

Más que gloriosas

JAZMÍN DUARTE SCKELL
ANAHÍ SOTO VERA
VICTORIA TABOADA GÓMEZ
(Coords.)

El libro *Más que gloriosas*, Tomo 2, ha sido elaborado bajo la responsabilidad de las autoras y los autores.

COORDINACIÓN

Jazmín Duarte Sckell Anahí Soto Vera
Victoria Taboada Gómez

EDICIÓN Giselle Caputo

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN Mauricio Villamayor

IMAGEN DE PORTADA: Arte de tapa a partir de grabado «A Paraguay girl killing a snake», en Frank Leslie's Popular Monthly. Volumen 6. Frank Leslie Publishing House: 1878. Colección Ana Barreto Valinotti.

CORRECCIÓN Margarita Mendieta

AUTORÍA

Bárbara Potthast	Carolina Alegre Benítez
Ana Barreto	David Velázquez Seiferheld
Noelia Navarro Villalba	Valeria Walder Pintos
Gloria Scappini	Ignacio Telesca
Roberto L. Céspedes R.	Gabriela Schvartzman Muñoz
María Clemencia Bareiro Gaona	Silvana Lezcano Bolla
Mirta Moragas Mereles	Liz Soto
Adriana Rodas	Roque Pignata

LA MANCHA - Copyright © 2022

Derechos Reservados®. Esta publicación no puede ser reproducida total y/o parcialmente ni archivada o transmitida por ningún medio electrónico, mecánico, de grabación, de fotocopia, de microfilmación o en otra forma, sin permiso previo del editor.

ISBN 978-99925-17-25-3

Historia de la educación de las mujeres en el Paraguay contemporáneo

Por *Carolina Alegre Benítez*

No es bueno que el hombre permanezca solo, y Emilio es hombre; le hemos prometido una compañera, y es preciso dársela. Esta compañera es Sofía.
Jean-Jacques Rousseau

El programa pedagógico del pensador de origen suizo Jean-Jacques Rousseau ha ejercido una influencia notable en la configuración de los pilares de la educación formal moderna y en las posiciones que el pensamiento y las prácticas sociales occidentales han asignado a los cuerpos del hombre y la mujer, que ya serían diferenciados desde la infancia en el siglo XVIII, situándolos con características de género propias y a menudo tratadas de «complementarias». En su conocida obra *Emilio o de la educación* (1763), Rousseau establece unas diferencias entre Emilio, el protagonista masculino, y Sofía, su compañera, de las que se desprenden distintas necesidades de formación educativa. El destino de Sofía quedará vinculado al espacio privado-doméstico y el de Emilio al espacio público-político. Así, en el contexto de desarrollo del proyecto político liberal, nos encontramos con la incipiente consolidación de la mentalidad burguesa, que relega a la mujer al hogar, al servicio del varón, con la misión colectiva de ser esposa y madre, con una suerte de elevación simbólica al nivel de «compañera», que implica su exclusión de la esfera política y su confinamiento en la minoría de edad (Alegre y Tudela, 2019). A grandes rasgos, se trata de un modelo de sociedad y

familia (hetero) patriarcal que los incipientes sistemas nacionales de educación se encargarían de legitimar y que, en cierta medida, pervive en la actualidad.

Teniendo en cuenta este breve recorrido, cabría plantearse: ¿por qué es necesario acercarse a la historia de las mujeres y su educación? Hay que tener en cuenta que la exclusión de las mujeres de la historiografía tradicional se debe principalmente a que la historia como disciplina científica se ha ocupado sobre todo de la vida pública-política, habitada casi siempre por hombres. Pero hoy sabemos que lo privado-doméstico también es un asunto político y, por lo tanto, susceptible de ser estudiado. Acercarse a la historia de la educación de las mujeres desde el campo de investigación denominado Estudios de la Mujer (*Women's Studies*) —así como desde los Estudios de Género (*Gender Studies*)— exige una nueva lectura de las fuentes primarias y secundarias y nos aporta herramientas teóricas para reconstruir la historia de las mujeres y su educación, renunciando a discursos simplistas que las excluyen de los procesos históricos o las consideran como excepciones en la historia.

Recuperar la historia de las mujeres y su educación resulta un ejercicio fundamental para comprender nuestro presente. Contribuye a comprender de forma más amplia los roles de mujeres y hombres en el contexto de un mundo globalizado, en el que la igualdad formal cuenta con un amplio consenso, al tiempo que no han desaparecido las violencias contra las mujeres y otros colectivos que históricamente han sido objeto de silenciamiento, docilización, sujeción. En Paraguay, hace tiempo que numerosos investigadores e investigadoras se dedican a esta ardua tarea desde diversas perspectivas: reconocemos y valoramos sus aportes teóricos, fuente de consulta y de inspiración.

En lo que sigue, haremos un recorrido por la historia de las mujeres y su educación en el Paraguay contemporáneo, desde aproximadamente 1870, momento en que se implementan las bases de la escuela moderna, hasta la actualidad, tratando de examinar cómo ha ido trazándose la construcción educativa de las diferencias.

Posguerra y primeras décadas del siglo XX (1870-1930)

Devastadoras fueron para el país las consecuencias de la Guerra de la Triple Alianza. Una de las prioridades de la administración de gobierno fue la educación de la niñez, que se ocupa de crear una incipiente estructura para encauzar la instrucción pública (Florentín, 2009). Hay que tener presente que el proceso de reorganización del sistema de enseñanza atravesó diferentes etapas y no se extendió por todo el territorio de manera uniforme. A pesar de los esfuerzos realizados, la educación resultaba precaria, en este sentido, Telesca (2015, p. 136) hace notar: «[...] pasada una década de la guerra, la educación primaria completa llegaba aún a muy pocas poblaciones».

A finales del siglo XIX se pone en marcha un proyecto de educación masiva cuya característica esencial fue el control y la regulación de la población, y cuyo objetivo primordial se orientó a la formación de un modelo de ciudadanía en consonancia con el modelo liberal de la época, lo cual implicaba la implementación de programas pedagógicos diferenciados para hombres y mujeres. En este contexto, muchas mujeres contribuirían a la recuperación del país en los ámbitos educativo y social a través del magisterio (Alegre, 2010). En el año 1869, ASUNCIÓN ESCALADA funda la Escuela Central de Niñas de Asunción, una institución municipal para mujeres y la primera creada en su género en el país; en 1870 ROSA PEÑA organizó con la conformidad del gobierno un curso de preceptoras de carácter particular que más tarde se convirtió en la Escuela Municipal de la Catedral, donde se graduarían las primeras preceptoras de la posguerra (Barreto, 2013; Monte, 2012).

Como explica Velázquez (2014), la presencia de las mujeres en el magisterio está relacionada con dos causas: a) los estragos que provocó la guerra en la población masculina, que hizo disminuir considerablemente el número de hombres en los espacios educativos que, antes del conflicto bélico, eran exclusivamente masculinos; b) la proliferación de un

discurso que designaba a las mujeres como educadoras idóneas para los primeros años de enseñanza y que se inspiraba en las ideas pedagógicas de Domingo Faustino Sarmiento. En este marco, acudimos al proceso de profesionalización de la docencia a través del llamado Normalismo.

Después de la guerra, la situación de las mujeres quedó bastante limitada y precaria. A su regreso a Asunción, muchas de las supervivientes se toparon con un panorama desolador: algunas encontraron sus casas ocupadas, otras tuvieron que dedicarse a la prostitución para vivir; además, fueron las mujeres quienes asumieron la reconstrucción económica del país, dedicándose a múltiples actividades de economía de subsistencia. Las mujeres también desempeñaron el rol de educadoras de los futuros ciudadanos, un papel que en ese momento resultaba paradójico, como señala Velázquez (2014, p. 87): «El magisterio puso en evidencia la contradicción fundamental del modelo liberal-conservador de sociedad propuesto luego del final de la Guerra de la Triple Alianza: la mujer carece de los derechos que debe inculcar a las futuras generaciones».

La incorporación de las mujeres a los espacios educativos encontró numerosos escollos relacionados con los condicionamientos de género. Al convertirse el magisterio en una actividad femenina pierde prestigio, pasa a ser una profesión mal pagada. De entrada, la presencia de las mujeres en los espacios educativos, de los que habían estado ausentes o en los que habían participado de forma marginal, no implicó la transformación de dichos espacios. Es decir, el desarrollo del sistema educativo moderno en Paraguay incluía a las mujeres en su programa pedagógico, como docentes y como estudiantes, pero tal inclusión partía de las diferencias «naturales» entre hombres y mujeres. Una mentalidad ligada al proyecto político liberal que en la práctica se traduciría en la implementación de programas pedagógicos diferenciados, fomentando un modelo de sociedad que no reconocía a las mujeres una ciudadanía plena en igualdad con los hombres.

Pero los espacios educativos ahora habitados por las mujeres se convertirían también en espacios de resistencia. La posibilidad de

acceder al ámbito público, que es la institución escolar, les proporcionaría el escenario propicio para reflexionar como colectivo acerca de su situación, emprendiendo una lucha por sus derechos. Más o menos conservadoras o combativas, lo cierto es que las mujeres asumieron un papel significativo en el ámbito educativo y no permanecieron indiferentes a los complejos acontecimientos de su tiempo. Vale la pena recordar que muchos intelectuales paraguayos de principios del siglo xx, como Arsenio López Decoud, Cecilio Báez y Telémaco Silvera, tenían conocimiento de las ideas feministas que circulaban en aquellos años por Europa y América Latina. Más allá de las limitaciones y motivaciones personales de cada caso, lo cierto es que estos intelectuales asumieron algunas de las reivindicaciones feministas del Paraguay de la época (Bareiro, 1997; Barreto, 2013; Martínez y Monte, 1999).

Como proyecto educativo, el normalismo configurará un modelo de docente «ideal» caracterizado por diversos rasgos, tales como la disciplina moral y la vocación-apostolado docente. A finales del siglo xix y comienzos del siglo xx, la Escuela Normal de Paraná y la Escuela Normal de Concepción de Uruguay eran los máximos exponentes de este movimiento pedagógico. Precisamente, muchas de las primeras maestras normalistas paraguayas que desarrollarían su labor en Paraguay se formaron en estas instituciones. Pero, como apunta Velázquez (2014, p. 77): «Del normalismo no solo van a emerger las maestras normales. Muchas de las normalistas se van a convertir también, al mismo tiempo o después, en feministas integrantes de los primeros ensayos de movimientos por los derechos de la mujer [...]».

Entre estas mujeres, destacamos las figuras de ADELA y CELSA SPERATTI. Formadas en diferentes instituciones de Argentina, regresan a Paraguay en el año 1890 a instancias de Rosa Peña de González y del superintendente de Instrucción Pública Atanasio Riera, quienes solicitaron sus servicios con el objeto de que pudieran contribuir a la reconstrucción de la nación. Al poco de su retorno, organizaron la primera Escuela Graduada de Niñas, que abrió sus puertas en el año

1890. Más adelante, se convertiría en la Escuela de Preceptoras, gracias de nuevo al esfuerzo en las gestiones realizado por las hermanas. Comienza la formación profesional de maestros en el Paraguay hacia 1897 con el establecimiento de dos Escuelas Normales (una masculina y otra femenina). La creación de la Escuela Normal de Maestras tuvo como primera directora a Adela Speratti, siendo nombrada como regente su hermana Celsa (Alegre, 2010).

Por las aulas de la Escuela Normal pasaron generaciones de futuras formadoras que heredarían el espíritu emprendedor de las pioneras Adela y Celsa, como MARÍA FELICIDAD GONZÁLEZ, SERAFINA DÁVALOS, o MARÍA CASAL RIBEIRO DE VIERCI. Más que el minucioso recuento de la vida y de las obras de las Speratti y de otras tantas mujeres sobresalientes, resulta importante considerarlas como «mujeres de su tiempo», inmersas en el contexto social y político de aquellos años. Por una parte, las maestras formaron parte del proyecto de «regeneración» nacional en el que la institución educativa funcionó como legitimadora del orden impuesto por los países vencedores de la Guerra Grande. Por otro lado, no dudaron en aplicar todos sus conocimientos y dedicar por entero sus vidas a formar y educar a las futuras generaciones de un arrasado Paraguay de posguerra.

En este sentido, es necesario comprender la labor extraordinaria de estas mujeres desbaratando las imágenes idílicas de héroes (y heroínas) de la patria, realizando un esfuerzo por alejarnos de la mirada acomodaticia del relato histórico tradicional y procurando ensayar una visión más compleja de la participación de las mujeres en la historia que de partida descarte cualquier pretensión de neutralidad y acepte de buena gana posibles contradicciones. Se trataría de una mirada que nos ayude a pensar a las hermanas Speratti como mujeres que vivieron los infortunios de una guerra devastadora para su país, pero que no se inscribieron en las filas del patriotismo vacío y del rencor sin sentido, maestras que estudiaron en territorio de los «vencedores» y bajo la influencia del normalismo, corriente educativa de raíces positivistas que buscaba

normalizar, docilizar, en definitiva, educar a niños y niñas bajo el influjo del discurso liberal imperante.

El proceso de escolarización de las niñas

Ya durante el primer gobierno independiente del Paraguay encontramos la promulgación del Bando del 6 de enero de 1812, por medio del cual se declara la educación obligatoria, pero solo para los varones y no para las niñas; en todo caso, en aquel tiempo únicamente algunas niñas accedían a la enseñanza en centros privados (Monte, 2016). Acerca de esta cuestión, Barreto (2012) nos recuerda que en los primeros años independientes la declaración de «universal» y «obligatoria» de la educación no contemplaba a las mujeres, como tampoco fueron consideradas formalmente en el gobierno de Francia, y durante la época de los López tuvieron mayor acceso a la educación, pero nunca en igualdad de condiciones con sus compañeros.

La inclusión efectiva de las niñas en el sistema de instrucción pública implementado desde la década de 1870 se llevó a cabo de forma gradual y bajo el amparo de diversas leyes y reglamentaciones educativas. Apenas finalizada la guerra, el Ministerio de Justicia y Culto e Instrucción Pública solicitó en 1871 a los jueces de paz información sobre el estado y funcionamiento de las escuelas: los resultados relativos a la cantidad de escolares mostraban que en Capital y los partidos de campaña había 7854 niños y solamente 2182 niñas (Florentín, 2009).

Hay que tener presente que el Decreto del 7 de marzo de 1870 de Reorganización de las Escuelas de Instrucción Primaria establecía en su artículo 4: «Todos los padres están obligados indistintamente a poner a sus hijos en las escuelas», mientras que la Constitución de 1870 disponía en su artículo 8 el carácter obligatorio de la educación primaria. Más específico es el Reglamento General para las Escuelas Públicas del año 1881, que establecía en el artículo 5: «Es obligatoria para niños de ambos

sexos desde la edad de seis años hasta catorce para los varones y hasta doce para las mujeres». Igualmente, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria sancionada en 1887 (publicada en el Registro Oficial en 1902) recuerda que la educación primaria es obligatoria para ambos sexos. Por fin, la Ley de Educación Obligatoria de 1909 establece en su artículo 1: «Es obligatoria la educación primaria para los niños de ambos sexos de seis a catorce años cumplidos» (Florentín, 2009; Speratti, 1979).

No obstante, es necesario introducir matices. Por ejemplo, en el documento titulado «La instrucción pública en el Paraguay», presentado ante el Segundo Congreso Científico en Washington por el secretario del Ministerio de Instrucción Pública, Juan Francisco Pérez, en 1916, se explica que en las escuelas primarias y graduadas se proporciona la primera enseñanza a niños de ambos sexos, pero de forma separada, y que para las niñas se ofrecen cursos de labores manuales y domésticas. En el año 1909 se unifican las dos Escuelas Normales bajo el nombre de Escuela Normal (mixta) del Paraguay, a pesar de lo cual el documento señala que en el magisterio predominaban las mujeres. El informe también indica que las mujeres eran admitidas a la par de los varones en los colegios nacionales de segunda enseñanza, sin embargo, en la práctica la presencia de las mujeres en igualdad con sus compañeros no resultaba habitual. Como hace notar Barreto (2014) en 1918, VIRGINIA CORVALÁN se graduó en el Colegio Nacional de la Capital siendo la única mujer entre 40 egresados.

Ascenso del autoritarismo y la pedagogía nacionalista (1931-1954)

El periodo comprendido entre 1931 y 1954 reúne acontecimientos cruciales: el fin de la denominada era liberal de las tres primeras décadas del siglo xx, la Guerra del Chaco (1932-1935), la Revolución de 1936 y la Guerra Civil de 1947.

El régimen instaurado a partir del año 1936 instaló el nacionalismo como política de estado y se ocupó de suscitar el orgullo nacional, especialmente herido desde la derrota de la Guerra Grande. La adopción del nacionalismo implicó la revisión del pasado, con el fin de reivindicar figuras de la historia patria y reescribir un relato acorde con la nueva imagen exaltadora del pasado nacional. En esta coyuntura, acabó por imponerse en las escuelas la llamada «pedagogía nacionalista» (Brezzo, 2015, Velázquez, 2016).

Desde la década de 1930 y hasta el ascenso de Stroessner en 1954, la institución educativa experimentará una serie de cambios estructurales vinculados a los tumultuosos acontecimientos del periodo, pero no dejará de ser un problema social de primer orden: en este sentido, se ponen en marcha diversas medidas encaminadas a incrementar y democratizar el acceso a la escuela. Hacia 1932 desaparece de forma progresiva la Escuela Activa con la renuncia de Ramón Indalecio Cardozo, al tiempo que se extienden a los espacios escolares el autoritarismo militarista y el discurso nacionalista heroico que impregnan el ambiente político-social (Velázquez, 2016).

Todos estos acontecimientos y procesos afectaron a la vida de las mujeres. Las tensiones con Bolivia y la expansión del nacionalismo renovaron las discusiones sobre el rol político de las paraguayas. Con la Guerra del Chaco, aumentó significativamente la presencia de las mujeres en los espacios públicos, ya que debieron sustituir a los hombres a lo largo del conflicto. Sin embargo, la guerra no modificaría de forma sustancial las relaciones tradicionales de género. Destaca la creación del Secretariado Paraguayo de Niñas, que formó a muchas mujeres de clases media y alta en ámbitos relativos a la administración y el comercio (Potthast, 2010).

Igualmente, aumentaron los centros técnicos dirigidos a las mujeres y en el año 1938 se creó el Colegio Nacional de Niñas. Con el gobierno de Morínigo, iniciado en 1940, y la posterior Revolución de 1947 la intensa actividad feminista desarrollada en las primeras décadas del siglo xx se vio seriamente limitada. Numerosas normalistas activistas sufrieron

persecuciones y se vieron forzadas al exilio (Velázquez, 2016). En general, la evolución de la escolarización de las niñas en este periodo será lenta y compleja.

Durante las primeras décadas del siglo xx, el desarrollo de la educación paraguaya estuvo marcado por la figura de Ramón Indalecio Cardozo y su programa pedagógico cristalizado en la Escuela Nueva, cuya impronta extendida a lo largo de la centuria aún no ha desaparecido. Cardozo desempeñó los cargos de Director General de Escuelas y presidente del Consejo Nacional de Educación. Fue el artífice de la Reforma Educativa de 1925 y publicó numerosos libros dirigidos al público infantil y a la formación inicial de maestros.

Sus ideas acerca de la enseñanza ocuparon un lugar sustancial en la conformación del discurso educativo oficial. Por esta razón, su obra puede aportar información acerca del lugar asignado a las mujeres en la educación. Cardozo participó activamente en los encendidos debates de la época acerca del papel que debían ocupar las mujeres en la institución educativa, entre los que destacaban el tema de la coeducación, la conveniencia de dejar la enseñanza de los varones a cargo de mujeres y la implementación de planes de estudio diferenciados para niños y niñas.

En un ensayo titulado *Coeducación*, Cardozo (1928, p. 157) se posiciona sobre el que llama «problema pedagógico de la coeducación de los dos sexos» y como Director General de Escuelas autoriza su práctica. Luego defiende esta postura, argumentado que niños y niñas están dotados de las mismas facultades mentales y aptitudes intelectuales, aunque puntualiza: «Si bien en el varón predominan las funciones superiores elaborativas, mientras que en la mujer las perceptivas y emotivas, esta diferenciación psicosexual se presenta ya en los albores de la pubertad».

Encontramos en la obra y el pensamiento educativo de Cardozo las huellas del programa pedagógico rousseauiano, según el cual hombres y mujeres son biológicamente iguales pero su naturaleza racional es diferente y por esta razón precisan de una educación diferenciada entendida en términos de «complementariedad». En la primera mitad del

siglo xx, el discurso educativo oficial en Paraguay no niega el acceso a la educación a las mujeres; en todo caso, lo que se pone en cuestión es que dicha formación se lleve a cabo en las mismas condiciones que los varones.

La «coeducación» que plantea Cardozo está basada en estas ideas. Como ocurría en aquellos años en países como Francia o España, los sectores más progresistas de la sociedad luchaban por extender la coeducación frente a aquellos otros sectores más conservadores. Sin embargo, este modelo innovador no cuestionaba la asignación de los roles tradicionales de género. Como ejemplo, en el trabajo titulado «Nueva orientación de la enseñanza primaria», relativo al plan de Reforma Escolar de 1925, Cardozo propone lo siguiente: «Asignaturas nuevas en el plan son la Economía Doméstica y la Puericultura, como preparación complementaria de la mujer» (Cardozo, 1928, p. 79).

Contemporánea de Cardozo, también SERAFINA DÁVALOS —maestra, primera abogada y precursora feminista del Paraguay, por su rol pionero en la articulación del pensamiento feminista paraguayo y su papel activo en organizaciones e iniciativas feministas y de mujeres— participó en los debates intelectuales acerca del «problema de la mujer». En el capítulo viii de su tesis doctoral *Humanismo* (1907), propone una serie de reformas educativas para levantar la condición social de la mujer. Advierte que la ley de instrucción primaria obligatoria de 1902 es «letra muerta» debido a la desidia institucional, y pone especial énfasis en la precariedad de la situación de las niñas, asociada a la creencia de los padres de que estas no precisan de instrucción alguna. No veía obstáculos para que las niñas se formaran en escuelas de instrucción secundaria junto con los varones, y no encontraba tampoco dificultad para promover a las jóvenes a la coeducación superior.

Más allá de las limitaciones y matices que nos permite la mirada actual, hay que reconocer el valiosísimo aporte de figuras como Ramón Indalecio Cardozo y Serafina Dávalos, dos maestros decididamente comprometidos con las problemáticas sociales de su tiempo y que contribuyeron a la mejora de la condición de las mujeres en la educación

y en la sociedad. En este sentido, es importante subrayar que el pensamiento de ambos educadores no puede separarse del contexto social y cultural de la época. Como sostiene la historiadora Bárbara Potthast (2015), a pesar de cierta independencia de las mujeres en el aspecto socioeconómico, la sociedad paraguaya antes y después de la guerra era una sociedad patriarcal, entendiendo por sociedad patriarcal una configuración social caracterizada por el papel dominante del hombre en la sociedad y en la familia.

Por diferentes razones, la memoria y el legado de estos pensadores suscitaron controversias a lo largo del siglo xx. La extraordinaria reforma de la educación formulada por Cardozo cayó en el olvido debido a la compleja situación política de aquel tiempo, recién hace algunos años su legado comenzó a ser objeto de revalorización crítica (Soto y Velázquez, 2019). Por su parte, Serafina Dávalos fue sin duda una mujer transgresora para su época (y para la nuestra): puso en cuestión los roles de género de madre y esposa asignados a las mujeres como el único destino posible, tanto en sus planteamientos teóricos como en su vida cotidiana.

Régimen dictatorial y consolidación del nacionalismo (1954-1989)

Con el golpe militar de 1954 se instala el régimen político-militar liderado por el general Stroessner, con unas condiciones político-ideológicas a nivel internacional que posibilitaron el total apoyo de los Estados Unidos a la dictadura (Rivarola, 2000). El nacionalismo como ideología oficial del Estado se consolidaría y la pedagogía nacionalista ocuparía un lugar importante en todos los espacios escolares. Durante este periodo la educación será un instrumento fundamental para el control y despliegue del sistema militar-autoritario, al tiempo que se producirán numerosos cambios en las prácticas escolares y en la

ingeniería normativa educativa como parte de la transformación radical del país (Soler, Elías y Portillo, 2015).

Entre las décadas de 1950 y 1970 se pone en marcha una expansión que transforma la estructura del sistema educativo: especialmente importantes son las dos reformas educativas (1957 y 1973) llevadas a cabo con el apoyo de organismos internacionales y bajo la estricta vigilancia del Gobierno. El control del sector docente fue ejercido mediante diversos mecanismos, como la configuración de redes clientelares, prácticas de coacción, persecución y represión sistemática, así como la exigencia de afiliación partidaria para acceder a cargos docentes (Rivarola, 2000). No resulta una tarea sencilla apreciar el impacto del stronismo en la vida de las mujeres, se prohibió el funcionamiento de organizaciones feministas y muchas mujeres sufrieron persecuciones o se vieron forzadas al exilio. En contraste, en 1954 se promulga la Ley n.º 236 «De los Derechos Civiles de la Mujer» y en 1961 la Ley n.º 704 «Derechos Políticos de la Mujer» que, dadas las condiciones políticas: «tiene un valor más simbólico que real» (Barreto, 2013, p. 66).

En la escuela es posible distinguir un doble discurso: una profunda discrepancia entre el discurso oficial educativo, que promovía la paz y las libertades, y las múltiples violencias que en la práctica el régimen desplegaba en los espacios escolares. En el plano de la formación docente, muchas ideas pedagógicas de décadas anteriores habían perdido vigor, pese a lo cual la escuela de tiempos de la dictadura siguió proyectando el magisterio como un apostolado que asociaba la imagen inmutable de la maestra a la de una segunda mamá (Velázquez y D'Alessandro, 2017).

En el libro *Historia de la Educación Paraguaya* (1981), texto básico empleado en la formación docente y escrito por Luis G. Benítez, figura destacada en el mundo de la enseñanza y que contaba con la aprobación del régimen, puede apreciarse el discurso oficial a propósito del magisterio: «Ahora, sin embargo, la mujer y el hombre ocupan una idéntica posición como sujetos de nuestra educación. [...] Ni que decir

de la carrera docente, especialmente primario y secundario, de notoria primacía del elemento femenino» (p. 215).

En otra obra titulada *Organización, administración y legislación de la escuela primaria* (1962), elaborada por la catedrática Evelia Surroca de Garcete y dirigida al sexto curso normal, encontramos las condiciones ideales del «educador». Y hacemos hincapié en el empleo del genérico masculino en unos párrafos que, en principio, están dirigidos a un público prioritariamente femenino. La educadora afirma que para cumplir la importante misión de educar se requería un hombre sabio, sano y santo y, sobre todo: «animado de una auténtica vocación que le ayude a cumplir la responsabilidad que le asignan la familia, la comunidad, las instituciones y el Estado para orientar y completar con eficacia la educación de los alumnos» (p. 102).

Los ejemplos citados, que reflejan el discurso educativo oficial de la época, contrastan con las acciones represivas, con el clima de sometimiento y la vigilancia ejercida en el ámbito educativo. Vale la pena recordar que en esta difícil coyuntura surgieron experiencias educativas como espacios de oposición al régimen, por ejemplo: las escuelitas campesinas de las Ligas Agrarias y la *Escolinha de Arte de Asunción* (Elías y Segovia, 2011; Fernández, 2003). En muchas de estas iniciativas participaron de forma activa formadoras y maestras de diversos niveles educativos, mujeres inconformistas que con sus vivencias y actividades pusieron en cuestión el modelo ideal de maestra-madre-mujer que promovía el stronismo por medio de mecanismos diversos.

La reforma educativa de 1957 incorpora en su discurso valores del catolicismo, en un intento de legitimación del Gobierno a través de la religión (Velázquez y D'Alessandro, 2017). Aunque a partir de la década de 1960 las relaciones entre la Iglesia y el régimen se tornaron tensas, el Plan Innovaciones Educativas de 1973 no produciría mayores cambios en los fines y objetivos vinculados al desarrollo integral del alumnado. El contenido de estos documentos nos ofrece visión acerca

del modelo de niño y niña que se pretende lograr mediante el proceso formativo, así como los roles que se espera desempeñen en el futuro.

Por ejemplo, entre los «Objetivos Generales de la Educación Paraguaya» del Plan Innovaciones Educativas (1973), se formula lo siguiente: «7. Adquiera actitudes positivas hacia la familia para robustecerla como institución social básica» (p. 16). Entre los «Objetivos Generales de la Enseñanza Media», se pretende que el estudiante (mujeres y hombres): «Adopte actitudes sanas y valiosas hacia las relaciones permanentes en la vida de la familia, hacia el mutuo respeto, la decencia, así como la lealtad de las relaciones entre los sexos; y adquiera conocimientos y habilidades para el manejo del hogar, la crianza y la educación de los hijos» (p. 54).

Hay que hacer notar que en la formulación de los objetivos generales de la educación no se encuentran referencias a la igualdad entre hombres y mujeres. En todo caso, en el apartado «Fin de la Educación Paraguaya» se menciona la igualdad de oportunidades como norma de la vida democrática del país: una igualdad que permita a todos los habitantes el acceso a la cultura, la ciencia y la técnica en beneficio del progreso de la nación. Conviene señalar que esta igualdad de oportunidades todavía se asienta sobre las diferencias «naturales» entre niños y niñas. Más adelante, en los últimos años de la Dictadura y los primeros años de la Transición, la «igualdad de oportunidades» recogida en el currículo sería sinónimo de dar un trato idéntico a niños y niñas, pues se pensaba que aplicando esta supuesta neutralidad en las aulas, la totalidad del alumnado lograría los mismos resultados.

Ahora bien, será en los materiales didácticos en los que se plasmará tal discurso. Los manuales escolares transmiten una imagen específica del mundo, por lo que también reflejan las normas y pautas de género acordes al modelo hegemónico de hombre/mujer en una sociedad dada. En el conocido libro de lectura de cuarto grado *Acosta Ñu* (1982, p. 9), podemos apreciar la convergencia entre la figura de la madre-maestra como modelo de feminidad: «Ella es tierna y agradable; con el amor de una madre, ha de educarnos e instruirnos, y al orientar nuestras tareas, se

ha de esforzar para que adquiramos el hábito del trabajo y el amor y el respeto a nuestros semejantes».

Por su parte, en el libro *Mi Manual cuarto grado* (1985, p. 863), encontramos lecciones acerca de la administración y mejora del hogar, donde se aprecia un discurso asociado al modelo de familia patriarcal socialmente valorado: «La familia necesita de un lugar en donde desarrollar sus actividades y cultivar el afecto. Ese lugar es el hogar, casa o vivienda que sirve al hombre y su familia de abrigo y protección». De forma muy sucinta, podría decirse que la pedagogía nacionalista se asienta en dos elementos fundamentales: a) la formación de la identidad nacional (orientada al fomento del sano patriotismo y amor a la patria); y b) la formación de la identidad de género basada en el «contrato heterosexual», un acuerdo que no cuestiona la desigualdad entre hombres y mujeres y la atribuye a presuntas diferencias «naturales» entre los sexos en vez de atribuirla a la dominación histórica de las mujeres por los hombres (orientada al «mantenimiento y fortalecimiento» de la familia como base de la sociedad y de la «lealtad» de las relaciones entre hombres y mujeres, siempre que dicha lealtad conserve las relaciones de desigualdad y por lo tanto la dominación social de los hombres sobre las mujeres).

Transición democrática hasta nuestros días (1989-2019)

La educación paraguaya se enfrentaría a los desafíos de la Transición sin contar con una mínima base de cultura crítica, con lo cual el amplio rechazo de la comunidad educativa y los esfuerzos gubernamentales no produjeron cambios sustanciales en el sistema educativo en los primeros años de democracia (Rivarola, 2000). Los promotores que participaron en el proceso de institucionalización democrática fueron los mismos actores políticos que, en mayor o en menor medida, ocuparon puestos

de poder claves durante los 35 años que duró el régimen, de manera que se mantuvo la estructura organizativa que constituía la administración central del sistema educativo autoritario (D'Alessandro, 2014; Rivarola, 2000). Durante la década de 1980 surgen nuevas organizaciones feministas en oposición a las agrupaciones de mujeres que ocupaban una posición oficial u orgánica dentro de la estructura del régimen stronista (Bareiro, 1997).

La Transición trajo importantes transformaciones con la promulgación de leyes para avanzar hacia el logro de la igualdad entre hombres y mujeres. La Constitución Nacional de 1992, en su artículo 48: De la Igualdad de los Derechos del Hombre y de la Mujer, establece: «El hombre y la mujer tienen iguales derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales». Asimismo, la Ley 1264/98 General de Educación dispone en el artículo 10 que la educación se ajustará a los siguientes principios: «e. la efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo de todo tipo de discriminación».

Desde los primeros años de la Transición y durante los años siguientes el enfoque de género ha ocupado un espacio cada vez más relevante en la política educativa paraguaya. Así, los numerosos planes, programas y acciones orientados a la mejora de la educación han incorporado acciones para lograr una mayor igualdad social, de género y étnica en el sistema educativo. Entre otras iniciativas, destaca el desarrollo en la década de 1990 del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y Resultados para las Mujeres en la Educación (PRIOME), cuyo objetivo principal fue coordinar acciones destinadas a promover la incorporación y el desarrollo efectivo del componente de género en educación.

Los programas de estudio correspondientes a la Educación Escolar Básica, elaborados en el marco de la reforma educativa iniciada en 1992 e implementada en las aulas desde 1994, suponen una renovación en cuanto a la organización, el contenido programático y las bases pedagógicas que sustentan el currículo. Los cambios que se producen en el discurso educativo forman parte del proceso más amplio de apertura

democrática y afianzamiento de las políticas neoliberales en Latinoamérica. Ahora la educación busca formar hombres y mujeres en un marco democrático y de derechos, y fortalecer la identidad nacional en un contexto de integración regional y mundial (Alegre, 2018).

La «igualdad de oportunidades» que hacía referencia a todos los habitantes aparece ahora en el currículo como igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Sin embargo, la familia, sus valores, derechos y responsabilidades como núcleo fundamental de la sociedad, continúa intacta en la formulación de los objetivos generales de la educación paraguaya. Sí se observan ciertos cambios en la formulación del perfil educativo de la Educación General Básica, donde se indica que esta etapa busca formar varones y mujeres que acepten su propia sexualidad y sean capaces de asumir relaciones de equidad y complementariedad de género, en los ámbitos personal y social (Ministerio de Educación y Cultura, 1999).

Durante el gobierno de Fernando Lugo (2008–2012) se actualizan los programas de estudio, incorporándose diversos ajustes. Especialmente significativos resultan los cambios vinculados a la introducción de la perspectiva de género en el ámbito escolar. Los programas renovados incorporan un novedoso apartado titulado «Orientaciones para el tratamiento de la equidad de género». Por primera vez, los planes de estudio incluyen expresiones como «perspectiva de género» o «igualdad de género», conceptos tan necesarios para pensar desde un enfoque transversal las desigualdades aún presentes en la escuela (Ministerio de Educación y Cultura, 2010).

A pesar de los esfuerzos realizados, todavía quedan asuntos pendientes que resolver para que la igualdad efectiva entre los sexos se convierta en una realidad en el sistema educativo. Existen numerosas investigaciones (Corvalán, 2013; Sottoli y Elías, 2001) que llaman la atención sobre los siguientes aspectos relacionados con la educación de niñas y mujeres: a) el desconocimiento de la perspectiva de género en la práctica docente, que se traduce en un marcado sexismo en las escuelas; b) el sistema educativo reproduce patrones socioculturales sexistas que

refuerzan la discriminación hacia las mujeres; c) la enorme dificultad que implica abordar en el currículo temas como la sexualidad, que a menudo se plantea solamente desde un enfoque moral y religioso; d) la brecha de género en colectivos históricamente marginados, como la población indígena y campesina, es mucho mayor que en otros sectores de la población; e) el avance de la escolaridad de las niñas y la equiparación de la matrícula femenina y masculina no ha implicado la desaparición de prácticas discriminatorias hacia niñas y adolescentes.

Desde el final de la Dictadura se aprecian cambios sustanciales en el discurso educativo oficial, que sin duda han transformado la educación de las mujeres y su presencia en los espacios escolares. Por otra parte, la idea de la educación entendida como desarrollo del sentimiento de amor a la patria y a la familia como base de la sociedad, aunque con matices, no ha desaparecido. La escuela tampoco ha dejado de transmitir un modelo hegemónico de relaciones entre hombres y mujeres basado en la complementariedad de los sexos. Como plantea Velázquez (2018), históricamente la escuela proyectó un modelo de familia completa o tradicional conformada por padre, madre e hijos. Es en este arquetipo familiar donde conceptos como amor, afectividad y sexualidad adquieren pleno sentido, con lo que cualquier vínculo que se establezca fuera de su seno será considerado como reprochable o abyecto.

Representación de las mujeres en los libros de texto de Historia

Además de los programas de estudio, en la actualidad hay que considerar los manuales escolares como dispositivos didácticos que concretan el currículo.

Especialmente reveladores resultan los manuales de Historia, porque producen un discurso histórico que se proyecta como «verdadero» sobre acontecimientos y actores sociales, es decir, hombres y mujeres

protagonistas del pasado. Hay que recordar que con la consolidación de la pedagogía nacionalista durante el régimen de Stroessner se impuso una visión oficial de la historia de carácter patriótico en la que el relato de la Guerra de la Triple Alianza, basado en el heroísmo y sacrificio del pueblo paraguayo, ocuparía una posición central.

Acerca del lugar de las mujeres en la historiografía, Potthast (2011) explica que, de todos los países de América Latina, Paraguay es el que ha prestado mayor atención al rol de la mujer, pero este interés estaría ligado a una discusión ideológica en el marco de la historia oficial nacionalista. Asimismo, Barreto (2013) subraya que la historiografía nacional paraguaya ha dedicado numerosas páginas a las mujeres, pero dicha representación se asocia a estereotipos y roles de género tradicionales. En el caso de la Guerra Grande, la historiografía oficial ha destacado principalmente el papel de las «residentas» y el «bello sexo nacional», representaciones femeninas que a lo largo del siglo xx quedarán grabadas en la historia escolar y en la memoria colectiva de la nación.

En la obra *El libro de los héroes. Páginas históricas de la Guerra del Paraguay* (1922), del historiador y profesor Juan O’Leary, fundador del denominado revisionismo paraguayo, encontramos la visión nacionalista de la historia que reproducirán los manuales escolares. La representación de las mujeres que ilustra este libro y gran parte de la producción historiográfica del autor acerca de la guerra se ve reflejada en el siguiente ejemplo acerca de «Las mujeres de Piribebuy»: «Todos habían sucumbido o estaban aplastados por la fatiga, desarmados, inermes. Todos, ¡no! Aún quedaban en pie algunos centenares de madres, que habían presenciado la agonía gloriosa de sus hijos. Quedaban ellas para consumir el sacrificio, para rubricar con su sangre aquella página de romántico heroísmo» (p. 352).

La cartilla nacionalista *La Ruta* (1939), escrita por Justo Pastor Benítez y adoptada como texto de lectura en las escuelas públicas, es un excelente ejemplo del relato patriótico de la historia escolar. Acerca de las residentas, el texto afirma: «Nada más grande en nuestra historia que

la mujer paraguaya»; «Durante la Guerra de la Triple Alianza, la mujer paraguaya colaboró con toda decisión: tejió el uniforme del soldado con su huso familiar; trabajó en la chacra; entregó sus alhajas al Tesoro Nacional y curó a los heridos» (p. 79). Y, acerca del periodo de reconstrucción: «En esta tarea de fundar una nación, la mujer paraguaya ha tenido una participación decisiva por su abnegación y sus virtudes recias y cristianas» (p. 80). Pero, considerando los cambios que ha experimentado el país en las últimas décadas, parece razonable preguntarse ¿qué imagen de las mujeres transmiten hoy en día los manuales escolares de historia? En lo que sigue, nos acercaremos a algunos ejemplos.

En el manual *Historia y Geografía 8 Grado, Cuadernillo de Información y Ejercicios Prácticos* (2010) de la editorial Consulba, empleado sobre todo en instituciones públicas, la representación femenina asociada a la guerra que prevalece es la de «reconstructora», y en menor medida, la de «residenta». Como muestra, encontramos el siguiente relato: «El papel de la mujer en la reconstrucción de la república después de la guerra fue fundamental para la pronta recuperación del país» (p. 87). El manual destaca que en la posguerra las mujeres se dedicaron al trabajo agrícola y al mantenimiento de los animales, la reproducción de la especie y la reconstrucción de la familia. Pero también explica que a pesar de que cargaron con el peso de la reconstrucción del país y ejercieron poder en diferentes ámbitos, este nunca fue compartido en igualdad de condiciones con los hombres.

En el manual escolar *Historia y Geografía 8* de la editorial En Alianza (2010), utilizado principalmente en instituciones privadas, aparecen varios modelos femeninos asociados a la guerra: la «mujer combatiente», la «mujer reconstructora», y también las «residentas» y «destinadas». En las páginas dedicadas al conflicto bélico puede leerse: «1869. AGO 23 000 aliados exterminan a los 1600 defensores de Piribebuy. Pelean hasta las mujeres, se incendia el hospital con heridos y se degüellan prisioneros» (p. 147). Hay que destacar el esfuerzo de este manual por hacer visibles a mujeres que durante décadas permanecieron ocultas en el

relato escolar nacionalista, por ejemplo, las mujeres «muertas por traición», las «destinadas» y la controvertida figura de Pancha Garmendia.

Pese a los avances que en los últimos años han experimentado la historia académica y la historia escolar, el discurso nacionalista continúa presente en los manuales escolares, sobre todo en los libros de texto utilizados en escuelas y colegios públicos (Alegre, 2018; Rivarola, 1996). En general, la representación de las mujeres se asocia a roles tradicionales de género: «proveedoras», «madres», «esposas», «reproductoras», «educadoras», «reconstructoras», etc. Valientes y sacrificadas mujeres dispuestas a luchar por la nación, pero desde un segundo plano. Con todo, debemos ser optimistas, pues se aprecian en los actuales manuales escolares de historia algunos cambios respecto del relato escolar nacionalista con su representación estereotipada de las mujeres.

Conclusión

El panorama esbozado hasta aquí, aunque selectivo y limitado, aporta indicios acerca de la configuración de un sistema educativo que, al menos en el último siglo, se ha ocupado de promover un tipo de sociedad y ciudadanía orientado a la formación de identidades esencialistas: modelos hegemónicos de hombre y mujer, acompañados de representaciones ideales de la niñez, de la escuela, del magisterio, de la familia, etc. Ahora bien, no se trataría de negar la eficacia o pertinencia de este sistema educativo. En todo caso, lo interesante sería pensar cómo otras formas de ser, multitud de sujetos y modos de vida que no se ajustan al modelo social establecido, pueden interpelar el discurso oficial educativo forjado desde finales del siglo XIX, poniendo en cuestión un saber pedagógico que se presenta como «natural» e inmutable.

De ahí la importancia de trazar una historia de la educación de las mujeres que nos ayude a comprender el presente de la educación paraguaya, sus avances, sus problemas y limitaciones. Contra posturas reaccionarias y en la voluntad de afrontar el compromiso ineludible de concebir una educación cada vez más abierta y plural.

Bibliografía recomendada

La siguiente bibliografía hace referencia a una selección de trabajos cuyo propósito consiste en orientar a los lectores que busquen profundizar en la temática. La mayoría de las publicaciones no abordan la historia de las mujeres y su educación de forma exclusiva, pero incluyen capítulos o apartados específicos acerca del tema.

Gran parte de la producción sobre historia de la educación paraguaya aporta información general sobre amplios periodos ajustándose al paradigma historiográfico tradicional. A modo de ejemplo, pueden citarse las conocidas obras de Juan Speratti *Historia de la Educación Pública en el Paraguay: 1812-1932* (1979. Paraguay: Escuela Técnica Salesiana), de Efraím Cardozo *Apuntes de historia cultural del Paraguay* (2007 [1963]. Paraguay: Servilibro), y de Luis G. Benítez *Historia de la Educación Paraguaya* (1981. Paraguay: Edit. Comuneros); o estudios recientes más innovadores como los de Flavio Florentín *Historia de la Educación en el Paraguay de Posguerra 1870-1920* (2009. Paraguay: El Lector) y la obra colectiva editada por Adriana Pesoa Nardi *La educación en el Paraguay independiente*, Tomo I (2011. Paraguay: MEC). Todas estas contribuciones abordan algún aspecto relativo a la educación de las mujeres, pero sin incorporar un enfoque de género.

Con el inicio de la Transición emergen trabajos procedentes de diversos ámbitos de estudio que suponen un avance para la construcción de una historia de las mujeres. Acerca de la historia de las mujeres y el magisterio, pueden ser orientativos el libro de Mary Monte de López Moreira *Adela y Celsa Speratti. Pioneras del magisterio nacional* (2011. Paraguay: El Lector) y el artículo de Laura Zayas Rossi *Historia de la formación docente en Paraguay* (2015. Revista Praxis Educativa). Sobre el estado de la educación de niñas y mujeres en etapa democrática, aportan un panorama esclarecedor el libro de Graziella Corvalán *Movimiento Feminista Paraguayo. Su Construcción Social* (2013. Paraguay: Servilibro) y el informe de Susana Sottoli y Rodolfo Elías *Mejorando la educación de las niñas en Paraguay* (2001. Paraguay: UNICEF).

Por último, quisiéramos destacar la emergencia de nuevos enfoques, cuya importancia radica en integrar la perspectiva de género como estrategia transversal en la investigación. Sin pretender ser exhaustivos, pueden citarse como ejemplo las investigaciones de Ana Barreto *Voces de Mujer en la Historia Paraguaya* (2012. Paraguay: Asociación Trinidad), la serie que lleva por título *Relaciones entre Autoritarismo y Educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico*, que cuenta con cuatro volúmenes publicados (2014, 2016, 2017, 2018. Paraguay: Servicio Paz y Justicia Paraguay) y cuyos contenidos fueron elaborados por un equipo de investigación coordinado por Ignacio Telesca e integrado por Ana Barreto, David Velázquez y Sandra D'Alessandro. Además, los trabajos de Carolina Alegre Benítez *Género e historia escolar. La imagen*

de la mujer paraguaya en la Guerra contra la Triple Alianza a través de los libros de texto (2013. España: Asociación de Amigos del AHDJ) y *Nacionalismos, géneros e identidades en la escuela paraguaya contemporánea (1989-2018): enseñanza de la historia y construcción de la memoria* (2018. España: Universidad de Granada).