

UN ANÁLISIS HISTÓRICO

TERCER VOLUMEN

1954 - 1989

**Relaciones entre autoritarismo
y educación en el Paraguay:
1869 - 2012.
Un análisis histórico.
Tercer Volumen 1954 - 1989.**

Autor: David Velázquez Seiferheld, Sandra D`Alessandro
Coordinación equipo de investigación: Ana Barreto, David Velázquez Seiferheld, Sandra D`Alessandro.
Corrección: Ramón Corvalán, Ángel Domínguez
Proyecto Gráfico: Juan Heilborn Díaz, Leo Rojas Poletti
Impresión: Servicios Gráficos
Tirada: 500 Ejemplares
ISBN 978-99967-776-3-9



Servicio Paz y Justicia Paraguay
SERPAJ PY
www.serpajpy.org.py
Tte Prieto 354 e/ Tte Rodi y Dr. Facundo Insfrán
Asunción - Paraguay
Tel: +595 21 481333
serpajpy@serpajpy.org.py
Facebook: Serpaj Paraguay
Twitter: @serpaj_py

Apoya



ÍNDICE

Presentación.....	4
Prólogo.....	8
Introducción.....	12
Capítulo I • Aproximaciones a la caracterización del régimen stronista.....	19
1. Diversas caracterizaciones del stronismo.....	20
2. En los inicios de la tríada Gobierno–Ejército–Partido.....	24
Capítulo II • Panorama general de las políticas educativas bajo el stronismo.....	31
1. Los Inicios.....	32
2 La reforma de 1957.....	34
2.1. Los fundamentos de la Reforma.....	36
3. La Economía de la Educación.....	39
4. La reforma de 1973: Innovaciones educativas.....	42
Capítulo III • Autoritarismo y educación bajo el stronismo. rupturas y continuidades	46
1. Educación bajo el stronismo: el discurso y los hechos.....	48
2. Las consecuencias.....	50
Capítulo IV •La educación y sus instrumentos.....	54
1. El currículum.....	56
2. Los textos escolares.....	57
3. La Formación Docente.....	68
Capítulo V •Las Representaciones.....	74
1. Los roles de género en los textos escolares.....	76
2. El stronismo en los textos escolares – La autorreferencialidad.....	83
Capítulo VI •La contestación al régimen desde la educación: La huelga estudiantil de 1959, las ligas agrarias campesinas y la intervención del colegio Cristo Rey	91
1. La huelga estudiantil del 28 de mayo de 1959.....	93
2. La intervención al Colegio Cristo Rey.....	94
3. La experiencia educativa de las Ligas Agrarias Cristianas.....	97
Conclusión.....	106
Bibliografía.....	109

Presentación

Llegado en Paraguay por primera vez en 1969, por una extraordinaria casualidad tuve la ocasión de dictar clases de inglés a Dionisio González Torres, en ese entonces recién nombrado Rector de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), cargo que ocuparía hasta el final del stronismo. En uno de esos encuentros, me preguntó acerca de la naturaleza de los movimientos estudiantiles en acción durante el año anterior en Europa. Cuando le expliqué que los estudiantes rebeldes pretendían – a través de sus marchas y tomas - cambiar el sistema político vigente en sus países respectivos, me hizo saber que sería muy difícil que pasara lo mismo en Paraguay. De hecho, me informó sin rubores, el motivo principal del traslado en proceso de la UNA al nuevo campus de San Lorenzo - en ese entonces un predio aislado distante de la ciudad capital - fue precisamente por la facilidad que su nueva ubicación ofrecería a las autoridades para cercar la universidad en caso de revueltas estudiantiles.

Hago mención de esta pequeña anécdota porque resalta como la “institucionalidad autoritaria” fue uno de los tres principales ingredientes del sistema educativo paraguayo durante la dictadura de Alfredo Stroessner (1954-1989). Quien jactaba de la facilidad de las ‘fuerzas de orden’ de reprimir a estudiantes no fue un oficial del Ministerio del Interior sino la misma autoridad máxima de la principal universidad del país, quien hubiera debido expresar, más que nadie, un fuerte compromiso con los valores de la independencia y autonomía del sector educativo.

Este trabajo es el tercer volumen de una serie dedicada a la historia educativa del Paraguay, vista de la óptica de su rol como correa de reproducción y transmisión de una cultura autoritaria, y abarca el periodo de la dictadura de Stroessner. Una de las grandes contribuciones de la serie es la de demostrar contundentemente la falacia del refrán, que tanto se suele escuchar, de que todos los males del actual sistema educativo son producto de la dictadura de Stroessner. Como ya nos enseñó su autor David Velázquez Seiferheld en los dos volúmenes anteriores de la serie, otros dos principales ingredientes negativos del sistema educativo – su conservadurismo y su partidización - antecedieron la llegada del stronismo. Pero, como nos explica bien en ese volumen, el régimen de Stroessner logró hábilmente aprovechar y moldear estos dos ingredientes ya existentes, agregando a su receta el “picante” de la “institucionalidad autoritaria” para cocinar “el plato roto” de un sistema educativo de muy baja calidad, heredado hasta la era democrática.

El autor analiza este proceso en profundidad. Explica con detalle la forma cómo la reforma educativa de 1956/1957 incorporó valores del catolicismo tradicional a la educación “como parte de una estrategia de legitimación del stronismo a través de la religión”. los autores resaltan el papel de historiadores afines al régimen como Luis G. Benítez en la confección de los libros de texto editados durante la dictadura. A través de un análisis del orden sintáctico y de la selección léxica, y siguiendo la tesis de Sandra D’Alessandro sobre los textos durante el stronismo, demuestra la manera como Benítez y otros han transmitido el conservadurismo (p.j. el papel no-profesional de la maestra como segunda madre), el clasismo (el desprecio hacia el idioma guaraní) y el autoritarismo (la figura de Stroessner como héroe y superhombre) a la mente de generaciones de niños y niñas. En síntesis, lo más notable que se observa

en los textos es “la inmutabilidad de los mensajes ideacionales: se daba una “imagen escolar” muy disparada de la “imagen real” de la sociedad”. Además, demuestra que personajes del régimen como Benítez lograron inculcar una manera de ‘entender’ la historia como un simple listado de acontecimientos sin cuestionar el “porqué” de los mismos, terrible consecuencia del sistema educativa que perdura intacta en la conciencia popular hasta la actualidad. También hace referencia al nefasto papel de la Dirección General de Culto del MEC, dirigido por muchos años por Manfredo Ramírez Russo, en lanzar una “guerra ideológica” contra opositores del régimen en el campo educativo, a través del fuerte control e incluso la represión, en instituciones educativas religiosas.

Todavía estamos sufriendo las secuelas de esta ‘sopa paraguaya’ heredada del pasado – un sistema educativo muy conservador con una fuerte cultura verticalista en las escuelas y colegios, donde rigen hasta ahora los tentáculos de nepotismo, clientelismo y clasismo, entremezclados mesa guype a la estructura formal de supervisión pedagógica y administrativa del MEC y de las Asociaciones de Cooperaciones Escolares (ACES). Como señala el autor, sufrimos hasta hoy en día las consecuencias de “la formación de una mentalidad acrítica y sumisa” en la forma como se hace política en Paraguay.

El presente volumen representa un importante elemento de análisis de un aspecto – la educación - casi ignorado por estudiosos del régimen de Stroessner. Aún cuando desde sus comienzos, la educación ocupó un lugar destacado en el discurso del régimen stronista, el autor tuvo que lidiar con la casi ausencia total de relatos de primera mano acerca de la forma como se manifestó el autoritarismo del stronismo en la realidad educativa del país, sobre todo en áreas rurales – el abuso físico y sexual de alumnos, la prepotencia de dirigentes colorados sobre la contratación y despido de profesores, el robo descarado de dinero público y de los fondos de las ACE, la discriminación hacia profesoras madres solteras, el favoritismo hacia niños de familias pudientes del barrio o la compañía, y su contraparte, el clasismo hacia niños de familias pobres. Todos son problemas heredados hasta la actualidad.

Pero más allá de eso, brillan por su ausencia estudios sobre la baja calidad de la educación y cómo superarlo. Cabe notar que, a diferencia de muchos países latinoamericanos, casi no existen estudios analíticos del sistema, escritos por directores y profesores, supervisores pedagógicos e administrativos, y líderes sindicales del sector. Se espera que la riqueza de análisis utilizada por Velázquez en el presente volumen incentive a otros conocedores de la realidad educativa a reflexionar y a transmitir sus experiencias, tanto del pasado como del presente. Hay una urgente necesidad de levantar el nivel de debate por encima de una exclusiva preocupación con “techos rotos” y “gasto en educación como porcentaje de PBN” para centrarse en “lo que pasa en el aula”.

Este volumen y la serie al cual pertenece son importantes herramientas para identificar y combatir esos elementos tan nocivos heredados del pasado autoritario, tales como la memorización, el dictado y copiado, y el aplastamiento de la creatividad mental, que siguen siendo grandes obstáculos para la mejora de la calidad de la edu-

cación de las futuras generaciones del país. No queda más que agradecer al equipo de investigación de Serpaj y sus autores por esta importante contribución al estudio de un tema tan importante para el futuro democrático del país.

Andrew Nickson
Universidad de Birmingham

Prólogo

En el tomo VI del Informe Final Anive haguá oikó, elaborado por la Comisión de Verdad y Justicia, Paraguay, en un cuadro que describe la distribución de la estructura represiva sobre la sociedad durante la dictadura de Stroessner, se incluye al Ministerio de Educación (MEC), entre los entes estatales responsables de la implementación de dicha estructura. Se menciona, además, en el marco de la política ‘por anular el pensamiento libre’, que “la escuela, la familia, los medios de comunicación, el estilo del pelo y la ropa de varones y mujeres, el dominio general en la cultura servían para el disciplinamiento general de la sociedad, contribuyendo a ese ciudadano desinformado no crítico, sin derecho a otra cosa que al cumplimiento de las normativas impuestas y celosamente vigiladas”. Asimismo, puntualmente en el referido Informe se señala que “en la escuela, los supervisores fueron los encargados de evitar, mediante un riguroso control, que los docentes pudiesen ejercer la libertad académica del cuerpo docente y que los alumnos pudiesen hacerlo”. También “la gran mayoría de los padres de familia se encargaban de velar por el cumplimiento de las normativas diseñadas por el modelo represivo en cuanto a la imagen de sus hijos, respetando las formas de presentación general y acatando las rígidas normas que el régimen reproducía a través del sistema escolar. El control férreo de los contenidos curriculares se extendía también a los colegios particulares”.

El tercer volumen del proyecto de investigación sobre las Relaciones entre el autoritarismo y educación en el Paraguay, precisamente aborda el proceso de intersección, complementariedades, tensiones, resistencias generado durante el período 1954-1989 en dichas relaciones. Si en el volumen anterior (1931-1954) se constató la transición hacia el nacionalismo, el autoritarismo y la afirmación de la autoridad estatal en el ámbito educativo, el presente volumen aporta elementos para comprender el papel del campo educativo en la constitución de un régimen “tendiente a permanecer indefinidamente en el tiempo”. La larga duración de este período hace que el mismo sea considerado por algunos “más que un período histórico o político [...] como una etapa sociológica o cultural de la vida del país que impregnó el modo de ser de por los menos dos generaciones de paraguayos y paraguayas”.

Los autores (David Velázquez Seiferheld, Sandra D’ Alessandro, Ignacio Tele-sca) ubican el análisis del campo educativo inicialmente en un contexto en el que describen el proceso de aparición y consolidación del stronismo; luego se aborda específicamente lo educativo que abarca la reforma educativa del año 1957, sus fundamentos, el adolescente como sujeto de la educación secundaria, la economía de la educación, las innovaciones educacionales de 1973-1993 y los condicionamientos políticos de la educación. A continuación, se efectúa una disección del dispositivo escolar mediante el análisis de los textos de lectura, manuales escolares y curriculum utilizados en la época. El análisis del discurso muestra en esta sección sus posibilidades para revelar los contenidos silenciados u omitidos, la definición de los roles de género, la representación del stronismo en la escuela y la visión de la historia oficialmente asumida. Posteriormente, la última sección del volumen se dedica a la descripción y análisis de la experiencia de las escuelas campesinas vinculadas a las Ligas Agrarias. El relato se apoya fundamentalmente en testimonios y de esa forma

el texto, en realidad, surge como una reflexión coral desde los mismos protagonistas sobre la experiencia singular de las escuelitas campesinas.

De esta manera, el tercer volumen de la colección Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay, aborda un “contenido ‘perturbador’ para la escuela, tan acostumbrada a su carácter de espacio neutral, y a no contradecir la historia oficial -la que nunca pareciera presentar conflictos o disidencias-“. Se espera que el estudio contribuya a que la escuela participe “activamente de un debate profundo sobre el impacto que ha tenido sobre ella el régimen autoritario stronista, porque la escuela y las Ciencias Sociales tienen un papel clave en la formación de subjetividades y de ciudadanía, como aporte a la construcción de una sólida democracia y un Estado de derecho”.

10 Ramón Corvalán.

Equipo Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Servicio Paz y Justicia, Paraguay.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el periodo stronista de la historia paraguaya están en pleno desarrollo. Predomina, ciertamente, en ellos, la mirada desde lo político entendido como el ejercicio del poder en el ámbito del estado. Los énfasis están puestos, más que todo, en lo relativo a las violaciones de Derechos Humanos que formaron parte sistemática de la política del régimen.

Ello se explica, en buena medida, porque estos estudios forman parte de lo que se denomina, en la historiografía, historia reciente, historia inmediata, del tiempo presente, actual o coetánea, es decir, el conocimiento de la temporalidad de la que quien la investiga forma parte (Alonso, 2007). Este conocimiento, a su vez, se vincula con las políticas y las memorias (Alonso, ídem), por lo cual estas vinculaciones han hecho de la historia reciente un campo fundamental para políticas de reparación, de Derechos Humanos, y para la justicia penal.

Este campo de estudios, todavía en desarrollo, tiene sus orígenes fundamentalmente en el ámbito académico argentino (Alonso, ídem). Su delimitación original, aunque no exclusiva ni excluyente, está marcada por los traumas sociales sufridos, especialmente por los países del Cono Sur sudamericano, como consecuencia de los regímenes políticos autoritarios y militares que los gobernaron durante la segunda mitad del siglo XX, como señalan Marina Franco y Florencia Levín (Alonso, ídem). Se trata de un campo desde el que se abordan problemas tanto epistemológicos como metodológicos, tales como la propia delimitación temporal; el valor de la historia oral; los límites del involucramiento del investigador en términos de su apasionamiento versus la necesaria distancia crítica. Igualmente, aborda los problemas de conceptualización tales como las definiciones de historia y memoria, y las relaciones éticas entre ambas dimensiones de abordaje del pasado.

Respecto del Paraguay, la bibliografía proviene en su mayoría de la militancia activa hacia la reivindicación de los Derechos Humanos. Se trata de informes producidos durante y después del periodo stronista (1954 – 1989), que recogen, a su vez, testimonios sobre las violaciones a los derechos humanos que se produjeron durante el periodo señalado. Igualmente, buena parte de esos informes fueron publicados en el exterior, o con apoyo de organizaciones no gubernamentales, durante el stronismo, debido a la censura y la represión contra el activismo por los derechos humanos. Un espacio de formación universitaria crítica, --la carrera de Sociología en la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción--, fue clausurado en un juego en el que actores enfrentados, como la iglesia católica y el stronismo, coincidieron aunque no se aliaron en una lucha contra el común “enemigo” “marxista”. Aún así, los enfoques críticos dentro de la propia iglesia y algunos aliados encontraron eco en la Revista de Estudios Paraguayos, o en la producción del Centro de Estudios Antropológicos, ambos de la misma universidad.

Organizaciones no gubernamentales de producción del conocimiento, como el Banco Paraguayo de Datos, con orientación crítica, fueron clausurados y sus integrantes --directivos e investigadores-- perseguidos y encarcelados. En cambio, logró resistir y avanzar en el desafío de generar conocimiento y crítica, el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Por su parte, y luego de 27 años de la caída del

régimen stronista, en el ámbito de la Academia Paraguaya de la Historia escasean las investigaciones y publicaciones sobre el stronismo, e incluso sobre la historia del Paraguay de la segunda mitad del siglo XX si bien que algunos integrantes de la misma abordaron dicho periodo en otros espacios investigativos.

El hallazgo de los llamados Archivos del Terror, un conjunto de documentos y evidencias sobre la represión organizada por las dictaduras militares del Cono Sur denominada Operativo Cóndor, el 22 de diciembre de 1992, proporcionó evidencia hasta entonces supuesta, pero desconocida, respecto de los mecanismos más íntimos de la represión dictatorial. Además, contribuyó a esclarecer cómo funcionaban los intercambios y la coordinación entre los organismos de la represión entre los estados participantes del macabro operativo. Proporciona importante documentación acerca de la educación durante la dictadura.

Como ya hemos advertido en el primer volumen, en materia de educación las fuentes son muy escasas en relación con los estudios políticos sobre el estronismo. Hay documentación sobre cómo funcionaba la represión ante las resistencias institucionales, como por ejemplo, el Instituto Alberdi de San Lorenzo, el Colegio Cristo Rey y otros colegios confesionales durante el año de 1976, y las escuelas de las Ligas Agrarias Campesinas. Estas experiencias tenían en común que desde la formulación del ideario hasta la praxis educativa, todo implicaba una crítica tanto al régimen en particular como al sistema socioeconómico y político en general. También hay documentación importante para comprender la represión a la contestación estudiantil secundaria y universitaria, como en la gran huelga de 1959; y las manifestaciones de 1966 y 1969 (respectivamente contra los acuerdos que derivarían luego en el Tratado de Itaipú, y la venida al Paraguay de Rockefeller, a cuya compañía Standard Oil (ESSO) se atribuía un papel clave en la Guerra del Chaco (1932 – 1935).

También hay estudios críticos que abordan el sistema educativo desde la mirada de las políticas educativas, como el de Martín Almada, en 1972; y el de Miguel Ángel Aquino y otros, en 1977. Sin embargo, son muy pocos los estudios sobre los mecanismos de control de los y las docentes, excepto el estudio de Bécker y Aquino (2009); o del currículum oculto en las aulas.

Ya en el presente siglo, la Comisión de Verdad y Justicia produjo el Informe Anive Hagua Oiko (literalmente, “para que no ocurra nuevamente”, pero que se traduciría mejor por “Nunca Más”), que en 7 tomos documenta de manera muy amplia la represión y las violaciones a los DDHH. Además, produjo un conjunto de recomendaciones sobre el abordaje de la temática en el ámbito educativo, que se encuentra en desarrollo. Pudiera parecer sorprendente, aunque no lo es, que en el módulo educativo denominado “El autoritarismo en la historia reciente” –el esfuerzo más riguroso y sistemático de abordaje de la temática en el ámbito educativo–, no aparezca el papel que jugó el propio sistema educativo en la transmisión de los valores del régimen y en la formación de una mentalidad acrítica y sumisa. Y decimos que no es sorprendente, dado que a lo largo de la historia de la educación, el sistema educativo se ha mostrado renuente a abordar temas de impacto político:

en su momento, a principios del siglo XX, evitaba abordar el tema de la Guerra de la Triple Alianza; luego, tejió silencios sobre la Guerra del Chaco y las revoluciones que le siguieron; y hoy elude incursionar en el estronismo.

También ha sido decisivo, para comprender cómo funcionaba lo que podría denominarse sin miedo al contrasentido, la “institucionalidad autoritaria”, hallar en los Archivos del Ministerio de Relaciones Exteriores, la correspondencia de la Dirección General de Culto correspondiente a los años 1975, 1976 y 1977. Este organismo fue clave en el control educativo y la represión en las instituciones educativas confesionales, de que son emblemáticos los casos del Colegio Cristo Rey, y, menos conocidos, los de los colegios San José e Internacional, todos ocurridos en 1976.

También provenientes del ámbito académico son las investigaciones recientes de Rudi Elías, Ana Portillo, Elvio Segovia y Lorena Soler, con los primeros abordajes sistemáticos de la educación durante el periodo estronista.

Todo ello contribuye a que este volumen intente acompañar estos desarrollos desde la mirada de la educación como uno de los ámbitos decisivos de consolidación y reproducción del ideario y la acción estronistas. Igualmente, y tal como se planteó en el primer volumen de esta serie, se hace el esfuerzo de indagar sobre las continuidades y rupturas que el estronismo significó respecto del pasado educativo.

En este sentido, la investigación explora cómo el estronismo en sus primeros años se valió de instrumentos provenientes de otras épocas, como, por ejemplo, el Reglamento de Secundaria de 1948 que seguía, en lo esencial, la tradición represiva de los reglamentos previos desde la creación del Colegio Nacional en 1877. Lo mismo cabe decir del Reglamento de educación primaria de 1964, respecto de los anteriores. La consolidación del estronismo, ciertamente, dio a esos instrumentos un uso inesperadamente eficaz para sus propios fines; un uso que no se había podido notar en los periodos previos, no ciertamente por falta de voluntad de las distintas administraciones liberales primero, y autoritarias desde la posguerra del Chaco hasta 1954.

Desde una posición de poder casi absoluto, el estronismo manipuló el pasado con eficacia antes no vista, para sus propios fines. Así, adopta como ideología oficial respecto del pasado la posición liderada por Juan E. O’Leary: el nacionalismo heroico lopista. A las escuelas se traslada la construcción estronista de la historia nacional, en la que se forja el culto a la personalidad del dictador, quien se sitúa luego de Francia, los López y Bernardino Caballero (el fundador del Partido Colorado) como “el segundo reconstructor” de la nación luego de la “anarquía liberal”. Este nacionalismo discursivo convive con la dependencia de los organismos internacionales para financiar la educación: la UNESCO y el SCIDE remplazado luego por la cooperación de USAID. Ambos organismos no sólo financiaron la educación sino que le imprimieron también su sello al contenido programático de las reformas de 1957 y 1973, propiciando una orientación menos marcada por el sello humanístico y más por la orientación tecnocrática, hacia el mercado laboral.

El análisis de los textos producidos durante el estronismo fue materia de investigación de posgrado de Sandra D'Alessandro. Sus hallazgos y juicios constituyen por lo menos la mitad del volumen: es la primera investigación sistemática en este campo en el país, y provee no sólo una sólida base teórica desde el análisis del discurso de los libros; sino también del contexto en el que se produjeron. En cuanto a las resistencias y contestaciones al régimen, desde la educación, además se ha incorporado las conclusiones de la investigación de Ignacio Telesca sobre la experiencia educativa de las Ligas Agrarias Campesinas.

Finalmente, agradecemos a quienes desde el inicio de la investigación han venido colaborando con estos primeros avances en el análisis de las relaciones entre Educación y Autoritarismo: el Archivo Nacional de Asunción, en la persona de su director, Vicente Arrúa; la Biblioteca Nacional, también por intermedio de su director, Rubén Capdevila; a Rodolfo Elías, por compartir parte de los hallazgos de los trabajos realizados en conjunto con Ana Portillo y Elvio Segovia; a Federico Tatter; a Carlos Pérez Cáceres; al personal de archivo y de la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencias, por intermedio de la Lic. Silveria Laguardia, quien además propició espacios de divulgación de los primeros hallazgos de esta fase de la investigación. Y, como siempre, a la colaboración más allá de la letra y la forma de los contratos, del equipo del Servicio Paz y Justicia – Paraguay: Ángel Domínguez, quien corrigió y editó el texto; Blanca Galeano; Liz Torres; Adriana Closs; Cristina Coronel; Vidal Acevedo; Edilberto Álvarez, Marta Almada y Ramón Corvalán.



Capítulo I
**APROXIMACIONES A LA
CARACTERIZACIÓN
DEL RÉGIMEN STRONISTA**



1. Diversas caracterizaciones del stronismo

La toma del poder del Gral. Alfredo Stroessner se explica, inicialmente, por la situación del Paraguay hacia 1954, y el proceso político de las décadas previas. Su arribo al poder compartía similitudes con los gobiernos previos, especialmente los del Partido a cuyo seno se acogió: el Partido Colorado.

Todos los gobiernos colorados, desde 1947, habían llegado al poder o bien por golpes de estado, o bien por elecciones de candidatura única realizadas en el marco de fuertes restricciones políticas, policiales y militares. En todo caso, ninguno había ejercido el poder durante el periodo establecido en la Constitución de 1940.

El gobierno de Stroessner, en tal sentido, parecía no ser diferente: el 3 de mayo de 1954, encabeza un golpe de estado contra Federico Chaves, al que derroca; y permite que interine en la Presidencia de la República el titular de la Junta de Gobierno del partido Colorado, el Arq. Tomás Romero Pereira. Éste, convoca a elecciones siendo el único candidato el propio Stroessner.

La explicación sobre cómo se consolida el régimen, sin embargo, es bastante más compleja. Frente a los intentos militares previos, desde 1936, el estronismo logró aquello que los demás gobiernos no habían logrado –y no por no haberlo intentado-- perpetuarse en el poder-. Cómo fue esto posible, es una pregunta que permanece abierta, ya que los estudios sociales acerca del estronismo son relativamente escasos si nos atenemos a la prolongada duración del régimen. La formulación de Fernández Estigarribia y Simón (1987), citada por Schwartzman (1988) de que la duración del régimen “sigue siendo un desafío para las ciencias sociales contemporáneas”, está aún vigente. Casi todos los análisis hacen énfasis en su dimensión política, así como en la violación de los derechos humanos, y sólo recientemente han aumentado los estudios sobre la vida económica, política y cultural del Paraguay bajo el estronismo.

La educación bajo el gobierno de Stroessner se conoció, durante décadas, únicamente bajo la obra, escrita en tono apologético y narrativo, de Luis G. Benítez; los manuales y obras de conjunto sobre historia de la cultura paraguaya; y sólo la obra crítica de Martín Almada, “Paraguay: Educación y Dependencia”, se aparta del paradigma centrado en cifras sobre número de alumnos, número de escuelas creadas y biografías de educacionistas. Hubo que esperar hasta apenas unos años atrás, para que investigadores como Elvio Segovia, Ana Portillo y Rodolfo Elías iniciaran los estudios más sistemáticos sobre la educación y su papel en la reproducción y consolidación del régimen. Como advirtiéramos en el primer volumen de esta serie, ni siquiera el Plan Optativo sobre Autoritarismo en la Historia Reciente, desarrollado por el Ministerio de Educación y Cultura como parte las respuestas estatales a las propuestas del Informe “*Anive hagua Oiko*”, de la Comisión de Verdad y Justicia, aparecen referencias a cómo era la educación durante el periodo 1954 – 1989.

Definir y precisar las características del régimen, es todavía un proceso en curso. En la medida en que es posible acceder a mayor información sobre él, las definiciones también varían. Adoptando como eje fundamental la violación de los DDHH por parte del sistema político implantado, la Comisión de Verdad y Justicia (2011) divide el gobierno de Stroessner en tres etapas:

- a. 1954 – 1966: Inicio de la dictadura.**
- b. 1967 – 1981: Consolidación de la dictadura, “con rostro democrático”; y,**
- c. 1982 – 1989: Crisis del régimen dictatorial.**

Los criterios en cuanto a su caracterización son: Instituciones prioritariamente ejecutoras de los Hechos de Violación de los Derechos Humanos (HVDH); Marco legal y político nacional vigente; Nivel y modalidad de contestación y oposición política y/o ciudadana; Frecuencia y gravedad de los HVDH; Lugares de detención/prisión y comisión de HVDH; el rol del Poder Judicial; Principales eventos-operativos con sistematicidad y unidad de mando; y escenario internacional.

Por su parte, Andrew Nickson (2010) también divide el stronato en tres etapas, desde una conceptualización política:

- a. 1954 – 1967: Fase de consolidación.**
- b. 1968 – 1981: Fase de expansión; y,**
- c. 1982 – 1989: Fase de descomposición.**

Para Nickson, el stronato se explica, fundamentalmente, por su democracia “de fachada”; un sistema de represión eficaz; la corrupción institucionalizada; el uso de la ideología nacionalista; y el apoyo del gobierno de los Estados Unidos.

Nancy Powers (1992), siguiendo a Diego Abente Brun, destaca el carácter “inusual” de la dictadura stronista: no era, señala Powers, personalista; ni militar; ni de partido único, sino una combinación de las tres formas de dictadura. No era un régimen, continúa la investigadora, de exclusión de clase, como los sistemas burocrático-autoritarios de la década de 1970, sino que la exclusión se basaba en la afiliación política.

A la vista de otros aspectos del estronismo, el régimen ha sido calificado como sultanismo, autoritario o patrimonial. Así, Hartlyn lo describe como uno de tipo discrecional neopatrimonial, análogo a los de Ferdinando Marcos, en Filipinas; Mobutu Sese Seko, en Zaire, Anastasio Somoza, en Nicaragua; y Rafael L. Trujillo en República Dominicana. Se trata, según Hartlyn, de un régimen discrecional, dado que depende en gran medida de las decisiones adoptadas por el líder, fuera de los marcos institucionales, con carácter enteramente personal; y neopatrimonial, dado que no pretende asentarse en las bases de legitimación tradicionales. Estos regímenes, agrega Hartlyn, se caracterizan por la atención a las formas de la legalidad (Stroessner, de hecho, “se impuso” en 8 elecciones); combinados con corrupción, arbitrariedad, violencia represiva, la imposición de las reglas personalistas, y la acumulación de riquezas para el gobernante y su entorno. De ahí que también hayan sido definidos como regímenes sultanistas.

Variando el eje fundamental del gobierno, Marcial Riquelme (1994) lo define como “neosultanismo autoritario”, ya que su rasgo principal es el poder más centralizado y concentrado que en los regímenes patrimonialistas. Por otra parte, Benjamín Ardití, citado por Powers, califica al estronismo como totalitario, dado su carácter de movilizador total y la penetración sistémica de la sociedad por parte del estado.

De todos modos, las caracterizaciones señaladas nos permiten describir un régimen que emplea la discrecionalidad frente a la ley; el sometimiento y la represión frente a la libertad; y la lealtad partidaria frente al mérito personal.

El gobierno dictatorial construyó su legitimidad con una muy hábil propaganda, en la que aparecía como el garante de “la paz y el progreso” ante la “anarquía” de las décadas previas. Valiéndose de elementos desarrollados por gobiernos anteriores, como el militarismo, el nacionalismo y el antiliberalismo, el estronismo agregó la figura del dictador como segundo reconstructor, en el marco de un intenso culto a la personalidad. En este sentido, utilizó además imágenes que para la década de 1950 y 1960 eran lugares comunes, como “la anarquía liberal”, el “legionarismo”; a las que contrastó con una línea de estadistas que se iniciaba con el Dictador José Gaspar Rodríguez de Francia, seguía con los López y Bernardino Caballero (el primer reconstructor, tras la Guerra de la Triple Alianza; fundador de la Asociación Nacional Republicana); y finalizaba con el mismo Stroessner, como segundo reconstructor, un título que habían intentado atribuirse antes Higinio Morínigo y Federico Chaves.

La economía también estaba controlada desde el estado. De hecho, como señala Rojas Villagra (2014), el autoritarismo militarista se había caracterizado desde sus inicios por la intervención estatal en la economía. Antes de la década de 1940, se habían creado las primeras instancias de intervención estatal en la economía: en abril de 1936 se creó la Junta Reguladora de Precios; y en setiembre del mismo año, se instituyó el Departamento de Industria y Monopolio, dependiente del Ministerio de Agricultura.

A lo largo del periodo 1940 – 1954, se habían nacionalizado las empresas privadas que proveían los servicios básicos: En 1942 se dio origen a la Dirección General del Puerto de la Capital, extrayendo la gestión portuaria del poder de la Asunción Port Concession Corporation, que lo administraba desde 1927. En 1948, se estableció la Administración Nacional de Electricidad (ANDE), a partir de la nacionalización de la Compañía Americana de Luz y Fuerza (CALT); así como la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTELCO), a través de la nacionalización de la Compañía Internacional de Teléfonos, de capital alemán.

También se crearon empresas y mecanismos estatales de regulación del consumo de elementos básicos. En 1942, se decretó el racionamiento de artículos de necesidad general. Y respecto del alcohol, en 1941 se instaló el ente mixto denominado COPAL, convertido luego en APAL, en 1951; COPACAR, para la carne; para el control de precios de otros alimentos, cuya suba se encontraba completamente descontrolada debido a la inflación de 1943 y 1944, se fundó la Administración Nacional de Subsistencia. Los recursos fiscales del estado, como la madera y los aserraderos, fueron puestos bajo el control de la Administración de Empresas Fiscales, instalada en 1947. Además, se creó el Instituto de Previsión Social, en 1943, para brindar pensiones, jubilaciones y servicios de salud a los trabajadores.

Finalmente, en un intento de romper con la dependencia del transporte fluvial y aéreo, virtualmente monopolizado por empresas argentinas, se crearon la Flota Mercante del Estado (FLOMERES) y las Líneas Aéreas del Transporte Nacional (LATN), en 1945 y en 1951 respectivamente.

En lo esencial, la economía paraguaya seguía siendo de grandes enclaves madereros, especialmente de explotación de la madera de los bosques y del quebracho; y yerbateros; así como de estancias ganaderas. Estos enclaves eran explotados por

empresas mayoritariamente extranjeras; mientras que la agricultura se desarrollaba fundamentalmente en la pequeña finca campesina, carente de los mínimos de asistencia estatal. Hacia 1950, los latifundios forestales extranjeros ocupaban alrededor de 30 millones de hectáreas, unos 300,000 km2.

Con miras a intentar el mejoramiento de la producción en la pequeña finca, desde 1940 el Paraguay estrechó lazos con los Estados Unidos de América. Resultado de dicha cooperación fue la presencia en Paraguay del Servicio Técnico Interamericano de Cooperación Agrícola (STICA), bajo cuya influencia se inició la asistencia técnica estatal al productor; se puso en marcha el Crédito Agrícola de Habilitación, en 1944; y se modificó la estrategia de colonización, dejando de lado la colonización privada, y sustituyéndola por una estrategia de dispersión de la población rural a través del territorio nacional.

La alta dependencia de la economía paraguaya respecto de la economía internacional, así como la inestabilidad política, propiciaban permanentes subas en los costos de los productos básicos. La creación de mecanismos inadecuados de control de precios, agravó la crisis mediante el contrabando y la evasión.

Adoptando como base el año 1938, se observa la siguiente progresión en el aumento de los alimentos y el vestido, hasta 1954 (Montalto, 1955). Precisamente, una de las motivaciones fundamentales del golpe contra Federico Chaves fue la acusación de su mal manejo de la crisis económica del periodo 1949 – 1953.

Año	Alimentación	Vestido
1938	100	100
1940	107	119
1941	114	151
1942	135	185
1943	149	121
1944	182	266
1945	201	302
1946	237	336
1947	286	489
1948	443	725
1949	522	1152
1950	888	2023
1951	1422	3390
1952	4243	7917
1953	5590	10218
1954	5446	12401

Fuente: Montalto 1955

Montalto, quien desarrolla su obra sobre la Nutrición en el Paraguay con datos obtenidos de fuentes oficiales, señala además que el costo de alimentación de una familia de cinco miembros, en Asunción, pasó de 4,2 G por día en 1946, a 95 G por

día en 1954. El ingreso medio de una familia asuncena era, en 1946, de 9 G por día; mientras que en 1954, era de 173,2 G por día.

Se trataba de un escenario de inestabilidad. Aun cuando el partido Colorado gobernaba sin oposición formal, configurándose un escenario de partido único, con abiertas intervenciones militares en la política, su propia inestabilidad le impedía el ejercicio eficaz del poder. La oposición social y política no existía: buena parte de los referentes históricos de la dirigencia del franquismo y del liberalismo se encontraba en el exilio; y la dirigencia histórica sindical y estudiantil, que siempre había sido perseguida, había desaparecido prácticamente luego de —y como consecuencia— la revolución de 1947.

En este escenario de conspiraciones sin fin y de una economía sin dirección, con una sociedad silenciada y empobrecida, se construyó el estronismo, convertido en dictadura entre 1954 y 1989.

24

2. En los inicios de la tríada Gobierno–Ejército–Partido

Una vez en el poder, Stroessner recrudescerá la partidización del Ejército. En 1955, los decretos. 22 del 23 de julio y 26 del 24 de julio, impone a los militares de las FFAA la obligación de afiliarse al Partido Colorado. El método de Stroessner para hacerse con el poder fue controlar en primera instancia el Ejército, y después valerse de éste para subordinar al Partido Colorado, el Estado y finalmente a toda la sociedad (Rivarola, 2008: 126). Stroessner comprendió que el partido proveía, además de una base de identificación nacional, una penetración institucional y territorial, de la cual carecía el propio Estado-nación, por lo que rearma una red de confianza apoyada en la única organización disponible, el Partido Colorado.

Para conseguir la ansiada “unidad granítica del Coloradismo”, Stroessner inició en el seno del partido una serie de purgas que le facilitaron su control, expulsando o mandando al exilio a los integrantes de lo que después sería el Movimiento Popular Colorado (MOPOCO), concretándose de esta manera la subordinación del partido a la voluntad del líder.

El partido gubernamental se constituyó en un entramado dedicado al reparto de favores y el clientelismo, y la corrupción se extendió en lo que se recuerda como «la trilogía»: Gobierno – Partido Colorado – Fuerzas Armadas. De manera que de 1954 hasta 1989, el Estado paraguayo fue sinónimo del presidente Stroessner, el aparato del Partido Colorado y las Fuerzas Armadas.

El régimen stronista incentivó una visión política sustentada sobre la “*dicotomía amigo-enemigo*” (Rivarola, 2000), lo que le permitió inmovilizar a las fuerzas democráticas que buscaban la democratización del país, como expresa el propio Stroessner:

“Proclamo ante la opinión nacional que los repetidos llamamientos y exhortaciones a la oposición, siempre fueron desechados. No obstante mi Gobierno seguirá insistiendo en que participen en los actos comiciales ante las urnas; pero advierte, que seguirá empeñado en seguir adelante, con firmeza y energía, con fe y patriotismo, a pesar de todos aquellos que intenten alterar la paz y el orden de la República y el progreso creciente de

nuestra gloriosa Patria” (Discurso del 1° de abril de 1961).

En otro llamado a la oposición ante los representantes del Congreso, Stroessner expresaba:

“Nosotros, los colorados, no alimentamos ningún egoísmo desde el Gobierno como para oponernos a compartir con los opositores la gloria de nuestras realizaciones de progreso en bien de la Nación, aun cuando ellos no han querido ser colaboradores en esta patriótica labor”.

“Ante la negativa repetidamente manifestada de no colaborar en las obras de paz y de progreso de la Nación, no nos hemos puesto jamás en actitud de represalia, sino en el papel que nos corresponde de confiar en que se darán cumplimiento a los deberes que incumben a los Partidos Políticos opositores, considerándolos como agentes activos de la Democracia y no como definitivas fortificaciones de voluntades ante el reclamo de sus cuadros electorales”. (Discurso de Stroessner el 1° de abril de 1962 ante el Congreso).

Sin embargo, el autoritarismo stronista se caracterizaría por una imposición unilateral del orden, de tipo militar, (relación mando-obediencia); y los medios para lograr este objetivo fueron la represión y la despolitización.

Si atendemos al aspecto jurídico, poco después del golpe militar de 1954, Stroessner aseguró la legitimidad de su largo gobierno empleando el orden jurídico como instrumento de dominación. La ley No. 294 de La Defensa de la Democracia -promulgada el 17 de octubre de 1955 cuando la bancada de la Cámara de Diputados se hallaba integrada en su totalidad por representantes del Partido Colorado- en su art. 1° castiga a aquellos que: *“se alzarán a mano armada contra los poderes constituidos, para suplantar total o parcialmente la organización democrática republicana de la nación, por el sistema comunista o cualquier otro régimen totalitario”* y en su art. 2° sanciona a los que difundieran la doctrina comunista con la pena de seis a cinco años de penitenciaría. Fundados en esta ley, vigente hasta 1989, fueron llevados a prisión centenares de supuestos o reales comunistas, desprovistos de todo recurso legal que pudiera hacer frente a esta norma. El apelativo de comunista se hizo extensivo a todo aquel que cuestionare su poder, sin importar su afiliación precisamente al partido comunista; ya sean movilizaciones campesinas por la tierra, protestas estudiantiles, obreras, o de intelectuales disidentes, etc., variando las formas y mecanismos que adoptaría la represión.

Más de una década después, la sanción de la Ley No. 209 de Defensa de la Paz Pública y Libertad de las Personas, del 15 de setiembre de 1970 - que se realizara con el control del Partido Colorado en ambas Cámaras, y a pesar de la oposición parlamentaria-, establecía

que: *“El que por cualquier medio predicare públicamente el odio entre paraguayos o la destrucción de las clases sociales, será sancionado con uno a seis años de penitenciaría”* (Art. 4) y en su Art. 6, respecto a la libertad de opinión, establece: *“Los que cometieren calumnia o difamación contra el Presidente de la República, Ministros del Poder Ejecutivo, Miembros del Poder Legislativo o Miembros de la Corte Suprema de Justicia, serán sancionados con tres a seis años de penitenciaría”*.

Con la promulgación de estos artículos, la lucha obrera y campesina quedó tipificada como delito, impidiéndose toda crítica dirigida a los funcionarios del gobierno. El Poder Judicial no hizo más que legitimar las actuaciones policiales, las detenciones arbitrarias, la tortura, y la malversación de tierras públicas, transformando a estas leyes liberticidas en un instrumento de dominación.

El régimen stronista se fue consolidando sobre la base de la represión y la proscripción de los grupos opositores, políticos y sociales desde su inicio, alineándose más tarde en el marco de la denominada Doctrina de la Seguridad Nacional, cuya influencia se extendió por casi toda América Latina desde principios de los años '60 tras el triunfo de la revolución cubana, lo que justificó el estado de sitio permanente durante 33 años de su gobierno:

“El Estado de Sitio prorrogado en reciente fecha, es una medida de seguridad en salvaguarda de los intereses morales y materiales de la República, frente a la empecinada actitud de los maleantes internacionales que han contratado los servicios de algunos malos paraguayos afectos a la línea de la política de Moscú, hoy trazada sobre el Caribe, para lanzarlos en una inútil tentativa de sangre contra nuestras poblaciones fronterizas, con la pretensión de interferir nuestra obra de progreso y anular los beneficios de nuestra paz”. (Discurso de Stroessner de 1961, a los representantes del Poder Legislativo)

Con respecto a la tortura, la dictadura stronista no sólo contó con centros convencionales de detención (como el Departamento de Investigaciones, la Técnica, las comisarías, la Guardia de Seguridad, las Delegaciones de Gobierno, etc.) sino que también contaba con otros centros clandestinos como lo asevera el relato de varias víctimas. Entre ellos se encontraba la estancia “Tapytá” en el departamento de Caazapá; o Arroyo Kambay, en Santa Elena, Cordillera, lugares a los que no

tenían ninguna accesibilidad los familiares de detenidos y detenidas.

El conocimiento acerca de dichos centros clandestinos se halla limitado a los testimonios de los sobrevivientes ya que el “Archivo del Terror” no da cuenta de ellos. Sin embargo, es claro que estos lugares sirvieron a los fines de la represión y exterminio de los actores de la guerrilla, y de cualquier campesino sospechoso de adherir al FULNA y a su columna guerrillera “Mariscal López”, que protagonizó en mayo de 1960 la “Toma de Barrero Grande”. Es decir que, durante la dictadura se eliminaron conflictividades por la supresión física o simbólica del “otro”, a través de la represión, el exilio, la censura y el silencio como prácticas del régimen.

Los testimonios cobran una importancia primordial para el estudio de este periodo particular de la historia del Paraguay, ofrecen información no registrada en otras fuentes, así los crímenes perpetrados por el Estado autoritario han podido conocerse a través de los testimonios de quienes los sufrieron. Por supuesto, como toda fuente, el testimonio encierra límites para la investigación histórica; y su entrecruzamiento con fuentes de otra índole resulta imprescindible.

Lamentablemente el Informe de la Comisión Verdad y Justicia (2008), que representa “una memoria oficial”, dado su carácter de documento público, no ha sido reconocido como tal hasta el día de hoy por distintos sectores de la sociedad, entre ellos la escuela, salvo excepciones con jóvenes que investigan y docentes que se animan a pensar el tratamiento de la historia reciente, pero es difícil construir una cultura de paz cuando estos temas no se reflexionan abiertamente en la escuela pública.

Fueron las condiciones político-ideológicas imperantes a nivel internacional como resultado de la guerra fría las que posibilitaron que Stroessner pudiera recibir cada vez mayor apoyo de los EE.UU y de otros dictadores de la región, en razón a su alineamiento ideológico y político “anti-comunista” y “anti-subversivo”, cuestiones de las que el mismo Stroessner se jactaría en sus discursos:

“El Paraguay figuraba en los planes del comunismo internacional, de ahí que, nuestro país fue objeto de varios intentos de invasiones castro-comunistas que, al ser positivamente rechazadas a lo largo de nuestras fronteras con la Argentina, motivó contra el Paraguay y su

Gobierno una campaña de intriga y de difamación internacionales promovida desde La Habana y secundadas por sectores oligárquicos rioplatenses y núcleos de compatriotas extremistas residentes en algunas naciones vecinas”.

“La firmeza con que el Gobierno ha actuado en estos casos (...) le valieron el calificativo de campeón del anticomunismo en América.”

“Estas circunstancias desde luego llamó la atención en todo el mundo y concitó la admiración inclusive de países vecinos y de los que están situados en otros Continentes que consideraron al Paraguay como el más firme baluarte anticomunista de Latinoamérica.” (Discurso del 1º de abril de 1963 en el Parlamento)

El leit motiv: “Paz y orden interno”, y la ideología oficial anticomunista, le permitieron a Stroessner conseguir reconocimiento diplomático, esto es, apoyo económico y político internacional a su gestión.

La Constitución de 1967, con su posterior reforma en 1977, se distinguió por una pronunciada hegemonía del Poder Ejecutivo sobre el Legislativo y el Judicial, quebrantando el principio republicano de equilibrio e interdependencia de los poderes de Estado, alejándose esta Constitución de lo que se entiende por constitucionalismo liberal (Balmelli, 1991). La Constitución, contemplaba la supresión de juicio político para el presidente y sus ministros; y el sistema electoral vigente determinaba que dos tercios de los cargos lo ganaría el partido mayoritario (o sea el Partido Colorado) cualesquiera fueron los votos obtenidos.

La reelección de Stroessner de 1968, con todos los partidos políticos devueltos a la legalidad tras la constituyente de 1967 podría considerarse como “el inicio de la consolidación de la dictadura bajo la forma de un gobierno de democracia representativa”. (Castro, 1992: 106-126).

En materia económica, Stroessner aplicó en los primeros años de gobierno un plan de estabilización entre 1957 y 1960 formulado por el FMI, lo que propició el *“decidido apoyo financiero norteamericano y de los organismos multilaterales de crédito”* de manera a que los gremios empresariales se adhirieron *“indisimuladamente a la dictadura”* (Caballero, 2008:95). La mayor parte de los análisis coinciden en que sin el apoyo de los Estados Unidos de América y de los organismos internacionales de crédito y financiamiento del desarrollo, el stronismo no hubiera sobrevivido. Se estima que entre 1953 y 1961, la cooperación económica de los EEUU y los organismos de cooperación alcanzó la suma de U\$S 53,2 millones. Entre 1962 y 1965, recibió otros 40 millones de dólares del gobierno de los EEUU, y 80 millones de dólares de agencias de cooperación.

Borda (1990) sostiene que en el transcurso de los años setenta, la economía creció a una tasa promedio anual próxima al 10 %, un ritmo de crecimiento que no se había registrado en otras etapas históricas. Sin embargo, este enorme dinamismo económico, fue posible por el arribo de un gran flujo de capital extranjero vinculado a la construcción de las represas hidroeléctricas (especialmente Itaipú), ingresando al país entre 1975 y 1985 un total cercano a 1.943 millones de dólares americanos.

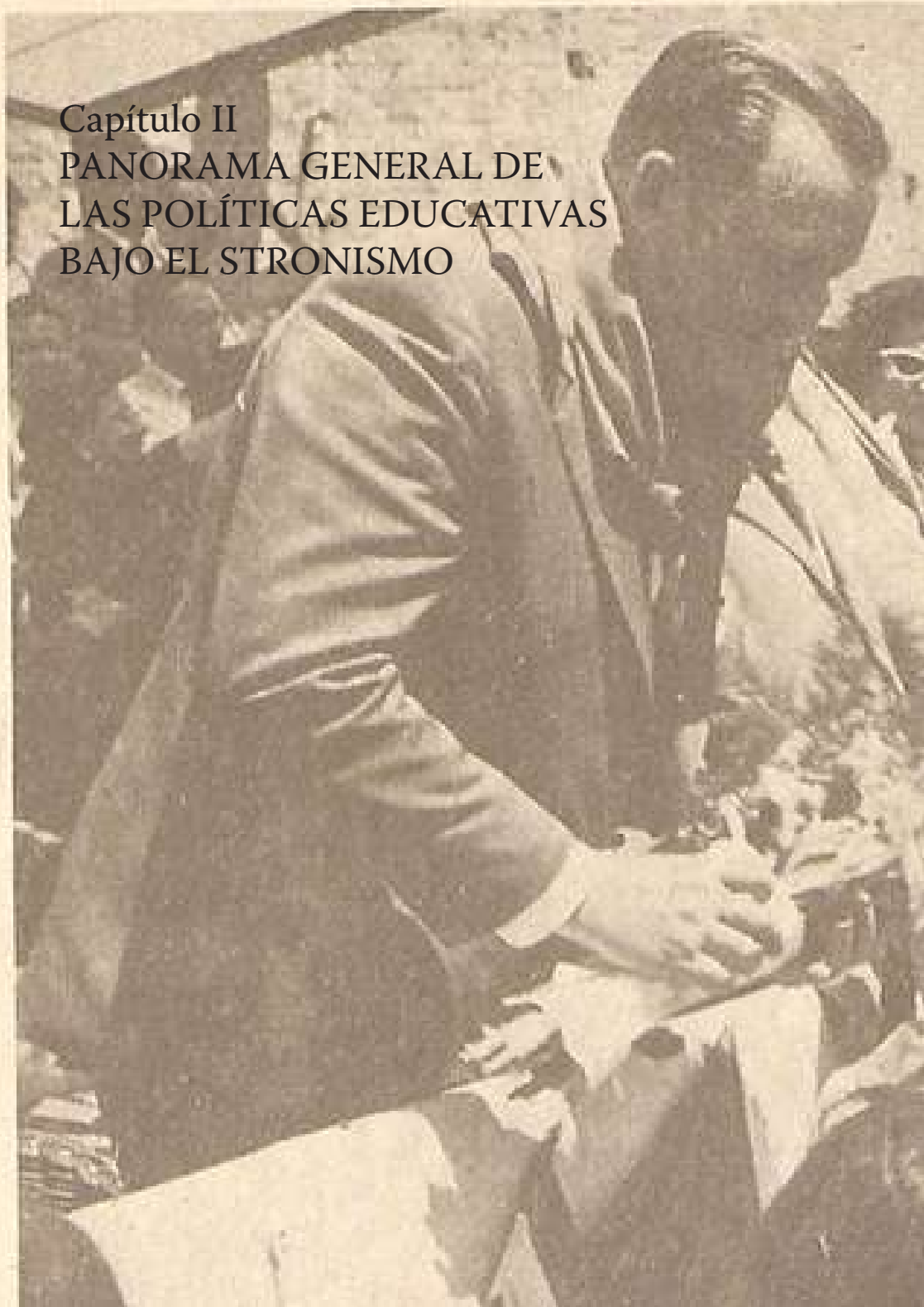
La dictadura a su vez actuó de manera particular sobre la cultura mediante “la represión, la censura y la implantación de diversos mecanismos de autocensura”

(Boccia, Palau y Salerno, 2007: 85) por lo que durante el régimen stronista las instituciones oficiales referidas a la plástica por ejemplo, se movieron “en un sentido reaccionario y arcaizante” y a través de sistemas basados en el “clientelismo” y “la ineficacia administrativa”:

“(...) La producción artística transcurrió como una práctica marginal, no solo desprovista de todo apoyo oficial, sino presionada por un círculo de advertencias que no podía ser transgredido impunemente (...) aunque no existió ningún apoyo al arte por parte del Estado stronista, por lo menos tampoco se dio ninguna preocupación por promover un arte oficialista; es decir, que fuera representativo del régimen”. (Boccia, Palau y Salerno, 2007: 86). De cualquier manera, también la influencia del stronismo en la cultura y el arte es un tema que debe seguir profundizándose en los estudios históricos.

El autoritarismo stronista fortaleció el clientelismo, el prebendarismo y la corrupción como pilares estructurales del régimen. Mediante el control de los medios de comunicación por el Partido Colorado, el sistema de prebendas, y el rol clave de las seccionales coloradas (las unidades de base locales del partido colorado, cuyo rol fue consolidado desde 1948) las personas se afiliaban al partido de gobierno para acceder a los servicios públicos, conseguir puestos laborales en las instituciones estatales, estudiar en la escuela, el colegio o la universidad, ingresar en la Escuela Militar y de Policía, obtener becas, usufructuar la residencia universitaria y otras necesidades. Se consolidaba así el sistema autoritario, clientelar y además, paternalista.

Capítulo II
PANORAMA GENERAL DE
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
BAJO EL STRONISMO





1. Los inicios

Al arribo de Stroessner al poder, la institucionalidad educativa lo era sólo de nombre. Tras la revolución de 1947, se ordenó la sustitución de todos los docentes no colorados (aunque algunos no colorados, muy pocos, seguirían en sus funciones) por otros que lo fueran. De esa forma, se desarticuló casi por completo la memoria de la Educación paraguaya, aunque, como se ha señalado, la misma no se haya destacado por logros significativos hasta entonces.

El periodo stronista se inició desde un proyecto de reforma educativa, con el apoyo de la UNESCO: fue la primera vez que el organismo internacional intervenía en un proceso técnico-educativo en el Paraguay. La misión de la UNESCO estuvo a cargo del educador ecuatoriano Emilio Uzcátegui, quien realizó, en primer lugar, un intento de diagnóstico de la educación paraguaya sobre las muy escasas bases de datos existentes en aquel entonces.

Entre 1960 y 1970, la población paraguaya escolarizada crecía a un ritmo anual de 3,5%, según la UNESCO (Nassif, Rama y Tedesco, 1984). En 1970, el 68% de la población en edad de estudiar estaba matriculada en la primaria. Sin embargo, entre 1970 y 1975, disminuyó el porcentaje anual de matriculación al 1,5%. El Paraguay era considerado un país con un alto logro en términos de expansión de la educación básica.

En lo relativo a la matrícula femenina, el Paraguay registró un crecimiento enorme entre 1960 y 1980, de alrededor de 400%, mientras que la masculina había crecido en 387% en la educación primaria. En la educación secundaria, los porcentajes por sexo se habían igualado entre hombres y mujeres, desde 1960; mientras que en la educación superior la relación era de 42 mujeres por cada 100 estudiantes.

La expansión de la educación escolar en el Paraguay sigue el ritmo de la expansión que la matrícula escolar en general experimentó en América Latina, entre 1950 y 1980. En la región, la matrícula en general creció de manera exponencial. Aumentaron los presupuestos públicos destinados a la educación (se estima que 4/5 partes de la inversión en educación provenía del Presupuesto público); y aumentó también la matrícula, a un ritmo de crecimiento a veces superior al crecimiento de la población. En 1960, un poco más de la mitad de la población en edad escolar estaba matriculada; en 1984, más del 80% de la población lo estaba. Con respecto a la secundaria y a la universidad puede decirse lo mismo. La matrícula en secundaria pasó, de 16,000 estudiantes en 1955 (menos del 10% del total de la matrícula primaria), a 110,095 estudiantes en 1979: un crecimiento de casi 1,000% en 25 años.

Año	Alimentación	Vestido
1938	100	100
1940	107	119
1941	114	151
1942	135	185
1943	149	121

Fuente: USAID – Informe sobre Paraguay, 1983.

Cabe aquí preguntarse con Donoso-Romo:

¿Por qué se produjo este acentuado incremento en la matrícula escolar? ¿Por qué se invirtieron más recursos en la educación? Es que acaso se debía, como sugiere el educador chileno-australiano Robert Austin (2004), a la presión que ejercían los sectores populares a través de sus diferentes formas de lucha. O tal vez respondía, como propone el educador colombiano Alberto Martínez Boom (2004), a una argucia de los sectores dirigentes para poder controlar más fácilmente a los cada vez más numerosos sectores populares.

Entretanto, es necesario, quizás, señalar las características generales del periodo 1950 – 1980 en América Latina, que es el del auge de la matriculación educativa. Germán Rama identifica las siguientes características:

a) La duplicación de la población; y el aumento de la proporción de niños y jóvenes sobre el total de la población.

b) Urbanización acelerada: en la región, ya hacia 1980, 2/3 de la población vivía en zonas urbanas;

c) Modificación de la estructura económica, pasando de un régimen agrario y de pequeñas unidades fabriles, a veces domésticas, a la industrialización. La brecha entre las capacidades de la población para adaptarse al nuevo modelo industrial y éste, están en la base del crecimiento de la informalidad laboral. El crecimiento de la participación estatal en la economía originó también un sector terciario de servicios mayoritario.

d) El empleo siguió las tendencias del mercado: una población altamente informal; un empleo mayoritariamente situado en el sector servicios; y aproximadamente un 20% de la población ocupada en el sector manufacturero.

e) Las relaciones entre grupos sociales se modificaron profundamente: el sector rural experimentó el desarrollo, muy limitado, de un pequeño capitalismo conviviendo con las grandes empresas de los agronegocios. La mayoría de la población rural se vio obligada a abandonar sus territorios y sus predios, y se produjo un fuerte desplazamiento migratorio del campo a la ciudad. El sector obrero experimentó también transformaciones internas: un grupo se acercó a los nuevos pequeños comerciantes y empresarios urbanos; otro, desarrolló capacidades vinculadas a la tecnología industrial; y otro, al sector social: educación y salud, especialmente. Se expandió un empresariado moderno; y, en un gran periodo de la historia reciente, un estamento con poder político: el militar.

Rama agrega que la variable de ajuste de este cambio estructural, fue la educación. La educación podía permitir la movilidad social; la adaptación a las nuevas formas de empleo (desde las tradicionales); y el acceso a empleos mejor remunerados.

En el caso del Paraguay, sin embargo, la dinámica socioeducativa responde, igualmente, a otras variables, como la del control político en el marco de un régimen autoritario de prolongada duración.

Por otra parte, también hay aspectos en los que la realidad paraguaya ha tenido un proceso histórico diferente. Así, en lo que se refiere a urbanización, fue sólo en el año 2002 cuando se alcanzaron porcentajes de distribución de la población por área

de residencia similares a los que América Latina había vivido, en general, entre 1950 y 1980. En 2002, la población urbana paraguaya representó el 56,7%, frente al 43,3% de población rural.

En cuanto a la edad de la población, y la existencia de un núcleo joven muy importante, debe señalarse que en 1950, el Paraguay tenía un 43,8% de población con edades inferiores a 15 años; este porcentaje se redujo no muy significativamente al 40,8% en 1982. La tendencia al descenso parece mantenerse; mientras que aumentan la población en los segmentos de edad posteriores.

En cuanto a los niveles educativos, la utilización de la variable “analfabetismo” impide establecer con claridad el nivel educativo de la población. En 1950, el 33% de la población paraguaya era analfabeta (aquellas personas de 15 años y más que no habían realizado sino hasta el segundo grado de estudios); en 1972, el analfabetismo había disminuido al 19,6% (pero sólo afectaba al 9,6% de la población de 15 a 24 años, señal de que comenzaba a consolidarse la matriculación primaria). Finalmente, según datos de 1970, sólo 1 de cada 2 habitantes del Paraguay había concluido al menos el último grado de la primaria.

En cuanto a la actividad económica, se produjo un aumento significativo de la presencia femenina en el mundo del trabajo, luego de décadas de mayoría masculina. Si en 1972 y 1982, la actividad económica de la población masculina cuadruplicaba a la femenina, para 1992 tan sólo la duplicaba. Según la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (2002), “La modernización —en el sentido de mayor urbanización, mejor nivel educativo de la mujer, cambios en sus roles, cambios culturales y en la estructura productiva, etc. — y el empobrecimiento, entre otros, habría llevado a esta mayor integración femenina al mundo del trabajo”.

La economía paraguaya sí experimentó el proceso de “terciarización” especialmente desde 1970. En 1972, el 49,5% de la Población Económicamente Activa trabajaba en la agricultura y la ganadería. En 1982, el 42,9%; y para 1992, el 35,4%. Al no producirse la industrialización, los porcentajes de la PEA en el sector manufacturero, se mantuvieron: En 1972, representaba el 17,5%; en 1982, el 18,9% y en 1992, 19,8%. En cambio, en el sector terciario, se pasó del 28,1% en 1972, al 39,9% en 1992.

2. La Reforma Educativa de 1957

Como ya se ha señalado, en 1955 tuvo inicio un proceso de reforma de la educación media cuya implementación efectiva se realizaría a partir del año lectivo de 1957, por Decreto 24.063 del 27 de diciembre de 1956. La UNESCO, creada en 1945, brindó el soporte técnico.

El entonces Ministro de Educación y Culto, Raúl Peña, señaló, entre otras motivaciones de la reforma, que “En la actualidad ya no son suficientes los estudios primarios para afrontar las necesidades de la vida. (...) la reforma aspira a concretar (...) la idea de que la educación media es educación de la adolescencia, cuya formación ha de tener una firme base moral de contenido cristiano y cuyo espíritu ha de estar moldeado por el amor a las tradiciones y valores paraguayos. A esta educación integral tienen derecho todos los paraguayos, descartándose aquella tendencia tradicional de

convertir la escuela secundaria tan sólo en una etapa preparatoria de la Universidad” (Ministerio de Educación y Culto, 1957). Como se ve, la reforma, en principio, marcó una ruptura con los paradigmas anteriores: con el paradigma elitista de la educación secundaria; así como en el laicismo en la educación, que había caracterizado a la educación paraguaya desde inicios del siglo XX, incorporando el mundo de los valores cristianos a la educación moral.

Estructuralmente, en el nivel secundario, la reforma estableció un ciclo básico de 3 años, común al bachillerato humanístico y al técnico; y previo a la formación docente y a la escuela de comercio. El ciclo básico, en palabras del ministro Peña:

- Proporcionar mínimos de “cultural general”, extendidos “a todos los niños que egresan de la escuela primaria”;
- Desarrolla “cierta madurez mental” para la toma de decisiones profesionales;
- “Dará educación media indispensable a tantos jóvenes que abandonan sus estudios desde el segundo o tercer curso para incorporarse a actividades de índole diversa (...) atender las necesidades educativas de una mayoría que no llega a la Universidad por causas diversas (...). Especialmente, los jóvenes del campo se verán beneficiados (...)”.

A propósito de lo último, una estadística proporcionada por el Jefe de la Misión de la UNESCO mostraba lo siguiente, sobre una cohorte de 1,500 estudiantes matriculados en el primer curso:

- Llegan al segundo curso 986, es decir, el 66%.
- Del segundo curso llega al tercer curso el 44%.
- Al cuarto curso llega el 37%.

Más específicamente: De los alumnos inscriptos en la secundaria (Bachillerato, Comercio y Normal), sólo el 9,8% de ellos concluía sus estudios; el 2,5% proseguiría sus estudios universitarios. De la población secundaria inscripta en el primer curso, sólo el 1,2% llegaría a obtener, en aquel contexto histórico, un título universitario.

Luego del ciclo básico, el o la estudiante podría optar por continuar sus estudios de bachillerato; o ingresar al magisterio; o continuar con enseñanza comercial. Respecto de si el magisterio estaba preparado para esta tarea, Peña criticó el “enciclopedismo de nuestra enseñanza”. En la literatura educativa y en la opinión pública paraguaya, el uso del concepto de “enciclopedismo” tiene un carácter despectivo, negativo. En realidad, el enciclopedismo en la pedagogía es la pretensión de formar personas con un amplio conocimiento del mundo, para experimentar la vinculación con la humanidad como un todo. De todos modos, Peña asoció “enciclopedismo farragoso, estéril y agotador” y “exceso de verbalismo” como los grandes problemas de la educación en el aula.

Peña también advirtió, entonces, de la necesidad de una reforma programática y metodológica de la educación primaria, la cual, en realidad, apareció casi de manera sincrónica con la reforma de la educación media. De todos modos, el Plan de Educación Secundaria comenzó a aplicarse gradualmente, a partir de 1957.

Los fundamentos técnicos de la reforma fueron desarrollados por un equipo técnico liderado por el propio Ministro Raúl Peña; e integrado por referentes de la educación que venían bregando por reformas desde al menos una década antes, como Mariano Morinigo: había intervenido en el fallido intento de Reforma de 1945. Éste fue, de al-

guna manera, el técnico que consolidó las múltiples visiones sobre la educación que en aquel momento se proponían para la educación paraguaya.

2.1. Los fundamentos de la Reforma.

Siguiendo los lineamientos de época, Morínigo (1957) señala que la educación paraguaya se había propuesto, desde décadas atrás, la democratización de la enseñanza, entendida como la ampliación de oportunidades educativas para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En la búsqueda de este fin, Morínigo recuerda:

- La oficialización de la enseñanza comercial;
- La creación del Colegio Nacional de Niñas;
- La habilitación de nuevos colegios y escuelas normales;
- Los avances en la gratuidad de la enseñanza;
- Exámenes libres, aunque con críticas, dado que eran objeto de abuso;
- La creación de nuevos colegios privados;
- Las adaptaciones programáticas del bachillerato, la escuela normal y la enseñanza comercial.
- Un reglamento “rígido” de educación secundaria;
- Y un plan de estudios “en cuya creación animaba evidentemente el propósito de contener y destruir la ilusión de los estudios fáciles”.

Morínigo explica que la reforma que tendrá lugar no podrá ser una expresión puramente programática o metodológica, sino una reforma que parta de una interpretación adecuada de “todo un fenómeno sociológico-educacional” y que pueda “prever las modalidades de un nuevo comportamiento de la sociedad paraguaya”. Había que renunciar al concepto de una educación media “de sólida información erudita de un futuro universitario”, como lo habían sido tanto el Plan Franco de 1904; el Plan Benítez de 1931, y la reformulación de programas de 1940.

Morínigo dejaba en claro que la razón del cambio no estaba en el “fracaso” de los planes mencionados; sino que había que bucear en lo más hondo: era necesaria una respuesta a una “crisis” social también compleja y profunda.

Esta crisis, según Morínigo (1957), se inicia tras la Guerra del Chaco, en 1936. Se trata de un cambio “paulatino”, pero “de cierta brusquedad”. El rasgo fundamental es que “las clases populares toman un activa y definitiva participación en asuntos nacionales”. A su vez, esta movilidad social sin precedentes históricos, presiona sobre la educación:

- Crece la población escolar primaria y secundaria, y, por lo tanto,
- Se multiplican las escuelas y colegios, pero,
- Se improvisa en infraestructura, y también en la formación y reclutamiento de docentes.

Para enfrentar esta crisis no basta con reformar los planes, explica Morínigo, sino que se trata de desarrollar “una nueva filosofía de la educación secundaria” que constituya una auténtica “democratización de la enseñanza”, entendida como “el legítimo derecho de todos a la educación (...) todos los niños tiene derecho a la educación primaria; todos los adolescentes tiene derecho a la educación secundaria; todos

los jóvenes tienen derecho a la formación universitaria (...) que implica deberes y obligaciones cada vez más difíciles de sortear”, señala el educador.

A diferencia de la universidad, a la que Morínigo considera el espacio de educativo de quienes cuentan con méritos académicos para ello, la escuela secundaria tiene por “esencia” la cultura general; por lo que no puede subordinarse a la educación universitaria aunque forme parte del camino hacia esta última. Y podrá desempeñar esta función de paso hacia la universidad, cumpliendo sus propios fines específicos, esto es, formando personas propensas “a una permanente superación”, “que sientan vívida sed de conocimiento”, que tengan “educada la sensibilidad” y “una clara conciencia ciudadana”: en otras palabras, “que tengan una cultura general, integral”. Este espacio tiene, entonces, una naturaleza específica, distinta del espacio universitario, al que sólo conduce al cumplir con su propia finalidad, que es la que se planteó en la Comisión de Reforma, y que Morínigo enuncia: “La educación media es la que corresponde a la adolescencia; y tiene por objeto el desarrollo integral del joven, despertando sus aptitudes y capacitándolo a desenvolverse en el medio social”.

Más específicamente, este espacio de cultura general es el ciclo básico. Según Morínigo, el bachillerato, en todo caso, sí puede ser visto como el camino hacia la universidad; pero el ciclo básico es el camino de la ciudadanía en general, asumiendo la idea de que “no todos pueden llegar a la secundaria; no todos deben llegar a la universidad”. En cualquier caso, Morínigo es categórico: “no interesa de manera especial si el adolescente llega o no a la etapa de los estudios universitarios. Lo que interesa es el desarrollo integral de su personalidad de adolescente”.

Morínigo también cuestiona el “enciclopedismo, intelectualismo, cientifismo”, a los que considera una “pretensión inconsciente” de trasladar la especialidad (propia de la universidad) a la secundaria; lo que conduce a “una liquidación del intelecto en beneficio del automatismo de la memoria y a un verbalismo enfermo (...) no forma, sino que deforma”.

Dejando traslucir una visión sesgada por el género, Morínigo explica que la “cultura general” del ciclo básico permitirá comprender mejor la enseñanza comercial, que un niño que egresa del hasta entonces vigente sistema de educación primaria; y “la niña que abraza el magisterio” también estará en mejores condiciones de evaluar y decidir sobre esta vocación que “dado sus fines altruistas, plantea y exige una noción muy clara de la responsabilidad profesional”. Ya en la propuesta de reforma fallida de 1945, se explicaba que la adolescente que ingresaba a la Escuela Normal “aún no posee la madurez mental que le permita realizar con provecho el estudio de las asignaturas pedagógicas (...) Las vocaciones prematuras son casos excepcionales”.

Hacemos una digresión para recordar que hasta entonces, para el ingreso a la Escuela Normal, bastaba con la escuela primaria concluida. A partir de la reforma de 1957, el magisterio se situaba en la continuidad de los estudios básicos. Y, además, estaba consolidado plenamente como una profesión mayoritariamente femenina.

La distribución de los contenidos, en el programa de estudios, aplicando estas consignas, se plasmaba de la siguiente manera (Uzcátegui, 1956):

Educación idiomática (o de las aptitudes expresivas)	23,44%	
Educación científica (matemáticas, sociedad)	31,25%	
Educación social y filosófica (moral, cívica, filosofía)	23,96%	
Educación artística		13,54%
Educación física	7,81%	

El Plan no tiene demasiadas referencias acerca de lo político. Sí, en las bases del Plan aprobado por la Comisión, se destaca el primer enunciado, que llama la atención o bien por su falsedad, o por su ingenuidad, o ya porque se trata de algún tipo de concesión política de la misión de la UNESCO:

“El Paraguay es un país de instituciones democráticas, está geográficamente ubicado en la órbita de las Repúblicas democráticas y la orientación general del mundo es igualmente hacia la democracia. La educación que se ofrezca en los colegios paraguayos deberá, por consiguiente, ser democrática en su esencia y en sus prácticas. Esto significa que la educación media y colegio han de ser para todos. El colegio paraguayo no ha de ser selectivo ni clasista.”

En segundo lugar, aparece el nacionalismo heroico, ya plenamente integrado como visión dominante de la historia en el Paraguay desde 1936:

“El Paraguay es un pueblo altivo, patriota por excelencia, con un pasado heroico, celoso de su independencia. El colegio ha de dar a conocer el desenvolvimiento histórico del país, a la vez que cultiva el sentimiento de la nacionalidad, armónico con la cooperación con los demás pueblos.”

Se buscaba, igualmente, que el plan fuera específico en las consideraciones acerca de la economía y la productividad del país; y de la participación de las personas en ella:

“¿Para qué les servirá en la vida, a estos muchachos fracasados, y qué tanto de latín, inglés o francés habrán aprendido en sólo uno, dos o máximos tres años de estudios? (...)

La educación pretende responder a las exigencias de la vida y ser un factor de producción. Por esto, un Plan ha de considerar los informes de las entidades productoras y distribuidoras de la riqueza en el país como ser las cámaras o asociaciones de agricultores o industriales, organizaciones de trabajadores, como también las cámaras de comercio, y la banca que conocen dentro de la esfera de sus funciones lo que necesita el país en los aspectos básicos de la economía”.

Con respecto al medio rural, la profesora Mercedes Domanickzy de Céspedes, expresaba que

“El trabajo productivo es un principio de las escuelas normales rurales. El maestro rural no sólo debe estar capacitado y obligado a levantar el nivel moral e intelectual, sino también para colocar al futuro productor en el camino de la práctica y de las realizaciones (...) debe crear hábitos de orden y trabajos prácticos, orientar el mejoramiento de condiciones hogareñas, debe acercar la comunidad a la escuela, proponer el recreamiento (sic), alfabetizar al adulto.”

Notablemente, en ninguna parte de este informe preparatorio, aparece el idioma

guaraní. Cuando en él se habla de idioma materno, se hace referencia al castellano.

3. La Economía de la Educación

El gobierno se abocó rápidamente al crecimiento de la infraestructura del país, incluyendo la infraestructura escolar. El programa de este componente, desarrollado en el marco de la política de ajuste acordada entre el gobierno y el Fondo Monetario Internacional, tenía, entre sus finalidades, en primer lugar, expandir la infraestructura escolar para acompañar el aumento de la matrícula, y, en segundo lugar, para generar empleos a través de las construcciones. Para 1958, el número de escuelas había aumentado, desde 1350 en 1949, a 2092. En 1947, existían aproximadamente 5,000 maestros; y en 1958, 10912.

Stroessner anunció en 1958, que asignó al Ministerio de Educación, *“por primera vez, un rubro que lo ubica en el segundo lugar dentro del Presupuesto General de Gastos de la Nación”*.

No podía el Paraguay permanecer ajeno a la tendencia en la expansión de la matrícula educativa que se vivía en toda la región, acompañando las pretensiones de modernización, de difusión del conocimiento, crecimiento de la economía y lucha contra la pobreza. Este período expansivo duraría en la región más o menos hasta 1980, aunque ya en 1973 la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) comenzaba a advertir sobre la probabilidad de una crisis en el financiamiento de la educación.

En 1968, el especialista estadounidense Philip H. Coombs (1915 – 2006) advirtió que se estaba produciendo una crisis mundial en la educación como resultado del desfase entre la oferta y la demanda de mano de obra, con independencia del nivel educativo de ésta. Esta crisis tenía su origen en el sistema educativo: aumento de la presión social sobre la escuela; programas rígidos, poco flexibles y adaptados a un mercado que comenzaba a vivir la era de las transformaciones rápidas; métodos de enseñanza anticuados; desfase entre los conocimientos de la escuela y las exigencias del mercado, especialmente del mundo industrial y tecnológico. Era, según Coombs, en la educación donde debía resolverse la crisis; el desafío era cómo resolverla, teniendo a la vista el riesgo del desfinanciamiento.

Coombs creía que la solución se encontraba en la adecuada planificación educativa. Su tesis, así como de otros referentes de la época, se convirtió en paradigma. Incluso la reforma educativa de 1973 adoptó la técnica de “Planeamiento como Sistema” (Cadogan, 2011).

Era, como señaló Rama, la escuela, entonces, la variable de ajuste del intento de integración de las economías latinoamericanas al mundo: no sólo en términos de la producción del conocimiento necesario para el mundo del trabajo; sino que se le confiaba la delicada misión de reducir los riesgos de conflicto social propios del capitalismo industrial contemporáneo; conflicto que tiene que ver con las crecientes dificultades de acceder a un empleo sostenible y digno. También se produce un conflicto conceptual entre la educación entendida como proceso de desarrollo integral garantizado como derecho humano fundamental; y la educación entendida como

“capital humano”, orientada predominantemente a la inserción laboral, concepto que nace y se desarrolla durante la década de 1960.

Entre 1950 y 1960, la economía paraguaya registró un crecimiento bajo del Producto Interno Bruto, del orden del 2.7%, inferior al promedio regional aproximado al 5%, pero sobre todo inferior al crecimiento de la población, impulsada, fundamentalmente por la dinámica estatal. El sector privado de la economía seguía siendo fundamentalmente primario, expuesto a las fluctuaciones de la demanda internacional. Entre 1960 y 1970, el crecimiento del PIB aumentó al 4,5% anual, básicamente debido al aumento de los precios del algodón y la soja; mientras que entre 1970 y 1975 alcanzó el 6,7% y entre 1975 y 1980, el 8%; una cifra que ya no volvería a repetirse sino hasta inicios del siglo XXI, producida, así como por los factores agrícolas, por el inicio de las obras de la represa de Itaipú.

La economía de la educación no acompañó este proceso; y la inversión, si bien pudo haber sido comparativamente superior a otras épocas, no lo era frente a la inversión que se producía en la región y en el mundo. En 1954, el Presupuesto de Educación equivalía al 1% del PIB; aumentando ligeramente al 1,3% en 1960. En 1965 se mantenía en el orden del 1,7%; y en 1970 alcanzó el 2,2%, para volver a decrecer a mediados de la década del 70 hasta 1,8% en 1973. En América Latina, en 1960, el promedio del PIB invertido en educación era del 2,4%; y en 1970, 3,34%.

Si los presupuestos fueran –y quizás lo son– la evidencia del interés político por la educación, la América Latina de la expansión educativa se situó en realidad bastante por debajo de lo que podía aspirar. Entre 1950 y 1954, la educación creció 3 veces lo que creció el Producto Interno Bruto. A partir de 1954, la relación comienza a descender significativamente: entre 1954 y 1965 es el doble; y ya para 1973 se sitúa, incluso, por debajo del crecimiento del PIB.

En el caso del Paraguay, el Presupuesto de Educación en 1970 se estimaba en aproximadamente 12,5 millones de dólares; un presupuesto que tendería a ser altamente dependiente de la cooperación internacional, como se explicará luego. Sin embargo, el crecimiento de la inversión en educación se produjo entre 1954 y 1960, en el orden del 8%, esto es, casi 4 veces más que el PIB. Entre 1960 y 1970, creció en promedio al 9% anual, es decir, el doble del crecimiento del PIB; pero hacia mediados de la década de los 70, el crecimiento de la inversión en educación fue de -0,2%, 40 veces inferior al promedio de crecimiento anual de la década.

En lo relativo a la participación del Ministerio de Educación en el total del Presupuesto General de Gastos de la Nación, se puede observar el siguiente cuadro:

Año	Defensa (%)	Interior (%)	Educación (%)	Salud (%)
1949	32.5	12.1	12.8	5.7
1952	33.9	13.4	13.3	3.7
1955	31.6	13.6	15.0 (12.36)	4.6
1958	21.2	8.0	11.8	4.4
1961	21.3	9.6	15.4	4.7
1964	23.1	11.9	19.0	5.0
1967	22.4	9.4	16.6	3.8
1968			(12.92)	
1970	20.3	9.4	14.9 (13.3)	3.6
1972	19.7	9.3	14.8	3.2
1975	20.3	9.3	14.6 (14.7)	2.7
1978	18.6	8.5	15.7	3.4
1979			(13.4)	

Fuente: STICA, Manual estadístico del Paraguay 1941 – 1961; Banco Central del Paraguay – Departamento de Estudios Económicos, Boletín Estadístico mensual 1962 – 1978; tomado de Lewis (1981). Las cifras entre paréntesis provienen de datos de informes de USAID.

Un informe de evaluación de apoyo técnico brindado por la Agencia para el Desarrollo Internacional del gobierno de los Estados Unidos de América (USAID, siglas en inglés), realizado en 1984, al programa de escuelas rurales que había financiado entre 1970 y 1976, refiere, con respecto al salario docente que

“En el Paraguay, los salarios de los maestros están por debajo de los de la fuerza de trabajo no calificada. El equipo de evaluadores descubrió que las comunidades paraguayas, frecuentemente complementan el salario de los docentes con ingresos adicionales. El equipo advierte en su reporte que, a menos que el gobierno incremente los salarios docentes, el país experimentará continuamente una severa disminución de los profesionales de la educación ya que un número creciente de docentes abandona la profesión educadora”. (USAID, 1984).

De todos modos, Paraguay alcanzó algunos logros clave en términos de expansión de la matrícula, y para fines de los setenta, y hasta el final del gobierno de Stroessner, la tasa de matriculación en primaria era de 86/100, con creciente participación de la mujer. El analfabetismo descendió hasta el 9%, como resultado de las políticas activas de alfabetización de adultos.

4. La reforma de 1973: Innovaciones educativas

A finales de la década de 1970, la educación continuaba con problemas estructurales; aunque la matriculación alcanzaba al 75% de la población en edad de estudios primarios. El Informe que dio pie a la cooperación de USAID señala:

“Aún hoy, la mayoría de los alumnos no pasa del tercer grado. El currículum enfatiza las humanidades, como preparación para el acceso a la universidad; a pesar de que sólo el 1,6% de la población paraguaya estudiantil completa su educación hasta ese punto. La memorización sigue prevaleciendo como la principal técnica de aprendizaje. La alta concentración de escuelas en áreas urbanas y las largas distancias entre escuelas rurales, hace que el acceso sea inequitativo. Los profesores están pobremente capacitados, pobremente pagados y sin elementos de trabajo. Las clases están frecuentemente sobrepobladas pero subequipadas; y carentes de textos de estudio y materiales”. Otro documento de época (Rivarola et al., 1974) señala que en 1972 el rendimiento del sistema era de apenas 20.9% . Es decir, este era el porcentaje que egresaba al final del sexto grado, con profundos diferenciales entre el área rural y el área urbana.

La Reforma de 1973 contó con un importante financiamiento internacional, proveniente de USAID , especialmente para el componente de educación en el medio rural. La contribución fue de 4,5 millones de dólares. La cooperación entre los Estados Unidos de América y Paraguay se inició en 1945, cuando ambos países constituyeron el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE). Bajo impulso del SCIDE se produjeron las principales reformas educativas por lo menos por tres décadas (el SCIDE luego se transformó en el Programa de Desarrollo de la Educación Rural, en 1962). Entre 1962 y 1967, el aporte de los EEUU a la educación fue de 2.7 millones de dólares. Mediante dicho programa, se construyeron dos centros regionales de educación; así como el Instituto Superior de Educación. Se edificaron y equiparon 32 escuelas; y se brindó asistencia técnica para la reforma curricular, la capacitación de docentes y de líderes comunitarios; y la impresión de 470,000 textos basados en el nuevo currículum.

La reforma vino precedida de la reforma constitucional de 1967; y se enmarcó en el llamado Plan de Desarrollo. Educación 1969 – 1980. En 1970, se definió la creación del Programa de Desarrollo Educativo, con

los siguientes objetivos:

- Mejorar la educación mediante la formación y capacitación docente; la modernización del currículum y de la administración educacional;
- Aumentar la capacidad escolar instalada para hacer frente al crecimiento de la matrícula; y,
- Incrementar los recursos financieros para la educación.

En 1971 se integró la Comisión que diseñó el programa, denominado Innovaciones Educativas. Ese mismo año se integró la Comisión de Formación Docente y el equipo Técnico de Currículum y Administración Educativa. El plan comenzó a ser gradualmente implementado en la zona de Caaguazú; y luego, en escuelas de la Capital y del resto del país.

En su mensaje al Congreso Nacional en abril de 1973, Stroessner anunciaba la puesta en marcha de las Innovaciones educacionales, “para el desarrollo de aspectos diversos de la enseñanza primaria, de las construcciones escolares y la renovación administrativa”, mencionando la cooperación de USAID. A la inversión de 4.5 millones de dólares de USAID se sumó el Banco Mundial, con un aporte de 7.3 millones de dólares, para la creación de centros de enseñanza técnico-profesional, en Asunción y otros sitios del país. Cerraba el párrafo relativo a la educación con la consigna “La educación permite el aprovechamiento de los recursos humanos para bien del progreso de un pueblo”; reconocía la inspiración de Carlos Antonio López, y definía la educación como “otro importante factor en la marcha de la revolución pacífica”.

Las Innovaciones Educativas respondían a un paradigma tecnocrático y cientifista de la educación y la pedagogía. Se produjo una renovación programática profunda, aumentando el número de horas destinadas a las matemáticas y a las ciencias naturales, y una reducción significativa de las disciplinas sociales (Historia, Geografía, Educación Cívica y Moral), condensadas todas en los Estudios Sociales. La transformación educativa propiciada por esta Reforma quizás fue la introducción de la formación técnico-profesional en el sistema educativo, para formar a la generación joven en oficios y ocupaciones técnicas, que respondieran a las demandas del mundo del trabajo.

Debe recordarse que desde fines de la década previa, el gobierno se había propuesto (sin que lo haya llegado a concretar) un programa de industrialización y modernización. Ya con la construcción y habilita-

ción de la represa de Itaipú en miras, se pensó que ésta transformaría la sociedad y la economía en su conjunto. Precisamente para enfrentar este desafío se había creado el Servicio Nacional de Promoción Profesional, en 1971; y las Innovaciones Educativas venían a constituirse en el aporte más importante para el proceso educativo.

En el medio rural, comenzó a crecer también la agricultura mecanizada; ante lo cual se intentó dinamizar la educación técnica agropecuaria, que institucionalmente dependía del Ministerio de Agricultura y Ganadería.

44 La reforma de 1973 unificó, como se ha dicho, bajo la denominación de Estudios Sociales, contenidos que en el proceso anterior aparecía bajo la forma de tres asignaturas: Historia, Geografía y Educación Cívica. Los Estudios Sociales se caracterizan por:

- Constituirse en un proceso de desarrollo de la conducta, que permite alcanzar los siguientes objetivos de la Educación Media: *“(que el alumno) Incorpore los elementos básicos que le permitan una vida personal plena y promuevan la dignidad humana, la valoración del trabajo, la responsabilidad social y la coparticipación democrática en la vida comunitaria”* (Objetivo 2); y *“Aprecie los valores que conforman la autenticidad paraguaya, contribuya a su mantenimiento y ampliación, fomente un sano patriotismo y comprenda y valore la cooperación internacional”* (Objetivo 10).

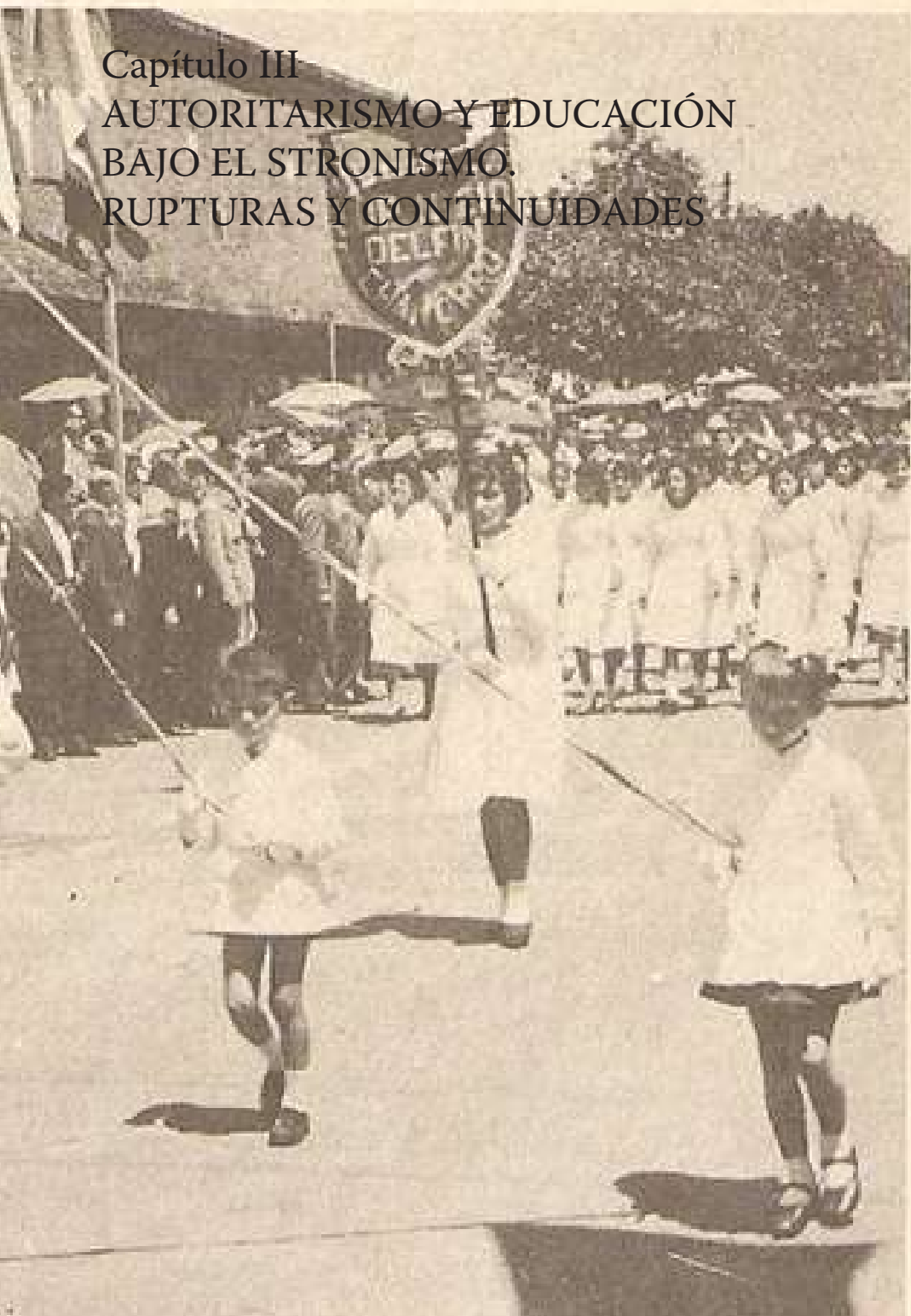
- La integralidad al abarcar las antiguas tres disciplinas;

- *“La educación cívica desarrolla y describe las formas y explica el proceso de legislación que orienta la vida del hombre”*, relacionado con el objetivo específico de la Educación Cívica: *“Adquiera la formación espiritual, ética y cívica para asumir su responsabilidad individual y social”*.

Estos objetivos, sin embargo, declarados en los planes educativos, se oponían esencialmente a los objetivos políticos y estrategias autoritarias del régimen, como se verá más adelante.



Capítulo III
AUTORITARISMO Y EDUCACIÓN
BAJO EL STRONISMO.
RUPTURAS Y CONTINUIDADES



1. Educación bajo el stronismo: el discurso y los hechos

Como ya se ha señalado, desde la década del 40 del siglo pasado, la brecha entre la Iglesia y la educación pública, abierta en 1902, se venía estrechando. Finalmente, la reforma de 1956/1957 incorporó valores del catolicismo a la educación, a sus fines, como parte de una estrategia de legitimación del stronismo a través de la religión. Para ello, se alentó el fortalecimiento de la educación religiosa contra las doctrinas consideradas “impías”:

“Es por no saber retroceder, y por no permitir que el sedimento de la ignorancia sea la base del atraso de nuestro pueblo, que hemos diseminado la cultura en nuestra tierra, con la creación de colegios y de escuelas en proporción numérica jamás cumplida en toda la era constitucional de la República; que hemos fortalecido la fe religiosa y cristiana de nuestro pueblo con la atención a los templos en cuyas cúpulas miramos la elevación del alma de la Nación, y los custodios de una moral que nos defiende contra todas las doctrinas de la impiedad”. (Discurso del Gral. Stroessner el 1 de abril de 1961 al Congreso).

El retraso educativo del Paraguay –si se advierte el desarrollo educativo de otros países de la región–, atendía a cuestiones de larga data y una serie de inconvenientes históricos, como ser: la precariedad del presupuesto, la escasez de docentes calificados, o los problemas de cobertura, los cuales fueron conformando a lo largo del siglo XX un escenario educativo particular donde las limitaciones y restricciones fueron siempre una constante. A la cuestión de la necesidad de la expansión del sistema educativo aludiría reiteradamente el propio Stroessner en sus alocuciones:

“En el transcurso del año 1962 se ha dedicado preferente atención y dado un notable impulso a las actividades relacionadas con la instrucción primaria. Con el propósito de beneficiar con las nociones de primera enseñanza a un mayor número de escolares de ambos sexos, se ha aumentado el número de alumnos inscriptos a 327.059 niños, así como también la cantidad de maestros en servicio a un total de 11.518 educadores, y habilitado 2.383 escuelas primarias”.

(Discurso Anual de Stroessner de 1963 a la Honorable Cámara de Representantes)

“(…) Cuando creábamos medio centenar de escuelas más durante el año, era tanta nuestra satisfacción al poder expresar que esa suma equivalía a haber abierto una escuela por semana. Hoy ese medio centenar ha subido a ciento diez y siete escuelas”. (Discurso de Stroessner de 1964 a la Honorable Cámara de Representantes).

Desde sus comienzos, la educación en el discurso del régimen stronista, ocupó un lugar destacado, empeñado en librar una verdadera “batalla contra la ignorancia”, y la política de promoción de la educación se convirtió en un medio de propaganda del gobierno a la vez que en un espacio privilegiado de ataque y represión a sus opositores políticos:

“Nuestras escuelas y colegios constituyen para nosotros, el más firme pedestal de la futura riqueza nacional; ellos redimirán al pueblo de los males a que da origen la ignorancia (...) En vano los artífices y agoreros de la subversión y la anarquía, empeñados en restar mérito al Gobierno y a la gloriosa Asociación Nacional Republicana, Partido Colorado, que lo respalda, pretenderán negar nuestros desvelos por la instrucción de los niños y ado-

lescentes, nosotros nos enorgullecemos de seguir las huellas de nuestro gran Presidente Don Carlos Antonio López y de los varones ilustres de la reconstrucción nacional, entre quienes debemos colocar en un sitio de honor al General Bernardino Caballero (...)". (Discurso anual del Gral. Stroessner el 1 de abril de 1963 a la Honorable Cámara de Representantes).

Al referirse en el Congreso al accionar de los partidos políticos opositores, Stroessner expresará:

"Bien sabe el país entero que si en este recinto de la soberanía popular están solamente los representantes de la gloriosa Asociación Nacional Republicana, Partido Colorado, es porque esta ilustre entidad cívica mayoritaria, fundada por el heroico soldado del Mariscal López, que se llamó Bernardino Caballero, concurrió con sus cuadros ciudadanos para cubrir los claros que la desertión antipatriótica de los partidos políticos opositores ha abierto en las filas democráticas de la Nación". (Discurso de Stroessner 1961 ante el Congreso Nacional).

La política de legitimación del régimen stronista, se completaba con un ritual propagandístico del propio Stroessner inaugurando aulas, dotando a las escuelas de equipos escolares, o entregando en mano a los estudiantes sus títulos de bachilleres, eventos que eran cubiertos por la prensa oficial. Una característica de la educación stronista fue el culto a la personalidad del líder, destacando la enseñanza de músicas en las escuelas que ensalzaban la figura del primer mandatario de la nación o la práctica de los desfiles estudiantiles, de carácter casi obligatorios, que se realizaban periódicamente en las principales cabeceras departamentales, en el mes de mayo con motivo de la celebración de la fecha patria, en agosto con motivo del aniversario de la Fundación de Asunción, o con motivo de la visita del Presidente Stroessner a Encarnación, su ciudad natal.

Aquellos estudiantes que se negaban a marchar como verdaderas "falanges" frente al líder máximo del régimen, o se negaban a recibir el título de sus manos, o eran activos militantes en los centros de estudiantes de la época pasaban a ser tenidos en las escuelas por "*sospechosos rebeldes*".

Durante toda la década de 1960 la policía stronista fue desbaratando e infiltrándose de a poco en los gremios estudiantiles que se mostraban contrarios al gobierno, a tal punto que a mediados de la misma década en la práctica ya no funcionaba ninguno que no tuviera entre sus filas a adherentes del coloradismo. El 13 de agosto de 1959, representantes estudiantiles de diferentes colegios y del centro "*23 de octubre*" decidieron negarse a desfilar en el tradicional festejo de la fundación de Asunción, ante el dictador Stroessner el 15 de agosto. Hubo represión, apresamiento y confinamiento de los principales dirigentes estudiantiles.

En 1956, el mismo año en que se crea la Comisión de Reforma de la Enseñanza Media, paradójicamente grandes manifestaciones estudiantiles fueron cruelmente reprimidas por los elementos más agresivos del régimen que llegaron a sitiar durante varios días la Facultad de Medicina y el Hospital de Clínicas, donde se refugiaron los jóvenes al amparo de sus profesores que iniciaron una huelga general.

Rivarola (2008), en relación a una posición doctrinaria con respecto a la educación, sostiene que el régimen stronista se afanó en dar un difuso y ambiguo tinte

“nacionalista” a su discurso, reafirmando como una de las principales metas de la educación paraguaya el de afirmar y defender “*el ser nacional*”:

“El signo de la revolución pacífica que construye nuestro progreso es el noble símbolo del nacionalismo. Es una poderosa idea de Patria la que otorga sólidas bases a la democracia que practicamos, con fidelidad a la decisión de labrar nuestro destino con un indestructible sentimiento de independencia. Esa vocación genuina de ser libres, es el bastión incommovible que oponemos al intento de penetración de las nefastas ideas y prácticas del comunismo internacional, siempre tenaz en su empeño de extender oprobiosa hegemonía imperialista a través de los procedimientos más inescrupulosos que son incompatibles con los principios elementales de la cultura y la civilización”. (Mensajes y Discursos de Alfredo Stroessner 1973-1979, vol. IV, pp. 445-446).

50 Sin embargo, en sucesivas alocuciones presidenciales, Stroessner hará explícito el llamado a librar una verdadera guerra ideológica en las escuelas. Al respecto del control ideológico, durante el régimen existieron diferentes mecanismos de regulación estatal en las escuelas, que refieren a indicaciones precisas por ejemplo sobre condiciones ideológicas que debían poseer los textos, para lo cual se apeló a la contratación por parte del Ministerio de “*especialistas en contenidos*” que supervisaban el contenido ideológico de las bibliotecas escolares -habiendo casos de intervención y cierre de escuelas por contar entre sus libros con textos “*sospechosos o subversivos*”.

2. Las consecuencias

¿Qué podían significar el doble discurso respecto de los conceptos fundamentales de la educación, en el marco de un gobierno dictatorial, basado en la represión violenta del disenso? Las intenciones de los reformistas de 1957 se dieron muy pronto de bruces contra la realidad. No se trataba, a pesar de lo que sostenían los reformistas, de un gobierno democrático, ni funcionaban las instituciones democráticas en el Paraguay. La implementación de las políticas de ajuste fue la oportunidad que tuvo el régimen de ejercer una represión claramente ilegal.

En 1959, se produjo una gran huelga, de alcance nacional, como consecuencia de haber el gobierno decretado la suba del pasaje. La movilización incluyó a los sindicatos y gremios estudiantiles tanto normalistas, como secundarios y universitarios. La represión fue brutal, y como consecuencia de ello, dirigentes estudiantiles fueron expulsados de las instituciones educativas a las que pertenecían y confinados al interior del país.

Los estudiantes secundarios del Paraguay tenían tradición de movilización para promover reivindicaciones. Ciertamente, hasta 1959, la más recordada de todas las movilizaciones había sido la del 23 de octubre de 1931, que desembocó en tragedia. No era, sin embargo, la única: desde las reivindicaciones nacionalistas a fines del siglo XIX, pasando por paros y huelgas en reclamos contra docentes; o los estudiantes católicos organizados en su lucha contra la masonería; la movilización como recurso de lucha formaba parte de los conceptos políticos de los estudiantes secundarios, normalistas y universitarios.

Y no sólo en Asunción: existen testimonios de protesta estudiantil en ciudades principales como Villarrica y Concepción. Desde 1931, los gobiernos habían convi-

vido en tensión con el estudiantado, temerosos de la infiltración comunista en sus filas. Tras los sucesos de octubre de 1931, el otro hecho significativo que involucró a un estudiante fue el asesinato de Félix H. Agüero, estudiante secundario, comunista, cuyo cuerpo apareció en el río Paraguay con rastros de tortura, en 1938. Tanto Estigarribia como Morínigo habían hecho un gran esfuerzo por neutralizar al estudiantado: de hecho, durante el gobierno de este último se estableció el Reglamento de Secundaria, con disposiciones particularmente duras contra las protestas estudiantiles.

Hasta antes de la llegada de Stroessner al poder, y además del reglamento señalado, la educación estaba fuertemente condicionada por los elementos políticos, especialmente por el anticomunismo. Las cartillas nacionalista y anticomunista de 1938; más las leyes de defensa social de 1932, 1939 y 1940; todas establecían limitaciones, cada cual más rígida y severa, a lo que se consideraba una desnaturalización de las funciones de la educación: el hablar de política en las instituciones educativas, acusación que se hacía recaer en los comunistas.

Esta tendencia no sólo se mantuvo sino que se acentuó durante el gobierno de Stroessner y esta vez, en el marco de la llamada Guerra Fría. El enemigo seguía siendo el mismo: el comunismo. Pero desde el final de la II Guerra Mundial, con el comunismo extendido más allá de los límites de la Unión Soviética, se puso en marcha una serie de alianzas y acuerdos globales impulsados desde los Estados Unidos para enfrentar lo que se calificaba como “la amenaza comunista”. En América Latina, la percepción de que el comunismo podía tener éxito se incrementó significativamente con el triunfo de la Revolución Cubana.

La evaluación que se realizó desde los Estados Unidos acerca del comunismo luego de la II Guerra Mundial, trajo como consecuencia una redefinición del sistema económico, de la cooperación internacional, pero también, y fundamentalmente, una redefinición del papel de los ejércitos. Éstos ya no únicamente serían llamados a concurrir en caso de conflictos internacionales, sino en todo tipo de conflictos, incluyendo los internos de los países cuando representaran “la amenaza comunista”. El apoyo de los Estados Unidos al fortalecimiento de los ejércitos en el marco de esta redefinición de sus roles dio origen a lo que se conoció como la Doctrina de la Seguridad Nacional, la que tuvo como consecuencia “la militarización del poder político” (Schvartzman, 1988; y Fernández Estigarribia y Simón, 1987). La cooperación económica y técnica tuvo su rostro visible a través de la USAID y la llamada Alianza para el Progreso.

La lucha anticomunista fue el pretexto utilizado por Stroessner para extender la represión a sectores políticos no comunistas. Una serie de conceptos, como el de “idiota útil” o “comunistoide”, virtualmente englobaban a cuantos manifestaran inquietudes sociales, con lo que se convertían en blanco de la represión estatal.

Una cartilla distribuida a principios de la década de 1970 por la Junta de Gobierno de la Asociación Nacional Republicana, ilustra el concepto de “idiota útil”: “generalmente milita en un partido democrático, o es un devoto católico que piensa “al fin de cuentas los comunistas son gente como nosotros y sus ideales son respe-

tables". De esa manera, se convencen y convencen a los demás de que el comunista es "un tipo inofensivo", "injustamente perseguido", a quien hay que ayudar de vez en cuando o siempre". (...) es, en el fondo, un cobarde, un hombre sin fe, que cree que el avance del comunismo en el mundo es incontenible y que hay que hacer méritos para cuando ellos manden". En esta definición, difundida a través de conferencias y otros encuentros, cabía virtualmente todo aquel que se expresara políticamente en contra del gobierno, aunque la cartilla estaba dirigida, en este caso particular, contra la Democracia Cristiana, una suerte de "lobo comunista vestido de oveja católica" cuyo posible crecimiento respaldado por la iglesia católica preocupaba al régimen.

El estado y sus mecanismos de control: leyes represivas, control y espionaje de líderes por medios policiales o parapoliciales a través de las seccionales partidarias de la ANR, delación, tortura, exilio o confinamiento, y muerte; atravesaban la totalidad del cuerpo social, incluyendo la institución educativa. La idea schmittiana de una dualidad "amigo-enemigo" lo permeaba todo. La neutralidad política no era posible: manifestarla era una declaración de guerra contra el gobierno. Esta forma de entender la política y el estado pervivió mientras el régimen contó con el apoyo de la política exterior estadounidense., fuertemente anticomunista. Tras la asunción al poder de Jimmy Carter, en 1976, comenzó un viraje en la dicha política, con una preocupación mayor por el estado de los Derechos Humanos por parte de los EEUU. Con este cambio, y el final de la época de florecimiento económico, se inició la decadencia del stronismo.

Desde las instancias técnicas de cooperación estadounidenses en educación, el ambiente se percibía como de estabilidad. En el ya mencionado Reporte de Evaluación de la cooperación, publicado en 1984, pero que abarcaba el periodo 1970 – 1976, se lee: "La evidencia de varios estudios (por ejemplo, Kenia, Corea, Nepal, Paraguay, Tailandia, Costa de Marfil) indica que los impactos positivos se producen por proyectos que tienen en cuenta las preocupaciones políticas." En otra parte, señala que: "La estabilidad política es un apoyo en la promoción de la sustentabilidad del proyecto. En Filipinas, Kenia, Tailandia, Corea y Paraguay, la estabilidad contribuyó a un ambiente de decisiones políticas predecibles que facilitó significativamente la implementación y el monitoreo del proyecto".

Con la dictadura, y en el marco de las relaciones entre estado e Iglesia –una relación que se volvió particularmente tensa desde fines de la década de 1960–, la Dirección General de Culto adquirió un protagonismo fundamental en el papel represivo, como se verá en el análisis que se realiza respecto de la intervención al Colegio Cristo Rey, de la Compañía de Jesús, que tuvo lugar en 1976; así como a otras instituciones educativas religiosas, que no fueron publicitadas, como al Colegio Internacional y al Colegio San José. Debe recordarse que fue bajo el gobierno de Stroessner que el Ministerio de Educación incorporó el área de Culto, extrayéndola del ámbito en el que se desenvolvía (Relaciones Exteriores y Culto), en virtud del Decreto No. 46 del 8 de noviembre de 1954. En el considerando se lee: "Que la atención al funcionamiento de numerosas instituciones educacionales pertenecientes a entidades religiosas, diseminadas por toda la República, corresponde por su carácter específico al Ministerio

de Educación, lo que recomienda la transferencia del Departamento de Culto de la Cancillería al Ministerio de Educación”. En el mismo decreto se oficializa la denominación de Ministerio de Educación y Culto.

Capítulo IV

LA EDUCACIÓN Y SUS INSTRUMENTOS

54



MI HOGAR



A la mañana

Papá va al trabajo.

Mamá arregla la casa.

Compra los alimentos y prepara la comida.

Mis hermanos y yo ayudamos a mamá.

Amo mucho a papá y a mamá y para demostrarles les prometí:

- 1.—Obedecerles en todo momento.
- 2.—Cuidar mis útiles escolares.
- 3.—Cuidar el aseo de mi persona.
- 4.—Cuidar a mis hermanitos.

No olvides:

- 1.—Los hijos deben a los padres amor y respeto.
- 2.—Colabora con tu papá cuidando tus útiles y tus ropas.

1. El currículum

Es evidente que un modelo de Estado paternalista como el stronista se correspondía en materia educativa, con un modelo de currículo cerrado. El currículo intentaba contribuir a la construcción de un sistema educativo nacional, público, obligatorio y gratuito, con la creencia de que debe salvaguardar verdades universales, como la Patria, la Nación, la Fe, consideradas verdades indiscutidas.

Se observa que los héroes que sacrificaron sus vidas en las distintas guerras patrias (Triple Alianza, 1864-70; Chaco, 1932-35) constituían en los programas de estudio, símbolos de movilización de los elementos de nacionalidad y patriotismo. Este entendimiento del pasado a través del filtro de lo político o lo militar vehiculado por el personaje, impide que el alumno descubra y comprenda ese pasado a través de los otros elementos que componen la realidad: la economía, la cultura y la sociedad.

Si bien los programas se publicaban en ejemplares independientes por asignaturas y su redacción carecía de expansión, encontramos semejanzas en los planes y programas del nivel primario y secundario, en el hecho de haber elegido un componente curricular privilegiado y hasta excluyente: el contenido, siendo uno de los rasgos más destacados de esta concepción la presentación casi enciclopédica de los mismos, particularmente evidente en los cursos del nivel básico y superior.

Las prescripciones detalladas sobre el currículo limitaban casi por completo la libertad del docente en la selección de los contenidos y también de las estrategias educativas. Entendemos aquí, que las dos Reformas Educativas de tiempos de la dictadura, no pretendían simplemente un cambio de programas de estudio, sino que, se trataba de una pedagogía que aspiraba a lograr un nuevo orden educativo alineado a los principios del régimen tal como puede vislumbrarse en el siguiente enunciado del propio Stroessner del 1° de abril de 1975, al Honorable Congreso Nacional:

“Profesores y alumnos deben formar un solo cuerpo de principios doctrinarios porque consideramos que una leve disociación en la interpretación de los principios fundamentales que se deben enseñar, y que los alumnos deben asimilar, causará después ingentes daños ideológicos a las futuras generaciones”. (Mensajes y discursos de Stroessner, Vol. IV, p. 387)

Según los propios fines de la educación paraguaya se atribuía a la educación la responsabilidad de “mantener y promover los ideales básicos que dieron surgimiento a la nación”, y podemos sostener que a esta cuestión de la afirmación de la identidad nacional respondieron fielmente con sus textos los autores de los manuales escolares de la época.

La reflexión sobre el currículo es clave para repensar el modelo pedagógico mismo que subyace. Se observa en el currículo una prevalencia de contenidos oficiales ocupando un lugar destacado los símbolos patrios, al igual que la selección de discursos del pasado funcionales a las elites dominantes de la época: exaltación del militarismo, contenidos que en general hacen referencia al pasado muy lejano, personajes heroicos con características estereotipadas, sin abordar el tiempo histórico de una forma más compleja, atendiendo larga duración, simultaneidad con otros procesos o realidades, a su vez tampoco se incluyen diferentes enfoques interpretativos sobre

un hecho, etc. Los programas y el enfoque de la enseñanza de la historia paraguaya están basados en el relato del pasado tal como lo pensara Juan E. O'Leary, cuyo nombre llevó la promoción de 1979.

Las Ciencias Sociales en el currículo, eran entendidas como volumen de información de la historia y geografía principalmente nacional y americana. Sin embargo, se evidencia que no se tuvo en cuenta el grupo poblacional indígena, no hay reconocimiento de los grupos diversos de nuestro país, por lo que podemos preguntarnos: ¿qué brinda el currículo como educación a estos grupos? El currículo no refleja la complejidad del interior del país, no recoge las microhistorias locales, como tampoco hace puentes entre lo local y lo nacional.

Una línea de investigación a futuro para cientistas sociales interesados al respecto, puede ser el análisis de ¿cómo los profesores leían las prescripciones curriculares?, pues sabemos que la narrativa y la normativa (lo prescrito) no se transfiere con linealidad a las prácticas y saberes docentes; no baja directamente a la escuela, sino que las escuelas y los docentes son espacios y sujetos que realizan actos de significación pues son activos. El oficio docente es ecléctico, complejo, es situado, afectivo e histórico. Ellos interpretan, traducen y crean al realizar la transposición didáctica.

Al respecto cabe destacar que en el libro Historia de la Educación paraguaya (1981), Luis G. Benítez se animaba a hacer una tibia crítica a los programas del currículum renovado de 1975 considerando que:

“Lo más sustantivo de nuestra historia queda marginado de los ‘objetivos operacionales’ de los estudios secundarios, mientras las cuestiones referidas al desarrollo socio-económico contemporáneo merecen reiteradas explicitaciones (...) No es difícil imaginar el inmenso daño que puede causar un programa con serias deficiencias nada menos que en el planteamiento de la historia y la geografía del país, cuando ese programa ha de ser el único y de vigencia obligatoria en todo el país durante un lapso imprevisible. ¿Cuántos años habrá de pasar para plantear una nueva Reforma de planes y programas?”

(Benítez, 1981: 220)

Sin embargo, a pesar de estas críticas o impresiones de uno de los autores de textos más destacados durante la dictadura, donde expresa cierto desencanto o inconformidad con los nuevos contenidos introducidos a partir de 1975, en los textos escolares destinados a estudiantes de los colegios, se observa que Benítez responde fielmente al currículo prescrito por el Ministerio de Educación y Culto. Pero aquí, entra ya en escena otro mecanismo clave de la transmisión: el libro de texto, instrumento encargado de garantizar la ejecución efectiva de lo que se propone en los programas de estudio.

2. Los textos escolares

El libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos, e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época, o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura aspectos fundamentales de lo que hoy se

entiende por curriculum oculto y también del explícito (Escolano, 2001: 38)

La escuela como campo social, y en particular los textos escolares, juegan un rol fundamental como constructores y transmisores del pasado en el cual las disputas por la imposición de los significados, y las luchas por la memoria han estado presentes, ligadas al acontecer político más amplio.

Primeramente se impone describir de modo breve qué entendemos por texto escolar. El texto escolar es un libro diseñado y producido para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar formal, dirigido al alumno como destinatario directo y al profesor como apoyo a su tarea en el aula. En otros términos, el texto escolar traduce, en términos de tareas concretas, las prescripciones administrativas, pues ofrece una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza, y sugiere, las actividades precisas que deberán realizar los profesores y estudiantes.

Para Apple (1996) es un mecanismo estratégico para el control del currículo escolar, pues la manera en que se organiza y presenta el conocimiento curricular en estos materiales actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza. Para Martínez Bonafé (1995) son un artefacto privilegiado para el poder de vigilancia sobre lo que debe ser “*normal*” en la escuela.

En resumen, el texto articula objetivos educacionales precisos (para qué se enseña) con determinados contenidos disciplinares (qué se enseña) y con una teoría pedagógica, explícita o implícita (quién y cómo aprende, quién y cómo enseña).

El texto escolar, en tanto que recurso de presentación material del currículo, guarda en su forma estrecha relación con un modo de entender su contenido, estructura y funciones. De esta manera, el maestro “*conduce al alumnado por el currículo*” a través de un texto impreso, y en el proceso de conducir a través del texto, el maestro acaba siendo conducido por el texto.

En general, una estructura común de libro de texto presenta una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco de tareas, más pruebas de evaluación. De un modo implícito, “*sustrahe al profesor la responsabilidad de la reflexión y la planificación de sus tareas*” (Martínez Bonafé, 2008: 69), anulando la necesidad de la interacción entre colegas, mediatizando la relación en el aula entre profesor y estudiantes. En este tipo de textos, la intención de que el alumno intervenga con sus propias respuestas en las páginas del libro aparece en forma de trabajos a completar. Las actividades aparecen altamente pautadas y el alumno debe completar solo ciertos trabajos.

No es necesario aquí abundar en el peso que tiene el texto en la enseñanza, al incidir de manera considerable en el aprendizaje (al destacar la información, proponer actividades y pautar las tareas escolares), como también al condicionar la actividad del docente, tanto en la selección de contenidos como en la forma de enseñar, siendo diversos los autores que los señalan como los instrumentos a través de los cuales se ejerce el “control técnico” en la educación formal (Blanco, 1994; Gimeno, 1995; Martínez Bonafé, 1995).

Es indudable que los libros de texto tienen una enorme influencia sobre el alum-nado, para quienes lo que allí está escrito se presenta como la “verdad legitimada” de la realidad. El saber comprendido en el libro aparece como algo indiscutible, inalterable, sincrónico. Muchas veces son la fuente exclusiva en la cual el docente basa sus clases y, casi siempre, el único material al que acceden los alumnos.

Objeto de grandes polémicas, lo cierto es que hasta los que más los critican los siguen usando en su trabajo diario. “Amparado y legitimado en su ‘cientificidad’ el texto construye en su discurso una imagen de los hechos y actores sociales no exenta de carga ideológica” (Blanco, 2001: 50). La selección de los temas, la forma de presentarlos, el criterio empleado en la selección, está basado en el sistema de valores del grupo que realiza esta selección y son un reflejo de sus concepciones, “*bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad*.” (Atienza, 2007: 545)

Sin embargo, es válido afirmar que la característica durante la época de la dictadura será la insuficiente dotación de bibliotecas en las escuelas, escasos los manuales y libros que circularon en el territorio nacional, siendo la práctica más generalizada de los docentes en el aula el dictado, y la copia por parte del alumno.

Para identificar los textos que circulaban por las escuelas durante la dictadura, se procedió con relevamientos en diferentes bibliotecas escolares, la biblioteca del ISE (Instituto Superior de Educación), y lugares dedicados no sólo a la venta de textos escolares sino incluso a la “*reventa de usados*.” También se procedió con entrevistas semiestructuradas a docentes y funcionarios del MEC.

Una limitación ha sido que los libros editados antes de la década del ‘80 en Asunción, por ejemplo por los Talleres Gráficos Comuneros, no solían colocar siempre el año de edición en ellos, encontrándose hasta el día de hoy en librerías de “reventa de usados” diferentes ejemplares, dificultándose precisar su fecha de edición, aunque sí puede observarse en algunos de ellos la referencia: “de acuerdo al nuevo curriculum renovado”, es decir, que corresponden a textos pos reforma de 1975. Esta situación de omisión del año de edición en los textos para las escuelas durante el stronismo puede interpretarse como en correspondencia con la inmutabilidad de los procesos y cambios en el Paraguay de Stroessner, cuestión que se traducía en contenidos escolares que parecían mantener siempre vigencia.

Entre los primeros libros recomendados están “*Mi primer libro de lectura*.” Allí destaca “*Amanecer*”, destinado al 1° grado de la primaria, texto elaborado por María Concepción L. de Chaves, impreso en Bs. As. en julio de 1957 en los talleres de la Fundación Peuser y aprobado por Decreto del P. Ejecutivo N° 7348 para su uso en las aulas.

En la década del ‘60 aparece la serie “*Mi Primer Manual*” de la Editorial FVD, elaborado por un colectivo de docentes colaboradores, textos impresos en Paraguay que eran presentados por la Dirección del Colegio San José al MEC, quien por Resolución ministerial aprueba el texto y recomienda su uso en todas las escuelas primarias, públicas y privadas de la República.

En el caso del libro “*Mi Manual*” de 6° grado que data de 1964 y expresa en la pri-

mera hoja: *"Todas las asignaturas del 6° grado en un solo libro"*. El texto opera como summa, compilación que unifica el saber escolar, apareciendo las materias que debía cursar el alumno en un mismo volumen. Se trata de un texto económico, de cómodos y variados usos, ya que podía servir de vademécum para pautar toda la marcha de la clase, funcionando como guía de la actividad del docente y como manual de obligada consulta para el alumno en todo tipo de aprendizaje; ordenando y reduciendo con economía y método los fragmentos de la cultura.

La ruptura de este género aún enciclopédico se producirá a partir de cambios en la política curricular, que llevó a implementar los textos por área, utilizándose libros de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Salud, Matemáticas, etc.

En 1976 se crea dentro del Ministerio Educación y Culto, el Dpto. de Producción de Materiales Educativos, existiendo por primera vez una política de libros gratuitos en las escuelas y colegios, época en que se imprimen los libros de la serie Ñanduti en la propia imprenta del Ministerio de Educación, imprenta que fuera donación del gobierno de Japón.

En el caso del nivel primario, circulaban principalmente libros de lectura recomendados por el MEC, que las familias de los alumnos debían adquirir: Semillita, Pandorga, Estrellita, Acosta Nú, Panorama Americano, Panorama Universal, todos ellos para la escuela primaria del 1ero. al 6to. grado.

En general se observa en estos libros para la escuela primaria la intencionalidad de educar no sólo en la nacionalidad sino también en las pautas morales de la comunidad paraguaya y en la lengua nacional: el español.

Los libros de lectura acercarán a los lectores textos literarios, anécdotas didactizantes y moralizantes, leyendas aborígenes rescatadas del olvido, biografías ejemplares de próceres o héroes de bronce, poesías de raigambre hispánica que normativizan la lengua que se habla y aquella que se debe enseñar y, entre otros géneros discursivos, narraciones de sucesos históricos relevantes en la conformación de la nación y en la identidad nacional de los futuros ciudadanos paraguayos.

La lectura en la escuela estará sesgada por la mirada normalizadora, tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico y lo cultural; cabe preguntarse si la escuela será el espacio institucional donde se llevará a cabo un control férreo de los sentidos de la lectura por el temor a la constitución identitaria por fuera de lo pautado y reglado. Por ende, la escuela tendrá el rol de intervenir y censurar todo aquello que no entre en el esquema y clasificación de lo que se considera saberes legítimos y conocimiento perteneciente al universo simbólico oficial.

Los libros autorizados para su función escolar, entonces, presentan una visión de mundo que busca imponer ciertos modos de pensar lo social, lo político y lo cultural con el objetivo de homogeneizar y educar simultáneamente a la población escolar, proceso de inculcación y aculturación lenta de valores morales, cívicos y políticos a través de las prácticas de lectura y escritura repetidas por la escuela en sujetos lectores niños que se están formando. De esta manera, los textos escolares devienen instrumentos didácticos y pedagógicos que promueven la transmisión de conocimientos y la formación de la ciudadanía futura sobre una perspectiva homo-

geneizante desde el discurso hegemónico.

En el ciclo básico, los libros son ya por disciplinas. Para el caso de la disciplina Estudios Sociales (que englobaba la Historia, la Geografía, y la Formación Ética) el libro oficial era *“Estudios Sociales 1° Curso, Etapa Básica del Nivel Medio”*, de las autoras Dra. Elisa R. Domínguez Alderete y la Lic. Mirtia Caballero de Tessada, textos que correspondían a la Serie Ñandutí.

Este material elaborado por el Ministerio de Educación y Culto – Dpto. de Currículum-, reedición financiada en 1989 por el convenio de Préstamo BIRF 1992, P.A. Ley 870/81, a través de la Oficina Ejecutora del proyecto MEC/BIRE, editado por la División Editorial Educativa del Ministerio, eran textos oficiales de los que hoy se pueden encontrar sólo unos pocos ejemplares en algunas bibliotecas escolares, pero la reedición en tiempos de democracia de un texto de tiempos de la dictadura deja mucho que pensar.

Si en la actualidad es frecuente la conformación de un equipo de autores responsables de elaborar los contenidos de los manuales, en los primeros tiempos de la época estudiada prevalecía más bien la autoría única, siendo reconocidos los textos por el nombre del autor (V. Vasconsellos, J. Chávez, E. Cardozo, Irmina C. de Lezcano, o Luis G. Benítez, entre otros) más que por el nombre de la editorial, pero con el tiempo irá apareciendo la figura del grupo de colaboradores en la autoría del texto.

En las pocas escuelas privadas de la época, en su mayoría pertenecientes a órdenes religiosas, también circulaban en la escuela secundaria otros libros de Historia del Paraguay como el *“Compendio de Historia Paraguaya”* de Julio César Chávez (editado en 1960, en Buenos Aires) o los libros del historiador Efraím Cardozo (reedic. 1996) *“Breve Historia del Paraguay”* e *“Historia del Paraguay contemporáneo”*, libros aplicados principalmente en el último año del secundario, que al no encontrarse fácilmente en las librerías eran de uso exclusivo más bien por parte de los docentes.

En el caso de Efraím Cardozo, si bien era de formación abogado, se conocía en los ámbitos intelectuales por ser un aficionado a la investigación histórica. De gran actividad académica ejerció la cátedra en la Universidad Nacional, en la Universidad Católica y en los colegios secundarios San José y Teresiano, siendo además de historiador, destacado representante del Partido Liberal Radical, opositor al gobierno, ocupando el cargo de Senador Nacional y Presidente del Partido durante el gobierno de Stroessner, falleciendo en 1973 siendo senador.

En su libro *Historia del Paraguay Contemporáneo*, los sucesos llegan cronológicamente hasta fines de la guerra civil de 1947, omitiéndose toda alusión a los tiempos más actuales o mención al Gral. Stroessner. De esto se deduce que Cardozo -quien era un especialista en historia colonial- si escribía sobre Stroessner lo hacía en términos contestatarios como político pero no a través de sus libros de historia. Con este silencio u omisión en referencia a Stroessner y su gobierno, por parte del principal historiador del partido tradicionalmente opositor al Colorado, se evidencia que toda oposición al régimen stronista en los textos escolares será débil en la década del '60 y el '70.

Lo mismo ocurre con otra de sus obras, *Breve Historia del Paraguay*, que abarca

la historia del Paraguay contemporáneo hasta la guerra civil de 1947; no existiendo la posibilidad de hacer una comparación entre un discurso oficial y un discurso opositor con respecto a las representaciones que aparecen del propio stronismo en un texto oficial y uno de la oposición.

No es aventurado afirmar en este momento que el discurso oficial se transformó, al no encontrar mucha oposición, prácticamente en un discurso hegemónico. Para el bachillerato, ciclo que no era obligatorio, básicamente se encontraban los libros o textos

escolares de autores reconocidos o “recomendados” por el Ministerio de Educación y Culto, en general profesionales allegados al régimen.

Para la enseñanza de la Historia del Paraguay, atendiendo a que respondían en su contenido a los diferentes delineamientos temáticos de las reformas educativas de 1957 y 1975, figuraban -entre otros- los textos del historiador paraguayo Luis G. Benítez, quien escribiera varios libros de historia, correspondientes al Ciclo Básico y al Ciclo de la Enseñanza Media, según consta en los Programas de Estudios de Ciencias Sociales que se encuentran en la Biblioteca del Instituto Superior de Educación. Textos que al tener “la venia o recomendación” del propio Stroessner -quien firma el currículo-, y ser sugeridos por el Ministerio de Educación y Culto, se empleaban en la mayoría de las escuelas oficiales del país, y también en las pocas escuelas privadas existentes para la época.

Si se atienden las condiciones de circulación de las obras entre el profesorado -al ser Benítez de los autores legitimados por el régimen-, las mismas se convirtieron en el soporte básico, cuando no único en Paraguay, de los docentes y de los alumnos en tanto materializaban las nuevas propuestas curriculares, las que debido además a su bajo precio en el mercado, permitieron que fuera de uso extendido en gran parte del territorio nacional, tornándose accesible para los jóvenes de sectores populares que asistían a las escuelas oficiales y subvencionadas de todo el país.

La elección de los textos de Luis G. Benítez, para proceder más adelante con un análisis crítico de su discurso, recae en la permanencia de su discurso a lo largo del tiempo; porque como reconocido historiador ocupó diferentes cargos en el ámbito educativo durante la dictadura, recibiendo la condecoración “Honor al mérito educacional” de manos del propio Stroessner ya en los inicios del régimen; ser autor de textos también para el magisterio y encontrarse sus libros hasta el día de hoy presente en las bibliotecas escolares.

Por estas razones expuestas, se considera que Benítez podría representar con su discurso pedagógico a los grupos de poder vigentes durante la dictadura, ya que tenía acceso preferencial a una forma de discurso público, como son los textos escolares. El hecho de que el autor que elaboraba los manuales de historia para los estudiantes de la escuela secundaria fuera el mismo que elaboraba manuales de formación para los docentes, hace suponer que el discurso histórico de Benítez observaría una gran coherencia, transformándose de esta manera en una posible herramienta de adoctrinamiento ideológico a nivel educacional.

A continuación se analizará brevemente dos textos escolares de historia, de tiem-

pos de la dictadura, del autor Luis G. Benítez, para observar en ellos las características generales de formato y presentación de los textos escolares de la época, elementos paratextuales, la forma cómo se presenta la información en los textos, si cuenta con ilustraciones que la acompañan o no, el espacio dedicado a lo didáctico, los modos de interacción, el análisis de los índices, etc.

El *Manual de Historia Paraguaya* es una de las primeras obras de Luis G. Benítez para la escuela (específicamente, para el 1er. Curso del Ciclo Básico), un libro editado por Comuneros, y que se supone publicado originalmente en los inicios de la década del '70, aunque continuó reeditándose sin cambios profundos en el estilo o el contenido hasta bien entrada la década del '90. En general, es un texto que se presenta en un formato pequeño (19 cm. de alto por 12 cm. de ancho) y cuenta con unas 139 páginas. Al final del texto aparece consignada la bibliografía y el índice.

La obra cuenta con una portada pero no tiene solapa ni agradecimientos, sí dedicatorias a miembros de su familia y *“a los niños compatriotas deseando que el conocimiento de nuestra historia santificada por la sangre de tantos héroes sacrificados en la lucha (...)tonifique en ellos el orgullo de sentirse paraguayos”* (Benítez, s.f.: 5). Según Benítez, los *“niños compatriotas”* deben ser *“modelados”* por el docente cual arcilla en manos de un artesano, expresión que será acuñada por el autor en varios de sus textos.

Es sabido que la disposición de los elementos gráficos tiene gran importancia para la visualización; la estética, la relevancia del contenido y la legibilidad de un texto, sin embargo se observa que en el Manual de Historia Paraguaya abundan las palabras y no las imágenes, tampoco recurre el autor al uso de diagramas, esquemas o tablas. Son escasas las ilustraciones (salvo el dibujo de unos 10 mapas para todo el libro, o de algunos edificios históricos), sin ninguna fotografía, y absolutamente en tinta negra. El texto resulta por tanto monótono visualmente, sólo apela al uso de la tipografía en negrita para resaltar el título de cada capítulo, al uso de la letra mayúscula para los subtítulos, o la cursiva minúscula para dotar de cierta relevancia informativa a determinados contenidos que figuran al interior del texto.

En cuanto a las características del formato y los escasos o casi nulos elementos paratextuales que contiene el libro, podemos decir que el discurso de Benítez tiene un carácter monomodal, si se apela al concepto de multimodalidad formulado por la teoría Semiótica Social, donde predomina lo verbal, como consecuencia, posiblemente, de la imprenta y autoría única, por un lado; y por otra, como reflejo de los recursos técnicos de producción de la época, es decir, como modo único disponible para su expresión.

Si bien el autor, en las Palabras Previas, advierte que *“El programa de Historia del Paraguay para el Primer Curso es extenso, y por lo tanto complicado”* [Benítez, s.f.: 8], afirmará después que el texto pretende *“cumplir los objetivos fundamentales de todo proceso de enseñanza: aprender y comprender”*.

Si se considera el análisis del índice, este texto escolar de historia del Paraguay se caracteriza por presentar una cantidad considerable de capítulos (en total unos 15). En relación al tamaño del libro, se observa un importante espacio destinado al abor-

daje de los conflictos bélicos que libró el Paraguay del período contemporáneo -unas 28 páginas dedicadas a la guerra de la Triple Alianza y la Guerra del Chaco-, donde se prioriza un relato minucioso de las campañas militares libradas; relato extenso, si se compara con las 15 páginas dedicadas a los años del período de la Conquista, las 25 del período colonial, o tan sólo la página y media dedicada a las tres primeras décadas del siglo XX, décadas que corresponden al predominio político del Partido Liberal.

También es posible observar que no existe relación o comparación entre los sucesos o hechos nacionales con los de América o el mundo. El Paraguay aparece como una isla.

En concordancia con una tendencia positivista de la historia, el texto pone énfasis en los personajes, los héroes, siendo éstos los ejes de la narración y de las periodizaciones, observándose en el índice una visión personalista de la historia paraguaya, habiendo capítulos titulados: *“Hernandarias”*, *“El Período Francista”*, *“Época de Carlos Antonio López”*, *“Época de Francisco Solano López”*.

Al interior del texto, se observa que predomina la información seleccionada con criterio netamente político, como simple relato de acontecimientos con énfasis en lo institucional, sin espacio para una historia económica, social o de la vida cotidiana, y cuando hace referencia a la economía, la sociedad o la cultura, éstas no descomponen la concepción central del discurso que pasa por el factor político de la realidad. En general se apela a narraciones idílicas, sin presentar ninguna otra voz disidente, sin presentar fisuras o conflictos en los hechos narrados.

Como historiador nacionalista, Benítez considera que si bien la historia es una ciencia, el patriotismo era una virtud a cuyo servicio debía ponerse esta forma de conocimiento. Ante la pregunta ¿Por qué estudiamos la historia del Paraguay? con la que se inicia el texto, el autor responde:

“Porque la historia es el espejo de los pueblos; ella refleja sus actitudes. Porque estudiando nuestra historia sabremos las virtudes y defectos de nuestros antepasados, las causas de nuestros éxitos y fracasos, las hazañas de nuestros héroes, los méritos de nuestros grandes hombres; políticos, intelectuales, artistas y estudiosos. Y ese conocimiento nos dará la razón de nuestra situación actual, del porqué somos orgullosos de nuestro pasado, y de nuestra confianza y fe en el porvenir. En fin, sabremos por qué recordamos con gratitud y admiración a nuestros pro-hombres civiles y militares. Y muy especialmente el conocimiento de nuestra historia nos permitirá seguir los ejemplos de los aciertos del pasado, corregir los errores, y trabajar con dedicación constante por el presente y futuro cada vez más venturoso de la patria.” (Benítez, s.f.: 9-10)

En el contenido, se observa un tipo de retórica nacionalista o de *“autoglorificación de la nación”* -como categoría de análisis ideológico-, que consiste en la presentación positiva mediante diversas formas de glorificación nacional: referencias positivas al propio país, la historia y las tradiciones, con exaltación del sentido del patriotismo y del deber. La bibliografía también da cuenta de ello, primando obras de J. P. Benítez, J. E. O’Leary, etc.

Si se toman en cuenta los modos de interacción a través de las actividades didác-

ticas, el texto brinda un breve espacio para los ejercicios dirigidos a los alumnos, los que se presentan al final de cada capítulo en una sección mínima de cinco renglones. En general, se trata de actividades que inducen al trabajo personal individual y ninguna supone trabajo grupal o intercambio entre los estudiantes.

El estilo de los ejercicios o actividades se limita a un par de enunciados englobados bajo la categorización de “Ejercicios Básicos” y entre los verbos más utilizados en las actividades propuestas para el alumno figuran aprender y recordar -ya sean iniciativas de gobierno de los presidentes o de las personalidades relevantes de cada período-, lo que nos confirma la preeminencia de una visión positivista y personalista de la historia que consiste más en una repetición memorística de los hechos políticos y en destacar la actuación de “grandes personajes” como se observa en los siguientes enunciados:

Ejercicios Básicos

(...) 7- *Aprender con absoluta seguridad los tres primeros gobiernos formados después de la independencia, así como sus integrantes, períodos de actuación y obras principales.* 8- *Aprender con seguridad las resoluciones de los primeros Congresos nacionales.* 9- *Recordar las celebraciones establecidas por la Junta Superior Gubernativa.* (Benítez, s.f.: 67)

En otro apartado del manual figuran:

Ejercicios Básicos

1- *Recordar las iniciativas del gobierno del general Estigarribia.*
2- *Analizar la obra de gobierno del general Morínigo.* 3- *Analizar la situación de la política del país después de la guerra civil de 1947.* 4- *Analizar la obra de gobierno del general Stroessner y sus proyecciones en el orden social, económico, político y cultural del país.* 5- *Recordar las personalidades relevantes de este período.* (Benítez, s.f.: 139)

Las instrucciones a los alumnos se presentan de manera sencilla, precisa y clara, lo que supone que el alumno puede seguir indicaciones prescritas. El discurso prescriptivo es apelativo (se dirige al receptor directamente), y adopta una postura objetiva, impersonal, y aunque dice cómo actuar, no pretende necesariamente convencer, el alumno obedecerá por la sola autoridad del emisor, autoridad fuertemente institucionalizada.

Con la Reforma Educativa de 1973 y el llamado “currículum renovado”, Benítez escribirá nuevos textos de historia para el Ciclo Básico, disciplina que a partir de esta reforma recibe la denominación de Estudios Sociales, conteniendo no sólo la Historia, sino la Geografía y la Educación Cívica.

El texto “*Estudios Sociales 1 La Amalgama*” contiene unas 257 páginas en un formato pequeño. Mientras que en el anterior texto se consignaba la bibliografía consultada por el autor, en este ejemplar esto no es observable. Tampoco aparecen citas de fuentes de autoridades científicas, por lo que podemos afirmar que esta omisión no permite al docente ni al estudiante indagar los mismos acontecimientos en la visión de otros autores, o validar o no las afirmaciones que verterá el autor a lo

largo del texto (entendido esto como ausencia de intertextualidad), transformando al discurso del autor en unívoco.

Esta construcción discursiva, no permite a los jóvenes lectores observar la relación intertextual e interdiscursiva de ese texto con otros textos (a los que cita, antecede, precede), es decir, aquellos otros enunciados con los que está en relación por acuerdo, oposición, precedencia, convirtiendo a su relato de los hechos en exclusivo y en verdad irrefutable.

De esta manera, al no citar otras fuentes, o expresar otra postura de los hechos, se contribuye a mantener y reforzar el status quo, reforzando un determinado orden social, sin ofrecer otras visiones al respecto.

En cuanto a la parte gráfica, este manual de la década del '70, incorpora como novedad la fotografía; destaca información en recuadros con sombreados de coloración gris y en letra más pequeña como datos complementarios a la información principal; y algunas tablas estadísticas (por ejemplo, el total de alumnos matriculados, cantidad de cargos docentes entre los años 1950 a 1985, etc.).

Del índice se deduce que el manual se presenta organizado en tres unidades: la Unidad I, dedicada a los contenidos de Geografía que cuenta con 12 capítulos; la Unidad II con 14 capítulos para los contenidos de Historia, y la Unidad III con 4 capítulos para los contenidos de Civismo.

Con respecto a la Unidad de Historia, se observa tras el capítulo denominado El Paraguay actual, la introducción de un capítulo exclusivo para el Desarrollo Educativo en tiempos de Stroessner.

Al interior del texto, los contenidos hacen referencia al período colonial como *“amalgama hispano guaraní”*, por lo que el texto presenta como dibujo de tapa los rostros del español Domingo Martínez de Irala y de la india Leonor, para cuyo autor: *“(...) Representan los más altos valores humanos de la amalgama hispano-guaraní. Encuentro de dos culturas en el Nuevo Mundo, origen y proyección de la nación paraguaya, que nutrió sus raíces en aquel abrazo fecundo que endulzó las ásperas jornadas de exploraciones y conquistas del siglo XVI, en aquel dinámico caserío asunceno, extendido entre su agreste vegetación”*. (Benítez, Estudios Sociales, s.f.: reverso tapa)

Se observa en esta obra un discurso que enfatiza la idea de unidad nacional-homogeneidad étnica de la nación. El análisis evidencia que no se tiene en cuenta el grupo poblacional indígena, y la visión es simplista y romántica. Los indígenas son despojados de las categorías del tiempo y del espacio y se transforman en ahistóricos. Su lugar en los textos no está vinculado a los acontecimientos de la historia nacional, sino a la arqueología y la prehistoria, pero no en el sentido del origen, sino de un pasado remoto. Salvo la referencia de aporte racial para la conformación del mestizo, pareciera después que el indio ya no existe. El indígena *“arqueologizado”* pertenece a la etapa de los primeros pobladores y después desaparece de los contenidos históricos, formando parte de un pasado no necesariamente nacional sino *“prehistórico”*.

A partir del análisis de las representaciones y de las imágenes oficiales sobre el territorio nacional y sus habitantes se hace evidente la imposición, a través de la escuela, del proyecto homogeneizador para formar y consolidar el Estado nacional.

En general, prevalece una visión de la historia de *“presidentes”* y *“generales”*, gesto-

res en varios casos de epopeyas, de gestas heroicas (por lo que siempre se está ante la presencia de héroes que producen una historia heroica), o de presidentes o generales que sumieron al país en la anarquía, prevaleciendo una historia personalista y de corte netamente político. El pueblo y los actores colectivos, cuando aparecen, son accesorios a los personajes o tienen un perfil bajo y pasivo, ocupando un lugar secundario en los eventos históricos.

Nuevamente, al igual que en el manual anterior, se presenta un escaso espacio al tiempo de los liberales en el poder (tan sólo dos páginas), *enfaticado por el enunciado*: “(...) Una simple observación visual de los mandatos presidenciales permite apreciar la magnitud de la anarquía imperante en todo el primer cuarto del presente siglo”. (Benítez, s.f.: 189)

Lo mismo puede observarse en el siguiente fragmento:

“En enero de 1902, un pronunciamiento militar, a meses del cumplimiento de su mandato constitucional, ponía término al gobierno del señor Emilio Aceval. Se iniciaba así uno de los períodos más anárquicos de nuestra historia política, por más de un cuarto de siglo.”

“En diciembre de 1904, un movimiento armado preparado en el exterior, desplazó del poder al Partido Colorado, y asumió el gobierno de la República el Partido Liberal. Pronto todos los gobiernos se debatían en una interminable anarquía.” (Benítez, s.f.: 189)

En cuanto al modo de interacción difiere del anterior manual ya que no trae al final de cada capítulo ejercicios o actividades para el alumno. De esta manera presenta una fuerte debilidad didáctica-pedagógica.

Si bien el discurso histórico es propiamente explicativo, en el discurso de los textos escolares analizados se presentan los hechos como consumados y naturales, de ahí el empleo más bien de secuencias narrativas o descriptivas. Los datos no se cuestionan, no se explican, no se argumentan. Existe una ausencia de secuencias explicativas, necesarias para la interpretación de los hechos. Se proyecta una concepción de la historia como banco de datos sin conflictos, donde los hechos se presentan como evidencias naturales. En general, en este libro de texto, la pedagogía se traduce al tratamiento no conflictivo del contenido científico, el conflicto desaparece del texto escolar, el que a menudo se presenta como única e incuestionable verdad.

Cabe mencionar aquí que Benítez se transforma en uno de los primeros autores de textos escolares que incorpora a Stroessner en la historia contemporánea del Paraguay, y en las escuelas, ocupando su figura un lugar destacado en sus libros de textos.

Al tradicional recorte temporal de los libros de la época, de cerrar los contenidos de la historia paraguaya contemporánea con el suceso de la guerra civil de 1947, Benítez incorpora en el relato histórico para la escuela de la época la figura de Stroessner, es decir su propio presente.

3. La Formación Docente

Durante gran parte del siglo XX, el magisterio fue concebido como un apostolado, como verdadera vocación de un ser que llevaba adelante una misión trascendental, transmisor de la nacionalidad y de las verdades de la ciencia. Como portador de la cultura, introducía a niños y jóvenes en el progreso en la lucha contra la ignorancia.

La escuela de tiempos del stronismo continuando esa línea, básicamente caracteriza al docente por su afectividad, persistiendo la visión no profesional de la maestra sino como “la segunda mamá” y su función disciplinante.

El libro de lectura Acosta Ñu, para alumnos de 4º grado, escrito por Mercedes Domaniczky de Céspedes, dedica la lectura “*Las rosas más lindas para la maestra*” como homenaje de la niña Margarita a su maestra, afirmando al final de la lectura:

68 *“Toda maestra es una segunda madre de sus alumnos; por eso, el homenaje de Margarita es digno de ser imitado. El alumno amable y cortés demuestra buena educación, y siempre es bien recordado por todos los que lo conocen”.*

En general, tanto en los libros de lectura oficiales de la Serie Ñandutí como en los manuales de primaria de la Editorial FVD, de circulación preferente, como ya se aludió, en escuelas privadas de la época, aparecen versos o poesías dedicados exclusivamente a la mujer docente por “*su loable labor*”. Pasarían muchos años para que pueda ser visto como un profesional de carrera.

El texto Mi Manual para los niños de 2º grado, de FVD, material aprobado y recomendado por el Ministerio de Educación y Culto, según Resolución nº 481 del 31-XII-64 – actualizado en 1972, texto impreso en España, rezaba:

*Cuando por vez primera
en este templo entraba
tembló mi corazón
y el rubor me quemaba.
Mi niñez no sabía que podías
ser suave como la madre mía.
José Constenla
(Mi Manual, 2º grado, FVD, 1972, p. 65)*

Resulta evidente que la docencia no es visualizada como “*trabajo*” en el sentido de aporte a la producción de bienes y servicios para la sociedad sino que es “*domesticada*” e incluida como otra de una serie de tareas que tienen las madres-ama de casa. Valga como ejemplo la guaranía de Basilides Brítez Fariña que figura en “*Mi Manual*” 6º grado de la Editorial FVD:

*Sublime maestra:
Cual segunda madre lucha la maestra
Por dar a los niños firme educación;
Si siente cansancio nunca lo demuestra,
Rodeada de niños encuentra expansión.
Su casa es la escuela, los niños su vida,*

*Amigas los libros, enseñan su amor,
Es sublime historia de mujer sufrida
Que pule las mentes, con llanto y dolor.*

*Mi segunda madre, mi dulce maestra
Que a todos cobijas en el corazón:
Porque nosotros te amamos, como a nuestra madre,
Porque tú nos amas con honda pasión.
De ti recibimos con toda ternura,
Paciente maestra, la diaria lección;
Tus bellos ejemplos, tu vida tan pura
Hoy cantar queremos esta canción.*

Es sabido que en todo sistema educativo la figura del docente ocupa un lugar clave, pero muy distante de la imagen idílica que proyectaban los libros y manuales, durante el stronismo el interés del régimen dictatorial por el sector docente respondía a la significación que poseía principalmente como fuente clientelar, por tanto el elemento distintivo de la docencia será la partidización de la misma.

Para asegurar el control sobre el magisterio y fundamentalmente su fidelidad, el gobierno stronista utilizó como procedimiento la exigencia de la afiliación partidaria para tener acceso al cargo de docente, o la recomendación escrita de un dirigente del partido, del gobierno o de las FFAA. Durante la dictadura stronista la militancia partidaria se antepone a los méritos profesionales, siendo deficiente la formación del profesorado paraguayo, y caracterizándose por la influencia permanente del partido de gobierno sobre éste, como señalan, desde distintas miradas, Rivarola (2000), Bécker y Aquino (2009).

La exigencia de contar con la membresía partidaria fue un elemento central de sujeción y lealtad al partido, lo que permitía, a más de asegurar su movilización, el de actuar como un elemento de control de aquellos docentes que, no perteneciendo al partido, ejercían la docencia. Un procedimiento era el seguimiento que se hacía de las actividades políticas y sociales de los docentes por medio de las supervisoras escolares, en su mayoría militantes activas del partido de gobierno.

Otro mecanismo muy efectivo de control era el accionar de los conocidos informantes llamados “pyrague”, por lo que la cadena de vigilancia jerárquica y el sistema de policía actuaron como mecanismos de vigilancia de la actividad docente.

Prohibidas las agremiaciones docentes, así como las movilizaciones, el asociativismo docente guardaba relación sólo con posibles actividades recreativas, sociales, y beneficios socioeconómicos. La Federación de Educadores del Paraguay, establecida en 1962, fue percibida, inicialmente, como fuerza de apoyo a la política educativa del régimen; y luego, llegó a ser temida porque era percibida como instrumento de control político de los docentes (Bécker, Aquino, 2009: 17). Recién con el nacimiento de la Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay (OTEP), el 1 de junio de 1986, surge una fuerza de oposición docente antidictatorial, en momentos en que, además, el magisterio mostraba elevados índices de pauperización (Bécker,

Aquino, 2009: 21).

Rivarola (2000), sostiene que la educación fue motivo de preocupación y control por parte de la cúpula de poder, en primer lugar como un instrumento de control ideológico y adoctrinamiento, como se puede rastrear en diferentes discursos o mensajes presidenciales; y en segundo lugar, como “poder social” controlando y sumando como apoyo del gobierno a los docentes, tanto a través de los múltiples mecanismos de coacción y represión como de los estímulos prebendarios.

La etapa que se aborda (1954-1989), es de interés en los aspectos referidos a la formación de los docentes en instituciones que integraban el nivel superior del sistema educativo. Sin bien los criterios de formación explicitados en los planes y programas de los institutos y escuelas que conformaban este sector de la formación diferían en el alcance y la profundidad de la especialización disciplinar que brindaban y en el prestigio social de sus graduados, en todos la organización jerárquica y acabada del saber aparece como la meta que se espera alcanzar del esfuerzo de la enseñanza.

Entre los primeros centros de formación docente se destaca además de la ya existente Escuela Normal de Profesores, la Escuela Normal Rural de San Lorenzo inaugurada en 1955. En cuanto a educación superior, cabe destacar que en 1960 se crea, vía Ley del Poder Ejecutivo, la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, interrumpiendo la Iglesia Católica el largo monopolio de más de 70 años ejercido por la Universidad Nacional de Asunción, al crear una formación alternativa a la propuesta por las diversas instituciones educativas extremadamente politizadas por el régimen. Muchos de los egresados y egresadas de las nuevas carreras de la UCA dictaban cátedras en prestigiosos colegios secundarios privados, de la época, pertenecientes en su mayoría a órdenes religiosas.

En 1968, por Decreto Nro. 31.003 del 16 de enero, abrió sus puertas el Instituto Superior de Educación (ISE), institución que pronto se convirtió en líder en materia de formación docente. Más tarde el Instituto se denominaría Dr. Raúl Peña, haciendo el régimen homenaje a una figura que acaparó por varios años la escena educativa nacional, pues Peña sería Ministro de Educación y Culto del país durante 22 años. Cabe mencionar que hasta el día de hoy permanece su escritorio dentro de la Biblioteca del ISE como “objeto museable”, signo de los vestigios o herencia del autoritarismo en el presente.

Si atendemos a los textos utilizados en la formación docente en el Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (ISE), un texto clave para los docentes era el de Historia de la Educación Paraguaya de Luis G. Benítez; texto de gran vigencia entre los docentes aún muchos años después de caída la dictadura. Cabe destacar que Benítez era autor también de un libro de Historia Diplomática del Paraguay para el nivel superior.

En esos tiempos, el revisionismo histórico como corriente historiográfica, se imponía en los institutos de formación docente de la mano del propio Luis G. Benítez, quien dedicaba la obra Historia de la Educación Paraguaya a la memoria de J. Bernardino Gorostiaga que en 1927, en plena época del antilopizmo, reivindicaba la figura del Mcal. López como héroe, y más tarde siendo Ministro de Educación y Culto en el gabinete de Stroessner, dispusiera que las clases en el país comenzaran en la última

semana de febrero de manera a rendir homenaje a los héroes de la Patria el 1° de marzo, fecha de la muerte del Mariscal López.

Al respecto, en la dedicatoria de esta obra Benítez se refiere al Ministro Gorostiaga como *“un ilustrado hombre público (...) cuya larga, proficua y rectilínea trayectoria –soldado y líder– al servicio de la Patria y del Partido Colorado, estuvo signada por actitudes y decisiones definitorias”* (Benítez, 1981: 5). Se materializa claramente en este enunciado la dupla Patria –Partido Colorado como binomio inseparable, al tiempo que se visibiliza la estrecha colaboración e interacción entre el historiador identificado con los valores, objetivos y metodologías de miembros del Partido Colorado que ocuparon puestos claves dentro de la dictadura imperante.

Esto es observable también en diferentes alocuciones presidenciales de la época, al dar cuenta Stroessner de su gestión de gobierno a los representantes del pueblo en el recinto del Congreso Legislativo:

“(...)Nunca me cansaré de repetir que mi mayor orgullo de gobernante es poder afirmar al pueblo paraguayo que no solamente hemos conquistado la paz que tanto tiempo anhelábamos, sino que la hemos asegurado; la hemos convertido en un bien nacional que ya no puede destruirse porque está resguardada por la conciencia de todos los hogares, está afirmada sobre la voluntad de la inmensa mayoría colorada, y está fuertemente asegurada, como si esa paz fuese la propia bandera de la República, por las Fuerzas Armadas de la Nación”. (Discurso del 1° de abril de 1962).

Es válido mencionar que en el prólogo de la obra *Historia de la Educación Paraguaya*, Barreiro Maffiodo –quien ocupó el cargo de Director del Colegio Nacional de la Capital, del que Benítez fuera también docente–, nos dice que éste poseía varios títulos y ocupó numerosos cargos en materia educativa, llegando a ser supervisor de enseñanza media, director del departamento de enseñanza superior y difusión cultural, director general ad ínterim de Archivos, Bibliotecas y Museos de la Nación, Subsecretario de Estado de Educación y Culto, asistiendo en representación del país a numerosos congresos, seminarios y reuniones en materia educacional en el exterior durante esos años.

Es de insistir en esta figura, porque desde el Análisis del Discurso, el análisis de los marcos de presentación de quien escribe, y su posición ideológica permitirá comprender los criterios que adoptará el discurso del autor de libros para el magisterio, –y también de textos para los escolares–, en la enseñanza de la historia durante la dictadura. Con esta presentación que hace Barreiro Maffiodo, no quedan dudas de que Benítez ocupó encumbrados cargos durante la dictadura y que también formaba parte del selecto grupo que impulsó los cambios propuestos por la Reforma Educativa de 1957, entre ellos el propio Stroessner, el Ministro de Educación y Culto Dr. Raúl Peña, el profesor doctor Ezequiel González Alsina, y el Prof. Mariano M. Morínigo, quienes buscaban: *“la incorporación de una nueva filosofía de la educación y una adecuación del maestro a la noble y difícil labor de modelar las juventudes de la patria”*. (Benítez, 1981: 6)

El libro *Historia de la Educación Paraguaya*, registra en el ejemplar analizado como año de edición la fecha 1981, y tiene como fondo de carátula, la efígie de la con-

decoración “*Honor al Mérito Educacional*” (foto de una cruz rodeada de una corona de laureles), recibida por Benítez e instituida por Ley de la Nación Nro. 519/58, y reglamentada por Decreto del P.E. Nro. 35.558/58, siendo Presidente de la República Stroessner, y Ministro de Educación y Culto, el Dr. Raúl Peña.

Se puede inferir a partir del detalle de la portada que el autor contaba desde comienzos del régimen, con el reconocimiento del Presidente Stroessner y del Ministro de Educación Raúl Peña, transformándose en el portavoz o enunciador del oficialismo no sólo en los institutos de formación docente sino como se observará posteriormente, también en las escuelas a través de sus libros de texto para los más jóvenes. En otro enunciado de la misma obra, Benítez expresa:

“(...) Es necesaria la búsqueda de condiciones para un rendimiento calificado, aunque más no fuese para una minoría. No es ningún secreto que cualquier país de avanzados logros culturales, ha llegado a esos sitios de privilegio, no a través de un proletariado intelectual, sino mediante la conducción de una minoría altamente calificada”. (Benítez, 1981: 221)

Este fragmento manifiesta una interpretación del orden social por parte del autor, donde determinados grupos sociales son configurados como sujetos pasivos, relegados de cualquier toma de decisiones que modifique sus circunstancias. Por el contrario, una minoría o miembros del endogrupo son los que pueden hablar y -definen quiénes pueden y deben- hacer. En este punto, el autor expresa claramente un concepto elitista de la educación.

Afirmaciones como las que aquí se expresan no son solamente simplistas, sino abiertamente falaces pues contribuyen a reforzar entre el alumnado y la docencia en particular, la imagen simplificadora de que unos pocos, una minoría altamente calificada, pueden conducir los distintos campos de la ciencia y la cultura de un país. Su discurso por lo tanto tendrá un tipo particular de efecto ideológico en los docentes, en el sentido de legitimar el poder de un determinado grupo en la sociedad.

La consistencia de este tipo de estereotipos y prejuicios queda también patente en el siguiente párrafo:

“Es loable todo el esfuerzo realizado por extender masivamente los beneficios de la educación elemental y media al sector campesino, trabajador y mayoritario de la población nacional, invariablemente marginado de los beneficios de la educación. No obstante y sin pretender llegar a los parámetros de los países más avanzados, creemos en la promoción académica selecta y calificada, como único medio para alcanzar logros de altos merecimientos. La historia enseña que en la realización de una cultura superior: educación, ciencias, tecnología, letras, artes, historiografía, ha primado siempre la calidad sobre la cantidad”. (Benítez, 1981: 221)

Dichas representaciones expresan sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad. Por lo que es notorio/notable deducir que si bien los textos argumentan “pretender la anhelada objetividad científica”, no es posible negar que transmiten unas determinadas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es. En este sentido, tendrían siempre una di-

menção ideológica porque reflejan una concepción del mundo, unos valores y unas prioridades predeterminadas.

Capítulo V

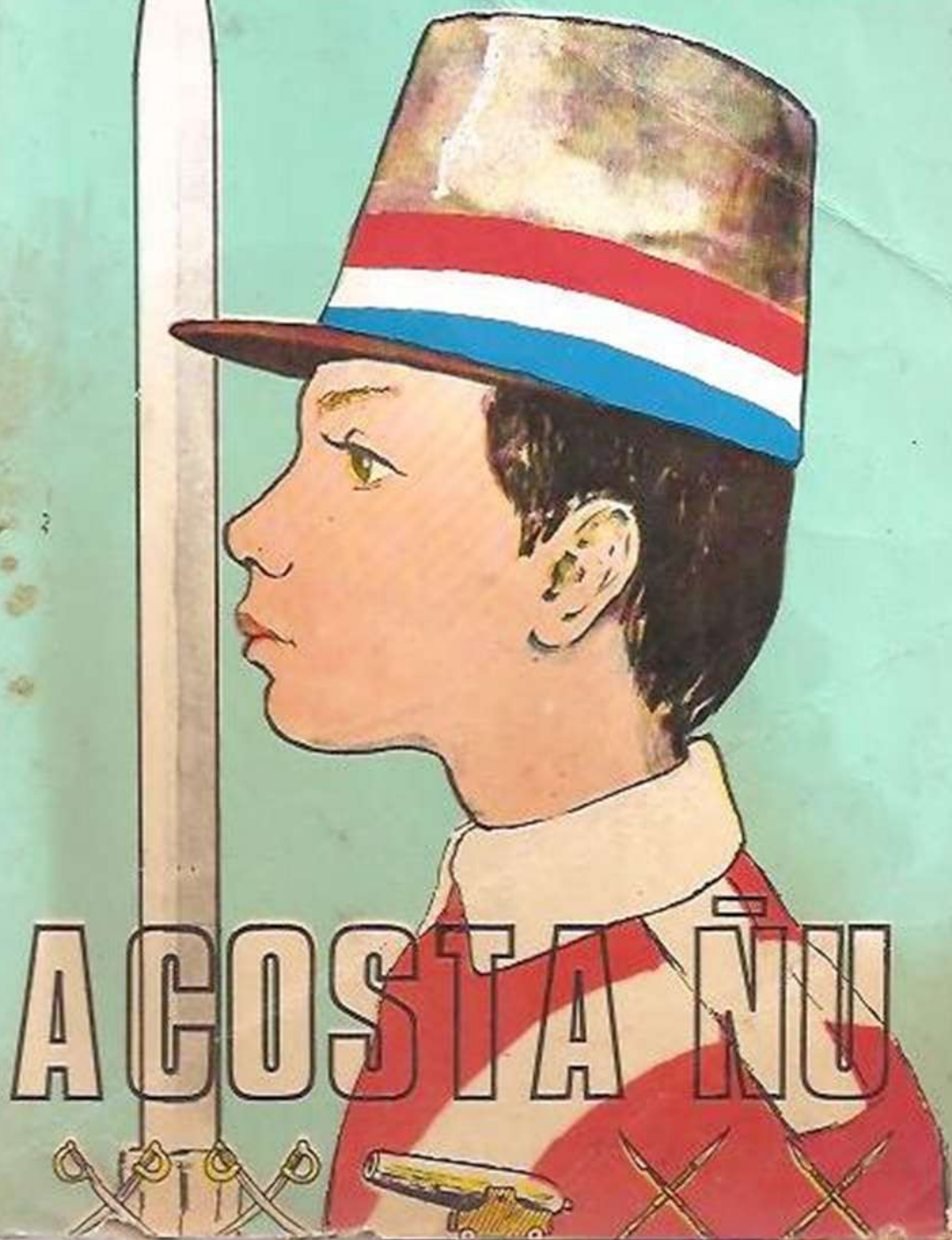
LAS REPRESENTACIONES

74

MERCEDES DOMANICZKY DE CÉSPEDES

LECTURA

4º GRADO



ACOSTA ÑU

1. Los roles de género en los textos escolares

Conviene puntualizar a priori que los escenarios escolares son espacios para la transmisión y aprendizaje de valores culturales y colectivos, ideas, sentimientos, prácticas, o de rituales y normas que tanto el Estado como la sociedad consideran que las nuevas generaciones deben apre(h)ender y que constituyen por tanto el “*contenido*” de la socialización.

El objetivo de este capítulo es indagar a lo largo de la década del '60 hasta bien entrado los años ochenta en los mensajes transmitidos por manuales y libros de lectura de la escuela primaria paraguaya a los futuros ciudadanos y ciudadanas en relación con el trabajo y con la familia desde una perspectiva de género.

Es oportuno aclarar, en efecto, que el acercamiento al material –texto e ilustraciones– se plantea a partir de un conjunto de interrogantes y categorías de análisis: concepción de la mujer y del varón en tanto cualidades, capacidades físicas y psicológicas atribuidas; roles asignados a la mujer y al varón en la sociedad o acciones desarrolladas; rol de la familia en la sociedad y distribución de ellos entre sus miembros de acuerdo con el género; concepción del trabajo para la mujer y para el varón (actividades estimuladas y no estimuladas por sexo); modelos de identificación femeninos y masculinos.

En las décadas transcurridas desde mediados de siglo XX, el Paraguay y su gente experimentaron una serie de cambios. Según el Censo Nacional de Población habitaba el Paraguay en 1950 un total de 1.328.452 personas, de las cuales el 34,6 % se concentraba en las áreas urbanas y el 65,4% en las rurales. El claro predominio rural, habla a las claras de una estructura económica tradicionalmente agraria, que hacia mitad de siglo XX se caracterizaba por la escasa inversión en bienes de capital y el insuficiente desarrollo de las industrias básicas.

La falta de generación de empleos en el sector privado y de dinamismo del empresariado en el desarrollo industrial, no hicieron más que seguir retardando la industrialización del país, a la vez que aumentaba la dependencia externa.

El predominio de población rural comenzará a revertirse con el correr de las tres décadas siguientes. A momentos del Censo de 1982 se contabiliza 3.029.830 habitantes, residiendo el 57.2 % en las áreas rurales del país y un 42.8 % en áreas urbanas. El predominio urbano recién será visible con el Censo de 1992 que arroja un total de 4.152.588 habitantes, del cual el 50,3% vive en área urbana frente a un 49.7 % en la zona rural. Este ligero cambio estadístico da cuenta de cambios demográficos y sociales importantes que se fueron produciendo durante el período analizado, y variaciones en la economía y la estructura productiva del país.

Durante el stronismo, la política económica del Estado consistió en abrir las puertas a las inversiones extranjeras, especialmente de EEUU y el Brasil, y generar un estrecho mercado laboral dependiente del sector público. La política económica puesta en práctica llevará al Estado a convertirse en el mayor empleador, lo que a su vez le conferiría al Gobierno una enorme influencia.

Por otra parte, el Censo de 1950 muestra que la distribución por sexo fue evolucionado de un ligero predominio femenino, como consecuencia de las dos guerras in-

ternacionales que asolaron al país, a un posterior equilibrio de sexos. Así, en 1950 las mujeres constituían el 51,1% de la población y los varones el 48,9%. Esta distribución por sexo es diferente según áreas, pero en todo momento en la urbana se encuentra una hegemonía femenina.

Esto se manifiesta en concordancia con la situación de otros países de la región, posibilitada por la mayor escolarización de las mujeres, el descenso en los índices de fecundidad, el control de la reproducción, y la separación entre sexualidad y reproducción, que produjeron cambios en los proyectos de vida de muchas mujeres, sobre todo de sectores medios y medios bajos, así como también se modificaron la organización y convivencia intrafamiliar, que se tradujo en el aumento de la matriculación de niños en los jardines de infantes o guarderías de la época.

Algunos de estos cambios se incorporan en Paraguay con retraso con relación a los países de la región. Es de recordar sobre el punto que en 1954 se promulga la Ley 236 de *"Derechos civiles de la mujer"*, que comprendía únicamente los derechos de la mujer soltera o viuda, y recién en 1961 se promulga la Ley de *"Derechos Políticos de la Mujer"*, por la que la mujer obtiene el derecho al voto, siendo el último país latinoamericano en reconocerlo.

Aumenta gradualmente la presencia femenina en el espacio público, reservado exclusivamente a los varones durante gran parte del siglo XX ya sea en la política, los sindicatos, en el mercado laboral, pero no por eso es pertinente aseverar que se logró mejorar las relaciones entre los géneros ya que el modelo de sociedad sigue siendo patriarcal, sosteniéndose un modelo familiar con esferas divididas entre varones proveedores y amas de casa contenedoras.

Pese a los datos arrojados por los Censos Nacionales y los cambios en la legislación es posible adelantar que resulta muy distinta la información que aparece en los libros de lectura en cuanto a la condición de las mujeres, observándose un extremo alejamiento entre los contenidos de los textos y la cambiante realidad social; de más está decir que en casi todos ellos, el contexto familiar y grupal es de una bucólica perfección, no existe la pobreza, las madres son amorosas, no trabajan fuera del hogar, los obreros y campesinos están felices con la tarea realizada, etc.

Se observa en los libros de lectura que se reproduce el modelo patriarcal: un modelo rígido, estático, uniforme y jerárquico donde el padre tenía la autoridad y la madre la comprensión y los hijos debían respeto; tiene una finalidad moralizadora que coincidía con políticas públicas de homogeneizar y uniformar la sociedad.

Mamá me besa.

Papá me da el pan.

Bendito sea tu beso,

mamá.

Bendito sea tu pan,

papá.

(Amanecer, p.45, 1957)

¿Pero cuáles son los atributos que caracterizan a la mayoría de las mujeres y los varones en los libros de texto en circulación en el Paraguay para la escuela primaria entre los años sesenta y los ochenta?

Son bien diferentes entre sí. Las mujeres, sean niñas o adultas, las adorna la dulzura, la ternura, la delicadeza, la bondad, la belleza y la simpatía. Ellas aparecen en las ilustraciones usando siempre la escoba, ayudando a la mamá en la cocina, con la pala en los arreglos del jardín, o juegan con muñecas u otras niñas tomando el té. La coquetería, la laboriosidad, prolijidad y la limpieza son los rasgos femeninos, tanto como la afectividad, la emotividad, la pasividad.

Es claro que los textos transmiten imágenes muy claras acerca de qué se espera de las mujeres y de los varones. Se observa que las mujeres son alabadas por la eficiencia con que realizan las tareas domésticas y por su inagotable capacidad afectiva. Valga como ejemplo el poema:

EN LA COCINA

*La mamá está en la cocina.
Catalina va a la cocina y dice:
¿Te ayudo, mamá?
Sí, sí, dice la mamá.
Catalina barre la cocina.
La mamá lava las ollas.
La cocina está bonita.*

(Semillita, Libro de lectura 1º grado, p. 69)

Los varones oponen a estos rasgos la brusquedad, la fortaleza, la valentía, acompañados por la iniciativa, la curiosidad y la permanente actividad. En general, se observan en los libros de lectura a niños rubios de mejillas sonrojadas que no conciben en general con los rasgos físicos del niño/a paraguayo.

Las diferencias entre varones y mujeres en términos de actividad y pasividad se traducen en el tipo de juegos que eligen los unos y las otras. Vaya como ejemplo:

“Los varones y mujeres son iguales porque: crecen, hablan, comen.

Los varones y mujeres también son diferentes: visten de distinta manera, se peinan de distinta manera, los juegos son distintos, las formas de sus cuerpos son distintas.

Generalmente los varones: hablan fuerte, dicen palabras también fuertes, son violentos en sus juegos.

Las mujeres: hablan más suavemente y no pronuncian palabras fuertes, les gustan los juegos quietos.

Estas diferencias hacen que cada uno aprenda del otro. Por ejemplo:

Los niños se cuidan más en sus juegos y en su lenguaje cuando están sus hermanitas.

Las niñas ayudan a sus hermanos en el arreglo de sus ropas.

Los hermanos defienden a sus hermanas de la agresión de otros.

Los niños ayudan a sus padres en los trabajos más pesados.

Las niñas generalmente ayudan más a la madre en la casa.”

(Mi Manual, 3º grado, Edit. FVD, p. 552/3)

En el mundo de los libros de lectura, padres y madres tienen funciones diferentes y específicas, casi sin puntos de contacto. Las madres realizan diligentemente rutinarias tareas domésticas observándose ilustraciones de la mamá que pone flores en un florero, cocina, abraza a la niña en la cama antes de dormir; mientras que los padres, vestidos con impecable saco y corbata hacen gala de ser los proveedores del hogar apareciendo sentados en el sillón de la sala esperando la cena o leyendo el periódico.

En el Manual para niños de 3º grado la referencia a la familia es de sagrada, y se afirma:

“Un papá que trabaja para que todos puedan comer y vestirse.

Una mamá lista siempre para atender a sus hijos, preocupada para que la casa esté limpia y alegre, que la comida esté lista y rica, la ropa planchada”.

(Mi Manual, 3º grado, Edit. FVD, p. 551)

Si se analizan, por ejemplo, los libros de la serie Mi Manual de la Edit. FVD, como instrumentos de transmisión de los mensajes de la jerarquía de la iglesia católica en este periodo, es destacado el énfasis en que la mujer, especialmente casada, deba permanecer en el hogar, ocupada de las tareas domésticas a tiempo completo:

“La madre es el eje del hogar. Alrededor de ella gira la familia hasta llegar a establecerse una dependencia excesiva y a veces hasta injusta. Poco a poco la madre se entrega a los miembros de la familia dispuesta siempre a satisfacer los menores caprichos de todos relegando gradualmente el cuidado de su persona a último plano.

La madre, si bien ama de casa insustituible, debe recibir no sólo la consideración sino la colaboración de todos los miembros de la familia en la realización de todas las tareas domésticas.

El ama de casa –esposa, madre, abuela- no debería ser honrada solamente con palabras y obsequios anuales (...)

Esa cooperación de los demás le permitirá disponer del tiempo y de los medios necesarios para el control de su salud, para el cuidado de su apariencia personal, y para el merecido descanso y para la recreación. De estos derechos gozan todos los miembros de la familia. ¿Y por qué no ha de gozar también ella? Es necesario que se reconozcan esos mismos derechos a la madre en bien de su salud física, mental y emocional, y en bien de la propia familia”.

(Mi Manual, 6º grado, Edit. FVD, p. 596)

¿Pero cuál es el papel de las mujeres y de los varones en relación con el mundo de la producción económica?: son mayoría los personajes femeninos de los libros de lectura que no participan del mercado de trabajo y de entre quienes sí lo hacen, en mayoría son maestras.

Es indudable que mientras circulaban estas ideas en los libros de lectura o de texto, en el plano del comportamiento de las mujeres paraguayas se estaban produciendo en la sociedad real e importantes cambios.

Una excepción se encuentra en el Manual de 4º Grado FVD, que introduce algunas novedades en los roles al referirse a semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres:

Visten de distinta manera. En nuestra época, ahora, los varones y niñas casi no se

los distingue por la manera de vestir.

Los deportes que practican son distintos. También en este aspecto ahora muchas niñas practican deportes que antes eran de varones únicamente.

El mismo manual al referirse a las tareas domésticas afirmará:

Todos los miembros de la familia deben participar en las tareas domésticas (...) La responsabilidad de la realización de las mismas no debe recaer solamente sobre la mujer esposa, madre, hija mayor, etc. Todos los demás habitantes de la casa deben encargarse de determinadas tareas de acuerdo a un plan establecido y que debe ser objeto del acuerdo de todos (...).

No debemos olvidar que todos necesitamos descanso. Por ello no sería justo recargar todas las tareas domésticas sobre los hombros de una sola persona, que con frecuencia se cree que debe ser la madre o la empleada.

(Mi Manual, 4º Grado, Edit. FVD, p. 853)

En el apartado Educación para el Hogar se insiste en la práctica de la reparación de la ropa recomendando traer a la escuela prendas que necesiten ser reparadas:

“En ningún momento debe creerse que estas tareas no son propias para varones... El varón necesita realizar esencialmente prácticas de remiendo, zurcidos y aplicación de botones... por razones de economía y de buena apariencia personal”.

(Mi Manual, 4º Grado, Edit. FVD, p. 856/7)

Pero en general, los modelos de identificación que se ofrecen a los niños son caracterizados por cualidades y actividades diferentes sobre la base de las diferencias de sexo, y el modelo por excelencia es un personaje masculino. Son numerosos los militares y los estadistas que se presentan como modelo de virtudes cívicas; hombres de acción y pensamiento, que forjaron la patria y bregaron por su progreso: el Mariscal Francisco Solano López *“el mártir de Cerro Corá”*, *“representación heroica del Paraguay de todas las épocas”*, quien *“Murió en Cerro Corá, defendiendo la bandera amada y con la palabra patria en sus labios”*. (Estrellita, 3º grado, p. 80)

Le sigue el “Centauro de Ybycuí”, el General Bernardino Caballero, a quien:

“(...) el destino quiso cumpliera órdenes superiores en otros lugares, librándose así de la muerte. Terminada su obra guerrera, comenzó su vida cívica, y trabajó por la reconstrucción de la nacionalidad paraguaya, hasta el día de su muerte (...) su obra fue constructiva y patriótica”.

(Estrellita, 3º grado, p. 64)

Otro de los militares *“dignos de imitar”* es el Mariscal José Félix Estigarribia, “conductor de los ejércitos del Paraguay” o el Gral. José Eduvigis Díaz. No hay texto donde prácticamente no aparezcan las reseñas biográficas de estos casi pro-hombres. Entre los estadistas destacan el Dr. Francia y Carlos Antonio López. Disputan espacio en los textos otros paraguayos ilustres como ser: los próceres de mayo, y San Roque González de Santa Cruz quien *“murió martirizado por indios traicioneros”* (p. 74), hasta llegar al célebre aviador Silvio Pettirossi, quien a inicios de siglo XX con su muerte en el aire *“entregó un gajo de laurel para la Patria”* (p. 76).

En suma, se observa que las figuras masculinas en los libros de texto son con-

ductoras reales y activas de los procesos históricos. Ellos construyen la historia, el arte, la ciencia, son los promotores de la dinámica y del cambio social, ya sea como colonizadores, militares, estadistas, etc.

Prácticamente no existen los personajes femeninos que se ofrecen como ejemplos de comportamiento y de virtudes, salvo la maestra y en algunas ocasiones las anónimas mujeres que durante las guerras donan sus joyas, bordan, cosen banderas y uniformes. Podemos decir que los personajes femeninos de los libros no se destacan en actividad alguna, sólo por su papel en las relaciones familiares: son las esposas de..., madres de..., que alientan, ayudan y colaboran silenciosamente en las acciones masculinas. Salvo Juana de Lara, ningún libro incluye a mujeres célebres, como ser Serafina Dávalos, la primera mujer abogada; o las hermanas Speratti, de gran trayectoria docente.

Salvando algunas distancias, en toda estructura básica de un libro de lectura de la época en Paraguay, no falta la unidad que hace referencias al mundo del niño: el 1º día de clases, el aula, la maestra, el pedido del banco escolar o del libro para que sea bien tratado, los recreos, o relatos de una excursión realizada.

Le sigue el Paraguay en la historia (en su mayor parte biografías de los personajes históricos). Aquí es necesario destacar que hay una evocación constante al destino de los niños mártires de Acosta Ñú a quienes se pretende *“redimiros del olvido y alzarlos hasta el cielo en mi laúd!”*:

“(…) Niño paraguayo, heredero de una raza de valientes, sucesor de aquellos que asombraron al mundo con su hazaña increíble; que siendo aún pequeños como tú, dejaron sus libros para acudir al campo de batalla en defensa de la patria. Venera el recuerdo de esos héroes, y sé como ellos valiente para vencer las dificultades que a veces encuentras en tu camino (...)”

(Estrellita, 3º grado, p. 95)

El Libro de 4to. Grado de la serie Ñandutí, lleva el nombre de Acosta Ñú en honor a los niños mártires.

Al interior del mismo se narra:

“En un lugar de la Patria ensangrentada, llamado Acosta Ñú, un ejército de niños voluntarios, de diez a quince años, hacía frente al ejército invasor.

No teniendo ya el Mariscal López hombres con quienes combatir en defensa de la Patria, llamó a las filas a todos los que sintieran amor a la causa, y se presentaron los niños y los ancianos.

Con aquellos niños se dispuso la defensa heroica y sobrehumana de Acosta Ñú, y si no les acompañó la suerte de detener a las huestes enemigas, quedó en la Historia la sublime enseñanza que nos dieron esos niños con su muerte colectiva.

¡No hay bronce bastante para ese monumento!

“Oh, niños mártires, que habéis caído víctima del acero en Rubio Ñu! Yo quiero redimiros del olvido y alzarlos hasta el cielo en mi laúd!” (p. 67)

Infaltables son las unidades referidas a los bienes de la naturaleza (el agua, el aire, el fuego, el hornero, la selva, etc.), y el apartado *“Edificando la patria”* (u otro título similar) donde se da cuenta de la inauguración de una nueva escuela, de las nuevas

rutas de la patria, de cómo el Paraguay se une a América; la obra de la represa del Acaray, la gran represa de Itaipú, el puente de la Amistad, acompañado esta parte del texto por modernas fotografías de las obras públicas que se están emprendiendo durante el régimen.

Bajo el título “*Se inauguró una nueva escuela*”, se relata como un niño le cuenta a la maestra lo que hizo con su padre el domingo, cuando asistieron a la inauguración de una escuela:

“(…) encontramos gran número de vecinos que acompañaban al Señor Ministro de Educación, quien había llegado de la Asunción, invitado especialmente para el acto.

El Ministro y sus acompañantes fueron saludados por el Intendente Municipal del pueblo. Una niña y un niño, bien uniformados, entregaron al Señor Ministro un ramo de rosas.

Después del canto del himno nacional, el Director de la Escuela leyó un discurso en el cual señaló y agradeció especialmente la valiosa ayuda que había prestado el Gobierno a los vecinos del pueblo para levantar esa construcción,(…) donde todo es nuevo y está bien pintado”.

(Mi Manual, 4º grado, Edit. FVD, p. 102/3)

En casi todos estos instrumentos pedagógicos se observan lecturas que refieren a qué significa ser un buen ciudadano. Estrellita, el libro de lectura para niños y niñas de 3º grado, incorpora la lectura “*Deberes para con la patria*” expresando en primer lugar que el amor a la patria se expresa en el cumplimiento de las obligaciones, el respeto y obediencia a las autoridades y en rendir culto a los héroes.

Las menciones a la importancia de la higiene y el aseo están presentes también en todos los libros de lectura y manuales de la época.

Al final de los libros de lectura es frecuente encontrar el apartado Cuentos y Leyendas, siendo invariable la mención de la Virgencita de Caacupé, la flor del yrupé, o cómo “*la fe de Colón*” descubre América.

En general, lo más notable que se observa en los textos es la inmutabilidad de los mensajes ideacionales: se daba una “*imagen escolar*” muy disparada de la “*imagen real*” de la sociedad, lo que revela la falta de adecuación que aquejaba a estos instrumentos pedagógicos para cumplir su fin explícitamente formulado de “*preparación para la vida*”.

Wainerman y Heredia (1999), sostienen que, a simple vista, esta herramienta pedagógica era inadecuada para colaborar en la inserción de los futuros adultos en la sociedad. Pero cabe preguntarse: ¿era inadecuada? Sí, en la medida que no acompañaba a los cambios sociales, pero no en la medida en que su real objetivo fuera retardar tales cambios sociales. Porque es evidente que el mensaje básico que estos textos han transmitido a los niños que transitaban por la escuela primaria era uno que presumía las diferencias “*naturales*” entre varones y mujeres, que desalentaba la incorporación de las mujeres al mercado laboral al tiempo que premiaba su permanencia en el hogar y el mantenimiento de la división del trabajo sobre bases estrictamente biológicas otorgando el liderazgo de la producción a los varones y el de la reproducción a las mujeres.

Los mensajes que contenían los libros de lectura de tiempos del stronismo poseían

una estructura más similar a la de la propaganda que a la literatura, pues atribuyen un papel central a modelos de “*casi perfección*,” “*angélicos*,” alejados de los seres de carne y hueso. Seguramente el alejamiento entre estos modelos y la realidad debía variar según la situación de clase del receptor, su lugar de residencia urbana o rural, los valores más o menos tradicionales de su hogar. Pero en todos los casos es atinado preguntarse, ¿cuánto y qué de estos contenidos fueron internalizados por los niños?

Desde la perspectiva de los adultos, la rigidez de los mensajes aplicada al contenido esencialmente normativo e idealizado, que en general traducía situaciones arcaicas, hasta extrañas al mundo cotidiano de las familias paraguayas de la época, les otorgaba un carácter extremadamente estereotipado y artificial que provocaba una suerte de extrañamiento y dudas acerca de su efectividad en el proceso de socialización. Pero desde la perspectiva de los niños, hay que tener en cuenta que su contacto con los libros de lectura (especialmente en los primeros grados de la escuela primaria), se daba en un clima fuertemente teñido de emocionalidad, lo que en el contexto del aprendizaje normalmente produce efectos especialmente duraderos.

2. El stronismo en los textos escolares –

La autorreferencialidad.

En el análisis semántico se establecen las relaciones del lenguaje con su referido, su tema, qué dice, a qué hace referencia, qué se oculta o no se dice, por lo que aquí es posible vislumbrar la ideología presente en el discurso. Teun van Dijk (2003)

Ante la pregunta ¿qué representaciones circularon en la escuela paraguaya de la época acerca del stronismo?, es válido aclarar que la representación social es una construcción histórica social de larga data, que no se construye solamente como producto de un discurso del poder actual.

En el caso particular de los textos escolares de historia del Paraguay, el análisis de su discurso en referencia a la dictadura stronista, permite “*desnaturalizar*” las realidades que representan y reflexionar sobre las diferentes representaciones que de ese pasado autoritario se realizaron en la escuela. De esta manera, se dimensiona el rol que juegan los textos en el proceso de construcción de una memoria colectiva, sobre todo si tenemos en cuenta que en los textos escolares se “*elaboran valores y convicciones que se convierten en certidumbres sobre el pasado de la nación*” (Romeiro, 2004: 45)

A partir de un análisis de tipo semántico, de dos textos seleccionados de Luis G. Benítez: el Manual de Historia Paraguaya, y el texto Estudios Sociales 1 La Amalgama, (ambos impresos en los talleres de Industria Gráfica Comuneros), se pretende analizar las representaciones del stronismo, es decir, cómo introduce el autor a Stroessner en el relato histórico, qué se dice que hizo, lo silenciado u omitido (lo que no se dice y por qué), indagando en diferentes tópicos, como ser: la situación previa al golpe del '54; causas del ascenso de Stroessner; actores sociales que incluye o excluye; beneficiados y perjudicados con la gestión dictatorial; la represión y sus víctimas, sus secuelas; causas que provocaron la caída del régimen.

El primero de los textos de Benítez, responde a los contenidos propuestos hacia

los inicios del régimen por la Reforma educativa de 1957, y el segundo a la nueva propuesta curricular de la Reforma Educativa “*Innovaciones Educativas*” para el Ciclo Básico (disciplina denominada ahora Estudios Sociales), texto que coincide con la época de consolidación y auge del stronismo.

En el caso del Manual de Historia Paraguaya se ha seleccionado parte del capítulo 15 denominado “*El Paraguay actual*”, donde se refiere estrictamente a Stroessner en los apartados: Hegemonía Colorada, y Presidencia del Gral. Stroessner. Cabe destacar aquí que las presidencias de Estigarribia, Morínigo y Stroessner se abordan en este texto en un mismo rango de jerarquía, todas como figuras destacadas de la “*actual vida política*”.

De manera a organizar el análisis, primeramente se procederá con un análisis macrosemántico, donde se infiere el grado de relevancia o importancia que tienen los diferentes temas para el autor, por lo que se vislumbra la ideología que subyace (pues es entendible que las proposiciones más particulares de un texto, las que expresan deseos, conocimientos, creencias y opiniones son instancias posibles de tal ideología); y seguidamente se analizará el nivel microsemántico (la selección léxica, la estructura de las proposiciones, las estrategias discursivas empleadas por el autor, etc.).

A partir de las proposiciones, es deducible de que Benítez organiza sus principales tópicos en torno a una secuencia temática básica: inestabilidad política previa bajo hegemonía colorada -ascenso de Stroessner- logros y obras de su gobierno.

Con respecto al primer segmento, al que se ha denominado **inestabilidad política** previa, el autor describe la vuelta al poder del Partido Colorado, dando cuenta de la división sufrida en el seno del Partido tras la guerra civil de 1947 entre el sector llamado Democrático, por un lado, y el grupo del Guión Rojo por otro, quienes lograron imponer a su candidato, el Sr. J. Natalicio González. A partir de allí se realiza un relato de los diferentes presidentes que gobernaron el país después de 1948 a través de un maratónico recuento de revoluciones y presidentes que permiten caracterizar el período 1948-1954 como de una *gran inestabilidad política*, lo que termina por enfatizar la *anhelada estabilidad política* que se consigue posteriormente con la llegada de Stroessner al poder, pero sin detenerse a esbozar una explicación que apunte a una comprensión del período, o que apunte a exponer causas o consecuencias de la inestabilidad.

En cuanto al segundo segmento, **ascenso de Stroessner**: no hay comentarios o alusión a la participación de Stroessner en la vida política anterior a 1954, aparece como salido del cuartel y que llega al más alto cargo del Estado de la mano del Partido Colorado. Se menciona solamente que Convocado el pueblo a elecciones, *el Partido Colorado postuló la candidatura del general Stroessner* para completar el período, sin aportar un dato clave: la participación protagónica de Stroessner en el golpe del 4 de mayo que destituyó a Chaves, y que en esas elecciones de agosto de 1954 Stroessner era el único candidato.

Con respecto a los logros y obras de gobierno de Stroessner, es válido afirmar que el texto escolar de historia cumplía con la función de propaganda del régimen, al

enumerar en detalle las obras de Stroessner como encarnando el progreso en diferentes ámbitos, producto de su gestión personal.

Del análisis sintáctico-semántico se destacan como característica principal las selecciones léxicas que realiza el historiador Benítez para mencionar los procesos históricos inmediatamente anteriores a la llegada de Stroessner al poder. Estos hechos aparentemente ocurren sin mencionar las causas y menos aún, un agente externo que sea responsable de ellos: *“Ya desde antes de la guerra civil el Partido Colorado ha ganado preponderancia en el gobierno y en las fuerzas armadas”*. La nominalización *“guerra civil”* elide los agentes responsables, la que se presenta como si se tratara de un evento natural.

Se observan párrafos breves y desligados, donde se da cuenta de la sucesión de gobiernos antes de la asunción de Stroessner:

(...) El presidente González no pudo sostenerse en el gobierno, y fue depuesto en febrero de 1949, asumiendo la Presidencia el general Raimundo Rolón, quien a los 26 días era a su vez depuesto por otro movimiento que llevó a la Presidencia al Dr. Felipe Molas López. A los siete meses, en septiembre de 1949, el Dr. Molas López fue derrocado por un movimiento revolucionario que entregó la Presidencia de la República a don Federico Chaves, quien gobernó hasta el 4 de mayo de 1954, en cuya fecha un pronunciamiento militar llevó a la Presidencia de la República al Arq. Tomás Romero Pereira. Convocado el pueblo a elecciones, el Partido Colorado postuló la candidatura del general Alfredo Stroessner para completar el periodo presidencial que faltaba”. (Benítez, s.f.: 132).

Observamos una estructura sintáctica que se encarga de poner de relieve una determinada información, mitigando otras. Esto se advierte en la utilización de los verbos en voz pasiva: fue depuesto, con el que se oculta al agente de la acción (no dice por quién fue depuesto el presidente González); o, fue derrocado por un movimiento revolucionario, sin identificar quiénes son los actores de ese movimiento.

Este recurso lingüístico de la pasivización hace que se oculte el agente que realiza la acción describiendo los hechos de una manera abstracta y general, y sin dar detalles sobre los acontecimientos. Las cosas parecieran suceder espontáneamente, sin embargo, aquí tiene un matiz diferente debido al verbo modal *“poder”* porque la responsabilidad es desplazada; fue González el que no tuvo capacidad de sostener al gobierno. No obstante, es como si las revoluciones surgieran de la nada, los procesos ocurrieran porque tienen que ocurrir debido a una ley inexorable que nadie menciona: *“un pronunciamiento militar llevó a la Presidencia de la República al Arq. Tomás Romero Pereira”*.

Hay aquí también un procedimiento eufemístico; se evita señalar los acontecimientos por su nombre particular: *“Golpe de Estado”*, y se lo designa con expresiones que morigeran el impacto, es decir, no se asigna ninguna responsabilidad a alguien o a algo para que estos procesos se den, no se da cuenta de quiénes lo realizan, para quién los realiza, a quién o a quiénes afectan.

De igual manera, no se detiene a esbozar una explicación que apunte a una comprensión de procesos y actores, ni tampoco una explicación que permita al alumno/a

una comprensión didáctica o histórica, si se atiende a que el destinatario de la obra es un alumno-adolescente.

Sin embargo, cuando Benítez introduce a Stroessner en el relato histórico, la modalidad verbal que selecciona es: llevó, postuló, completó –pretérito perfecto simple de la voz activa de los verbos–, modalidades verbales que logran dar énfasis al agente de la acción, lo hacen visible, lo colocan en el lugar preponderante de sujeto de la oración.

En oposición a los verbos anteriores que señalan una inestabilidad política que carece de responsables directos, esta modalidad verbal seleccionada hace recaer ahora en un agente determinado y privilegiado, el mérito de las acciones que llevan a la pacificación y estabilidad: *“El gobierno del presidente Stroessner ha sido desde entonces de paz y realizaciones constructivas”* [Benítez, s.f.: 133]. El autor resalta que con 86 Stroessner se pone fin a la inestabilidad, lo que permite *“llevar a feliz término un programa de obras públicas sin precedentes”*.

En otro fragmento destacable del apartado, el párrafo se inicia con un sujeto predominante y activo: el presidente Stroessner. A partir de allí todos los demás párrafos serán introducidos con enunciados que, además de enumerar sus obras de gobierno, lo exaltan, al colocarlos en primer lugar en cada párrafo. El orden en las cláusulas enfatizan las obras de gobierno develados en los siguientes enunciados asertivos jerarquizados por el autor:

El presidente Stroessner:

- *Gran aficionado a la aviación, creó la aviación comercial...*
- *Su programa vial se orienta hacia todos los confines del país...*
- *Allí se ha instalado la represa hidroeléctrica del Acaray, y allí, sobre el Paraná, se está trabajando por la gigantesca represa de Itaipú...*
- *Por primera vez también en su historia, ha sido instalado y puesto en servicio el sistema de purificación y aguas corrientes en la capital...*
- *El país dispone hoy de un modernísimo sistema de comunicaciones radio-eléctricas e inalámbricas...*
- *Los servicios sociales y de salud pública han recibido un vigoroso impulso...*

Esta estrategia discursiva general, empleada para la presentación positiva de Stroessner y sus actos de gobierno, se visualiza no sólo con el orden sintáctico sino también con la selección léxica, principalmente adjetivos de valoración positiva colocados en posición antepuesta al sustantivo, y epítetos que resaltan cualidades intrínsecas de las cosas nombradas: gran aficionado, gigantesca represa, modernísimo sistema, vigoroso impulso, con los que logran enfatizar las cosas buenas de Stroessner.

De esta manera, la producción discursiva logra constituir al pueblo paraguayo en un observador de los actos de Stroessner, como quien no hace otra cosa que observar, con entusiasmo y asombro, las innumerables obras de gobierno pero desde una posición de pasividad. El capítulo finaliza con el siguiente párrafo:

“En el campo político, la convocatoria a elecciones generales con la concurrencia de sectores de la oposición es un acontecimiento auspicioso que ojalá lleve a la recon-

ciliación definitiva de la familia paraguaya” (Benítez, s.f.: 136)

La selección léxica y ubicación sintáctica de las proposiciones que describen el campo político reinante, “*la convocatoria a elecciones generales (...)*”, “*la concurrencia de sectores de la oposición (...)*”, “*acontecimiento auspicioso (...)*”, “*que ojalá (...)*”, *expresan las relaciones entre los “hechos” a los que se hace referencia mediante proposiciones que manifiestan supuestas causas y consecuencias pero vistas como una expresión de deseo, eminentemente subjetiva.* Esta narración histórica por tanto no responde a la rigurosidad de la erudición positivista, sino que introduce arbitrariamente asertos subjetivos en la exposición.

Asimismo, esta construcción semántica de la exaltación de sus obras de gobierno también se reitera en las siguientes adjetivaciones: extraordinaria trascendencia, gigantesco puente internacional, gigantesca represa, viviendas populares modernas y cómodas, modernísimo sistema de comunicaciones, vigoroso impulso de los servicios sociales, ininterrumpido progreso, etc.

En síntesis, las estrategias discursivas empleadas por Benítez permiten destacar la labor del dictador. Le confiere cualidades y virtudes, atributos que favorecen preponderantemente la imagen de este actor social. El tono evaluativo de exacerbación de las medidas gubernamentales, la selección de construcciones verbales como “*tuvo que afrontar*”, “*ha podido llevar*”, “*una conquista muy importante*” son recursos léxico-gramaticales que logran formular juicios positivos explícitos acerca de la imagen del dictador.

En el texto Estudios Sociales 1 *La Amalgama (parte del Cap. XII y en su totalidad el Cap. XIII El Paraguay actual)* aparece ahora como protagonista exclusivo Stroessner, y habrá que rastrear a Estigarribia y Morínigo ya en el capítulo anterior referido a los Gobiernos de la post Guerra, siendo este aspecto sumamente importante, ya que lo que se incluye y lo que se excluye, además de determinar lo que se tiene oportunidad de aprender, conforman una visión de la cultura, de aquello que es o no importante.

No hay grandes diferencias con el manual anterior, prácticamente las proposiciones son idénticas. Por lo tanto no hay variación en el tratamiento del tema, refiriéndose nuevamente a que el Partido Colorado en los años anteriores a la guerra civil del '47 había ganado preponderancia tanto en el gobierno como en las FF.AA, pero enfatizando

ahora más en la figura de Stroessner que en la del propio Partido, al referirse a la sucesión de presidentes hasta 1954 como *una larga anarquía*.

En cuanto al segundo segmento, al que podemos denominar **ascenso de Stroessner**, Benítez no realiza comentarios o alusión a la participación de Stroessner en la vida política anterior como su participación en el pronunciamiento militar del año 1954, por lo tanto repite el esquema del anterior manual; sin embargo, sí se consigna de manera solapada que Stroessner era el Comandante en Jefe de las FF.AA.

Se le asigna al propio presidente Tomás Romero Pereira la acción exclusiva o la responsabilidad de convocar a elecciones, y postular a Stroessner para la presidencia. De esta manera, Benítez presenta la trilogía FF.AA, Estado y Partido Colorado, como encarnada a partir de este momento, apareciendo como una realidad ya dada

o naturalizada.

La extensión de las cláusulas dedicadas a los **logros** de gobierno de Stroessner y a **obras de gobierno** es mayor en este texto, lo que da cuenta del exagerado fin propagandístico que cumplirá el texto escolar en las aulas en los '70, al coincidir el manual con la etapa de auge del stronismo una vez consolidado el régimen y eliminada la oposición.

En este texto, el autor, organiza subtítulos para cada obra de gobierno y en cada uno de ellos describe las falencias en que se encontraba el país en materia de salud, vivienda, rutas, etc., para después resaltar que Stroessner crea una institución para resolver cada problemática, desde la ANDE, el IBR -Instituto de Bienestar Rural-, la Secretaría Técnica de Planificación, el Instituto de la Vivienda, etc.

88 El extenso listado tiene la intención de exaltar y exacerbar la figura de Stroessner como artífice de un progreso permanente e indefinido. Pareciera afirmar que sólo con la permanencia de Stroessner en el poder será posible continuar con el desarrollo y el progreso nacional. Las oportunidades, los avances técnicos, parecen condiciones dadas y perennes, que aseguran un futuro de grandeza y prosperidad crecientes e irreversibles sólo de la mano del Gral. Stroessner. Por tanto, el discurso de Benítez -a través de los textos escolares de historia- será el artífice de la propaganda del régimen stronista dentro de las propias escuelas.

Las cuestiones económicas y sociales se presentan sin coordinación, sin explicitar sus interrelaciones y efectos a largo plazo, sin una crítica. Este dibujo idílico de progreso pareciera chocar con la memoria de una época caracterizada por una realidad de silencio, miedo y represión para gran parte de la población durante los años del stronismo.

Según Benítez, Stroessner llega para poner orden, mantener la paz y colocar un punto final a la anarquía que caracterizó el período que precedió la historia del país. De esta forma, lo introduce como el nuevo héroe de la historia del Paraguay, un héroe que llega al poder para pacificar la nación y traer nada más y nada menos que la paz espiritual. Stroessner es presentado como el conciliador de todos los paraguayos y único forjador de la paz.

El escritor se coloca en una posición peculiar, toma partido, asume su identificación con el régimen, pero principalmente exalta la figura del líder, y de alguna manera todos estos sistemas cognitivos, conocimientos, creencias, valores, actitudes, son cruciales en la comprensión del discurso, puesto que controlan la construcción de la representación cognitiva por parte del alumno.

Benítez expresa valoraciones positivas asociadas a valores tradicionales, por ejemplo, al considerar como un logro de Stroessner *“la paz espiritual”* que trajo al país; hace que la comprensión de ese tópico esté con toda seguridad, influenciada por esta valoración. El autor resalta como un logro personal de Stroessner la convivencia pacífica, democrática y ordenada del país, al *“haber solucionado el tema de las guerrillas ya dos décadas atrás”*, mientras da por entendido que otros países siguen sufriendo el *“acoso comunista”*.

Tal discurso de una sola autoría, reproduce el orden discursivo reinante durante

el stronismo en el contexto de la guerra fría, e intenta dar legitimidad al sistema dominante, a través de la enumeración de las incontables conquistas y logros del propio Stroessner.

El culto a la persona de Stroessner se hace más evidente en este texto donde Benítez afirma que:

“Propició la unidad del partido colorado y puso término a una larga inestabilidad política (...) La pacificación espiritual llevada al plano político, produjo no pocos hechos trascendentales, que el país no conocía hacía mucho tiempo.” (Benítez, s.f.: 211)

Con estas proposiciones se enumeran las diferentes realizaciones gubernamentales que traen como consecuencia *“nuestra convivencia pacífica, democrática y ordenada”*. Es necesario resaltar el uso del nosotros inclusivo, como estrategia discursiva indica la inclusión explícita que alude a los beneficios sociales y políticos, principalmente la estabilidad política y la no infiltración del comunismo, visto éste último como un enemigo que está siempre al acecho.

Este enunciado de Benítez -marca lingüística valorativa preponderante- se puede concluir que termina por subsumir en un miedo aún mayor a la población que conocía de la crueldad de los crímenes perpetrados por el stronismo, al ocultar deliberadamente las violaciones sistemáticas a los DDHH en el Paraguay de Stroessner.

El texto Estudios Sociales 1, le dedica siete páginas al segmento, La obra de gobierno, señalándose al comienzo que *“La obra de gobierno, institucional y material, ha sido de extraordinaria magnitud y trascendencia; como nunca antes se había incorporado al patrimonio nacional”*. (Benítez, s.f.: 214)

El léxico seleccionado para el capítulo presenta una construcción discursiva adjetivada y de exaltación peculiar: extraordinariamente trascendente; alto grado de eficiencia; una de las primeras grandes iniciativas; emprendimientos fundamentales; avanzadas sin precedentes; florecientes poblaciones; importantes logros, etc.

Los enunciados del siguiente párrafo, logran exacerbar el progreso, y están enfatizados con la repetición de la frase hiperbólica de generalización *“en todos”* y la expresión adjetival *“gran celeridad y eficiencia”*:

“A través de esas incorporaciones fue posible el progreso socio-económico en todos los niveles de la sociedad y en todos los rincones del país (...) La electrificación del país, realizada con gran celeridad y eficiencia ha permitido el abastecimiento de energía eléctrica, de más de 260 ciudades y pueblos.” (Benítez, s.f.: 221)

El uso de la letra en tipografía negrita por parte del autor logra aún más enfatizar el progreso socio-económico que se ha dado en todos los niveles de la sociedad y rincones del país sin excepción y con gran celeridad y eficiencia.

Resalta en otra parte del relato histórico, con la carga valorativa de los adjetivos, los *“resultados de la actuación presidencial”* en países en los que realizó una visita oficial en *“reiteradas oportunidades”*, ideológicamente intencional a través de la figura retórica de la hipérbole:

“(...) En reciprocidad y correspondiendo a invitaciones de sus respectivos gobiernos, el Presidente Stroessner acompañado de calificada comitiva, ha visitado en reiteradas oportunidades Argentina, Brasil, EE.UU. de América, España, Francia, Alema-

nia, Italia, Japón y China Nacionalista. Los resultados de esa actuación presidencial, personal y persuasiva, han sido valiosos y trascendentes” (Benítez, s.f.: 212)

La selección léxica, “personal y persuasiva” enfatiza los aspectos beneficiosos y el culto a la personalidad, expresa una carga subjetiva y valorativa por parte del autor, quien señala que la ascensión de Stroessner a la presidencia marcó “el inicio de una nueva época en el país”. El propio Stroessner es el autor de la “*pacificación espiritual del país*”, citando sus realizaciones de gobierno en el orden interno.

La presentación positiva se realiza con el acento en elementos claves como *el mantenimiento de la paz y el orden* en pro del bienestar común, la movilización de los sentimientos de solidaridad, en contraposición a omitir períodos anteriores o “*las propiedades negativas para el nosotros*” caracterizados por luchas internas y conflictos. Todas las acciones del gobierno de Stroessner son presentadas como favorables e incluso exacerbadas, lo que implica la intención –desde la manipulación y la desinformación– de influir en la formación del modelo mental de los lectores.

El discurso logra así mantener y reforzar el orden social imperante impidiendo el acceso de los discursos de la oposición o de los de determinados grupos sociales de resistencia a la dictadura, existentes en este período de la historia paraguaya, intencionalmente silenciados.

De la repetición sistemática de las obras de Stroessner, como un tópico o tema clave de la historia contemporánea del Paraguay, se deduce que el autor pretende generar en los estudiantes actitudes de empatía con el régimen. A lo largo del discurso se introducen asertos subjetivos en la exposición, confiriéndole a Stroessner cualidades que propician la imagen de este actor social, evidenciando una relación directa entre el autor del texto y los grupos sociales que elaboraban y sostenían una determinada versión del pasado.

Capítulo VI

LA CONTESTACIÓN AL RÉGIMEN DESDE LA EDUCACIÓN:

LA HUELGA ESTUDIANTEL DE 1959, LAS LIGAS AGRARIAS CAMPESINAS Y LA INTERVENCIÓN DEL COLEGIO CRISTO REY

91

Aun cuando los mecanismos de control social del autoritarismo stronista lograron consolidarse por la fuerza y la arbitrariedad, en el seno de la sociedad paraguaya se gestaron iniciativas educativas de contestación al régimen.

Si bien es difícil determinar con precisión cuántas veces el régimen fue cuestionado desde el campo educativo, se rescatan tres casos emblemáticos de resistencia ciudadana en este ámbito ante las arbitrariedades y al autoritarismo en auge. Soler, Elías y Portillo (2015) abordan casos de represión individual a docentes, sobre la base de documentos existentes en el Archivo del Terror, de manera que aquí mostraremos ejercicios institucionales, colectivos, de resistencia al régimen.

El contexto general, como se ha dicho, es el de la cooptación de los centros estudiantiles y las organizaciones de docentes; así como un férreo control a través de las supervisiones educativas. En el caso de las organizaciones estudiantiles (centros de estudiantes), Laterza (1986) señala que el régimen fue tan eficaz con la represión que en 1986, “a 30 años de su implantación controla casi todos los Centros Estudiantiles”, abarcando en esta expresión tanto a centros secundarios como universitarios.

CENTENARIO DE LA EPOPEYA NACIONAL 1864 - 1870

HIMNOS Y CANTOS PATRIOTICOS

REMBERTO GIMENEZ



PIANO
Y CORO
MIXTO



EDITADO CON LOS AUSPICIOS DEL DEPARTAMENTO EJECUTIVO DE LA MUNICIPALIDAD DE LA CAPITAL SIENDO INTENDENTE MUNICIPAL EL GRAL. DE DIVISION (S.R.) DON MANUEL BRITZ

1. La huelga estudiantil del 28 de mayo de 1959

A inicios de 1959, el gobierno estudiaba la posibilidad de aumentar el costo del transporte público, de 3 a 5 G el pasaje. Apenas iniciadas las clases, en marzo del mismo año, los estudiantes del Colegio Nacional de la Capital se movilizaron tratando de conseguir que las autoridades rebajaran el costo del pasaje, debido a que resultaría prohibitivo para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, el gobierno decretó en abril el aumento.

Se produjo entonces la manifestación conjunta de los principales centros estudiantiles públicos del momento: del Colegio Nacional de la Capital, y de las Escuelas de Comercio No. 1 y No. 2, convocada para el 28 de mayo en la Plaza Italia, de Asunción.

En abril de 1959, y como parte del cumplimiento de un plan de normalización institucional establecido por la Junta de Gobierno del Partido Colorado —entonces en el gobierno, en un marco político que funcionaba, de facto, como de partido único—, se había resuelto el levantamiento del estado de sitio. El acto había sido programado con todas las formalidades, incluyendo la autorización policial. No obstante, prontamente se produjo la represión policial, con gases lacrimógenos y con ataque de la policía montada a los manifestantes.

La violencia de la represión ocasionó que la Cámara de Representantes, integrada sólo por colorados como se ha dicho, reaccionara con un pedido de procesamiento y destitución del comandante de la policía, Ramón Duarte Vera; y del jefe de investigaciones, Erasmo Candia. A su vez, Stroessner decretó la disolución de la Cámara: detuvo a los dirigentes de la Junta de Gobierno y los envió al exilio. Mientras tanto, los estudiantes del Colegio Nacional se atrincheraban en las instalaciones del Colegio, desde donde serían sacados a la fuerza por la policía. Los dirigentes estudiantiles serían confinados al Chaco.

La manifestación de 1959 fue la primera gran expresión de disconformidad contra Stroessner. La represión indujo a otros sectores a adoptar distintas estrategias ante el régimen. Desde aquellos que optaron por participar en la llamada *“democracia de fachada”* del stronismo, hasta quienes optaron por la lucha armada convencidos, a raíz de la brutal represión contra los estudiantes, que el gobierno, en realidad, no tenía voluntad alguna de diálogo.

2. La intervención al Colegio Cristo Rey

Entre el 13 de enero de 1976 y el 14 de enero de 1977, el Colegio Cristo Rey, de la Compañía de Jesús, de la ciudad de Asunción, fue intervenido por el Estado paraguayo a través de la Dirección General de Culto, dependiente del entonces Ministerio de Educación y Culto. Se inició en virtud del Decreto 20088/76 y finalizó mediante el Decreto 28264/77.

Para los efectos de la intervención se constituyó una Comisión Interventora, integrada por el Director General de Culto; el Director General de Enseñanza Primaria y el Director del Colegio Nacional de la Capital.

La intervención se inició, formalmente, el día 13 de enero, en pleno receso académico y en ausencia del Director del Colegio Cristo Rey, el P. Bartolomé Vanrell, SJ. La Comisión fue recibida por el vicedirector, el P. Teófilo Osuna.

Como es posible constatar a través de diversos testimonios mediante la prensa de la época, del presidente de la Comisión, Dr. Manfredo Ramírez Russo, la intervención no tuvo carácter de investigación en averiguación de hechos, sino de rectificación de situaciones denunciadas ante diversas instituciones (una de las cuales era el MEC) cuya veracidad ya había sido constatada por el Gobierno. Las situaciones denunciadas se referían a enseñanza de doctrinas extremistas; atentados contra la moral y las buenas costumbres y (agregada luego) la falta de nacionalismo en la enseñanza.

En otras palabras: el gobierno recibió denuncias sobre estos hechos; los procesó, y luego intervino en consecuencia. Como resultado del operativo se produjo el cambio de autoridades del colegio y después, tras haber sido puesto a disposición todo el personal (por parte de la Comisión Interventora), se procedió a declarar vacantes los puestos ocupados por 24 personas, entre docentes y empleados de la institución.

El 8 de abril de 1976, con el pretexto de la búsqueda del P. Miguel Sanmartí, acusado de *"terrorista"*, la policía y grupos parapoliciales armados ingresaron al colegio a las 13:30 hs., registrando cada aula, aterrorizando a los niños del turno tarde y sometiendo al saqueo a la Biblioteca del Colegio. Las clases, en los días sucesivos, no fueron suspendidas ni se perdió el año lectivo. La intervención se levantó al año siguiente, en la fecha mencionada y en virtud del Decreto mencionado más arriba.

Debe señalarse que en los años precedentes, el Colegio nunca había recibido ninguna llamada de atención de parte de las autoridades ministeriales. Por el contrario, desde su fundación, el Colegio Cristo Rey había sido siempre sinónimo de excelencia educativa y de disciplina. Aun cuando dentro de la institución educativa se manifestaran no pocas veces actos de rebeldía contra la dictadura, no eran pocos los referentes gubernamentales de aquel periodo que inscribían a sus hijos en el Colegio Cristo Rey.

Políticamente, la Compañía de Jesús en el Paraguay era vista con sospechas de parte del Gobierno (como se puede comprobar a través de documentos oficiales de aquellos años, de carácter reservado, que hoy son accesibles). La utilización en aquellos años de fuentes pedagógicas libertarias (como la pedagogía de la liberación), o de referencias teológicas como el Concilio Vaticano II o los documentos de Puebla y Medellín, hacían a la compañía sospechosa de vínculos con el marxismo (lo cual

estaba penado en aquellos años). La represión a las ligas agrarias campesinas (como en el caso Jejui y el caso de la escuela de Tuna) en los años previos a la intervención del Cristo Rey situaba en posición todavía más incómoda a la Compañía de Jesús.

Debe, sin embargo, tenerse firmemente presente que las acciones educativas para la toma de conciencia de la realidad y lucha por la libertad se daban contra un régimen claramente dictatorial, que gobernaba con la perduración constante del Estado de Sitio; y con instrumentos jurídicos ambiguos que crearon un verdadero sistema penal paralelo al establecido en el Código Penal entonces vigente: las leyes 209 y 294, cuyo carácter liberticida ha sido reiteradamente señalado por diversos tratadistas del derecho penal y estudiosos de aquel período de nuestra historia. La sociedad paraguaya sufría, entonces, una severa limitación de sus derechos y sus garantías, estando sometida a la arbitrariedad y la discrecionalidad que aquel marco legal ajeno a una de las más elementales garantías constitucionales: la presunción de inocencia. No es de extrañar, entonces, que surgieran intentos de crítica a la situación social y política de aquellos años.

El año de 1976 fue así testigo de la llamada "*Pascua Dolorosa*", dentro de cuyo marco se inscribe el atropello al Colegio Cristo Rey. Es oportuno aquí recordar que durante el mes de abril, además, fueron asesinados dos luchadores por las libertades: Mario Schaerer Prono (éste, uno de los profesores apartados por la intervención) y Juan Carlos Da Costa. La versión oficial fue que habían sido asesinados en combate mientras la comprobación posterior demostró que Schaerer Prono fue herido, capturado y brutalmente torturado hasta la muerte. Se dismanteló la llamada OPM, y cientos de campesinos, especialmente de Misiones, fueron apresados en el lugar conocido como Abraham Cue, hoy sitio de la Memoria.

Debe señalarse que en ninguno de los casos mencionados, la represión estatal obró de manera legítima, amparada por órdenes fiscales; ni los capturados fueron juzgados por tribunales independientes y condenados penalmente por las instancias jurisdiccionales. Esto ocasionó también el apresamiento de personas que no estaban vinculadas a la oposición e incluso, personas indiferentes políticamente: nadie fue sometido a un juicio justo, ni beneficiado con el hábeas corpus. Ninguna garantía constitucional prevista en la Constitución de 1967 fue valedera para quienes fueron apresados.

La intervención al Colegio Cristo Rey tuvo las mismas características de arbitrariedad, discrecionalidad y violencia. En los registros oficiales de dicha intervención no consta, salvo una carta remitida por un padre de familia TRAS EL EGRESO DE SU HIJO expresando su preocupación por "*grupos de reflexión*", "*marxistas*", ni una sola denuncia formal contra el colegio. Menos aún consta cualquier pedido de explicación al Colegio sobre esos (no acontecidos) hechos; no existe apertura de sumario en averiguación de episodios concretos; tampoco consta que haya existido una notificación previa de la intervención. Una simple instancia administrativa se arrogó atribuciones de dirigir una institución educativa privada.

En este orden de cosas, no existió un reglamento de la medida impuesta, estableciendo plazos y procedimientos que respondieran a los elementos básicos de

cualquier proceso administrativo. Esto, sin dejar de mencionar que la intervención no tuvo lugar, como hubiera de esperarse, por iniciativa del MEC a través de una resolución: es un Decreto del propio Poder Ejecutivo el que destaca el carácter **político y represivo** de la intervención. En casos similares, como la clausura del Instituto Juan XXIII dirigido por el Prof. Luis Alfonso Resck, se procedió mediante resolución ministerial. En el caso del Cristo Rey, mediante Decreto presidencial.

La Comisión Interventora, violando normas administrativas elementales, bajo la Resolución No. 2, el 29 de enero de 1976, declaró cargos vacantes los ocupados por docentes y empleados administrativos del Colegio. En el considerando de la Resolución se lee: *“Que atendiendo a los hechos que motivaron la intervención al Decreto (sic) 20088 del 13 de enero de 1976 y a las conclusiones actuales de esta Comisión Interventora, resulta conveniente adoptar determinaciones que permitan evitar la reiteración de situaciones similares, así como promover de un modo inequívoco las previsiones que facilitan la corrección de las irregularidades”*. De modo que la desvinculación está relacionada con las motivaciones políticas, educativas y morales argumentadas por el Gobierno.

El ingreso de las fuerzas policiales y grupos parapoliciales también constituye un acto de **terrorismo de estado**, definido como *“un sistema político cuya regla de reconocimiento permite y/o impone la aplicación clandestina, impredecible y difusa, también a personas manifiestamente inocentes, de medidas coactivas prohibidas por el ordenamiento jurídico proclamado, obstaculiza o anula la actividad judicial y convierte al gobierno en agente activo de la lucha por el poder”*, según el jurista Ernesto Garzón Valdés.

Las consecuencias para el Colegio no fueron solamente inmediatas; durante varios años, se prohibió toda forma de organización gremial estudiantil, hasta que en 1988 comenzó a funcionar nuevamente un Consejo de Alumnos. Las relaciones interpersonales estaban mediadas por la sospecha y el silencio. Para las vidas de los profesionales despedidos, los efectos fueron inimaginables.

A la intervención del Colegio Cristo Rey, siguieron actuaciones no publicitadas contra otras instituciones educativas, como el Colegio San José y el Colegio Internacional. La situación de crisis y persecución a las instituciones religiosas, así como al conjunto de la sociedad, causaron la indignación de la Conferencia Episcopal Paraguaya, que se manifestó públicamente el 12 de junio de 1976, a través de la Carta Pastoral *“Entre las persecuciones del mundo y los consuelos de Dios”*, un documento que se convirtió en referencia obligada en toda América Latina en momentos en que emergía la sombra de las dictaduras e intervenciones militares.

Por último, y no menos importante, debe señalarse que la intervención también tuvo un carácter ejemplar. El gobierno de la época expuso al Colegio Cristo Rey al escarnio público, a la vergüenza social, al argumentar que se cometían verdaderos delitos tanto políticos como morales dentro de sus aulas. Con esta intervención, el gobierno quiso dar un mensaje tanto a la Compañía de Jesús en Paraguay, al igual que al resto de la educación paraguaya, como quedó demostrado con casos de cierres de institutos educativos y persecución individual y colectiva a docentes de otras casas de estudios.

El Colegio Cristo Rey fue intervenido por razones políticas, en el marco de una amplia y sistemática represión a toda forma de disenso y crítica, incluso desde el campo de la educación, al gobierno de Alfredo Stroessner. En la disposición arbitraria que se perpetró jugó un papel singular la Dirección General de Culto del Ministerio de Educación y Culto, como puede apreciarse en la correspondencia de la época, ya que ésta mantenía vínculos directos con el propio Presidente de la República y con el Ministerio del Interior.

3. La experiencia educativa de las Ligas Agrarias Cristianas

La formación era uno de los componentes más importantes de la experiencia de las Ligas Agrarias Cristianas. Hubo dos maneras distintas de desarrollarse este proceso formativo. Por un lado la capacitación del campesinado en general, que incluía formación bíblica, de análisis de la realidad, y de cuestiones técnicas específicas. Y por otro lado, las escuelitas campesinas destinadas a los niños, a los hijos e hijas.

Sin dejar de reconocer lo importante del primer tipo de formación, sin lugar a dudas la experiencia de las escuelitas representó uno de los logros más originales de las Ligas. Las reuniones de formación para los campesinos fueron, como ya se ha visto en otros testimonios, el puntapié inicial para que se formara una nueva Liga. Los cursos no eran improvisados, sino que tenían su propia lógica.

De acuerdo a quiénes participaban, primeramente se invitaba a un par de campesinos de una determinada compañía a participar en un curso en otra compañía. Luego, ellos se comprometían a organizar un curso en su propio lugar. Para ello tenían que buscar a la gente, ver el lugar, la comida, etc. Es decir, ellos tenían que organizar el curso. Si bien otros campesinos, ya más experimentados en la materia, eran los coordinadores del curso, la misma dinámica de las charlas, o mejor dicho, de las conversaciones –tereré de por medio– hacía olvidar que había unos que sabían más que otros. Lo importante era siempre que los participantes se sintieran no meros ‘escuchas’.

Se partía de la realidad del campesinado, y nadie mejor que ellos conocía su realidad. Profundizaban en las causas de esa realidad, las causas de la pobreza campesina. Luego se pasaba a descubrir cuál era el plan de Dios para todos nosotros. La comparación entre una realidad y otra era suficiente para que la población se diera cuenta de que algo no andaba bien, y que o se unían para resolver sus problemas, como hermanos, o seguirían sufriendo los mismos problemas permanentemente.

Santiago Rolón, de San Juan Potrero en San Ignacio, narra su experiencia:

“La alfabetización enfocaba el aspecto de la vida del hombre. Discutía sobre la economía, la cultura, la realidad religiosa y al mismo tiempo la política. Se veía la forma en que se practican estos campos en nuestra sociedad tradicional, y en base a la observación la gente creó un nuevo modelo de sociedad, según los cambios actuales. Se cuestionó la función de la economía en los grupos, en manos de quiénes están las riquezas, la tierra, las fábricas, los grandes comercios, etc. y cuál era la posición del Estado frente a estas realidades.” (KR III, 87)

Del curso completo salían comprometidos a trabajar en común, a poner en prácti-

ca la hermandad, y a seguir reuniéndose periódicamente para seguir profundizando en su formación. De hecho, los procesos de formación fueron considerados una actividad importante dentro de la estructura de las Ligas, a tal punto que se designaron educadores especializados en este tipo de cursos.

En el Seminario Nacional de las Ligas Agrarias Cristianas de 1970 se habla de lo que tiene que ser el educador campesino: *“El buen educador campesino no se cree superior a sus compañeros. Tiene fe en los valores del campesinado y trabaja con paciencia para hacerles sacar afuera sus propios valores. Los valores del campesino son como semillas enterradas que necesitan de que se remueva la tierra para poder crecer. El educador tiene que ayudar a sus compañeros para que estos puedan decir lo que sienten y ordenar sus ideas. “Por eso en las Ligas usamos tanto las preguntas en reuniones de equipo. En cambio nos gustan poco el sistema de charlas, porque en ellas el campesino queda pasivo y se fomenta así su actitud de esclavo que lo espera todo de arriba.”* (Documento de Conclusiones del Seminario).

Sin lugar a dudas, no siempre se dio esta pedagogía, y ciertamente en ese mismo seminario nacional se pueden leer las críticas a los que muchas veces imponen sus ideas y el grupo solamente escucha. Se preguntaban también sobre cuál debía ser la función de quiénes no eran campesinos. Así, personas como los sacerdotes Caravias o Maciel desplegaban una gran actividad en los cursos de formación. Los campesinos aceptaban la colaboración de los no campesinos siempre y cuando sintieran los problemas del campesinado y tengan un espíritu de entrega y sean revolucionarios.

Si bien la formación campesina fue central en la consolidación de las Ligas Agrarias, las escolitas campesinas representaron el paso original que unas Ligas; ya formadas, dieron para perpetuar en las generaciones venideras el ideal de la liberación campesina. Las escolitas, de hecho, nacieron de los mismos campesinos al darse cuenta de que la escuela oficial no respondía a las necesidades de las comunidades; además de estar pensada para alumnos asuncenos.

Tanto el idioma que se utilizaba, el castellano, como los materiales de lectura eran incomprensibles para los niños y las niñas del campo. Implicaba una alienación de su cultura, es decir, dejar de ser lo que eran para convertirse en otra cosa. La consecuencia normal era la deserción escolar. En muchas partes la escuela implicaba un gran costo, tanto en útiles como en uniformes, que muchas familias campesinas no estaban posibilitadas de sustentar. No hay que olvidarse también de que en muchas compañías no existían escuelas, por lo que la escolita representaba en esos lugares la única alternativa de educación. *“Muchos alumnos tuvimos en las escolitas campesinas. Llegamos a tener 200”*.

“Teníamos un equipo coordinador de educación, conformado por cuatro padres de familia. Esta coordinación trabajaba con el Director; y estaba al día con todo el tema educativo. También había evaluaciones cada cierto tiempo (...). Más adelante la persecución fue más dura, se incendió nuestra escolita. Pero gracias a la solidaridad de la gente pudimos reconstruir y hacerla funcionar nuevamente” (Agapito Vera, San Juan Potrero, San Ignacio, KR III, 17-18). *“Decidimos formar la Escolita porque en la escuela oficial no eran aceptados los niños descalzos o con ropa remendada. Era obligatorio tener guardapolvo, había mucha exigencia, y los niños pobres no podían*

seguir estudiando”.

“Además que en la escuela del estado se enseñaba sólo hasta el segundo grado, y el local quedaba entre los arroyos Tyecué y Yacarey que no tenían ningún puente. Esto imposibilitaba que los niños llegasen regularmente a la escuela”. (Felicito Garcete, San Felipe, Santiago, Misiones KR III, 42). *“Luego vimos que las escuelas estatales no impartían una educación adecuada para nuestros hijos. Y creamos la escolita campesina. Capacitamos a los voluntarios. Mi señora misma ayudaba a los numerosos chicos de nuestra comunidad”.* (Abelardo Heredia, Tañarandy, KR III, 61). Es oportuno mencionar que contaron desde el inicio con la colaboración y el apoyo de sacerdotes, religiosos y otros colaboradores. En la zona de San Ignacio el conocido Padre Escobar fue el gran impulsor local de las escolitas.

Fue justamente allí que la gente de Piribebuy fue a ver cómo funcionaban para poder aplicar la misma experiencia en su zona. Margarita Durán fue una de las principales colaboradoras en la región de Cordillera y ella participaba muchas veces en las reuniones nacionales de KOGA. Fue a fines de los años '60 que se comenzó la crítica a la escuela oficial. De hecho, después de un curso en Caaguazú en 1969, miembros de las Ligas de ese departamento, conjuntamente con los de Misiones y Cordillera deciden sacar a sus niños de la escuela y no enviarlos durante un año. Al año siguiente comenzaron los cursos para pytyvohára en San Ignacio y a partir de ahí las escolitas tuvieron un rápido crecimiento. Las escolitas funcionaban en Misiones, Cordillera, Caaguazú, Jejuí, Monday, Chorro, Horqueta y Cecilio Báez. Caravias refiere que en 1972 en Misiones existían 28 escolitas campesinas con 50 pytyvohára. Para el local de las escuelas se utilizaba lo que se tenía a mano, o la capilla, o una habitación libre que alguien tuviera o se levantaba una pieza, como en San Patricio. “Para construir la escolita hicimos un trabajo coordinado. Los ladrillos fabricamos en nuestra propia olería.” (Felipe Ríos, San Patricio, KR III, 75).

No hay que dejar de reconocer que este rápido apogeo de las escolitas tuvo sus inconvenientes. Principalmente que no siempre había claridad de ideas en todos los grupos y no todos estaban de acuerdo en la manera a seguir. Otro problema con el que se encontraban fue el económico. Si bien las comunidades aportaban a los pytyvohára, no siempre se alcanzaba lo necesario. Sin contar con que se debían adquirir muebles, o útiles escolares. En menos de dos años conseguir montar casi 30 escuelas sólo en una región no era fácil, ni siquiera en lo organizativo y metodológico.

La improvisación a veces se hacía sentir, con efectos negativos para el alumnado, tanto como para la misma experiencia en sí. Los y las pytyvohára eran puntales de las escolitas, y nunca mejor elegido el nombre. Eran ellas y ellos los que ayudaban a los alumnos a descubrir los conocimientos. La pedagogía aplicada era la del estilo, utilizada por la escuela del pedagogo brasileño Paulo Freire. La mayoría de quienes conformaban los grupos de pytyvohára eran mujeres, y fue este el ámbito en donde ellas más aportaron a las Ligas Agrarias.

Las pytyvohára reemplazaron a los maestros oficiales; si bien no tenían la formación de estos últimos, tenían a su favor el conocer la realidad y el estar dispuestas a

embarcarse en nuevos modelos educativos. De hecho realizaron más que un buen trabajo. Por su parte, había también un equipo que se encargaba de formar y acompañar a las pytyvohára.

Margarita Durán nos cuenta la experiencia en Cordillera. *“Empezaron los cursos de pytyvohára. La mayoría si hicieron en el Seminario de Caacupé. Los candidatos a pytyvohára, elegidos por sus comunidades, en su mayoría jóvenes, chicas y muchachos, pero también algunos ya adultos, asistían durante 15 días, sin interrupción, a los cursos donde se desarrollaban toda clase de temas. Por ejemplo: formación humana cristiana, recuperación de la memoria histórica, economía campesina, formación personal. Este último tema, por ejemplo, era muy importante para el relacionamiento entre chicas y chicos que estaban allí, cómo tratarse, cómo verse como personas, cómo respetarse.”* (KR IV, 174).

100 *“Antes de casarme yo estaba en la JAC. Aquella vez los padres de familia me pidieron que me hiciera voluntaria para ayudar a los niños. Se veía que la educación que se impartía en las escuelas públicas no estaba acorde con la realidad campesina. Los padres plantearon una educación más apropiada para los chicos, de ahí nació la Escuelita Campesina. Yo me hice voluntaria, me gustó porque quería servir a mis hermanos y a Dios. Tuvimos muchos cursillos, formamos un equipo de coordinación con la orientación de los curas, las monjas y también los laicos. A través de los encuentros, analizábamos la educación oficial. La veíamos verticalista, sin posibilidad de formar una mentalidad crítica en los jóvenes. Fomentaba una competencia sin sentido y nos introducía un modelo de vida extraño a nuestra realidad. Tampoco daba una orientación cristiana, ni de solidaridad. Nos enajenaba a los unos de los otros, nos dividía para que los que manejan pudieran hacer prevalecer sus intereses (...).”*

“En el año 71 hicimos un curso de capacitación, y en el 72 ya empezamos a enseñar a los niños. Los padres de familia ayudaron a nuestros padres en la chacra mientras nosotros estudiábamos. Las madres nos lavaban la ropa. Si uno de los voluntarios enfermaba, toda la comunidad contribuía para la compra de los medicamentos o cualquier otro gasto... La enseñanza no se hacía por curso, sino por ciclo. Las clases se tenían de lunes a viernes. Los sábados se hacían los encuentros de los pytyvohára. Cada tres meses había un mes de vacaciones. Durante esa pausa los niños ayudaban a sus padres en la casa, y nosotros los pytyvohára nos capacitábamos más a través de los cursillos y ejercicios espirituales.” (Isabel Vera, San Juan Potrero, San Ignacio, KR III, 19-20).

A la par que se desarrollaban estos cursos de formación también se elaboraban materiales para las escuelas. Famosos fueron los ejercicios prácticos que se elaboraban en la escuelita de Tuna, en Santa Rosa Misiones. Se procuraba que todo se refiriese a la realidad campesina. Si se multiplicaba o restaba, si se redactaba o rezaba, todo tenía que ver con el día a día de los alumnos. Sin embargo, la tentación de la escuelita fue centrarse demasiado en la realidad y descuidar, quizá, lo más lúdico o lo creativo.

Sin embargo, como la experiencia duró poco, es muy difícil saber si esas fallas no se hubieran subsanado con el correr de los años.

Dentro de materiales elaborados específicamente para las escuelitas se pueden

destacar dos libros que marcaron época y dejaron secuelas. “*Ko’etí*” se llamó el libro de lecturas “*umi mitá ñane retayguápe ñane mbopy’a rorýva iñe’eme*,” (“a los niños de nuestra patria que nos alegran con sus palabras”) como reza el subtítulo de la obra.

Margarita Durán explica que el libro fue una obra colectiva de los pytyvohára y que el esquema inicial fue realizado por Indalecio Riquelme. “*Ko’etí*” marcó un corte radical con todos los libros de lecturas disponibles en esa época. Los dibujos y las fotos hablan de la realidad campesina e incluso indígena al igual que los textos:

Haku...!

Romono’omi mandyju

rojogua hagua ore remikotevé.

Pe kuarahy ho’a ore rovaitére.

Ha ojajái pe yvyku’i...!

Ore, pynandí, roipykúi ore rape.”

(“¡El calor!/Juntamos un poco de algodón para comprar lo que precisamos/ El sol golpea nuestros rostros/ Y a lo lejos el polvo irradia brillo/Nosotros, descalzamos, comenzamos nuestro caminar”)

(“Ko’etí”, página 32)

“Mburuvixa

mbarete

mboka

mbói

ko mburuvixa imbarete

ha’e imboka

ojepuru ixupe

upévare opyru

hapixa mboriahumíre”

(en referencia a que la autoridad armada utiliza la fuerza para oprimir a sus semejantes más humildes). (“Ko’etí”, página 27).

Aunque las escuelitas campesinas tuvieron que cerrar sus puertas a causa de la ferroz represión que sufrían las ligas, “*Ko’etí*” se siguió utilizando en todos los procesos de educación popular, y fue el primer libro de lectura que se utilizó en las escuelas indígenas guaraní de la zona de Alto Paraná y Kanindejú.

A la par de libros de lectura se elaboraban otro tipo de materiales como la obra de Margarita Durán, “*Historia de los pobres del Paraguay*”. De por sí el título ya presenta su originalidad: su punto de partida. No es la historia de un país, como si existiera fuera de las personas de carne y hueso que lo hacen y deshacen. Muchas veces se habla de la ‘historia del Paraguay’, pero termina siendo la historia de los que mandaron en el país. De sus batallas, de sus logros y fracasos, como si en los casi doscientos años de vida independiente no hayan pisado esta tierra más que Francia, los López, Caballero, Ayala, Estigarribia, Stroessner, etc. Nunca se leía un libro de historia de la gente normal, no se sabía qué había pasado con los varones y mujeres del Paraguay. No había indígenas, ni campesinos, ni obreros; a lo sumo combatientes en una u otra

guerra.

Es por eso que *“Historia de los pobres del Paraguay”* marcó un cambio en la forma de concebir la historia. La obra fue naciendo como cartillas destinadas a los pytyvohára para recuperar la memoria histórica, su memoria histórica. Luego se unieron las cartillas y el resultado fue el libro. Aunque Margarita Durán insiste en que la obra no tiene valor científico ‘en el sentido que no tiene citas documentales’, esto no quiere decir que el trabajo carezca de seriedad, sino todo lo contrario. De hecho, la dictadura stronista mandó recoger de las librerías asuncenas todos los ejemplares de este libro (*Historia de los pobres del Paraguay*), y la autora tuvo que salir exiliada del país.

102 Muchos de estos ejemplares secuestrados se recuperaron después de 20 años en el Archivo del Terror/Horror. Las autoridades no iban a permitir que esta experiencia continuara sin más, e inicialmente intentaron desarticularla queriendo convencer a los mismos campesinos; una vez más, pensando que todo esto era cosas de sacerdotes católicos y monjas.

Una anécdota de lo que ocurrió en Capi’ipe, Cordillera, resulta muy gráfica. Un oficial de la marina, cuyos padres estaban viviendo en la compañía, fue a hablarles a los padres sobre lo importante de la educación oficial, que era la única manera de avanzar, que él mismo había llegado a ser oficial de la marina. Fue ahí que una persona alzó la mano y le respondió: “Es eso justamente lo que no queremos que siga sucediendo- Conocemos cómo están siguiendo aquí tus padres, tus hermanos, entre nosotros. Usted llegó a ser algo, pero sólo usted; y usted se apartó, se aisló de la comunidad (...)”. (KR IV, p.180)

Ante el fracaso de este tipo de técnicas disuasivas, la represión sobre las escuelitas campesinas no se hizo esperar. Directoras, integrantes de las seccionales del partido Colorado y comisarios se juntaron para detener esta experiencia. Incendios, amedrentamientos, robo de material: todo era empleado para que las escuelitas no pudieran seguir su trabajo. Era demasiado importante lo que había en juego. En el Archivo del Terror se pueden leer los informes de la policía acusando a los liguistas de querer ‘pervertir a los niños’ con ideas comunistas.

Pero según los testimonios de los mismos protagonistas, la escuela oficial no estaba adecuada al campesinado. Era para los ‘capitalistas’. Entonces surgió la idea de implementar la Escuelita Campesina. Las voluntarias se llamaban Laureana Martínez, Cintia Morínigo y Ester Morínigo. Ellas fueron a capacitarse a San Ignacio por 15 días. “Y luego inauguramos la escuelita en el año 1974. Había una señora voluntaria, también en la escuelita, de nombre Porfiria Mendoza. Ni un año pudo cumplir la escuela por la feroz represión que se nos vino encima. Llegamos a tener 22 alumnos. La profesora de la escuela oficial nos demandó. Dijo que nosotros le restábamos alumnos. Fue a traer al comisario de San Pedro (de nombre Celso), y a nuestro comisario de lugar, Angélico Morínigo”. (KR III, 35, Hilario Martínez, Ysipo). “Yo tengo 22 años, soy soltera. También estudié en la Escuelita Campesina. Allí sufrimos mucho. Fuimos perseguidos, amenazaron con matarnos, también a las voluntarias y a muchos padres. Nuestra escuelita fue incendiada. Los policías nos atacaron allí. Requisaron nuestros cuadernos, nos amenazaron (...)”.

“Muchos de nuestros compañeros abandonaron el estudio por temor a las autoridades. Ellos no tuvieron presente que sólo se debe temer al que todo lo puede. Incluso algunos de los mismos compañeros fueron nuestros perseguidores, nos amenazaban. Así la escolita se fue debilitando. Al final ya había sólo una o dos familias que enviaban a sus hijos a esa escuela. Yo continué mis estudios en otra escuela. Allí noté que la enseñanza en la escuela oficial se basa en la competencia, en otra palabra, en cómo se puede engañar mejor al semejante. Me di cuenta de que no se puede comparar la enseñanza oficial con la que se impartía en la Escolita. Allí se despertaba la conciencia y no se ocultaba la realidad.” (Rita Martínez, KR III, 39.40)

“En la escolita se enseñaban todas las materias, como historia, geografía y la lectoescritura. También se daba religión, la doctrina cristiana como parámetro de nuestra situación en general. Los varones aprendieron varios oficios. Había más de treinta muchachos. Teníamos herramientas para la labranza y la carpintería. Estudiábamos y trabajábamos juntos (...) Después que se cerró la escolita, Tomás Vera saqueó el local: se llevó 18 sillas, algunas mesas y herramientas de carpintería. – Escuela de avispas, comunistas, montoneros, decía, y cargó con todo (...)”

“Las maestras y los padres fueron muy perseguidos (...) Ellos reaccionaron con violencia porque los pobres comenzaban a tomar conciencia crítica de su situación. Persiguieron hasta desquiciar completamente la organización. Cuando la escolita dejó de funcionar, los alumnos no fuimos recibidos en ninguna escuela pública. Quedamos con lo que habíamos aprendido al principio.” La misma clase de denuncia era avalada por el obispo de Caacupé, Demetrio Aquino, que en una carta al comisario de Piribebuy le recriminaba porque les había amenazado a los campesinos de las comunidades de Presidente Franco y de Guasú Cora'i para que no inicien sus escuelas. La represión no pudo, sin embargo, extinguir el ánimo de quien impulsaban esta iniciativa.

Los que participaron en la experiencia educativa aún recuerdan la diferencia que existía entre la escuela campesina y la oficial: era verdaderamente una educación para la vida, para su vida. *“Yo soy soltera y de San Javier; jurisdicción de San Ignacio; tengo 26 años. Ya nací dentro de la organización. A los siete años estuve en una escuela oficial. Luego continué en la Escolita Campesina hasta los 15. Luego pasé a la secundaria. No me arrepiento de haber estudiado en la Escolita Campesina. Lo principal que allí recibíamos fue una formación cristiana. Como ejemplo, al comenzar las clases se nos leía el Evangelio para una reflexión. Veíamos nuestra realidad a través de la Palabra de Dios, luego desarrollábamos nuestras materias. En la escuela oficial no se hacía nada de eso. En este punto está la gran diferencia. Yo personalmente recibí una preciosa ayuda.*

Aprendía cómo manejar me en la vida, entre mis semejantes. La formación que allí recibí no la puedo comparar con otra. Estoy satisfecha hasta ahora. Aún sigo encaminado el compromiso que asumí de esa orientación.” (Victoria Martínez, KR III, 38)

“Yo estudié en la escolita de Santa María-mi, en el año 72. Éramos 22 alumnos. Después nuestra escuela fue trasladada a Ka'a Joha (...) Nuevamente recibimos el acoso de los vándalos que nos tiraron los bancos a un lago, rompieron los pizarro-

nes. Hasta que llegaron a destruir la escuela. En vista de esa situación, tuvimos que mudar nuestra escolita de nuevo a Costa Pucú...Valió mucho la educación que se presentaba en las escolitas. Hace que se valore más a las personas. Yo, por ejemplo, puedo conversar en guaraní como campesino y como paraguayo que soy.” (KR III, 118, Nery Pérez, Costa Pucú, San Ignacio)

Se podría concluir este capítulo sobre la educación campesina con el testimonio de Francisca Galeano de Acosta, de San Juan Potrero. Ella fue responsable de un grupo de escolitas campesinas de la zona de Misiones. En su testimonio se condensa lo abordado en las últimas páginas. “En el 71 tuvimos una reunión entre los padres de familia. Yo tenía que tomar la dirección de una escuela comunitaria. Acepté la responsabilidad y comenzamos con los cursos de capacitación”.

104 “Había un representante de cada comunidad: Tañarandy, San Juan Potrero, Ka’a Joha, Costa Pucu. También había voluntarios de Santa María, Santa Rosa, San Ramón, Tambory, también San Juan Bautista, Ysypo y Sangre Drago. Teníamos un curso cada tres meses. En la zona se hacía cada mes. En estas actividades nos ayudaron los padres Escobar, Barreto y las hermanas Cecilia y Rafaela. Había un equipo técnico donde participaba un padre de familia por comunidad. La escuela campesina se adaptó a nuestra realidad, no había exigencia innecesaria: ni uniforme ni útiles que comprar. Se empezó en San Roque, San Blás y Central”.

“En estos lugares había reunión de padres de familia cada 15 días. Los voluntarios la tenían cada 8. En San Juan Potrero había 160 niños en la escuela. Yo enseñé sin sueldo a los chicos durante un año, de mañana y de tarde. Quise dedicar mi tiempo a Dios y a los hermanos porque veía que la necesidad era grande. También pasó los sufrimientos de la persecución, amenaza y de enfrentamientos con las autoridades. Una noche de navidad quemaron la escolita del barrio San Blas y otro día la del barrio Central. Esta educación nuestra recibió constantes violencias desde el año ’75 al ’76. Se los intimidaba a los padres de familia, a los niños y a los voluntarios”.

“Durante los años 79 y 80, después de una deliberación con nuestro obispo, dejamos de activar la escolita, porque el hostigamiento no cesaba. El Obispo nos dijo: ‘Debemos parar la escolita por un tiempo y buscar otro cauce a nuestros objetivos.’ El ’80 y ’81 fueron los últimos años de nuestra escolita, pero ya en forma casera. No hubiéramos cortado el emprendimiento. Nos aportó mucho beneficio, buena formación recibimos porque la educación era práctica.” (KR III, 62-63)

Conclusión

Si bien es cierto que el stronismo replicó elementos de control social y represión previamente existentes, su duración, profundidad y eficacia lo distinguen de cualquier otro orden precedente en el Paraguay. Algunos rasgos, como la represión al comunismo, datan por lo menos de 1931, durante la Presidencia de José P. Guggiari. Otros, como el militarismo, datan de 1936, cuando el ejército se yergue ya no como actor de la política paraguaya, sino como su director.

Precisamente, este militarismo, que puede definirse como el control de los militares sobre los civiles, así como la creciente penetración de los intereses de carácter militar en el tejido social (Pasquino, 1983), sirvió de base a la llamada “doctrina de la seguridad nacional”, que aunque posterior en el tiempo, recoge los elementos claves del militarismo: “una macroteoría militar del Estado y del funcionamiento de la sociedad, que explica la importancia de la “ocupación” de las instituciones estatales por parte de los militares” (...). Esta ocupación del estado por parte de los militares, incluye la percepción de que todos los problemas sociales constituyen un pretexto para el surgimiento de manifestaciones subversivas. (Ídem). Entre ambas posiciones políticas sobre el protagonismo militar, sin embargo, median promotores diferentes: el viejo militarismo entre 1936 y 1945 encontraba sus referencias en el nazismo, el fascismo, o el franquismo; la doctrina de la seguridad nacional, era impulsada por los Estados Unidos.

Al militarismo paraguayo se le asoció la manipulación nacionalista del pasado, especialmente del periodo de la primera república (1811 – 1870), en cuya línea Stroessner se situó como “segundo reconstructor”, desarrollando un marcado culto a la personalidad. En la educación, el militarismo se tradujo en efemérides relacionadas a las gestas militares; a la denominación de instituciones educativas con el nombre del dictador; a la continuidad del uso de reglamentos autoritarios, como el de Secundaria; en el uso del desfile militarizado estudiantil en las fechas patrias; y a la profundización del servicio militar obligatorio en el marco del militarismo, incluso del servicio militar para adolescentes que aún no habían llegado a la edad oficial.

De ahí, hasta hoy, a la sobrevaloración del servicio militar obligatorio como un sitio de “corrección” de conductas, en el que claramente se aprecia el prejuicio de la superioridad de lo militar (orden, disciplina, jerarquía, obediencia, sometimiento, unidad) frente a la civilidad (crítica, negociación, cooperación, solidaridad voluntaria, conflicto, pluralismo). A este discurso militarista, nacionalista y autoritario, acompañó el otro componente histórico de la política paraguaya desde la década de los '30: el anticomunismo.

Por otra parte, y en el marco de los acuerdos de cooperación suscritos especial aunque no exclusivamente con el gobierno de los Estados Unidos, la educación recibió un financiamiento que permitió una considerable ampliación de la infraestructura: por consiguiente, se produjo un aumento notable de la matrícula educativa de niveles primario y secundario, aunque hasta el final del periodo, el desggranamiento luego del sexto grado siguió siendo crítico. Los niveles de analfabetismo cayeron hasta el 7% de la población de 15 años y más, para 1988. Todo esto se produjo en un contexto de represión, que impedía la lectura de textos que cuestionaran la tarea del

régimen.

La violencia que caracterizó a la represión al disenso llegó al ámbito educativo: si bien es cierto que, antes del gobierno stronista, y luego de la revolución de 1947 se produjo una sustitución de docentes no colorados por colorados en gran escala; durante el gobierno de Stroessner, la represión alcanzó a los docentes de colegios privados religiosos. Así, en 1976, y durante la intervención educacional-policial al Colegio Cristo Rey, se produjo el asesinato, previa tortura, del docente Mario Schaeffer Prono. No fue, por cierto, el único caso de represión, pero de todos los casos documentados, es de alguna manera el que contiene en sí todos los elementos del stronismo en la educación.

La reforma de 1957, de rasgos humanistas, entró en conflicto con el militarismo stronista muy pronto. Los estudiantes de secundaria, continuando una línea de conducta crítica que reconocía décadas de sedimentación, a pesar de un entorno institucional completamente adverso a las expresiones de los estudiantes de primaria y secundaria, se opusieron a medidas gubernamentales en 1959, en 1966 y 1969. Eran estudiantes formados bajo la impronta humanista de la reforma promovida por la UNESCO cuya misión se encontraba bajo el liderazgo de Emilio Uzcátegui. Pronto la reforma mostró que estaba en contradicción con los postulados de la sociedad autoritaria del stronismo; una sociedad que no cambió como tal siquiera luego de la adopción de una nueva Constitución Nacional, en 1967.

En 1969, se iniciaron los primeros estudios para reformar nuevamente la educación; estudios de los que emergió una reforma fuertemente tecnocrática, en la que se redujeron considerablemente los contenidos de la educación humanista para dar lugar al predominio de las “disciplinas duras”. Las llamadas innovaciones educativas, sin embargo, tampoco encontraron un entorno favorable para su desarrollo, ya que el gobierno decidió privilegiar el crecimiento del aparato estatal para sostener así su base clientelar política, en detrimento de la educación o los planes de industrialización. Así se explica la aparente paradoja de que en la década de mayor crecimiento del Producto Interno Bruto (los años 1970 – 1980), se produjo también la participación históricamente más baja de la educación en el total del PIB.

Los elementos del cotidiano escolar, como los libros de texto, fueron elaborados para legitimar al régimen, como ya se demuestra en el exhaustivo estudio de D'Alessandro sobre dicha temática. La influencia más notable es la de Juan E. O'Leary y su concepto de historia paraguaya como historia lopista, de la que Stroessner es continuador, “el hombre de la hora”, como lo definió el propio O'Leary. Los textos sostienen esta versión de historia mesiánica, en la que Stroessner aparece como “reconstructor” de una patria destruida por décadas de “liberalismo” y “legionarismo”.

El régimen estronista también fue apuntalado por los medios de comunicación del Paraguay. La aparición de la TV, la proliferación de los diarios, todo ocurrió bajo el control del gobierno y le proporcionó medios para penetrar a los hogares, que complementaron o sustituyeron a la educación formal escolar, y que dieron espacio al estronismo en todos los sentidos. La educación difusa, entonces, también contribuyó a fortalecer al estronismo.

Aun así, queda mucho por estudiar. Debe llenarse el vacío de la literatura existente sobre el stronismo en materia de educación. Entre los aspectos por investigar, queda indagar acerca de qué papel cumplió, específicamente en la educación, el Operativo Cóndor, o la alianza entre las dictaduras del Cono Sur. Es necesario comprender los qué y cómo del estronismo, para entender el presente. El 57,6% de la población paraguaya tiene menos de 30 años: son la generación nacida y educada casi completamente fuera del estronismo. No es ilógico pensar, aunque esto solo puede pensarse como hipótesis, que las polémicas sobre el estronismo les son ajenas, extrañas y que las referencias sobre el estronismo provienen de los medios de comunicación o de sus propias familias. Donde ciertamente no obtienen información suficiente, es en el sistema educativo formal. Esta población no debe cargar con el estigma del estronismo: es necesario, sin embargo, que comprenda cómo aparece, se consolida y decae el régimen, porque en cierto modo, guarda relación con su presente.

Por ello es importante que se pueda acceder a la documentación que pueda existir en el Ministerio de Educación y Ciencias, acerca de ésta y otras épocas del Paraguay. Es necesario esclarecer los procesos históricos para que sean comprensibles; y que, en todo caso, sean los y las estudiantes quienes, al tiempo que desarrollan el sentido crítico, extraigan conclusiones sobre el pasado tanto remoto como cercano del Paraguay. En simultáneo, podrán desarrollar la tolerancia respecto de la diversidad. Como señalan Jelin y Lorenz, en “Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado” (Jelin y Lorenz, 2004): “(...) quizás la salida esté en concentrar la enseñanza en la historia misma, y dejar abierta a la elaboración de los y las participantes eso que la Loa de Brecht pide: ¡Compruébalo tú mismo! Lo que no sabes por ti, no lo sabes”.

Libros y Artículos

- ACOSTA GONZÁLEZ, Carolina (1996). "Reforma Educacional de 1957". En ALONSO, Melquiades (1996). *Las raíces de la educación Paraguaya*, editado por Melquiades Alonso. Gobernación del Departamento Central. Aregua.
- ALMADA, Martín (1989). *Paraguay. Educación y Dependencia. Ñandutí Vive*. Asunción.
- ALSINA, Arturo. (2015). *Paraguayos de otros tiempos, El Trencito de San Lorenzo, El Colegio Nacional*. Asunción.
- AMÉZOLA, Gonzalo. (2000). "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente". *Entre-pasados. Revista de historia*, Buenos Aires, N°17; pp. 137-162.
- APPLE, Michael. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.
- ATIENZA, Encarna (2007). "Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales". *Revista Discurso&Sociedad*, volumen 1, número 4, pp. 543-574. Disponible en: <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.pdf>
- AYALA DE GARAY, María Teresa y SCHVARTZMAN, Mauricio (1987). *El joven dividido: la educación y los límites de la conciencia cívica*. CIDSEP. Asunción.
- BARRETO, Ana (2011). *Mujeres que Hicieron Historia en el Paraguay*. Servilibro. Asunción.
- BENÍTEZ, Luis G. (1981). *Historia de la Educación Paraguaya*. Comuneros S.A., Asunción.
- BENÍTEZ, Justo P (1939). *La Ruta. Texto de Lectura para las Escuelas Primarias*, adoptado por Decreto No. 8862 del 1° de setiembre de 1938. Imprenta Nacional. Asunción.
- BLANCO, Nieves (2001). "La dimensión ideológica de los libros de texto". *Revista Kikiriki, Cooperación educativa*, N° 61, 2001, pp. 50-56. Disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu
- BOCCIA PAZ, Alfredo; PALAU A., Rosa y SALERNO, Osvaldo (2008). *Paraguay: los archivos del terror. Papeles que resignificaron la memoria del estronismo*. Museo de la Justicia (Centro de Documentación y Archivo para la Defensa de los Derechos Humanos) – Corte Suprema de Justicia – Editorial Servilibro. Asunción. Segunda Edición.
- BOCCIA PAZ, Alfredo; GONZÁLEZ, Miriam; PALAU A., Rosa. (1994). *Es mi informe. Los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Centro de Documentación y Estudios. Asunción.
- BORDA, Dionisio. (1990). "Proceso económico y sector agrario". En: BORDA, Dionisio et.al. (comp.) *Estado y políticas públicas, aportes para una reforma agraria*. NEIKE/CEPAG. Asunción.
- BREZZO, Liliana (2010). "Reparar la Nación". *Discursos Históricos y Responsabilidades Nacionalistas en el Paraguay*. Revista Historia Mexicana. Volumen LX. Número 1. Julio – Setiembre 2010. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- BREZZO, Liliana (2013). *Juan E. O'Leary. El Lector*. Asunción.
- CABALLERO AQUINO, Ricardo (1991). *Iglesia y Estado en la Era Liberal. 1904 – 1932*. Archivos del Liberalismo. Asunción.
- CADOGAN, Miguelina (1996). *Innovaciones Educativas*. En ALONSO, Melquiades. *Las raíces de la Educación Paraguaya*. Gobernación del Departamento Central. Aregua.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Ma. Fernanda. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- CÉSPEDES, Roberto, et. al. 2004. *Insurgentes. La resistencia armada a la dictadura de Stroessner*. En: LACHI, Marcelo (comp.). *Arandurá Editorial*. Asunción. Colección Novapolis.
- CHAMORRO, Ubaldo (1998). *Desarrollo alternativo para la transición hacia la democracia*. En CABALLERO, Numan J. y CÉSPEDES, Roberto. *Realidad Social del Paraguay*. CIDSEP. Asunción.
- CHAVES, Osvaldo (1945). *Algunos problemas de nuestra enseñanza secundaria*. Revista de Educa-

- ción. Órgano oficial del Ministerio de Educación. Año 1, No. 1, mayo de 1945. Asunción.
- COMISIÓN DE VERDAD Y JUSTICIA (2008). Informe Final Anive Hagua Oiko. Tomo VIII. Documentos Suplementarios. Asunción.
- DECOUD, Héctor F. (1902). Compendio de Geografía de la República del Paraguay. Escuela Tipográfica Salesiana. Asunción.
- ESTIGARRIBIA, Graciela (1953). Los Derechos de la Mujer, en Revista Panorama. Año 1, Núm. 6. Asunción.
- ELÍAS, Rodolfo y SEGOVIA, Elvio (2015). La Educación en tiempos de Stroessner. En línea en: <http://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/01-10-2015-10-50-19-1849350728.pdf>
- FERNÁNDEZ ESTIGARRIBIA, José F. y SIMÓN, José Luis (1987). La sociedad internacional y el estado autoritario en Paraguay. Araverá. Asunción.
- FRUTOS N., Cristóbal A. (1978) Album de Oro de la Segunda Grandeza Nacional. Stroessner. Un nombre para la Historia. Su vida-Sus pensamientos-Sus obras. Edición Extraordinaria Revista Panorama.
- GAONA, Francisco. (1990). Introducción a la Historia Gremial y Social del Paraguay. Centro de Documentación y Estudios – RP Ediciones. Asunción.
- GARAY, Blas (1899). A pasado de gloria, presente de ignominia. Artículo reproducido en la Revista Guaranía, No. 36, Octubre de 1936.
- GARCÍA, José E. (2006). Relaciones históricas entre la psicología y la educación en el Paraguay. Psicología Da Educacao [online] 2006. Consultado el 1 de octubre de 2015. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000100006&script=sci_arttext>
- GÓMEZ F., Carlos (2013). Higinio Morínigo. Editorial El Lector. Asunción.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Leovigildo (1951). Ensayo sobre Analfabetismo en el Paraguay. Servicio Cooperativismo Interamericano de Educación. Asunción.
- GONZÁLEZ, María Felicidad (1945). Organización Escolar. Manual de Pedagogía fundamental para Estudiantes de los Cursos Normales. Talleres Gráficos D. Junior. Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, Myrian (2002). Los archivos del terror del Paraguay. La historia oculta de la represión, en JELIN, Elizabeth y DA SILVA CATELA, Ludmila (2002). Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad. Siglo Veintiuno Editores. España – Argentina.
- LARA CASTRO, Jorge. 1992. "Paraguay la transición incierta". En: MEYER, Lorenzo y REYNA, José Luis (coords.), "Los sistemas Políticos en América Latina". Siglo XXI Editores. México. pp. 106-126
- LATERZA, Gustavo (1986) La experiencia autonómica del movimiento estudiantil paraguayo. En RIVAROLA, Domingo (editor). Los movimientos sociales en el Paraguay. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.
- LATERZA, Gustavo. (1991). Educación, Ideología y Política Liberal en el Paraguay. Archivos del Liberalismo. Año IV, No. 20. Asunción.
- LEWIS, Paul H. (1980). Paraguay under Stroessner. The University of North Carolina Press Chapel Hill. United States of America.
- LÓPEZ, Miguel A. y VELILLA DE CINO, Margarita (1996). La experiencia educativa del Cristo Rey. Elementos para una reflexión. En ALONSO, Melquiades. Las raíces de la educación paraguaya. Gobernación del Departamento Central. Areguá.
- LORENZO, Carmen (1969). La situación del personal docente en América Latina. París. UNESCO.
- MARTÍN ROJO, Luisa. (1997). El orden social de los discursos. Discurso 2º2.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. (1995). "Interrogando el material curricular". En: MÍNGUEZ, Jesús y BEAS, Miguel (comp.) Libro de texto y construcción de materiales curriculares, Proyecto Sur. Granada.
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1942). Leyes, Decretos y Reglamentos. Asunción.
- MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTO (1956). La Educación Primaria en el Paraguay. Material presen-

tado por la Delegación Paraguaya a las Conferencias Culturales Internacionales realizadas bajo el patrocinio de UNESCO, OEA y el Consejo Interamericano Cultural en Lima, Perú, durante los meses de Abril y Mayo de 1956. Asunción. 1956.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO. Reforma de la Educación Secundaria en el Paraguay. Asunción. 1957.

MORINIGO, Mariano (1957). Fundamentos de la Reforma Secundaria. En MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO (1957). Reforma de la Educación Secundaria en el Paraguay. Imprenta Nacional. Asunción.

NARVÁEZ, Eleazar. Una mirada a la escuela nueva. Educere [online] 2006,10 (Octubre-Diciembre): Consultado el: 5 / abril / 2015. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>> ISSN 1316-4910.

NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán y TEDESCO, Juan Carlos (1984). El sistema educativo en América Latina. UNESCO – CEPAL – PNUD. Kapelusz. Buenos Aires.

NICKSON, Andrew. El régimen de Stroessner (2011). En TELESKA, Ignacio (coordinador) (2011). Historia General del Paraguay. Asunción. Santillana.

NORA, Pierre. (2009). Pierre Nora Les lieux de mémoire. LOM Ediciones. Santiago de Chile.

OTEIZA, Teresa (2009) Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. Discurso & Sociedad, vol. 3, nº 1; pp.150-174

PINEDA, Óscar. Breve Historia de la Educación Paraguaya (2012). Servilibro. Asunción.

POLLACK, Michael. (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. Ediciones Al Margen. La Plata.

PORTILLO, Ana y ELÍAS, Rudolfo (2015). La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista. En Revista de Historia de la Educación Latinoamericana. Volumen 18, No.26, enero – junio de 2016. pp. 203 – 217.

POWERS, Nancy R. (1992). The transition to democracy in Paraguay: Problems and Prospects. The Helen Kellog Institute for International Studies. Working Paper No.171.

PUIGGRÓS, Adriana (2015). Imperialismo y Educación en América Latina. Colihue. Buenos Aires.

QUINTANA DE HORAK, Carmen (1996). La educación escolar en el Paraguay: Apuntes para una historia. CEPAG – Sumando – Fundación En Alianza. Asunción.

RECALDE, FACUNDO (1946). El Paraguay en Cifras. Obra de Divulgación Económica dedicada al Banco del Paraguay. Editorial Antequera. Asunción.

RESQUÍN, Ruperto (1978). La Generación Paraguaya (1928 – 1932). Ediciones Paraguay en América. Buenos Aires.

RICOEUR, Paul (1999). La lectura del tiempo pasado: Memoria y Olvido. UAM Ediciones. Colección Punto Cero.

Ricoeur, Paul (2004). La memoria, la historia, el olvido. Agustín Neira (trad). Ed. Trotta. Madrid.

RIQUELME, Marcial (1994). Toward a Weberian Characterization of Stroessner Regime in Paraguay (1954 – 1989). En European Review of Latin American and Caribbean Studies. No. 57. pp. 29 – 51.

RIVAROLA, Domingo, Branka SUSNIK y Manuel BENÍTEZ GONZÁLEZ (1964). La movilidad social y el medio agrario paraguayo. Asunción.

RIVAROLA, Domingo; CORVALÁN, Graziella; FOGEL, Ramón; NORDIO, Raúl; CABALLERO, Dora; GONZÁLEZ E., Miguel A.; y SHOEMAKER, Juan (1974). La población del Paraguay. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.

RIVAROLA, Domingo. (2000). La Reforma Educativa en el Paraguay. Santiago de Chile. CEPAL, Serie Políticas Sociales, Cuadernillo Nro. 40, División de Desarrollo Social de Naciones Unidas.

RIVAROLA, Milda (1993). La contestación al orden liberal. La crisis del liberalismo en la preguerra del Chaco. Centro de Documentación y Estudios. Documento de Trabajo No. 40. Asunción.

RODRÍGUEZ, José Carlos (2010). El Paraguay bajo el Nacionalismo. MEC/CAPEL. Asunción.

- RODRÍGUEZ, José Carlos. (2010). *El Orden Militar sin héroe*. Ed. El Lector.
- ROJAS VILLAGRA, Luis (2014). *La economía durante el stronismo*. El Lector. Asunción.
- SCHVARTZMAN, Mauricio (1988). *Contribuciones al Estudio de la Sociedad Paraguaya*. CIDSEP. Asunción.
- SOLER, Lorena. (2009a). "Apuntes de investigación y experiencias de campo. Construyendo un objeto de estudio desde la sociología histórica", En: e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos, Buenos Aires, Volumen 7, número 28, julio-septiembre de 2009; pp. 59-64. Disponible en: <http://www.ieal.fsoc.uba.ar/hemeroteca/elatina28.pdf>
- SOLER, Lorena; ELÍAS, Rodolfo y PORTILLO, Ana (2015). El régimen stronista y su incidencia en la configuración y las prácticas escolares 1954 – 1970. En Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación Dossier: Educación y dictaduras en el Cono Sur, Año 3, No. 4; 10-33. En línea en: <http://www.historiadelaeeducacion.cl/images/PDFs/CCHE%20N%204.1.pdf>
- SOSA, Ángel D. (1997) *El Colegio Nacional de la Capital* Gral. Bernardino Caballero. Más de 100 años al servicio de la cultura nacional. Asunción.
- SUBSECRETARÍA DE INFORMACIONES Y CULTURA – PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. *Mensajes y Discursos de Alfredo Stroessner*. 5 volúmenes. 1954 – 1981. Asunción.
- SURROCA DE GARCETE, Evelia (1971). *Legislación, Organización y Administración Escolares*. Ediciones Nizza. Asunción.
- TELESCA, Ignacio (2004). *Las ligas agrarias cristianas 1960 – 1980. Los orígenes del movimiento campesino paraguayo*. CEPAG. Asunción.
- UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (USAID) (1983). *U.S. Aid to Education in Paraguay: The Rural Development Education Project*. A.I.D. Project Impact Evaluation Report No. 46.
- UZCÁTEGUI, Emilio (1959). *Panorama de la Educación Paraguaya*. Imprenta Nacional. Asunción.
- VAN DIJK, Teun. (2003a). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Ariel. Barcelona.
- VAN DIJK, Teun. (2003b). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En: Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Edit. Gedisa. Barcelona; pp. 143-177.
- VAN DIJK, Teun (2006). *Discurso y Manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones*. Revista Signos. Valparaíso, volumen 39, número 60, pp. 49-74.
- WAINERMAN, Catalina y HEREDIA, Mariana. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Editorial de Belgrano. Universidad de Belgrano. Buenos Aires.
- WODAK, Ruth y MEYER, Michael. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa. Barcelona.

Libros de Lectura y Manuales escolares

- Benítez, Luis G. 1981. *Historia de la Educación Paraguaya*. Asunción. Industrial Gráfica Comuneros.
- Benítez, Luis G. s.f. *Estudios Sociales 1 La Amalgama, Primer Curso del Ciclo Básico*. Asunción. Industrial Gráfica Comuneros.
- Benítez, Luis G. s.f. *Manual de Historia Paraguaya. Primer Curso del Ciclo Básico*. Asunción. Industrial Gráfica Comuneros.
- Cardozo, Efraim. edic. 1996. *Breve historia del Paraguay*. Asunción. Edit. El Lector.
- Cardozo, Efraim. edic. 1997. *Historia del Paraguay Contemporáneo*. Asunción. Edit. El Lector
- Chaves, Julio César. 1960. *Compendio de Historia Paraguaya. 1º curso del Ciclo Básico*. Bs. As. Talleres Gráficos Lumen.
- Chaves, María Concepción L. de . 1967. *Amanecer. Primer Libro de Lectura*. Impreso en Argentina. Peuser..
- Domaniczky de Céspedes, Mercedes. Edic. 1991. *Acosta Ñu. Lectura 4º grado*. Asunción.. Talleres

Gráficos de Orbis. Reimpresión la colección Memorias de la Educación Paraguaya (2016). Fundación en Alianza. Introducción de VELÁZQUEZ SEIFERHELD, David.
Colegio San José. Mi Manual 3º grado. Edic. 1980. Asunción. Editorial F.V.D.
Colegio San José. Mi Manual 5º grado. Duodécima edición. Asunción. Editorial F.V.D.
Colegio San José. Mi Manual 6º grado. 1980. 8ª Edición. Asunción. Editorial F.V.D.
Navarro de Domínguez, Carmen y Benítez Rivas Ma. Cristina. Estrellita. Libro de Lectura – Tercer Grado. Asunción. Industrial Gráfica Comuneros S.A.
Surroca de Garcete, Evelia. Edic. 1983. Panorama Americano. Quinto Grado. Asunción. Talleres Gráficos de Orbis S.A.

RELACIONES ENTRE AUTORITARISMO Y EDUCACIÓN EN EL PARAGUAY

1869 – 2012

EDUCACIÓN, AUTORITARISMO Y REPRESIÓN EL STRONISMO (1954 – 1989)

El tercer volumen del proyecto de investigación sobre las relaciones entre el autoritarismo y la educación en el Paraguay abarca el periodo 1954 – 1989, es decir, la dictadura de Alfredo Stroessner.

El presente volumen representa un importante elemento de análisis de un aspecto – la educación – casi ignorado por estudiosos del régimen de Stroessner. Aún cuando desde sus comienzos, la educación ocupó un lugar destacado en el discurso del régimen stronista, el autor tuvo que lidiar con la casi ausencia total de relatos de primera mano acerca de la forma como se manifestó el autoritarismo del stronismo en la realidad educativa del país, sobre todo en áreas rurales – la persecución política a docentes, el abuso físico y sexual de alumnos, la prepotencia de dirigentes oficialistas sobre la contratación y despido de profesores, el robo descarado de dinero público y de los fondos de las asociaciones de padres, la discriminación hacia profesoras madres solteras, el favoritismo hacia niños de familias pudientes del barrio o la compañía, y su contraparte, el clasismo hacia niños de familias pobres. Todos son problemas heredados hasta la actualidad, incluyendo, además, la baja calidad del sistema educativo.

APOYA:



diakonia
GENTE QUE CAMBIA EL MUNDO