en 1811 rompimos la cadena de extraño poder; pero la patria cayó en manos de hijos espurios que la despotizaron por largo tiempo».

La *Revista* además de discursos presenta clases prácticas para celebrar dichas fiestas, no sólo clases de historia sino teatros e incluso

clases de aritmética en donde tras hablar de la independencia se plantea el problema de si 10 metros de tela para hacer una bandera cuestan 80 pesos cuánto costarán 25 metros...

Ante la variedad de discursos y con temáticas tan variadas, podemos pensar que el objetivo del Consejo Nacional de Educación no era tanto sentar las bases sobre un contenido ortodoxo sino incentivar a la realización de las mismas celebraciones.

Sin embargo, en la memoria que presenta el Inspector General de Escuelas, Juan Dalhquist (paraguayo, maestro normal, especializado luego en la Escuela Normal de Paraná) a principios de 1908 hace referencia a las celebraciones de las fiestas patrias. «No puede negarse [afirma Dalhquist] que con estas fiestas viene introduciéndose abiertamente un *patrioterismo* funesto, que bien puede llegar a domeñar el corazón de la niñez que se levanta... bien conoce el señor Director a qué clases de abusos suelen prestarse esas fiestas y de consiguiente los resultados suelen ser frecuentemente contraproducentes». Propone Dalhquist, siguiendo la tradición de Uruguay, de celebrar sólo una fiesta al año y que ésta sea la del 14 de mayo por ser la que «marca el surgimiento de nuestra nacionalidad a la vida de la libertad». La propuesta de Dalhquist no fue tenida en cuenta pero nos pone sobre alerta que un cambio se iba produciendo en la sociedad y en la educación.

En lo que se refiere a libros de historia nacional desde la obra de Garay en 1897 no se publicarán más, sino sólo libros de lecto-escritura como *El Nene Paraguayo* de Chaves siguiendo el modelo de Andrés Ferreyra, sin abordar en las lecturas temas relacionados con la historia.

Si las alarmas que el Inspector Dalhquist levantaba en 1908 eran ciertas, y los hechos posteriores nos mostrarán de qué manera lo eran, nos queda concluir que en esas décadas el Consejo Nacional de Educación no hizo lo suficiente para unir la idea de amor a la patria a un imaginario cívico más que guerrero, queriendo abrir el juego a diferentes versiones historiográficas pero sin decantarse por ninguna en concreto; o, y esto significaría en cierta medida relativizar nuestros consensos planteados al inicio de esta presentación, la construcción de un nacionalismo de tinte autoglorificador pasaba por otros derroteros que el de la educación formal.

O quizá, y siguiendo la obra de Luc Capdevila, debemos tomar más en cuenta a la hora de analizar el nacionalismo en el Paraguay, los traumas que dejó en la población, sobreviviente o nueva, la terrible guerra que sufrió el Paraguay entre 1864 y 1879.

En este sentido, una fecha que también debe considerarse importante es el Día del Niño. En aquel Paraguay de inicios del siglo xx, la celebración del día del niño tenía lugar el 13 de mayo y era un acto estrictamente escolar. ¿Es simbólicamente relevante la sucesión Día del Niño, Día de la Patria, Día de la Madre (aunque este era un festejo proveniente, en su origen, de los EEUU)? ¿Encarna esta sucesión de fechas la idea de nacimiento, novedad, futuro, amor incondicional análogo el que existe entre la Patria y la Madre para con sus hijos? Debe recordarse que si bien es cierto existían referencias a la batalla de Rubio Ñu (más tarde Acosta Ñu) en revistas como *Kavure'i*, en el imaginario social lejos estaba de pensarse siquiera como fecha conmemorativa. Una sociedad que silenciaba el testimonio de los veteranos de la guerra, o en la que estos mismos se llamaban a silencio, no deseaba (al menos no masivamente entonces) glorificar la muerte de la niñez en Acosta Ñu. En 1948, y con el argumento de que nada relevante había ocurrido el 13 de mayo para la niñez, se propone y se conmemora por primera vez el día del niño, el 16 de agosto, día del aniversario de la batalla de los niños, la batalla de Rubio Ñu o Acosta Ñu.





Alumnos de la Escuela Alemana de Hohenau.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

## La represión a la lengua guaraní en el ámbito educativo

«Pobre el país, esquilgado, 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 SEÑALAMOS AL principio de la obra, uno de los problemas fundamentales históricos de la educación en el Paraguay ha sido desde siempre la falta de asunción primero y de metodologías adecuadas después, respecto de la incorporación del idioma guaraní al ámbito educativo. La no incorporación de la variable del bilingüismo es sin dudas una de las causas más importantes de la baja calidad de la educación.

Esta actitud de rechazo al guaraní en el período 1869-1931 no es, sin embargo, exclusiva de este momento histórico. Más bien, puede y debe ser vista como la continuidad de la política histórica de sustitución y erradicación de la lengua iniciada ya en el período colonial. Si bien es cierto que por razones distintas se intentó erradicar el guaraní tanto del Paraguay colonial como del Paraguay independiente, en tér-

minos educativos el resultado fue el mismo: dicha política tuvo consecuencias negativas sobre el rendimiento escolar.

## Consideraciones previas: lengua, estado y nación

Rustow señala que «en el mediodía del nacionalismo europeo el idioma fue invocado con mayor frecuencia que cualquier otro criterio» (de identidad nacional) pero la lengua como vehículo de comunicación de la identidad nacional no aparecerá sino hasta que se declare en Europa la enseñanza primaria general. Mientras tanto, las elites emplean una lengua para comunicarse a través de actos administrativos o de la literatura, pero la población analfabeta (ampliamente mayoritaria) empleaba otra lengua (u otras lenguas). La construcción de la «mitología nacionalista», empleando la expresión de Hobsbawm, se basó en la existencia, no real, de una lengua que constituía «los cimientos primordiales de la cultura nacional y las matrices de la mente nacional».

Con la incorporación de esta perspectiva culturalista, el nacionalismo se convierte en «la imposición general de una cultura desarrollada a una sociedad en la que hasta entonces la mayoría, y en algunos casos la totalidad, de la población se había regido por culturas primarias».

¿Por qué esta imposición cultural en general, y de la lengua en particular, liderada por las elites, es importante para la formación de la conciencia nacional? Benedict Anderson cita tres razones:

1. Crea una comunidad de esta elite intercomunicante, que, si coincide o puede coincidir con una determinada zona territorial o vernácula, actúa como modelo para la comunidad intercomunicante más amplia: la nación, que se encuentra en formación;
2. La lengua común, en tanto construida, logra firmeza y estabilidad que producen en la comunidad la sensación de una historia mayor y más profunda que la que realmente tiene. La imprenta (instrumento de lo que Anderson denomina el *print capitalism*), los correctores, juegan un papel importante en su normalización;
3. Finalmente, la lengua oficial o de cultura de los gobernantes y la elite llegó a ser la lengua real de los estados modernos a través de la educación pública y los mecanismos administrativos.

La voz del historiador inglés Adrian Hastings disiente acerca del supuesto carácter moderno del nacionalismo, entendido como voluntad de autogobierno de una comunidad, pero coincide con las tesis acerca del carácter unificador de la lengua.

Para Hastings, en el caso inglés, los orígenes del nacionalismo se remontan hasta por lo menos el año 730 EC, cuando Beda el Venerable (*circa* 672-735), considerado el padre de la Historia inglesa, publica su *Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum*, en la que se hablaba de la historia de Inglaterra como una entidad a pesar de las divisiones que vivía y en la que describía a Inglaterra como una nación. La formación del nacionalismo inglés, según Hastings, es debido a la característica excepcional de su territorio, a la unificación para las guerras, y, lo que nos interesa, a la comunidad de lengua. Finalmente, digamos que para Hastings, el *print capitalism* de Anderson es relativizado por la evidencia de que la difusión y escritura de las lenguas vernáculas fue realizada ya con similar éxito durante la Edad Media por el clero de la cristiandad.

El papel que los filósofos idealistas, especialmente Fichte tras las invasiones napoleónicas y Herder desempeñaron en la difusión de la lengua, el asunto Schleswig-Holstein, en el que disputaron daneses y alemanes en el decenio de 1840, la unificación alemana, lograda en 1871, y el papel que la lengua cumplió en dicha unificación, y, tuvieron gran influencia en la discusión de las relaciones entre lengua, nacionalismo y estado previas a las guerras mundiales. Sin embargo, la incorporación del tema lingüístico al criterio de nacionalidad fue progresiva, y aunque hallamos definiciones de nacionalidad que también incluyen lo lingüístico, no será sino hasta fines del siglo XIX y principios del XX que aparecerá, propiamente, el *nacionalismo lingüístico*.

En Alemania, la cuestión de la lengua es fundamental, pues antes de 1871, cuando se logra la unidad política alemana, el vínculo que unía a los habitantes de territorios diversos era la lengua. Más aún: el estadígrafo alemán Böök afirmaría, en dos publicaciones de 1866 y 1869, que la lengua era el único indicador adecuado para la nacionalidad.

Pero los primeros pasos en la formación de la nacionalidad alemana fueron literarios y filosóficos, de la mano de los Ilustrados alemanes, diferenciados de sus pares ingleses o franceses desde 1770 por su marcado romanticismo, en el movimiento *Sturm und Drang* (Tempestad e Ímpetu).

Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) es uno de los principales exponentes de la filosofía idealista alemana, junto a Schelling y Hegel. El idealismo y el romanticismo presentan una notable afinidad en razón de que, en esencia, el idealismo, en su manifestación concreta, implica que no hay límites objetivos insuperables a la libertad del individuo; siempre que éste lo desee puede superar todos los obstáculos y lograr su autorrealización. En esta posición, se opone al dogmatismo, que afirma la determinación del ser humano por elementos externos.

El Fichte político, que habla a través de sus Discursos a la Nación Alemana, es el primero en plantear la identidad entre lengua y nacionalidad, en el Discurso IV:

«Si llamamos pueblo a los individuos que viven en las mismas condiciones externas capaces de influir en su lengua, y que son además capaces de perfeccionar dicha lengua mediante el continuo intercambio que hacen de ella, habrá que decir que la lengua de este pueblo es lo que es necesariamente, y que no es el pueblo quien expresa sus conocimientos, sino que son los conocimientos los que se expresan a través de él (...) Después de milenios y a pesar de las transformaciones que durante dicho período ha sufrido sin duda la forma externa de la lengua de este pueblo, dicha lengua sigue siendo única, originaria, viva fuerza vocal de la naturaleza obligada a brotar, a fluir sin tregua a través de cambiantes vicisitudes, hasta llegar a ser lo que la necesidad exigía que llegase a ser, y que será en el futuro lo que la necesidad le obligue a ser».

En estos párrafos habla el Fichte que busca activamente la unidad del pueblo alemán, la materialización de la nacionalidad alemana en un estado unificado, tras la derrota de Prusia en Jena y la paz de Tilsit (1807) a manos de Napoleón. Y aquí confluyen nacionalismo y romanticismo: nada puede impedir a la nación alemana, que expresa su esencialidad en alemán, alcanzar la unidad. Esta meta recién se alcanzaría en 1871, pero, sin dudas, los literatos y filósofos de los siglos XVII y XVIII tendrían una influencia notable en dicho proceso, al crear, en la lengua, el espacio de unidad cultural previa al estado alemán.

Es Johann Gottfried Herder (1744-1803) quien formula la tesis de la identidad entre nación, lengua y pueblo en tanto sujeto político. De su tesis individualista, que señala que:

«Cada ser humano tiene su propia medida, como si fuera un acuerdo peculiar a él de todos sus sentimientos entre sí»

Herder pasa a la tesis acerca de las naciones, de las que señala que diferentes pueblos (*völker*) tienen su propia manera de ser humanos, y no deberían traicionarla por imitar a otros. Textualmente señala que, al abandonar su lengua, «un volk destruye su 'personalidad', porque el lenguaje y la conciencia nacional a la que da pie están indisolublemente unidos».

Cuando la cuestión de la lengua se sitúa en el centro de la reflexión nacionalista, aparece el *nacionalismo lingüístico*. Este se refiere especialmente a la lengua de la educación pública y del uso oficial, señala Hobsbawm. Movilizó, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, inclusive los esfuerzos censales destinados a relevar, entre los datos, el referente a la lengua.

Esta variante del nacionalismo tiene, siguiendo a Del Valle, los siguientes elementos:

- una identidad grupal, o *cultura* (cívica o étnica) compartida,
- posibilitada o determinada por una *lengua común*,
- y circunscrita a un *territorio*.

Se trata de una concepción esencialista de la relación lengua-cultura, que nos remite a los Discursos de J. F. Fichte; o, en la moderna antropología, a Edward Sapir. En esta concepción, lengua y cultura son conceptos intercambiables. Expresiones tales como «la cultura se expresa en la lengua» son características de esta visión, cuyos antecedentes más remotos se encuentran en las disquisiciones platónicas.

Esta visión es, obviamente, problemática: ignora la historicidad de la lengua y la cultura; soslaya el hecho de que varias lenguas son empleadas por más de una cultura; y entra en contradicción con otro rasgo ampliamente apreciado en numerosas sociedades y culturas: el dominio de más de una lengua. Finalmente, si se sostuviera la identidad radical lengua-cultura, sería imposible la comunicación intercultural; e impensable el bilingüismo.

## El idioma guaraní en el Paraguay colonial

La historia de la región del Cono Sur es, en buena parte, la historia del idioma guaraní. Es que, desde antes de la presencia hispana en esta parte del mundo, y en un escenario de diversidad cultural importante, variada, el guaraní desempeñó la función de *lingua franca*. Así lo atestigua, entre otros, Giovanni Botero, en su libro *La relazioni universali*, publicado en 1600, quien afirmó que con las lenguas guaraní, quechua y náhuatl se podría viajar por todo el Nuevo Mundo. Esto significa que los pueblos diferentes por sus culturas y sus lenguas utilizaban el guaraní como lengua «puente» de comunicación. Según algunos estudiosos, esto explicaría, inclusive, el amplio uso del guaraní en la toponimia de la región.

El guaraní es la segunda lengua amerindia con más hablantes, después del quechua. Pertenece, en la clasificación de Pottier, a la familia lingüística tupí guaraní, que incluye a las lenguas guaraní, tupí, oyampi, omagua, chiriguano, cocama, yuruna y ramarama.

En la época colonial podemos distinguir distintas posiciones políticas de la Corona española respecto de las lenguas originarias, siempre en el marco de la imposición del idioma español como elemento de unidad de las colonias sometidas a ella. En la doctrina jurídica, la imposición de la lengua forma parte de los derechos del conquistador sobre el conquistado, tal como lo expresa Solórzano Pereira.

«Una costumbre antigua y habitual de casi todas las naciones fue el que los vencedores traspasen a los vencidos su idioma y costumbres, con la presunción de que esto toca a los derechos de su victoria y superioridad».

O bien la célebre frase de Antonio de Nebrija, «La lengua acompaña al Imperio».

Carlos V y Felipe II permiten el estímulo del aprendizaje de las lenguas indígenas con fines de evangelización. Dice una Cédula Real emitida en 1596:

«Porque se ha entendido que en la mejor y más perfecta lengua de los indios no se pueden explicar bien, ni con propiedad, los misterios

de la fe, sino con grandes abusiones e imperfecciones, y que aunque estén fundadas cátedras donde sean enseñandos los sacerdotes que hubieren de adoctrinar a los indios, no es remedio bastante, por ser grande la variedad de las lenguas, y que lo que sería la castellana como más común y capaz, os mando que con la mejor orden que se pudiere y que a los indios sea de menos molestia, y sin costa suya, hagáis poner maestros para los que voluntariamente quisieren aprender la lengua castellana, que esto parece podrían hacer bien los sacristanes, así como en estos Reinos, en las aldeas, enseñan a leer y escribir y la doctrina. Y así mismo tendréis muy particular cuidado de procurarse guarde lo que está andado cerca de que no se provean los curatos si no fuere en personas que sepan muy bien la lengua de los indios que hubieren de enseñar; que esta, como cosa de tanta obligación y escrupulo, es la que principalmente os encargo, por lo que toca a la buena instrucción y cristiandad de los indios».

113

Esta política de cierta tolerancia y de aprendizaje de lenguas caracteriza a todo el período de la casa de Austria. Sin embargo, el castellano sigue siendo la lengua administrativa, política y de adoctrinamiento dominante pues es la lengua de la elite hispánica y criolla. Las lenguas indígenas tienen una posición subordinada aunque son habladas por la mayoría poblacional, que es la indígena.

En el Paraguay, este predominio era tan abrumador, que la Colonia emitió, el 28 de octubre de 1743, una Cédula Real dirigida a los jesuitas:

«Y siendo uno de los puntos de este Expediente, por lo respectivo al Idioma que usan los Indios de esos Pueblos; se ha tenido presente lo que resulta de los informes hechos en este particular y que el motivo de hablar en su nativo lenguaje, es por el amor que le tienen, y no por prohibición alguna que se les haya puesto, pues antes bien en cada pueblo hay establecida escuela de leer y escribir en Castellano por cuya Circunstancia hay número grande Indios, hábiles en escribir y leer el Idioma español, y aun Latín (...) he tenido por conveniente (...) encargaros (como lo hago por esta Cédula) mantengáis indefectivamente escuelas en todos los pueblos y procuréis que los Indios ejerciten y se instruyan en el Uso de la lengua castellana (...).»

Hacia 1770, con la presencia de Carlos III, la ahora Corona borbónica efectúa un giro radical en su política respecto de las lenguas indígenas:

«Por tanto por la presente ordeno y mando a mis Virreyes del Perú, Nueva España y Nuevo Reino de Granada, a los Presidentes, Audiencias, Gobernadores y demás ministros, jueces y justicias de los mismos distritos y de las Islas Filipinas y demás adyacentes (...), que cada uno en la parte que respectivamente le tocaren guarden, cumplan y ejecuten y hagan guardar, cumplir y ejecutar puntual y efectivamente la enunciada mi Real resolución (...) para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios, y solo se hable el castellano».

Si se quiere mencionar otras latitudes en las que el uso del guaraní era ampliamente extendido es imprescindible recordar que era la segunda lengua más utilizada en Buenos Aires en los siglos XVII y XVIII, y que inclusive, la Proclama de la Junta de 1816 fue redacta en español, quechua, aymara y guaraní.

Hacia fines del período colonial en los pueblos de indios las escuelas estaban a cargo de maestros españoles. Esto nos remite a la idea de Peters, sobre las dificultades para la educación de los indios en una lengua distinta de la suya. Más aún, el mismo Gobernador Intendente Alós informaba al Cabildo de Asunción que:

«Los indios no salen de su ignorancia; no tienen conocimiento, ni aún remoto, de nuestra lengua».<sup>31</sup>

Ciertamente, Alós culpaba a los maestros de primeras letras del pésimo desempeño de la educación; y de hecho muy difícilmente –por la época histórica– hubiera considerado la circunstancia de la lengua como un obstáculo para el aprendizaje.

Para cambiar esta situación, el Gobernador Intendente proponía que los hijos de «caciques honrados» sean instruidos en el Colegio Seminario de San Carlos para que «civilizados y versados en letras, sean útiles», propuso igualmente la instrucción de seis u ocho jóvenes de las comunidades para que luego volvieran, a su vez, a instruir a sus

31 Acta del Cabildo de Asunción del 20 de octubre de 1796. Documento del Archivo Nacional de Asunción, Sección Historia. 166.

pueblos (también en el colegio carolino). Más tarde, el Gobernador Intendente Lázaro de Ribera planteó la creación de un Seminario o escuela de primeras letras para que hijos de blancos e indios aprendieran, entre otras cosas, a «leer, escribir, contar y la lengua castellana, de que hay tanta necesidad en esta provincia»<sup>32</sup>

Este dato de pervivencia del guaraní a pesar de las disposiciones y esfuerzos reales, generó preocupación en la elite liberal hispana, como lo refleja el siguiente testimonio de Félix de Azara, fuertemente teñido de etnocentrismo:

«la unidad del lenguaje entre los guaraníes, que ocupan una tan vasta extensión de país, ventaja que ninguna de las naciones civilizadas del mundo ha podido obtener, indica aún que estos salvajes han tenido maestro de lenguaje que enseñó a los perros a ladrar del mismo modo en todos los países».

## El idioma guaraní en el primer período independiente

En el primer período independiente del Paraguay, la Junta Superior Gubernativa, que se hacía eco de las tendencias ilustradas de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, en sus Instrucciones a los Maestros de Primeras Letras de 1812, artículo 35, establece la necesidad de eliminar la lengua nativa:

«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 lo aconsejó San Jerónimo, escribiendo a Letra: por este medio, Hortensio, y los Gracos, Cicerón y Demóstenes, fueron tan elocuentes...»

Esta prohibición del uso del guaraní en las escuelas se prorrogó durante todo el gobierno del Dictador José Gaspar Rodríguez de Francia (1814-1840) e, inclusive, durante el Gobierno de Carlos Antonio López (1844-1862). Una excepción a esta norma fue, tal vez, la adopción de una canción patriótica en guaraní, por parte del Dictador.

32 Alós al Rey, 20 de octubre de 1788. AGI. Buenos Aires. 142; citado en Acevedo, *op. cit.* y ANA, SH, 207. Informe del Cabildo de Asunción del 6 de febrero de 1808.

Las consecuencias de esta imposición del castellano se tradujeron en un deficiente rendimiento educativo, e inclusive, como señala Peters, afectaron el desempeño de los becarios paraguayos que fueron enviados por el gobierno de Carlos Antonio López a Europa.

Precisamente, una de las medidas más drásticas del gobierno de Carlos Antonio López (1844-1862) fue la liquidación del régimen de Pueblos de Indios heredado de la Colonia, a través de decreto emitido el 7 de octubre de 1848. En paralelo a la liquidación de los pueblos, y la disolución del régimen de comunidades, Carlos Antonio López dictó un decreto que obligaba a la castellanización de los nombres y apellidos indígenas, como parte de la política de integración socioétnica de los indígenas. Para este momento de la historia, según 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».

A propósito del uso del guaraní en tiempos de Carlos Antonio López, es bueno revisar el testimonio de Juan Crisóstomo Centurión (había nacido en 1840 y llegaría ser, después de una destacada actuación militar durante la Guerra contra la Triple Alianza, en la posguerra, Ministro de Relaciones Exteriores y Culto). En sus *Mocedades* relata:

«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».

El citado Peters señala las consecuencias de esta política represiva:

«Un problema importante que mantuvo su significación a lo largo de todo el período estudiado (1565-1860), fue el del bilingüismo, ya que para una mayoría de la población guaraní-hablante, el español permaneció siendo por toda la vida una lengua extranjera».

Más tarde, y paradójicamente, el 18 de mayo de 1867, en Cerro León, en plena Guerra contra la Triple Alianza (1864-1870), se desarrolla el Primer Congreso de Lengua Guaraní, a convocatoria del propio Presidente Francisco Solano López para unificar la grafía de los periódicos escritos en dicha lengua. Ironías de la historia: la lengua prohibida, la lengua perseguida, era ahora un arma fundamental en la defensa nacional, como lo habría de ser luego durante la Guerra del Chaco (1932-1935). Los periódicos de la Guerra, *El Centinela* y el *Cabichuí*, fueron publicados en español y en guaraní. *Cacique Lambaré* fue publicado completamente en guaraní, y en su edición del 22 de julio de 1867 señalaba, en su sección «Tata Piriri» lo siguiente (respetamos la grafía original):

«Oime oimente ndaje escuelaero yma, no i cuaa sei ba mbaebe ñemoi-ba co ágá gua escuela pe ndipori beima ha cumubopu oñe ñéé rehe guarani. Ndi pori beima –«Lista de los que han hablado guaraní»<sup>33\*</sup>– Opa ma, ndi pori mbae rehe ñande ñéé ja desprecia agua, ja poi y me castellano gui».<sup>34\*</sup>

El trágico desenlace de la Guerra impidió que las profecías del Cacique Lambaré se cumplieran.

33 \* Véase anécdota antes citada de Centurión.

34 \* Traducción: Todavía hay escolares de antaño que no quieren que se escriba en guaraní. Que sepan que en la escuela moderna ya no serán más castigados por hablar en guaraní. Ya no hay «Lista de los que han hablado guaraní». Se acabó, no hay por qué despreciar nuestra lengua, sin abandonar el castellano.

## La post-guerra de 1870

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»<sup>35</sup>.

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

35 Artículo 10 del Decreto de reorganización de escuelas del 7 de marzo de 1870. Gaceta Oficial.

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.»<sup>36</sup>

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

«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»<sup>37</sup>

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 Vicente 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».

36 ANA. SE. Volumen 5-fs 1-6.

37 ANA. SE. Volumen 10-fs 6. Informe del 8 de octubre de 1888 y sin autor.

«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 preceptorado, excepción de varios puntos de campaña donde funcionan escuelas que se encuentran al par de los centro de la capital». <sup>38</sup>

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». <sup>39</sup>

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

38 Primera Memoria sobre la Educación Común. Atanacio C. Riera, Superintendente de Instrucción Pública. Asunción, 1890. P. 31.

39 ANA, SE. Año 1899. Informe de fecha 20 de noviembre de 1899.

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».<sup>40</sup>

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 será sino hasta que acontezca la Revolución de 1936 que se plantee 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».

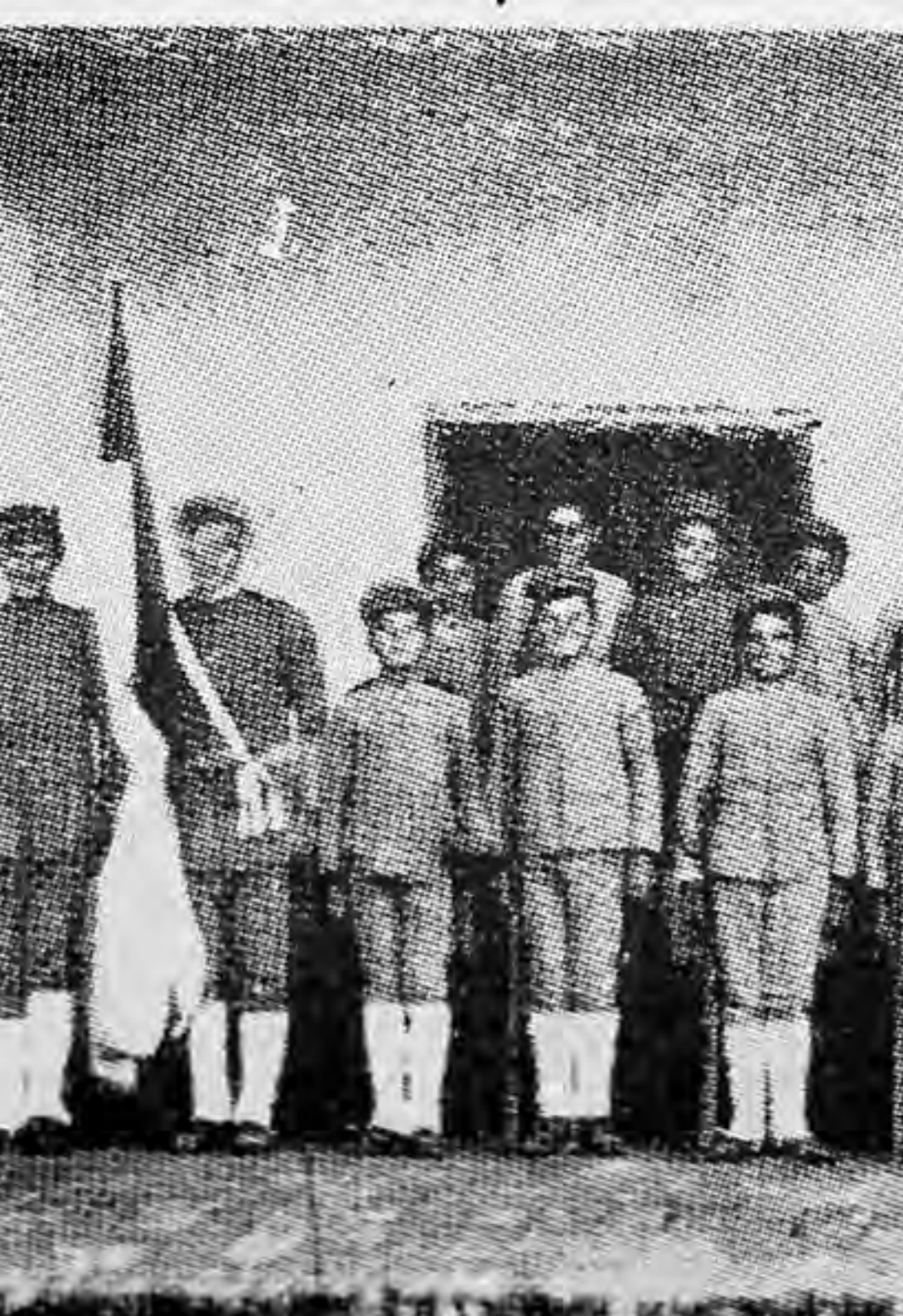
«El hispano – Desecha todo temor, Eichú. En verdad cuando esta mañana caíste en nuestro poder, estabas toda temblorosa como una avecilla entre las garras del águila. Pero no debes esperar recibir de nosotros ningún daño. Somos los mensajeros de un rey soberano y magnánimo, y de una reina y creyente de la religión más tierna y consoladora de la tierra: la religión cristiana. Íbamos inocentemente tras

40 Domínguez, Manuel. El Idioma Guaraní. Revista de Instrucción Primaria, sección Lecturas. P. 928. Año 2, No. 4, Asunción, 1904.

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».

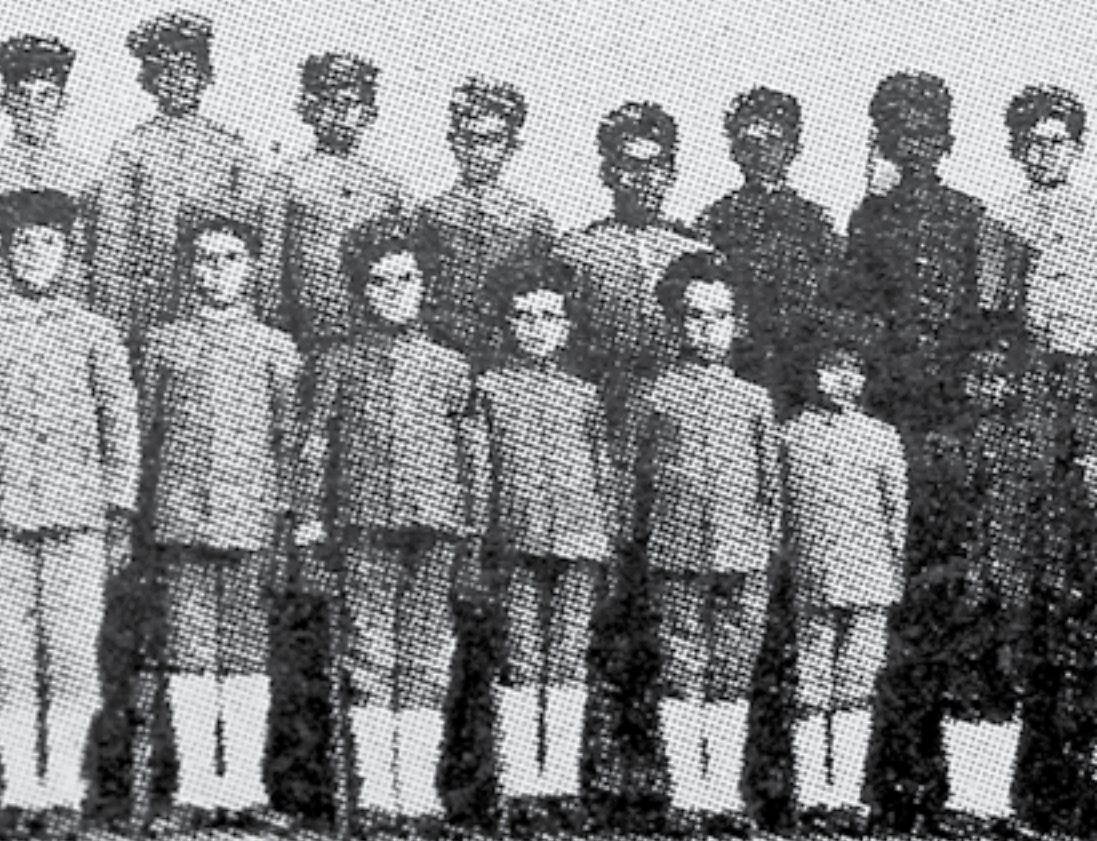
«La india – Extranjero, tienen tus palabras el acento del hombre presentido y esperado en mis sueños de virgen. Han penetrado tus palabras en mi alma, como los vientecillos de las troneras de mi pobre bohío, con una mezcla de placer y miedo. Mi alma suspiraba por ti, sin conocerte y mi corazón frágil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





CUARTA PARTE

# El control del cuerpo y el disciplinamiento





Cuadro Gimnástico de alumnos del Colegio Monseñor Lasagna, Asunción.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

PÁGINAS ANTERIORES. Alumnos y docentes de una escuela del interior.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

## Gimnasia, militarismo y educación

¿CUÁL ES EL papel que jugó la gimnasia en la historia de la educación paraguaya? En primer lugar, debe decirse que, antes de 1869, no existen registros acerca del lugar que cumplía el entrenamiento físico sistemático en la educación o bien en el ámbito militar. La presencia de una nueva forma de comprensión de la educación, tras la guerra y de la mano de una nueva ideología de corte liberal, y de innovaciones pedagógicas, también introdujo la actividad física, la educación física o la gimnasia en el proceso educativo.

En una visión general del lugar de la actividad física en la historia de la educación, es necesario comenzar afirmando que la educación física, o los ejercicios, estaban, en las culturas más antiguas, en relación con las actividades de sobrevivencia como la caza y la pesca. En la Antigüedad clásica, es posible encontrar vínculos relevantes, muy firmemente establecidos, entre la educación física y la religión, así como entre la educación física y el patriotismo –como el caso de los juegos olímpicos en la Antigua Grecia. Durante la Edad Media occidental, dominada por el cristianismo, la actividad física en general casi desaparece, excepto algunas prácticas relativas a la guerra como la lucha, y la cacería.

El Renacimiento y su revalorización de los ideales grecolatinos también produce la revalorización del cuerpo (dimensión humana subestimada, y no pocas veces hasta reprimida en la Edad Media) y de la actividad física. En las instituciones educativas renacentistas incluían en sus programas la equitación, carreras pedestres, saltos, esgrima, juegos con pelotas que se practicaban a diario y en horarios no necesariamente limitados ni definidos.

Los reformadores de la modernidad, en cuyo pensamiento se anclan las bases de la pedagogía y la educación entre los siglos XVIII y XX, valoraban ampliamente la actividad física. Los juegos naturales y otras actividades favorecían el desarrollo del niño: al decir de Montaigne, «para poner rígida el alma, es necesario endurecer los músculos». Y siguiendo a Montaigne, todos los demás educadores de la modernidad coinciden en la valoración positiva de la educación física.

A inicios del siglo XIX aparecen tres tendencias definidas en la articulación entre educación física y educación: la alemana, la de los países nórdicos y la francesa. La gimnasia se difundió por el mundo a partir de la obra del educador alemán Guts Muths (1759-1839). Este luchó con perseverancia por la inclusión de la gimnasia en la pedagogía, de manera sistemática en los programas escolares. La misma debía responder a bases tanto filosóficas como médicas. Su obra fue subsumida por Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) quien imprimió a la gimnasia un fuerte y marcado carácter militar, en el marco de una propuesta educativa nacionalista, en la que la educación física estaba llamada a desarrollar jóvenes fuertes que llegaran a ser soldados vigorosos.

La llamada *escuela sueca* recibió las influencias de Guts Muths, propagadas por Franz Nachteggall: bajo su influencia se introduce en 1801 la gimnasia como asignatura en la enseñanza primaria; y en 1804, se funda el Instituto Militar de Gimnasia. Más tarde, prosiguieron su obra, ampliándola y dándole el carácter y la amplitud que las harían reconocidas en todo el mundo, P. E. Ling y su hijo Hjalmar Ling, considerado «el verdadero padre de la gimnasia sueca».

En 1814, el Coronel español Francisco Amorós y Ondeano, Marqués de Sotelo (1770-1848), exiliado en París, introdujo en Francia las ideas de Muths. La gimnasia amorosiana tenía un fuerte carácter militar, lo que provocó ciertas críticas. Continuada por D'Argy y Lalsné, la propuesta de Amorós alcanzó su punto más alto en 1850, cuando se introdujo por ley como asignatura en las escuelas francesas. Su carácter militar era incompatible con la dimensión pedagógica, y la ausencia de instructores pedagógicos de gimnasia hizo que fuera enseñada por personal militar.

Ese era el *estado del arte* cuando la gimnasia llega a la región y a la educación paraguaya. En 1882, en oportunidad del Primer Congreso Pedagógico Internacional realizado en Buenos Aires, el delegado paraguayo Adolfo Decoud presentó la ponencia sobre Instrucción Cívica

en las Escuelas Primarias. Nos permitimos transcribir a continuación la parte de la conferencia que se refiere al *militarismo* en la educación, porque resume las principales creencias y muestra algunas prácticas de las escasas de época:

«El complemento de todo esto, es el ejercicio del arma que adopta una nación para su defensa y seguridad. Esta arma es generalmente el fusil; el Remington en Estados Unidos, República Argentina, Paraguay y otras naciones del continente»

«La enseñanza, o más bien, la educación, es un fenómeno múltiple y armónico, y si ella se propone fortificar el sentimiento moral y desenvolver las fuerzas del espíritu, no puede prescindir del desenvolvimiento físico del individuo. Ahora bien; la gimnasia y la natación se recomiendan generalmente para este fin, ¿por qué no adoptar igualmente el manejo del fusil y las maniobras militares? Si consultamos a la higiene, aceptemos desde luego sus prescripciones bienhechoras; si tomamos como norma los deberes del patriotismo, nada puede armonizarse mejor con sus miras. La idea no es nueva, por otra parte, y es tanto más aceptable entre nosotros, cuanto que las mismas instituciones crean aptitudes especiales en el ciudadano».

«En efecto, así como notamos frecuentemente distinciones de carácter y tendencias opuestas en las miras que han presidido la organización política de la Europa y de nuestro continente, a nadie ha podido escapar que diferimos también en la formación de la milicia. Mientras que allí las monarquías necesitan apoyarse en los ejércitos permanentes, nuestras repúblicas no tienen más ejército que el pueblo armado, el ciudadano armado en defensa propia y seguridad de todos. Pero este derecho de llevar un arma, que se deriva explícitamente de la forma de gobierno, implica también el deber de conocerla. ¿Cómo podría formar parte de la milicia nacional, ignorando el manejo del fusil que la Constitución ha puesto en sus manos para defenderla? Si sólo se familiarizara con este ejercicio después de inscribir su nombre en el registro cívico, la República no podría, propiamente hablando, contar con una milicia convenientemente disciplinada para salvar un peligro cualquiera que pudiera amenazarla».

«Estos ejercicios, por otra parte, que ofrecen al niño emociones de placer, favorecen no sólo su habilidad y destreza, sino que tienden

a desarrollar los gérmenes del sentimiento nacional. No puedo olvidar a este respecto una escena reciente de que fui testigo en mi patria. El Paraguay ha sido el país más peculiar de América; conserva su tradición y ama sus recuerdos. El pueblo había crecido y se había desarrollado bajo la presión de sombrías dictaduras, pero si su espíritu no podía alcanzar la visión de un elevado propósito social, jamás han existido en los hombres anhelos más vivos de saber. Sus déspotas persiguieron por todas partes y ahogaron esa aspiración, que vuelve a renacer hoy, después de las raras vicisitudes que todos conocen. No hace mucho todavía, recorriendo aquellas campañas, nos deteníamos en una de las poblaciones más humildes del país. Era en domingo y la campana llamaba a misa; los aldeanos acudían y los niños de la escuela formaban en el templo, precedidos por el maestro, un espíritu sencillo pero no exento de ingenio. La ceremonia había terminado, y los alumnos salían a la plaza, convenientemente uniformados, a practicar maniobras militares bajo la dirección de aquel institutor, que como se comprenderá, había sido un excelente soldado en sus buenos días. Enseguida, algunas ideas muy prácticas sobre los deberes del ciudadano completaban aquella enseñanza patriótica. Preguntado el maestro qué objeto se proponía con esta lección, no vaciló un momento en responder: ‘—Antes, la patria, el estado y el tirano eran la misma cosa; hoy tenemos Constitución, y ella debe ser enseñada desde la niñez’».

«El hecho que refiero no es común a todas las escuelas primarias del país (...).»

Fuera de que el hecho pudo efectivamente haber ocurrido, o era propaganda sobre las nuevas virtudes cívicas promovidas por los gobiernos «regeneradores», la exposición de Decoud resume el carácter del *militarismo* y los valores que aportó a la educación de fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

En 1895 se publica *Gimnasia de Educación*, escrita por Juan Agustín Durán, militar español, profesor militar y de gimnasia del Colegio Nacional de la Capital. Su publicación se realiza un año antes de la creación de las escuelas normales, por lo cual no existían en el país docentes preparados para la educación física.

El sentido de la gimnasia en la educación para el autor aparece reflejado en el prefacio del libro. Según Durán, «es innegable que la

fuerza todavía gobierna en el mundo», por lo que «solo con la inteligencia y la astucia política no se defiende la independencia de los países, en virtud de que ella en gran parte reposa en la posibilidad de oponer fuerza a fuerza». «Tales hechos, continúa el autor, aconsejan a los gobiernos, que traten de armonizar la cultura intelectual con la corporal, en la enseñanza de la juventud», enseñando gimnasia en los establecimientos educativos. No están ausentes los fines de «la belleza física, la fuerza muscular y la salud»; pero también los de «idóneo para la guerra», con lo cual se tendrá «un hábil y valeroso soldado, en todo ciudadano, siempre que la patria reclame sus servicios».

El libro está basado en los aportes contemporáneos de la fisiología y la medicina; así como en la táctica militar en boga. La primera parte contiene referencias históricas acerca de la gimnasia; luego, consideraciones anatómicas y fisiológicas básicas así como observaciones acerca de sus efectos benéficos, advirtiendo que «De este modo, se hace del niño un hombre a toda prueba, en vista de que la gimnasia convenientemente practicada, además del desarrollo físico, imprime en la facultad humana, una influencia benéfica que la vigoriza y educa; tiende a reforzar y desenvolver el buen sentido práctico, la idea de la propia fuerza, el carácter resuelto, inspira en la juventud el sentimiento de la belleza y de la virtud; libra al hombre de la soberbia susceptibilidad física y moral y le da fuerzas para soportar con frente serena las sensaciones dolorosas y a obrar con perseverancia y energía; y por último, mueve el ánimo a una noble aspiración y lo inclina hacia las obras grandes y generosas».

Seguidamente aparecen las nociones de gimnasia militar. Permite organizar a los estudiantes e introducirlos al mundo de los hábitos militares: aparecen *batallones*, *pelotones*, *compañías*, etc. Posteriormente, los ejercicios que fortalecen las distintas partes del cuerpo, incluyendo los ejercicios con aparatos. El ritmo de los ejercicios se adquiere ejecutándolos «con recitaciones y con música vocal e instrumental», consiguiendo «despertar en los niños, creciente entusiasmo, porque tanto en la poesía como la música, predisponen el ánimo a cambiar la pereza en viva y saludable energía».

Seguidamente, aparecen nociones de manejo de las armas: «Es muy útil que los alumnos sepan algunos movimientos del arma, sea aprendiéndolos con fusiles de madera o bien con varas»: aparecen el «descansar armas», «firmes», «terciar el arma», «afianzar el arma», etc.

Luego, se describe la estructura e implementos propios de un gimnasio escolar y los ejercicios que pueden hacerse con aparatos.

La siguiente sección es la Gimnasia para las Niñas: «ellas no deben mirar la gimnasia bajo el punto de vista militar o de la fuerza. Para el sexo débil, sería un absurdo, sino se buscara su dilatación paulatina, conforme a lo que indica la fisiología. (...) ella siempre no es refractaria para inclinarse por todo aquello que le dé exuberancia de vida en pro del mejoramiento de la prole. Nadie ignora que la niña que conoce la importancia de la gimnasia y que la practica, será en su tiempo mejor madre que otra que ignore sus beneficios y no la practique. Pero allí tenemos a la maestra: es la buena madre del hogar. Si: es la buena madre que prepara la nueva generación conforme a las ideas que impone su tiempo».

En el capítulo referido al Método de Enseñanza, Durán señala que los alumnos deben imitar exactamente los modelos, «la ejecución severa de las lecciones», dado que la gimnasia, en los colegios, «como lo prueba incontestablemente la moderna pedagogía, se practica para cultivar el desarrollo físico de los niños, al para que en las aulas se cultiva el de la mente; y, por ningún motivo, para preparar saltimbanquis y acróbatas».

El Reglamento General de Instrucción Primaria de 1898 incorpora la Gimnasia a los planes de estudio de todos los grados, sin detallar el contenido de la asignatura.

En 1904, bajo la dirección de Manuel Franco, se produce una profunda modificación del programa de estudios del Colegio Nacional de la Capital; modificación que más tarde se trasladaría a todos los colegios secundarios del país. En el Plan se señala que «La Gimnasia y la Esgrima tendrán por objeto el desenvolvimiento físico de los jóvenes por medio de ejercicios metódicos y bien elegidos»; y que el profesor podría enseñar, además, «ejercicios militares».

De la importancia de la Gimnasia, Franco refiere en los párrafos siguientes e introduce un cambio de perspectiva respecto de la finalidad de la Gimnasia:

«Con la gimnasia ha pasado lo mismo que con el Dibujo. Enseñada con bastante seriedad bajo el internado, fue decayendo desde que con el externado se convirtió en facultativa. Peor aún: decaía y se transformaba en ejercicios militares, sin ganar por eso en animación. (...) Es

por lo tanto urgentísimo remediar este estado de cosas, organizando seriamente los ejercicios físicos en los colegios. Nuestra raza decae en lo físico a ojos vista. La conmoción hereditaria, la sedentariedad, algunos vicios modernos, han ido acabando de a poco con ella».

«El remedio lo tenemos que buscar donde lo han hallado otros pueblos: en la gimnasia, en la esgrima, en los juegos atléticos. Mi idea es la siguiente: contratar un profesor especialista en Europa (en Suecia con preferencia); dar tiempo bastante a los ejercicios físicos; combinar la gimnasia y la esgrima con los juegos al aire libre; suprimir o reducir a lo mínimo, la ilusión de los ejercicios militares (...).

El cambio puede explicarse, en parte, porque cuando Durán escribió su obra no existía un ejército profesional en el país. Recién entre 1897 y 1899 se constituiría la Guardia Nacional; y en 1904, pero en diciembre, tras el derrocamiento de Escurra y el inicio de la llamada Era Liberal, se organizó el ejército nacional.

Hacia 1917, el juego, sin embargo, ocupaba un lugar destacado en el desarrollo de la niñez escolarizada, como se demuestra en la cantidad de artículos sobre Juegos Gimnásticos que aparece en la revista escolar *Kavure'i*. En uno de ellos, el propio *Kavure'i* (seudónimo del educador Juan Ramón Dahlquist) explica: «¡Qué bonito es el juego, sobre todo después de haber trabajado bastante y con mucha atención! Parece como que nuestras cabecitas respiran también, para volver a colocarse en disposición de realizar nuevos trabajos (...) Mi papá suele decir que uno de los mejores signos de buena salud en los niños es precisamente el juego, porque aquellos que andan siempre solos, que tratan de evitar toda relación con los compañeritos, son niños enfermos, o por excepción niños que han nacido con marcada tendencia a la meditación. En cambio los que juegan, gritan, ríen, corren, saltan son niños sanos (...) Pero el hecho de que el juego es bueno no quiere decir que hemos de pasarnos la mayor parte del tiempo jugando. ¡No! Cada cosa tiene su momento oportuno (...). El exceso de juego desemboca, dice el autor, en la holgazanería, «Y vosotros sabéis, queridos amiguitos, que la holgazanería es un vicio muy malo, del cual debemos huir muy lejos». Entre los juegos inadmisibles están las barajas, porque se juega «a dinero ¿cincuenta centavos?... ¿un peso?... ¡No! Juegan comprometiendo miles, varios miles de pesos (...) en el afán de ganar dinero sin mayor

trabajo, comprometen lo que no tienen, a veces hasta el honor, porque cuando la suerte les resulta adversa, son capaces de robar y hasta de matar (...) ¡Pobres hombres! Enloquecidos por el juego, creen que en ello pueden improvisar fortunas y en muchas ocasiones lo que improvisan es su propia degradación o la miseria de los suyos».

A pesar de todo lo señalado, hacia los años '20 buena parte de la educación física seguía en manos militares, según refiere Ramón Indalecio Cardozo, cuando señala que la Comisión Nacional de Cultura Física, de efímera existencia, estaba bajo la presidencia del entonces Mayor José Félix Estigarribia, director de la Escuela Militar.

Hacia 1913 aparece en el Paraguay el movimiento de los Boy Scouts. El cuerpo infante-juvenil que había sido fundado por Baden Powell en los Estados Unidos fue inicialmente mirado con recelo por la sociedad paraguaya, ya que parte de ella lo concebía como componente de un amplio movimiento liberalizante y laico. Sin embargo, el hecho de que uno de los primeros batallones haya sido el Don Bosco, en el marco de la pedagogía salesiana, despejó paulatinamente las reservas. En 1917, el movimiento publica su revista, *El Boy-Scout Paraguayo*.

En ella, es posible apreciar el valor de los ejercicios y la disciplina, en el marco de un proceso educativo extraescolar, pero muy influyente. No es, ciertamente, una institución militar, pero si incorporaba principios y prácticas militares. Así, por ejemplo, en el primer número de la revista se lee que «El principal deber es la obediencia debida del inferior al superior. Ella debe ser pronta, respetuosa y absoluta». El adiestramiento y robustecimiento «del cuerpo y el espíritu» son fundamentales «a fin de poder eficazmente concurrir a la defensa de la Patria y a la ayuda a los semejantes y ser un benefactor en toda circunstancia».

En el párrafo 10, se señala: «Cuidado del cuerpo, de la salud y limpieza corporal. Un cuidado muy minucioso con el cuerpo que venga a producirle un verdadero desaliento por cada daño que pueda sufrir, no es admisible en el joven scout (...) El explorador debe ser duro consigo mismo desafiando los rigores de la estación y los cambios atmosféricos, y en los casos de accidentes debe prestarse él mismo los primeros auxilios constituyéndose a la vez en paciente obediente, alegre y resignado, en médico abnegado, técnico y enérgico».

Dado el tenor de las exigencias de un Boy Scout, la revista formula, en el siguiente número, una crítica a la Educación Física tal como se la enseñaba en su tiempo, argumentando que «tiende hacia otras

orientaciones. Una veces más teóricas y otras más bien dedicadas al bello sexo que al feo. (...) Es muy natural que la educación física sea más recargada en el hombre, puesto que es él quien debe exponerse a los rigores de la vida, y para ello debe estar capacitado de un principio. (...) La mujer no debe descuidarse de estos principios (...) de modo que (...) la tierna adolescente de hoy, sea en el día de mañana la madre bondadosa del hogar».

La situación no había cambiado demasiado hacia 1922 cuando Ramón Indalecio Cardozo preparaba su reforma de la educación primaria: en su diagnóstico, señala que «Los males fundamentales de nuestro sistema de enseñanza son (...) escasa educación moral; insuficiente cultura física y falta educación práctica». La «gimnasia metódica, al aire libre, y el canto coral son medios poderosos para conservar la salud y el bienestar físico y moral de las personas».



Alumnas de la Escuela Normal de Asunción.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

# Normalismo y biologismo en la educación

## Origen y Expansión del Normalismo

137

Las escuelas normales, espacios de profesionalización de la docencia, nacieron en Europa en el siglo XVII, en el contexto de organización de los sistemas educativos en los estados-nación. Pero es especialmente en el siglo XIX y luego de las guerras napoleónicas cuando florecerán las escuelas normales, como herramienta del nuevo orden republicano y liberal-burgués frente a los antiguos regímenes representados por su agente socializador y educador más importante: la iglesia católica.

Un par de siglos atrás, surgieron los antecedentes de la escuela normal, pero vinculados a iniciativas moralizadoras, de base religiosa protestante o católica según el estado del que se trate. En la actual Alemania, y a partir de las ideas de Amos Comenio y Wolfgang Ratke, nacieron los *seminaria scholastica* entre los siglos XVI y XVII; así como el *seminarium praeceptorum* fundado en Halle por el pietista August Hermann Francke en el siglo XVIII, como espacio de formación de docentes en el espíritu del pietismo religioso.

Estas influencias estimularon el nacimiento de las escuelas normales. La primera con carácter oficial fue fundada por Federico el Grande en 1732 y dirigida por Schienmeyer; y en 1748 fue creada otra, en Berlín, por Hecker. Luego, se extendieron a todos los principados alemanes durante todo el siglo XVIII. Pero la profesionalización docente no fue únicamente iniciativa estatal, sino que además surgieron espacios formativos de base religiosa para docentes, como los creados por Charles Démia y Jean Baptiste de La Salle.

Hacia fines del siglo XVIII las escuelas normales adquirieron una nueva dimensión, al asociarse a la extensión de los ideales del Ilumi-

nismo; y, bajo la influencia de la revolución francesa, a la idea de la educación popular y educación nacional. En 1794, bajo la influencia de Lanakal, nace la primera Escuela Normal Francesa, de corta existencia. Recién en 1810, y tras las guerras napoleónicas, renacen las escuelas normales, la primera de las cuales se ubica en Estrasburgo. Las escuelas normales francesas se inspiran en las ya existentes escuelas normales de los principados alemanes.

Pero además de las fuerzas políticas sobre las que se fundaron las escuelas normales, también concurren fuerzas ideológicas y filosóficas. En particular, en este momento de nacimiento de las escuelas normales, se destacaron los aportes de la escuela mutualista británica y la difusión de los métodos del educador suizo Johann Pestalozzi. Más tarde, el movimiento normalista asociaría también el nombre del educador Herbart.

El movimiento normalista comenzó a consolidarse bien entrado el siglo XIX. En Prusia, existían 28 escuelas normales en 1828, pero para 1857 habían aumentado a 40 y a 64 en 1872. En Francia, existían 11 escuelas en 1829; en 1833, 47 escuelas y en 1837 ascendían a 74, tras la iniciativa de Guizot de que existiera una escuela normal en cada departamento. En España, sólo tras la muerte de Fernando VII y el advenimiento del liberalismo, se iniciaron las acciones tendientes a la formación del magisterio y la Primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino se fundó en 1839, pero como resultado de una agresiva política de expansión, apenas 6 años después, en 1845, existían ya 45 en todo el Reino. En los Estados Unidos, las escuelas normales comenzaron a crearse en 1839. En Sudamérica, la primera escuela normal fue la Escuela Normal de Preceptores de Santiago (Chile) fundada en 1842.

En el Paraguay de preguerra, en 1855, fue creada una Escuela Normal dirigida por el español Ildefonso Bermejo: la misma, sin embargo, tuvo efímera existencia.

## La Escuela de Paraná

El movimiento normalista en Sudamérica tiene un exponente clave: el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Es él quien parte en misión a los EEUU con la finalidad de relevar el funcionamiento del sistema educativo, en 1846, comisionado por el gobierno chileno. Y es él quien, tras la Guerra de la Triple Alianza, se propone la tarea de dotar a la Argentina de escuelas normales.

El movimiento de Paraná respondió históricamente a la influencia filosófica positivista de su fundador, Sarmiento. Pero esta filosofía positivista, cientifista y racionalista, no era el único componente de la formación normalista. Sarmiento, tanto como los primeros directores de la Escuela Normal, George Stearns y José María Torres, insistían fuertemente en el componente moral de la profesión. En algunas experiencias, como en Chile, el valor de la moralidad como componente de la personalidad docente era tan fuerte que existía un desbalance entre tales exigencias de valores y el componente propiamente pedagógico: el desequilibrio llegó al punto de que la pedagogía fue considerada la hermana menor y pobre en la Escuela Normal. Se insistía en que el y la docente conocieran el contenido de las materias y que tuvieran un fuerte carácter moral; y no necesariamente se ponía énfasis en la didáctica o en los métodos de transmisión del saber.

Con el tiempo, también la escuela normal renunció (aunque Sarmiento no) al castigo corporal como elemento correctivo y disciplinante. Pero el director José María Torres señalaba que entonces, y con más razón, quienes ejercieran la docencia debían de tener una voz más potente y un adecuado campo visual desde el cual controlar la escuela, a la manera del *panóptico* de Foucault. Como señala Carli:

«Su pedagogía subordinó la libertad del pupilo a la autoridad del maestro. No a uno tradicional, sino a un moderno; no a un maestro improvisado sino a uno profesional que tiene las herramientas para enseñar de manera que cambia y modela el carácter del niño. Un profesor que es modelo de rol a través de la aplicación de la pedagogía del ejemplo».

En el Paraguay las escuelas normales de maestras y maestros comenzaron a funcionar en mayo de 1896, respectivamente dirigidas por Celsa Speratti y Francisco Tapia. El normalismo tuvo amplia influencia en la formación de docentes, y contribuyó, como se verá en otro apar-

tado, a la visibilización y la construcción de la mujer como sujeto de la educación y además como sujeto político, especialmente a inicios del siglo xx; pero en este capítulo nos remitiremos a otros aspectos del normalismo, especialmente en lo que atañe a sus vínculos con el positivismo, el evolucionismo y el biologismo.

## Normalismo y Biologismo

AL RECIBIR LA influencia positivista, el normalismo asumió también su cientifismo y su evolucionismo. Esto se notó en una suerte de fiebre de clasificación de toda la información disponible en la escuela. Rodolfo Senet se abocó a la tarea de elaborar criterios de clasificación de registros, formas de selección y evaluación de docentes y alumnos. El psicólogo elaboró un diagrama disciplinario basado en la oposición entre delincuente y adaptado, que organizaría la vida escolar, y del que derivarían las oposiciones entre indisciplina-delincuencia-enfermedad, por una parte; y por la otra, buena conducta-capacidad de adaptación-salud.

Por su parte, uno de los futuros directores de la Escuela, Víctor Mercante, introdujo la investigación en psicología experimental y creó los laboratorios de paidología en la Universidad Nacional de La Plata así como en las escuelas normales. En los laboratorios de las escuelas normales se pretendía establecer correlaciones entre ciertos aspectos físicos y educabilidad, que permitieran incluir y excluir a quienes alcanzaran o no el perfil «ideal» del buen alumno.

El normalismo también recibió la influencia del higienismo, una corriente médica y sociológica que tuvo gran auge en la Argentina, a partir de fenómenos como las epidemias de enfermedades tropicales, de transmisión sexual así como la presencia de inmigrantes. Uno de sus más destacados exponentes fue, sin dudas, José Ramos Mejía. El higienismo penetró en las escuelas en la forma de la exageración y puntilliosidad extremas con los hábitos de higiene; y fortaleció el paradigma de la dualidad entre civilización y barbarie, así como la dualidad normal-anormal.

Un ejemplo de tal aproximación positivista y biologista, desde la Educación a un fenómeno social, son las ideas de Francisco Tapia, primer director de la Escuela normal de Varones, quien señalaba, hacia 1898, entre otras cosas, lo siguiente:

«¿de qué he de hablaros si no es de Pedagogía? (...) esta ciencia biológica es demasiado joven (...)».

«La mayoría de los pedagogistas no se remontan verdaderamente a la Antropología positiva para echar los sólidos cimientos de las ciencias y del arte llamados a decidir sobre los destinos humanos porque (...) la Pedagogía bien constituida y bien interpretada, está llamada a resolver grandes problemas entre los de la vida del mundo higiénico y fisiológico, así como entre los del mundo psíquico».

En el mismo sentido, en aquellos años, el jurista Teodosio González exponía, en un Informe sobre sistemas penitenciarios en el año 1904, reproducido en la revista del Instituto Paraguayo, su tesis acerca de cómo la Instrucción aleja al ser humano de lo natural, lo salvaje, la dimensión puramente biológica que le predispone a la delincuencia. Citando a Ahrens, señala:

«La instrucción borra una de las primeras fuentes del delito: la ignorancia. El hombre ignorante no obedece, por lo común, a otra ley que los propios impulsos de la naturaleza; desconoce sus deberes o no los comprende, carece de un guía que pueda conducirlo a la dirección de sus acciones, es instrumento dócil que puede emplear en su provecho la perversidad o la astucia de otros (...) El hombre ignorante puede rodar fácilmente al precipicio del crimen, sin alcanzar en muchos casos ni la causa de su caída. (...) La instrucción abre al condenado un género de vida, aumenta su valor moral y lo eleva de la condición casi salvaje en que se encuentra a otra más alta (...)».

Por aquellos años la problemática del alcoholismo era a todas luces una cuestión de alta sensibilidad pública. En 1917 la revista infantil escolar *Kavure'i* se hacía eco de la gravedad que representaba el consumo descontrolado del alcohol y advertía a sus lectores:

«Por lo que he aprendido, yo os aconsejo, mis buenos amiguitos, que no bebáis nunca alcohol, por las siguientes razones: 1°. Porque nuestro organismo no necesita del alcohol. 2°. Porque el alcohol destruye nuestro cuerpo, disminuye la salud y al final mata. 3°. Porque es el asesino más grande de la humanidad. 4°. Porque es el causante de la miseria en muchos hogares, de la deshonra y hasta del crimen. 5°.

Porque es el motivo principal de la ruina intelectual, moral y material de los pueblos. Los niños buenos, los niños amantes de sus padres, de su hogar y de su patria, no beben más que agua, pero agua pura, es decir POTABLE».

También son similares las observaciones expuestas por María J. Ro-diño en la revista *La Enseñanza*, en 1919:

«¿Y qué diremos de la herencia alcohólica? Crothers ha dicho, con razón: 'Que el alcoholismo de los padres tiene como consecuencia abreviar la duración de la vida de los hijos y de provocar la extinción de las familias'. Los hijos del alcoholista nacen frecuentemente con marcada disposición a las bebidas y los estragos que en ellos produce el alcoholismo son mayores que en sus progenitores. Dice el profesor Roger: 'Los hijos de los alcoholizados están mal desarrollados y presentan numerosos estigmas de degeneración. El trastorno evolutivo puede ir tan lejos que jóvenes de 18 y 20 años no están más desarrollados que los niños de 14 a 15. El carácter es triste y lúgubre, la sensibilidad exagerada'. Además, el alcoholismo marcha paralelamente con la criminalidad guardando correspondencia perfecta en el desarrollo de esta y numerosas estadísticas han comprobado que la criminalidad aumenta en relación con el aumento del alcoholismo».

Ese mismo año, el gobierno de Manuel Franco (1916-1919) estableció zonas de temperancia en el entorno de las fábricas de más de 100 empleados, en las que estaba prohibido el consumo de bebidas alcohólicas.

La experimentación psicológica comenzó en el Paraguay con el laboratorio de psicología experimental creado por María Felicidad González cuando fue designada directora de la Escuela Normal de Profesores (que unificó a las dos escuelas normales existentes), en 1921. Es importante señalar que la investigación también define al niño/a en función de la institución escolar, ya que se crea para definir quién puede integrar (adaptado, en la terminología de Senet) la escuela y quién no (potencial delincuente, según la misma tipología binaria).

Finalmente, digamos que los extremos del control del cuerpo y la promoción de la higiene como sinónimos de civilización a que se llegaba durante fines del siglo XIX y principios del XX pueden resultar

insólitos para nuestro tiempo. La vocación higienista aspiraba al control total de los hábitos higiénicos de las personas, y hasta el calzado mereció todo un debate en 1896, reproducido en el periódico La Democracia el 21 de abril:

«Las escuelas primarias de la capital, a cargo del Superintendente de Instrucción Pública, no admiten, según reciente disposición, alumnos descalzos, y en consecuencia, muchos de éstos, que se munieron de la matrícula correspondiente y han ya asistido a clase, dejan hoy de continuar.

La disposición no es reprochable, pero es violenta en sus efectos.

143

Ella tiende a presentar en las escuelas alumnos lo más decentemente vestidos, acostubrándolos desde la niñez a conocer las necesidades personales, lo cual es muy conveniente a todas luces, y sobre todo, teniendo presentes los hábitos arraigadísimos en las masas populares que se dispensan en la social obligación de cubrirse el cuerpo en la forma usual de la gente civilizada.

Esta disposición tiende también a crear más necesidades personales para nuestro pueblo de mañana, el cual para satisfacer aquéllas, será forzosamente más trabajador que el actual. Pero, notamos que es violenta en sus efectos, por cuanto no da tiempo para su cumplimiento. Desde luego, todo alumno descalzo queda fuera de la escuela, sin derecho a recibir la instrucción primaria costeadada por el estado.

Este carácter violento que afea la medida adoptada, debe suprimirse por lo mucho que pueda ser pernicioso a la mayor difusión de la enseñanza y también porque vulnera el derecho adquirido por la matrícula.

Cuando esta se abrió, a cargo de los Consejos Escolares, no se estableció la condición del calzado obligatorio. Pagaba el niño 50 centavos y obtenía su boleta de matrícula, con la que adquiría el derecho de recibir la instrucción en la escuela.

Esta circunstancia debió de ser tenida en cuenta para no dictar de una vez la disposición con efectos inmediatos y tan rigurosos, sino de un modo lento, que es lo más práctico, estableciéndolo para el otro año rigurosamente, y concretándose por hoy a recomendar y encarecer su observancia.

Para cambiar estos hábitos, más influye un poco de tacto que el ejercicio de la fuerza. Con la palabra solamente, recomendando y encareciendo los directores a sus alumnos, todo lo que obtendrían fácilmente, sin quebrantar derecho alguno ni apesadumbrar a los padres pobres.

Tengamos en cuenta que la disposición aludida vino a herir a estos últimos en la epidermis más sensible, en la epidermis económica, tan crítica y peligrosa en la actualidad.

A muchos padres, o más bien a muchas madres pobres, que viven al día, con su trabajo personal, comiendo hoy lo que hoy mismo han ganado, les escuesen naturalmente los gastos a que les obliga la provisión casi incesante de costosos útiles de escuela que los profesores piden ¡Cómo no habían de extrañar la condición de irrevocable del calzado! ¡Cómo no habían de murmurar cuando por un lado anhelan la instrucción de sus hijos, y por el otro carecen de los medios de costearles un par de zapatos!

Si viviera aun Sarmiento ¡con qué mordacidad no nos criticaría nuestras tendencias al lujo, cuando él en vez de palacios y palacetes quería nada más «ranchos de tacuaras» para las escuelas!

Muy razonable sería que la Superintendencia reformara su disposición en el sentido indicado, a fin de que todos los alumnos matriculados vuelvan a sus escuelas, calzados o descalzos por ahora, en la seguridad de que poco a poco, esa disposición se hará efectiva sin la menor oposición, obedeciendo solamente al desarrollo creciente que van tomando los hábitos y costumbres en las masas generales de la población.

La instrucción primaria será obligatoria en la República, dispone la Constitución. Hagamos que, aunque sea lentamente, vaya siendo práctica esa importantísima prescripción, no la hagamos por nada objeto de restricciones».



Alumnos de una escuela pública de Asunción.

*Álbum Gráfico del Paraguay.*

# Conclusión

EL PERÍODO ANALIZADO de la historia paraguaya exhibe algunas dicotomías y constantes: por ejemplo, la dicotomía entre regeneración y reparación, en la que el primer extremo domina la escena política (no sin contestación ni resistencia) hasta por lo menos la segunda mitad del siglo xx para luego presenciar un desplazamiento hacia la valoración positiva del pasado paraguayo que culminará, en 1936, con la reivindicación de Francisco Solano López como héroe máximo de la nacionalidad. A este desplazamiento acompaña otro, aunque no de manera simultánea: el del estado liberal y leseferista al estado autoritario e intervencionista. La otra dicotomía existente a fines del siglo xix es civilización versus barbarie, que acompaña a la anterior.

Con una vocación social más o menos marcada, o sesgos populistas, especialmente a través del republicanismo como lo entendían Garay, Pane o Brugada o los *modestistas* (por Modesto Guggiari) y gondristas (por Manuel Gondra) radicales, los regímenes políticos seguían siendo conservadores en lo social. Al no cuestionarse la estructura productiva del país, casi toda ella en manos de empresas internacionales, se consagraba la rigidez de la estructura social. Republicanos y liberales persiguieron, por igual, a anarquistas (mientras éstos dominaron el escenario contestatario hasta 1917) y luego a los comunistas, tras el triunfo comunista en Rusia.

Ambos elementos (conservadurismo y autoritarismo) interactúan con la educación formal la cual también era fuertemente conservadora en lo sociocultural, con elementos clara y definidamente autoritarios, si se entiende el autoritarismo en la acepción con la que introducimos el texto: la represión como herramienta para mantener el orden social y la supresión forzada de las libertades y la autonomía, así como

la huida o la negación del conflicto. Ante la pobreza, la resignación, la compasión o la caridad, pero no la transformación de las estructuras por la violencia, no el conflicto entre el capital y el trabajo.

Los reglamentos escolares consagraban al niño escolarizado como «el» niño modelo. De hecho, en el Paraguay, la celebración del Día del Niño se realizaba, hasta 1948, el 13 de mayo y era un acontecimiento netamente escolar. La escuela era a la vez liberadora y disciplinante, o, si se quiere, liberadora respecto de la ignorancia gracias a la disciplina. El niño escolarizado es obediente, sumiso, estudioso, recatado; al igual que lo es la niña. Ambos buscan las buenas compañías, respetan a sus padres y consideran a la escuela como la continuación del hogar y el templo del saber.

El niño y la niña no escolarizados no tienen identidad definida: se definen por sus atributos negativos, o por sus carencias. Para ellos, la posibilidad de la redención proviene de la caridad cristiana o del mundo del trabajo, o de ambos. A veces, existen otros mecanismos de disciplinamiento como el ingreso a la banda de músicos de la policía de la capital, donde aprenderá el sufrimiento y la obediencia.

El heroísmo exaltado por la historiografía reparadora que se hace presente en la escuela a través de los textos escolares, contribuye a construir primero, y décadas más tarde a fortalecer paulatinamente, el ideario autoritario. Las figuras exaltadas como heroicas luchan hasta la muerte siguiendo la figura y las órdenes del líder.

Los métodos educativos, especialmente los propuestos por la Escuela Activa, entran en tensión con la sociedad conservadora; pero serán los primeros los que cedan su lugar a la segunda. La percepción, en aquel entonces, de la inminencia de una guerra contra Bolivia, condiciona los valores enseñados en las escuelas y el gran promotor del ideario de la Escuela Activa, Ramón Indalecio Cardozo, sufre reiteradamente la acusación de no fomentar suficientemente el patriotismo en la educación.

La división de roles de género y su jerarquización es a la vez autoritaria y conservadora. La negación de los derechos de la mujer constituye no sólo la consagración de las formas culturales vigentes, sino también su represión a través de la ausencia de un marco legislativo que la reivindique y la burla social cuando ella incursiona en política. Es la propia educación, sin embargo, la que hará de las mujeres (por lo menos, de algunas de ellas) sujeto político, en la medida en que deben

educar y adoptar posiciones ideológicas ante la propuesta curricular. Por ello, las normalistas serán, varias de ellas, también precursoras y fundadoras del feminismo en el Paraguay.

El uso del castigo físico fue frecuente, casi normal, en el Paraguay del período estudiado. Este aspecto clave del autoritarismo, porque busca el sometimiento y «corregir» la conducta por medio de la fuerza, puede tener múltiples orígenes, aunque estuvo en tensión con las normas oficiales que proscribían el castigo corporal.

Las variantes del castigo corporal eran muchas: uso de la palmeta; golpes; bofetadas; y cuando estos fueron proscritos, se utilizó la expulsión o la retención del alumno para que no saliera al recreo. En las escuelas en que existían docentes formados en la tradición liberal, generalmente en el normalismo, los docentes que castigaban físicamente a sus alumnos podían ser objeto de fuerte represión o de expulsión. Pero este no era el caso de la mayoría de los docentes, casi siempre empíricos, sin nada más que sus conocimientos básicos de lectoescritura y operaciones matemáticas básicas, que trasladaban a la escuela los mecanismos de corrección doméstica, como los golpes.

El castigo era público o privado, indistintamente, según se siguieran las pautas tradicionales de que el escarnio debe ser público para que avergüence y aleccione. O privado, entre el director y el alumno. Por detrás, estaban en pugna las concepciones de la niñez: la liberal, que ve en el niño un hombre que desea evitar el dolor y maximizar el placer y al que por ello no puede educársele a golpes; y la autoritaria, tradicional, con influencias católicas, que ve en el niño a un ser que aprende mejor cuando se le «corrige» con humillación, vergüenza y golpes.

Todo ello sobre el trasfondo de una sociedad cuya élite se decía liberal, pero que era conservadora en términos de estructura social; y, en determinados casos, cristalizaba aquello que deseaba conservar mediante mecanismos que reprimían por la fuerza los intentos de cambio.



# Bibliografía

- AAVV. *El régimen liberal. 1870-1930. Sociedad, Economía y Cultura*. Arandurá. Asunción, 2005.
- AAVV. *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Artículo de Dankwart Rustow: NACIÓN. Aguilar. Madrid, 1974.
- ABENTE BRUN, *Diego*. *Foreign Capital, Economic Elites, and the State in Paraguay during the Liberal Republic*, en *Journal of Latin American Studies*, No. 21, February 1987.
- ALLOATI, Norma. *Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina* en *Revista OCNOS* No 3, 2007, pp. 91-101.
- ÁLVAREZ CÁCERES, Justina. *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción, CEADUC, 1989.
- ALONSO, Melquíades (ed.). *Las raíces de la educación paraguaya*. Areguá, Gobernación del Departamento Central, 1996.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre los orígenes y la expansión del nacionalismo*. Londres, 1983.
- BAREIRO, Line y SOTO, Lilian. *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, 2006. pp. 739-766.
- BAREIRO, Line (comp.) *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, 2005.

- BAREIRO Saguier, Rubén. *De nuestras lenguas y otros discursos*. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Biblioteca de Estudios Paraguayos. Volumen 34. Asunción, 1989.
- BARRETO, Ana. *Mujeres que hicieron historia en el Paraguay*. Secretaría de la Mujer de la República del Paraguay. Servilibro. Asunción. 2011.
- BARRETO, Ana. *Voces de Mujer en la Historia Paraguaya*. Asociación Trinidad: Ciudadanía, Cultura y Desarrollo / Asociación Iberoamericana de Temas de Investigación. Asunción, 2012.
- BERGALLI, Roberto y RESTA, Eligio. *Soberanía: un principio que se derrumba*. Paidós. Buenos Aires, 1996.
- BENÍTEZ, Luis G. *Historia de la educación paraguaya*. Asunción, Ed. Comuneros, 1981.
- BERTONI, Lilia Ana. *Soldados, Gimmastas 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, 1er. Semestre de 1996. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, Berta. *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, 1996.
- BREZZO, Liliana. *Reparar la nación. Discursos históricos y responsabilidades nacionalistas en el Paraguay*, en la Revista Historia Mexicana, Volumen LX, No. 1, julio-setiembre, 2010, p. 197-242. El Colegio, México.
- CABALLERO AQUINO, Ricardo. *Iglesia y Estado en la era liberal 1904-1932*. Asunción, Archivos del Liberalismo. 1991.
- CADOGAN, Miguelina. «Innovaciones Educativas de 1973 a 1990», en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, pp. 225-239.
- CARAVIAS, José Luis. «Autoeducación Campesina», en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, pp. 200-224.

- CARDOZO, Ramón Indalecio. *La pedagogía de la Escuela Activa. Tomo I: Psicología de la Escuela Activa o fundamentos psico-pedagógicos*. Asunción, Fundación en Alianza, 2007 [original de 1938].
- . *La pedagogía de la Escuela Activa. Tomo II: La Escuela Activa aplicada*. Asunción, Fundación en Alianza, 2002 [original de 1938].
- . *La pedagogía de la Escuela Activa. Tomo III: La práctica de la Escuela Activa*. Asunción, Fundación en Alianza, 2003 [original de 1939].
- . *Nueva orientación de la enseñanza primaria. Lectura para los maestros*. Asunción, La Colmena, 1925.
- . *Por la educación común*. Asunción, Imprenta Nacional, 1928.
- . *Escuela Rosa Peña*. Asunción, ed. del autor, 1930.
- . *La escuela activa y la cultura campesina*. Montevideo, LIGU, 1943.
- . *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias*. Asunción, El Lector, 1991.
- CARLI, Sandra. *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, 2000.
- CATALANO, Pierángelo. *Modelo institucional romano e Independencia: República del Paraguay 1813-1870*. Ediciones Comunerros. Asunción, 1986.
- CENTURIÓN, Carlos R. *Historia de las Letras Paraguayas*. 3 volúmenes. Editorial Ayacucho. Buenos Aires, 1947.
- CENTURIÓN, Juan Crisóstomo. *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. 1886.
- CENTURIÓN, Juan Crisóstomo. *Mocedades*. Instituto Colorado de Cultura. Asunción, 1975. p.39.
- CHAMORRO LEZCANO, Ubaldo. «Desarrollo educativo alternativo para la transición hacia la democracia», en CABALLERO MERLO, Javier NUMAN & Roberto Luis CÉSPEDES RUFINELLI, *Realidad social del Paraguay*, Asunción, CIDSEP, 1998, pp. 417-435.

- . «Un proyecto de desarrollo educativo alternativo para la transición hacia la democracia», en Campos, Daniel (Comp.). *Desarrollo en el Paraguay: Contribuciones a una visión global*. Asunción, CIRD – Comité Paraguay – Kansas, 1991, pp. 159-171.
- . «Características de la educación en el contexto de desarrollo del Paraguay», en Suplemento Antropológico, Vol, 39, N° 2, 2004, pp. 11-162 (Tesis de Maestría en Educación, UIA, México DF, 1980).
- e Inés Perrotta. *Hacia un movimiento pedagógico nacional. Más allá de la reforma*. Asunción, TAPE'A, 1996
- y Dominique Demelenne. *Desarrollando Escuela Activa. Antecedentes, principios y estrategias de desarrollo del Programa de Escuela Activa*. Asunción, UNICEF / MEC-BID, 1999.
- CRISTALDO DOMÍNGUEZ, César. «Ramón Indalecio Cardozo. Una aproximación a su Pensamiento», en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, pp. 122-140.
- DEMELENNE, Dominique. «Ubaldo Chamorro y la Escuela Activa en Paraguay», en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, pp. 141-165.
- DECOUD, Adolfo. *Instrucción Cívica en las Escuelas Primarias*. Disertación leída ante la Sesión 14ª del Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Imprenta de Martínez. 1882.
- DEL VALLE, José. *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), 2005.
- DURÁN, Juan Agustín. *Gimnasia de Educación*. Imprenta de La Democracia. Asunción, 1895.
- ELÍAS, Rodolfo y ELVIO SEGOVIA. «La educación en tiempos de Stroessner», en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, pp. 166-199.
- FICHTE, Johann Gottlieb. *Discursos a la Nación alemana*. (1808). Editorial América Lee. Buenos Aires, 1943.
- FLORENTÍN, Flavio. *Historia de la educación en el Paraguay de postguerra. 1870 a 1920*. Asunción, El Lector, 2009.
- FRANCO, Manuel. *Plan de Estudios para el Colegio Nacional de la*

- Capital*. Publicado en el Diario El Cívico. Asunción, enero-febrero, 1904.
- GELLNER, Ernst. *Naciones y Nacionalismo*. Alianza. Madrid, 1992.
- HASTINGS, Adrian. *La construcción de las nacionalidades. Etnicidad, religión y nacionalismo*. Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- HENTSCHKE, Jens R. *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, abril 2011-pp. 1-31.
- HOBBSAWM, Eric. *Naciones y Nacionalismos desde 1780*. Crítica. Barcelona, 2001.
- KAHLE, Günther. *Orígenes y Fundamentos de la Conciencia Nacional*. Instituto Cultural Paraguayo-Alemán. Asunción, 2005.
- KLEINPENNING, Jan. *Rural Paraguay, 1870-1963. A Geography of Progress, Plunder and Poverty*. 2 volúmenes. Madrid / Frankfurt. Iberoamericana / Vervuert. 2009.
- LAGERPETZ, Eerik. *Sobre los derechos lingüísticos*. Revista Isonomía N° 15. 2001. p. 109 - 130
- LÓPEZ, Enrique Solano. *Escuelas Agrícolas*. Asunción, H. Krauss, 1899.
- LÓPEZ PERITO, Miguel Ángel y VELILLA DE CINO, María Isabel. «La experiencia educativa del Cristo Rey: Elementos para una reflexión», en ALONSO, Melquíades, LAS RAÍCES DE LA EDUCACIÓN PARAGUAYA. Areguá, Gobernación del Departamento Central, 1996, pp. 117-129.
- MAÍZ, Fidel. *Pequeña geografía para los niños de la Escuela de Arroyos y Esteros*. s/l, 1896.
- MELIÀ, Bartomeu. *Las lenguas de América: tradición, sustitución y mestizaje*, en la Revista Takuapu, N° 4. Asunción, 2005.
- MONTE DE LÓPEZ MOREIRA, Mary. «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, 2012, pp. 156-162.
- MONTE DE LÓPEZ MOREIRA, Mary. (2011). *Adela y Celsa Speratti*,

- Pioneras del magisterio nacional*. Asunción. El Lector.
- PETERS, Heinz. *El sistema Educativo Paraguayo desde 1811 hasta 1865*. Instituto Cultural Paraguayo Alemán. Asunción, 1996
- PINEDA, Oscar. «Maestros y Maestras de la Patria 1811-2011», en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, pp. 76-110.
- PÍO XI. *Encíclica Divini Illius Magistri*, 1929.
- QUINTANA DE HORAK, Carmen. *La educación escolar en el Paraguay*. Asunción, Fundación en Alianza, 1995.
- RIERA, Atanasio. (1889). *La Escuela Moderna*. Asunción.
- RIERA, Atanasio. (1890). *Primera Memoria que sobre Educación*. Asunción. Tipografía El Paraguayo.
- RIVAROLA, Domingo. *La reforma educativa en el Paraguay*. Santiago de Chile, CEPAL- Naciones Unidas, 2000.
- RIVAROLA, Milda. *Obreros, utopías y revoluciones. La formación de las clases trabajadoras en el Paraguay liberal. 1870-1931*. Servilibro. Asunción, 1993.
- RIVAROLA, Milda. *La contestación al orden liberal. La crisis del liberalismo en la postguerra del Chaco*. Centro de Documentación y Estudios. Asunción, 1993.
- RODRÍGUEZ ALCALÁ DE GONZÁLEZ ODDONE, Beatriz. «Rosa Peña. Madre de la educación paraguaya», en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, pp. 111-121.
- ROMERO DE VÁZQUEZ, Natividad Gregoria. *La educación en el Paraguay. Desarrollo 1811-1931*. Asunción, Editorial Don Bosco, 2008.
- ROMERO DE VIOLA, Blanca. *Reseña de la Evolución: Historia de la Educación en el Paraguay*. Asunción, Ministerio de Educación y Culto. 1985.
- SERAFINI FERNÁNDEZ, Diana. «Financiamiento de la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay», en AA.VV. *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, MEC, 2011, pp- 240-247.
- SPERATTI, Juan. *Historia de la educación en Paraguay: 1812-1932*. Asunción, CEADUC, 1996.
- SILVERA, Cecilia. «La historiografía paraguaya. Los textos escolares de historia. Experiencia vivida en la posguerra de 1870», en *Diálogos*, v. 15, n. 1, 2011, pp. 65-82.

- TAPIA, Francisco. «Algunas leyes biológicas», en la *Revista del Instituto Paraguayo*. Año II. No. 12. Asunción. Mayo de 1898.
- TAYLOR, Charles. *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós. Barcelona, 1996.
- VIOLA, Alfredo. *El Colegio Nacional de la Capital: su creación y sus primeros años de vida*. Asunción, MEC, 1977.
- WAGNER, Claudio. *Las lenguas indígenas de América (lenguas amerindias)*. 1991. Documentos Lingüísticos y Literarios 17 en: [www.humanidades.uach.cl/documentos\\_linguisticos/document.php?id=350](http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=350)
- WARREN, Harris Gaylord. Paraguay y la Triple Alianza. La Década de Postguerra 1869-1878. Asunción, Intercontinental. 2009.
- WARREN, Harris Gaylord. *La Reconstrucción del Paraguay 1878-1904. La primera era colorada*. Intercontinental. Asunción. 2010.
- WEINBERG, Gregorio «Modelos Educativos en la historia de América Latina». UNESCO-CEPAL-PNUD A-Z Editora, 1994

### Diarios y Periódicos

La Regeneración  
 La Nación Paraguaya  
 La Democracia  
 La Tribuna

### Revistas de Educación

Revista Kavure'i.  
 Revista de Instrucción Primaria.  
 Revista del Boy Scout  
 Revista La Escuela Moderna.  
 Revista La Enseñanza.  
 Revista El Didascólogo.  
 Revista Adela Speratti.  
 Revista La Escuela i El hogar.  
 Revista del Instituto Paraguayo.  
 El Monitor de la Educación Común

Leyes, Reglamentos y Otras Normas  
Registro Oficial – Gaceta Oficial  
Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, Justicia y Culto.  
1922.  
Programas Analíticos de Escuelas Primarias de 1925.

## Libros de Texto

### LIBROS DE LECTURA

- 158
- CARDOZO, Ramón Indalecio. *El Paraguayo*. Libro I, Asunción, ed. del autor, 1925.  
———. *El Paraguayo*. Libro II, Asunción, ed. del autor, 192--.  
———. *El Paraguayo*. Libro III, Asunción, ed. del autor, 1928.
- CHAVES, Manuel W. *El nene paraguayo*. No 1. Imprenta de «El País». Asunción, 1902.  
———. *El nene paraguayo*. No. 2. Imprenta «El País». Asunción, 1902.  
———. *El nene paraguayo*. No. 3. Imprenta «El País». Asunción, 1902.
- DE MENDOZA, Manuel. *El Lector Paraguayo*. Asunción, Talleres de Kraus. 1896.
- RIQUELME, Manuel. *Esfuerzo* (Lecturas sugestivas) (para tercer grado). Asunción, e/a., 1932  
———. *Aspiración* (Lecturas sugestivas) (para cuarto grado). Asunción, e/a., 1940.  
———. *Solidaridad* (Lecturas sugestivas) (para quinto grado). Asunción, e/a,

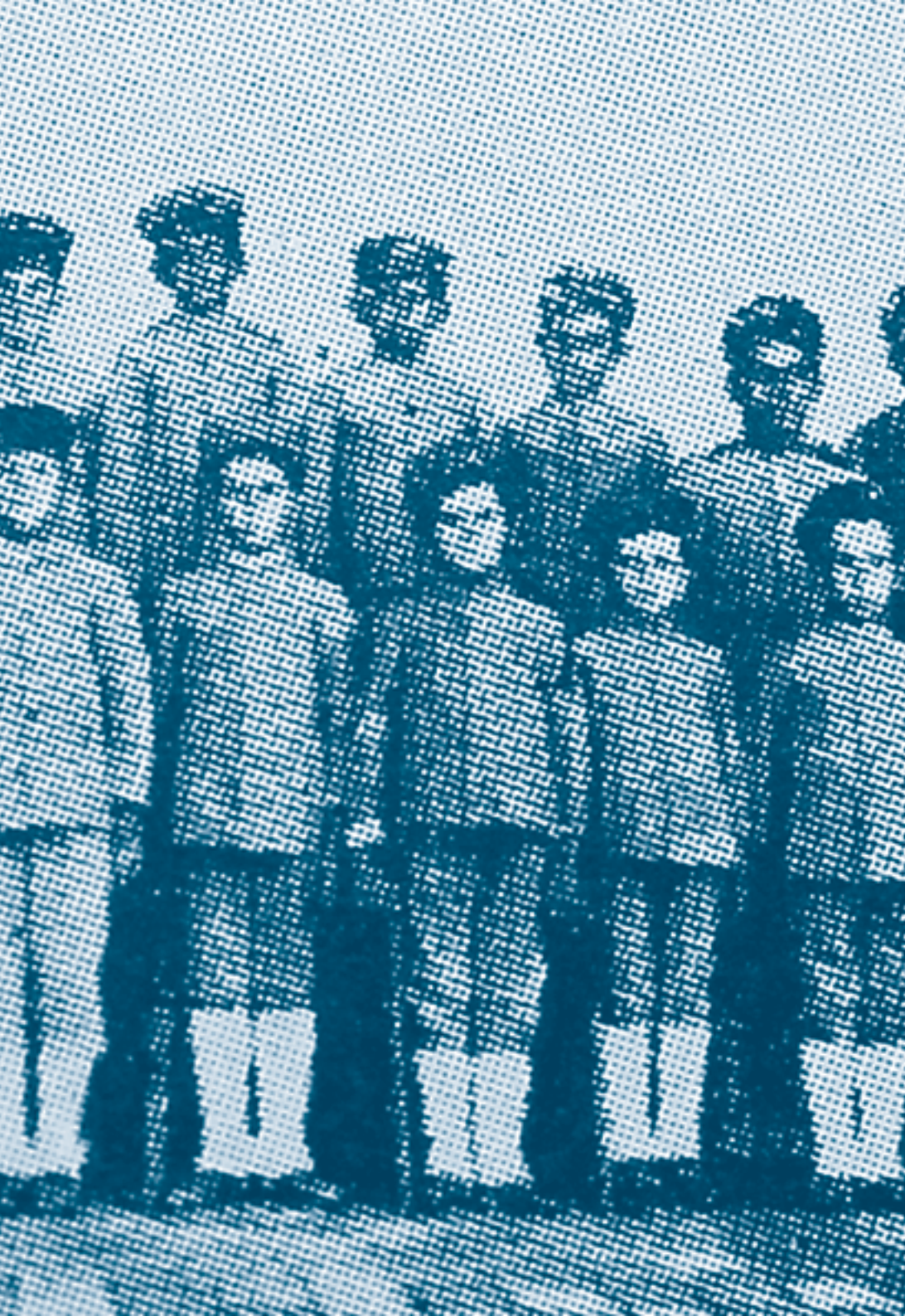
- LEYES DE CHÁVES, Concepción. *Amanecer*. Primer libro de lectura.  
———. *Caminito*. Segundo libro de lectura.  
———. *Nave*. Tercer libro de lectura. Buenos Aires, Peuser, 1958.  
———. *Alegría*. Cuarto libro de lectura. Buenos Aires, Peuser, 1950.  
———. *Patria mía*. Quinto libro de lectura. Buenos Aires, Peuser,  
1952.  
———. *Cumbre*. Sexto libro de lectura. Buenos Aires, Peuser, 1950.

#### LIBROS DE MATERIAS

- DECOUD, Héctor F. Compendio de Geografía de la República del  
Paraguay. Asunción, Escuela Tipográfica Salesiana. 1902.  
DE GÁSPERI, Luis. Geografía del Paraguay. Buenos Aires, Peuser, 1926.  
MAIZ, Fidel. Pequeña geografía para los niños de la escuela de  
Arroyos y Esteros. Asunción, El Paraguayo, 1876.  
TERÁN, Leopoldo y PEREIRA GAMBA, Próspero. *Compendio de  
Historia del Paraguay*. Quell / Cía. Asunción, 1920.

Compuesto en la tipografías *Warnock y Libertad*

Esta edición de xxxx ejemplares  
se terminó de imprimir en los talleres de  
en noviembre de 2014





---

# Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012

---

## UN ANÁLISIS HISTÓRICO

---

Este primer volumen que cubre el período que se inicia en 1869 y llega a 1936, constituye una muestra de esa nueva sensibilidad que comenzó a desplegarse en el campo historiográfico en Paraguay a partir de la última década del siglo XX.

Formular preguntas «que contribuyan a ampliar el conocimiento, a desarticular un repertorio de imágenes con los que la literatura histórica había caracterizado monóticamente a la realidad política y sociocultural paraguaya y a ofrecer elementos que sustenten procesos teóricos y recursos metodológicos» (L. Brezzo, 2009), se traduce en este volumen en una invitación singular para recorrer desde nuestro presente aquellas iniciales condiciones socio-históricas, culturales y políticas que se registraron y dentro de las cuales se cruzaron autoritarismo, nacionalismo, militarismo, resistencias y escuela en Paraguay.