

**TESIS DOCTORAL**

**NACIONALISMOS, GÉNEROS  
E IDENTIDADES EN LA ESCUELA  
PARAGUAYA CONTEMPORÁNEA (1989-2018):  
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
Y CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA**

**Carolina Alegre Benítez**

Director: Dr. Antonio Tudela Sancho



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**PROGRAMA DE DOCTORADO  
EN CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN**

Granada, 2018

**PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**TESIS DOCTORAL**

**NACIONALISMOS, GÉNEROS E IDENTIDADES EN LA  
ESCUELA PARAGUAYA CONTEMPORÁNEA (1989-2018):**

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
Y CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA**

Doctoranda: CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ

Director: DR. ANTONIO TUDELA SANCHO

GRANADA, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Carolina Alegre Benítez  
ISBN: 978-84-9163-990-9  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/53597>







## AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer al director de esta tesis, Antonio Tudela Sancho, por sus enseñanzas, paciencia y apoyo incondicional desde hace poco más de diez años. Mi agradecimiento al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada y al Grupo de Investigación HUM 985, representados por su Directora Nani Cambil, por la oportunidad de desarrollar la investigación en un contexto de compañía y amistad. Igualmente, deseo agradecer a Oswaldo y a Lucía, por confiar en mí y enseñarme aquello que importa en el contexto académico.

A Val Flores y Jordi Planella, por sus lecturas siempre inspiradoras.

En España. A los estimados profesores del Máster IEAC (UHU y UNIA), en especial a Rafael Valls, Chema Cuenca, Jesús Estepa y Gabriel Travé, que guiaron mis primeros pasos en la investigación.

En Argentina. A Lorena Soler, mi tutora durante las estancias realizadas en el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA), y a Rocco Carbone, por su cercanía y apoyo en diferentes momentos del proyecto. A Liliana Brezzo, a Leti y Ángel, por facilitarme su producción bibliográfica con tanta generosidad.

En Paraguay. A los bibliotecarios de la Biblioteca Nacional del Paraguay y a las bibliotecarias de la Biblioteca del MEC. Al Colegio Argentino de Asunción: a su Director Ostuni, a Rosa y Christian, Lourdes, a Yvonne y Gonzalo, a Manolo y Denise, a Sergio, a Kim, profesores y amigos de un tiempo siempre cercano. Gracias a los distinguidos investigadores Sandra D'Alessandro, David Velázquez, Ricardo Pavetti, Rodolfo Elías, Roberto Céspedes, Herib Caballero y Barbara Potthast, cuyas palabras de aliento me indicaron que iba por buen camino. A Giorgio, Francis, Bruno y Junior por abrirme las puertas de su casa durante la estadía en Asunción. Aguyje!

En Marruecos. A Ahmed Lamih (merci professeur!), mi tutor durante la estancia realizada en la ENS Tétouan, por su apoyo en la última fase –pendiente aún...– de la investigación. También a los profesores Ahmed El Fassi y Chakib Chairi, por su tiempo y la amable orientación.

A mis papás, Ana y Ramón, y mis hermanos Nico y Sebas. GRACIAS siempre.



## I

Bandera de mi patria tan querida.

Bandera de mi cielo guaraní.

Emblema sacrosanto de mi vida,

sabremos defenderte hasta morir

enseña tricolor de mis amores

en ti se representa mi heredad.

El Rojo simboliza la Justicia,

el Blanco la Paz y el Azul la Libertad!

Qué linda es mi bandera paraguaya!

a su sombra generosa sueño la felicidad.

## II

En el escudo ostenta un gorro frigio,

Dice «Paz y Justicia» y un gallardo león,

En el reverso la palma y el olivo,

la estrella de bonanza, simbolizan mi nación.

¡Qué linda es mi bandera! Letra y música: Mauricio Cardozo Ocampo. Cántico escolar que aprendí en mi infancia en Buenos Aires, cuando mi papá, Don Ramón Alegre Benítez, me cantaba y enseñaba todo acerca de su amada tierra.

– A él le dijeron si se rinde pa, y papá me dijo que el Panchito López dijo que prefería morir en vez de... antes de rendirse.

– ¿Y vos te hubieras rendido?

– Siiii... no, yo no.

– ¿Por qué no?

– Porque los paraguayos jamás se tienen que rendir.

Documental «Cándido López, los Campos de Batalla» (2005). Diálogo entre un niño paraguayo de una escuela del interior del Paraguay y el director del documental José

Luis García.

\*\*\*

«¡Profesora! Ustedes nos robaron la tierra... Que nos devuelvan pues! ¡Nos invadieron... nosotros defendimos hasta la muerte nuestro país... los paraguayos fuimos valientes!»

Interpelaciones de mis estudiantes de 8° Grado de alguna escuela paraguaya, unos años atrás, cuando tocaba abordar el Tema de la Guerra contra la Triple Alianza... y la profesora de Historia, era argentina.

# Índice

---



## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>21</b> |
| <b>MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>27</b> |
| <b>Capítulo 1. Nacionalismos, géneros e identidades.....</b>  | <b>29</b> |
| 1. Nacionalismos.....   | 30        |
| 1.1. Nación y nacionalismo en la historiografía contemporánea.....                                  | 30        |
| 1.1.1. Nacionalismos hasta la Primera Guerra Mundial.....   | 36        |
| 1.1.2. Nacionalismos en el período de entreguerras.....   | 38        |
| 1.1.3. Nacionalismos después de la Segunda Guerra Mundial.....                                      | 40        |
| 1.1.4. Nacionalismos desde la década de 1970.....   | 41        |
| 1.1.4.1. Modernismo.....  | 41        |
| 1.1.4.2. Primordialismo, perennialismo y etnosimbolismo.....  | 46        |
| 1.1.4.3. Nacionalismos desde nuevas perspectivas alternativas.....                                  | 49        |
| 2. Nacionalismos e identidades (identidades nacionales).....  | 52        |
| 2.1. Un punto de partida: fundamentos.....  | 52        |
| 2.2. ¿Un punto de llegada?: postmodernidad.....   | 57        |
| 3. Nacionalismos y géneros.....   | 68        |
| 3.1. Aportes desde la perspectiva de estudio de las mujeres.....                                    | 68        |
| 3.2. Aportes desde la perspectiva de otros feminismos.....  | 74        |
| 4. Nacionalismos en América Latina.....   | 82        |
| 4.1. Formación de los estados nacionales en América Latina.....                                     | 82        |
| 4.2. Género y nacionalismos en Latinoamérica.....   | 87        |
| <b>Capítulo 2. Nacionalismos, géneros e identidades en Paraguay.....</b>                            | <b>91</b> |
| 1. La formación de la identidad nacional paraguaya: historia y memoria(s) entre<br>centenarios..... | 92        |
| 1.1. En torno a la independencia nacional.....  | 92        |
| 1.2. Historia y memoria(s) entre centenarios.....   | 100       |
| 2. Nacionalismo, identidad y memoria.....   | 108       |
| 2.1. En torno a la Guerra de la Triple Alianza como huella.....                                     | 108       |
| 2.2. La invención de la nación: el discurso nacionalista.....                                       | 122       |
| 2.3. A vueltas con la cuestión nacional en el siglo XXI.....  | 126       |
| 3. Mujeres, género y nacionalismos en el Paraguay contemporáneo.....                                | 135       |
| 3.1. Mujeres, género e historia: una introducción.....  | 135       |
| 3.2. Historia de las mujeres.....   | 139       |
| 3.3. Mujeres, género y nacionalismo.....  | 146       |
| 3.3.1. Las mujeres durante la guerra.....   | 146       |
| 3.3.2. Las mujeres en la postguerra.....  | 150       |

|   |            |
|---|------------|
| 3.3.3. Las mujeres en el discurso nacionalista: residentas, destinadas y otras figuras femeninas..... | 159        |
| <b>Capítulo 3. Enseñanza de la historia y manuales escolares.....</b>                                 | <b>173</b> |
| 1. El contexto de la escuela actual.....  | 174        |
| 2. Identidades y enseñanza de la historia.....  | 178        |
| 3. La investigación sobre manuales escolares.....   | 181        |
| 3.1. La enseñanza y los libros de texto.....  | 181        |
| 3.2. Los manuales escolares como objetos de estudio.....  | 185        |
| 3.3. La enseñanza de la historia y los libros de texto.....   | 187        |
| 3.4. La manualística escolar como disciplina académica.....   | 189        |
| 3.5. La investigación sobre manuales escolares en América Latina.....                                 | 191        |
| 3.5.1. Investigación sobre manuales escolares en Argentina.....                                       | 192        |
| 4. La investigación educativa en Paraguay.....  | 198        |
| 4.1. Características de la investigación educativa.....   | 199        |
| 4.2. Características de la investigación sobre género y educación.....                                | 202        |
| 4.3. Investigación sobre manuales escolares. Un estado de la cuestión.....                            | 204        |
| 4.3.1. Perspectivas paraguayas.....   | 205        |
| 4.3.2. Perspectivas argentinas.....   | 210        |
| 4.3.3. Perspectivas brasileñas.....   | 211        |
| 4.3.4. Perspectivas uruguayas.....  | 221        |
| 5. La enseñanza de la historia en Paraguay. Una perspectiva histórica.....                            | 223        |
| 5.1. La enseñanza de la historia en la postguerra.....  | 223        |
| 5.2. La impronta nacionalista en la enseñanza de la historia.....                                     | 226        |
| 5.3. La pedagogía nacionalista y la enseñanza de la historia.....                                     | 228        |
| 5.4. Transición democrática y enseñanza de la historia.....   | 232        |
| <b>ESTUDIO Y ANÁLISIS.....</b>  | <b>235</b> |
| <b>Capítulo 4. Planteamiento de la investigación y método.....</b>                                    | <b>237</b> |
| 1. Fundamentos teóricos de la investigación.....  | 237        |
| 1.1. Discursos, poder y subjetividades en el currículo.....   | 237        |
| 1.2. Feminismos e investigación educativa, un apunte.....   | 240        |
| 1.3. La investigación del currículo desde perspectivas post-críticas.....                             | 241        |
| 2. Perspectiva metodológica.....  | 243        |
| 3. Metodología y diseño de la investigación.....  | 246        |
| 3.1. Planteamiento del problema.....  | 246        |
| 3.2. Objetivos.....   | 247        |
| 4. Método.....  | 249        |
| 4.1. Selección de la muestra de estudio.....  | 249        |
| 4.2. Instrumento.....   | 259        |
| 4.3. Procedimiento.....   | 262        |

|  |  |            |
|--|--|------------|
| 4.3.1.   | De búsqueda de la información.....   | 262        |
| 4.3.2.   | De recolección de datos.....   | 264        |
| 4.4.   | Fases de la investigación.....   | 265        |
| <b>Capítulo 5. Análisis y resultados. Currículo.....</b> |  | <b>267</b> |
| 1.   | <b>Objetivo 1.....</b>   | <b>267</b> |
| 1.1.   | Estructura general del sistema educativo.....  | 267        |
| 1.1.1.   | Normativa y legislación.....   | 268        |
| 1.1.1.1.   | Marco Normativo Internacional.....   | 268        |
| 1.1.1.2.   | Marco Normativo Nacional.....  | 269        |
| 1.1.2.   | Organización.....  | 272        |
| 1.1.2.1.   | Educación Inicial.....   | 274        |
| 1.1.2.2.   | Educación Escolar Básica.....  | 274        |
| 1.1.2.3.   | Educación Media.....   | 274        |
| 1.1.2.4.   | Educación Superior.....  | 275        |
| 1.2.   | Género y políticas educativas.....   | 276        |
| 1.2.1.   | Constitución Nacional 1992.....  | 276        |
| 1.2.2.   | La Ley n.º 1264/98 General de Educación.....   | 278        |
| 1.2.3.   | La Ley n.º 5749/17 Carta Orgánica del MEC.....   | 279        |
| 1.2.4.   | Políticas y programas para promover la igualdad y equidad de género....                          | 282        |
| 1.2.4.1.   | Programa PRIOME.....   | 282        |
| 1.2.4.2.   | Plan Nacional de Educación Para Todos «Ñandutí».....   | 283        |
| 1.2.4.3.   | Plan Nacional de Educación 2024.....   | 283        |
| 1.2.4.4.   | Otros Planes y Programas.....  | 284        |
| 1.2.5.   | El Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad.....                      | 287        |
| 1.2.5.1.   | A modo de coda (o mejor, estribillo).....  | 296        |
| 1.3.   | Planes de Estudio.....   | 299        |
| 1.3.1.   | Innovaciones Educativas 1973.....  | 300        |
| 1.3.1.1.   | Consideraciones generales.....   | 300        |
| 1.3.1.2.   | La Educación Media.....  | 304        |
| 1.3.1.3.   | Área Estudios Sociales. Etapa Básica del Nivel Medio.....  | 305        |
| 1.3.2.   | Programa de Estudio Ciencias Sociales, Etapa Básica 1990.....                                    | 306        |
| 1.3.2.1.   | Consideraciones generales.....   | 306        |
| 1.3.2.2.   | El Nivel Medio.....  | 312        |
| 1.3.2.3.   | Estudios Sociales. Etapa Básica del Nivel Medio.....   | 314        |
| 1.3.3.   | Programa de Estudio Octavo Grado, Educación Escolar Básica, Área Historia y Geografía, 1999..... | 322        |
| 1.3.3.1.   | Consideraciones generales.....   | 322        |
| 1.3.3.2.   | El Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica.....  | 323        |
| 1.3.3.3.   | El Currículo Específico de Historia y Geografía Octavo Grado                                     | 325        |

|  |  |            |
|--|--|------------|
| 1.3.4.   | Programa de Estudio Octavo Grado, Educación Escolar Básica, Área Historia y Geografía, 2010.....               | 331        |
| 1.3.4.1.   | Consideraciones generales.....   | 331        |
| 1.3.4.2.   | El Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica.....  | 333        |
| 1.3.4.3.   | El Área de Historia y Geografía 8º Grado.....  | 335        |
| 1.3.5.   | Programa de Estudio Octavo Grado, Educación Escolar Básica, Área Historia y Geografía, 2014.....               | 341        |
| 1.3.5.1.   | Consideraciones generales.....   | 341        |
| <br>   |  |            |
| <b>Capítulo 6. Análisis y resultados. Manuales: Guerra contra la Triple Alianza.....</b> |  |            |
| <b>1. Análisis externo de los manuales escolares.....</b>                                |  |            |
| 1.1.   | Manual 1: Estudios Sociales 1 Curso, Talleres Gráficos Comuneros, s/f.....                                     | 343        |
| 1.2.   | Manual 2: Estudios Sociales 2 Curso, Talleres Gráficos Comuneros, s/f.....                                     | 345        |
| 1.3.   | Manual 3: Estudios Sociales 3 Curso, Talleres Gráficos Comuneros, s/f.....                                     | 346        |
| 1.4.   | Manual 4: Estudios Sociales 6 Curso, Talleres Gráficos Comuneros, s/f.....                                     | 347        |
| 1.5.   | Manual 5: Paraguay Ñane retã Geografía. Historia. Educación Cívica, En Alianza, 1998.....                      | 349        |
| 1.6.   | Manual 6: Historia y Geografía 8 Grado, Don Bosco, 2000.....   | 351        |
| 1.7.   | Manual 7: Estudios Sociales 8, Santillana, 2002.....   | 355        |
| 1.8.   | Manual 8: Historia y Geografía 8, En Alianza, 2010.....  | 356        |
| 1.9.   | Manual 9: Historia y Geografía 8 Grado, Cuadernillo de Información y Ejercicios Prácticos, Consulba, 2010..... | 359        |
| 1.10.  | Manual 10: Historia y Geografía Octavo Grado Educación Escolar Básica, Editora Litocolor, 2012.....            | 361        |
| 1.11.  | Manual 11: Historia y Geografía 8 Octavo Grado, Atlas, 2016.....   | 363        |
| 2.   | <b>Objetivo 2.....</b>   | <b>366</b> |
| 2.1.   | Manual 1.....  | 366        |
| 2.2.   | Manual 2.....  | 369        |
| 2.3.   | Manual 3.....  | 374        |
| 2.4.   | Manual 4.....  | 385        |
| 2.5.   | Manual 5.....  | 395        |
| 2.6.   | Manual 6.....  | 405        |
| 2.7.   | Manual 7.....  | 425        |
| 2.8.   | Manual 8.....  | 437        |
| 2.9.   | Manual 9.....  | 448        |
| 2.10.  | Manual 10.....   | 465        |
| 2.11.  | Manual 11.....   | 486        |
| 3.   | <b>Objetivo 3.....</b>   | <b>503</b> |
| 3.1.   | Manual 1.....  | 503        |
| 3.2.   | Manual 2.....  | 505        |
| 3.3.   | Manual 3.....  | 507        |

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 3.4. Manual 4.....         | 511 |
| 3.5. Manual 5.....         | 518 |
| 3.6. Manual 6.....         | 523 |
| 3.7. Manual 7.....         | 530 |
| 3.8. Manual 8.....         | 540 |
| 3.9. Manual 9.....         | 544 |
| 3.10. Manual 10.....       | 550 |
| 3.11. Manual 11.....       | 561 |
| 4. <b>Objetivo 4</b> ..... | 568 |
| 4.1. Manual 1.....         | 568 |
| 4.2. Manual 2.....         | 570 |
| 4.3. Manual 3.....         | 572 |
| 4.4. Manual 4.....         | 577 |
| 4.5. Manual 5.....         | 580 |
| 4.6. Manual 6.....         | 584 |
| 4.7. Manual 7.....         | 589 |
| 4.8. Manual 8.....         | 593 |
| 4.9. Manual 9.....         | 598 |
| 4.10. Manual 10.....       | 602 |
| 4.11. Manual 11.....       | 607 |
| 5. <b>Objetivo 5</b> ..... | 612 |
| 5.1. Manual 1.....         | 612 |
| 5.2. Manual 2.....         | 613 |
| 5.3. Manual 3.....         | 615 |
| 5.4. Manual 4.....         | 621 |
| 5.5. Manual 5.....         | 623 |
| 5.6. Manual 6.....         | 625 |
| 5.7. Manual 7.....         | 628 |
| 5.8. Manual 8.....         | 630 |
| 5.9. Manual 9.....         | 635 |
| 5.10. Manual 10.....       | 639 |
| 5.11. Manual 11.....       | 643 |
| 6. <b>Objetivo 6</b> ..... | 646 |
| 6.1. Manual 1.....         | 646 |
| 6.2. Manual 2.....         | 647 |
| 6.3. Manual 3.....         | 647 |
| 6.4. Manual 4.....         | 649 |
| 6.5. Manual 5.....         | 649 |
| 6.6. Manual 6.....         | 654 |
| 6.7. Manual 7.....         | 660 |
| 6.8. Manual 8.....         | 662 |
| 6.9. Manual 9.....         | 667 |

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 6.10. | Manual 10.....  | 669        |
| 6.11. | Manual 11.....  | 677        |
|       | <b>Capítulo 7. Análisis y resultados. Manuales: Independencia del Paraguay...</b> | <b>683</b> |
| 1.    | <b>Objetivo 7</b> .....   | <b>683</b> |
| 1.1.  | Manual 1.....   | 683        |
| 1.2.  | Manual 2.....   | 687        |
| 1.3.  | Manual 3.....   | 689        |
| 1.4.  | Manual 4.....   | 696        |
| 1.5.  | Manual 5.....   | 702        |
| 1.6.  | Manual 6.....   | 707        |
| 1.7.  | Manual 7.....   | 721        |
| 1.8.  | Manual 8.....   | 728        |
| 1.9.  | Manual 9.....   | 735        |
| 1.10. | Manual 10.....  | 743        |
| 1.11. | Manual 11.....  | 752        |
| 2.    | <b>Objetivo 8</b> .....   | <b>761</b> |
| 2.1.  | Manual 1.....   | 761        |
| 2.2.  | Manual 2.....   | 764        |
| 2.3.  | Manual 3.....   | 767        |
| 2.4.  | Manual 4.....   | 773        |
| 2.5.  | Manual 5.....   | 779        |
| 2.6.  | Manual 6.....   | 786        |
| 2.7.  | Manual 7.....   | 794        |
| 2.8.  | Manual 8.....   | 800        |
| 2.9.  | Manual 9.....   | 806        |
| 2.10. | Manual 10.....  | 812        |
| 2.11. | Manual 11.....  | 817        |
| 3.    | <b>Objetivo 9</b> .....   | <b>822</b> |
| 3.1.  | Manual 1.....   | 822        |
| 3.2.  | Manual 2.....   | 825        |
| 3.3.  | Manual 3.....   | 826        |
| 3.4.  | Manual 4.....   | 829        |
| 3.5.  | Manual 5.....   | 831        |
| 3.6.  | Manual 6.....   | 834        |
| 3.7.  | Manual 7.....   | 839        |
| 3.8.  | Manual 8.....   | 840        |
| 3.9.  | Manual 9.....   | 843        |
| 3.10. | Manual 10.....  | 845        |
| 3.11. | Manual 11.....  | 848        |
| 4.    | <b>Objetivo 10</b> .....  | <b>851</b> |
| 4.1.  | Manual 1.....   | 851        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.2. Manual 2.....                                   | 852        |
| 4.3. Manual 3.....                                   | 852        |
| 4.4. Manual 4.....                                   | 854        |
| 4.5. Manual 5.....                                   | 854        |
| 4.6. Manual 6.....                                   | 856        |
| 4.7. Manual 7.....                                   | 860        |
| 4.8. Manual 8.....                                   | 861        |
| 4.9. Manual 9.....                                   | 863        |
| 4.10. Manual 10.....                                 | 865        |
| 4.11. Manual 11.....                                 | 869        |
| <br>   |            |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>                             | <b>875</b> |
| <br>   |            |
| <b>Capítulo 8. Conclusiones.....</b>                 | <b>877</b> |
| 1. Conclusiones por objetivos.....                   | 877        |
| 1.1. Conclusiones del objetivo 1.....                | 877        |
| 1.2. Conclusiones del objetivo 2.....                | 881        |
| 1.3. Conclusiones del objetivo 3.....                | 883        |
| 1.4. Conclusiones del objetivo 4.....                | 885        |
| 1.5. Conclusiones del objetivo 5.....                | 888        |
| 1.6. Conclusiones del objetivo 6.....                | 889        |
| 1.7. Conclusiones del objetivo 7.....                | 891        |
| 1.8. Conclusiones del objetivo 8.....                | 892        |
| 1.9. Conclusiones del objetivo 9.....                | 893        |
| 1.10. Conclusiones del objetivo 10.....              | 894        |
| 2. Conclusiones generales.....                       | 894        |
| 3. Limitaciones y perspectivas de estudio.....       | 897        |
| <br>   |            |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>               | <b>899</b> |
| <br>   |            |
| Fuentes consultadas.....                             | 901        |
| Referencias bibliográficas.....                      | 902        |
| <br>   |            |
| <b>ANEXO.....</b>                                    | <b>963</b> |
| <br>   |            |
| Anexo I. Diseño del sistema de categorías.....       | 965        |
| Anexo II. Fichas/Parrillas de recogida de datos..... | 977        |
| Anexo III. En busca de la información. Imágenes..... | 991        |



# Introducción

---



## Introducción

En los sistemas educativos modernos organizados en el siglo XIX, la enseñanza de la historia se encuentra vinculada al establecimiento de la denominada historia académica o científica desarrollada en el ámbito académico por historiadores (Cuesta, 1997). En el caso de la República del Paraguay, este proceso tiene lugar a inicios del siglo XX, momento en el que se extiende de forma oficial la enseñanza de la historia nacional en las escuelas.

Entre los años 1910 y 1930 comenzó un proceso de elaboración de una memoria colectiva que erigió al Paraguay como una nación gloriosa (Capdevila, 2012). Esta memoria convirtió a la Guerra contra la Triple Alianza (s. XIX) y la Guerra del Chaco (s. XX), que enfrentaron a la nación con los países vecinos de Argentina, Brasil, Uruguay y Bolivia, en acontecimientos articuladores del pasado nacional. De esta manera, surgió un discurso profundamente nacionalista que contribuyó a perpetuar una imagen estereotipada de los países limítrofes y de los actores sociales que participaron en las contiendas bélicas, entre los que destaca de forma particular la figura de las mujeres (Brezza, 2008; Capdevila, 2012; Soler, 2010).

Desde finales del siglo XIX, la enseñanza de la historia ha tenido como trasfondo el conflicto entre distintas concepciones del pasado. Las tensiones políticas que rodearon al diseño de las reformas educativas en la primera mitad del siglo XX revelan una disputa entre diversos tipos de nacionalismos: por un lado, el nacionalismo cívico; y por otro lado, diversos nacionalismos como el étnico, el guerrero o el heroico, más cercanos a la concepción romántica de la historia (Velázquez, 2015).

Hacia la década de 1930, la crisis del liberalismo precipitó el final del discurso nacionalista cívico en el sistema educativo. El nuevo régimen instaurado a partir del año 1936 instauró el nacionalismo como política de estado y se ocupó de suscitar el orgullo nacional, un orgullo especialmente herido desde la terrible derrota de la Guerra de la Triple Alianza en 1870. La adopción del nacionalismo como política de estado implicó la revisión del pasado, con el objetivo de reivindicar figuras de la historia patria y reescribir un discurso histórico acorde con la nueva imagen reivindicativa del pasado nacional. En esta coyuntura, el discurso nacionalista heroico y romántico acabó por imponerse en la escuela a través de la «pedagogía nacionalista» (Brezza, 2015, 2008; Velázquez, 2015).

Con la instauración de la dictadura del general Alfredo Stroessner en el año 1954, se producen una serie de cambios en las prácticas escolares y en la ingeniería normativa educativa como parte de la transformación radical que llevó adelante el orden político autoritario (Soler, Elías, & Portillo, 2015). En relación con la enseñanza de la historia, durante este período la pedagogía nacionalista ocupó un lugar predominante en las escuelas, cristalizado en la política educativa, en la normativa y en el currículo escolar.

El dos de febrero del año 1989 tuvo lugar el golpe de estado que derrocó a la dictadura del general Stroessner. Desde el inicio de la transición se planteó una propuesta de transformación del sistema educativo que implicó la revisión de la pedagogía nacionalista, en este sentido, Rivarola (2000) destaca que a pesar de las críticas extendidas hacia el aparato educativo de la dictadura, la vigilancia y tutela que ejerció el nuevo gobierno no produjo cambios sustanciales en la educación. En la misma dirección, D'Alessandro (2014) advierte que los promotores del proceso de

institucionalización democrática fueron los mismos actores políticos que en mayor o en menor medida ocuparon puestos de poder durante los 35 años de gobierno autoritario.

A propósito de esta nueva coyuntura, Capdevila (2012) señala que al cabo de dos décadas de democracia en Paraguay es posible constatar la inmovilidad de la representación del pasado nacional heroico fomentado desde inicios del siglo XX. No obstante, el autor también advierte que a partir de la década de 1990 los sucesivos gobiernos dejaron de imponer una visión hegemónica de la historia oficial y los fervorosos debates en torno al discurso historiográfico nacional tuvieron eco en el plano de la historia escolar.

Teniendo en cuenta el recorrido presentado hasta aquí, la investigación se propone explorar las dificultades que implica abordar la representación escolar de acontecimientos históricos constitutivos de la identidad nacional paraguaya: La Independencia del Paraguay y la Guerra contra la Triple Alianza. Todo ello, sin perder de vista los retos a los que se enfrenta la enseñanza de la historia en la actualidad, en el contexto de una escuela cada vez más global, que exige la multiplicación de estrategias educativas capaces de promover el encuentro de identidades complejas y la práctica de una ciudadanía plural.

\*\*\*

El trabajo presenta la siguiente estructura. El capítulo 1 compone una perspectiva teórica acerca de las relaciones entre nacionalismos, géneros e identidades, privilegiando el enfoque histórico. En el mismo se ofrece un recorrido esquemático por las principales corrientes y debates académicos sobre el nacionalismo; después, se presenta una síntesis de las recientes perspectivas teóricas acerca de la formación de la

identidad nacional; finalmente, el capítulo aborda la confluencia entre géneros y nacionalismos desde dos perspectivas centradas en: el papel de las mujeres en los proyectos nacionales y las opresiones transversales que operan en el género-sexualidad-nación.

El capítulo 2 está organizado en dos partes complementarias, la primera se centra en el tema de la formación de la identidad nacional paraguaya, mientras que la segunda parte se dedica a exponer las relaciones entre mujeres, género y nacionalismos en el Paraguay contemporáneo. El capítulo 3 propone un acercamiento a las relaciones entre enseñanza de la historia, formación de las identidades e importancia de los manuales escolares como fuente de estudio del currículo.

El capítulo 4 contiene el planteamiento de la investigación y la metodología. En este capítulo se establecen los fundamentos del estudio, la perspectiva metodológica y después se exponen la metodología y el diseño empleado en el proceso de investigación. En esta última parte se formulan los objetivos generales y específicos de la investigación, el proceso de selección de la muestra de estudio, el procedimiento y las fases de la investigación.

Los capítulos 5, 6 y 7 integran la presentación de resultados. Cabe señalar que los resultados del análisis se exponen siguiendo el orden de cada uno de los 10 objetivos específicos formulados. En el capítulo 8 se elaboran las conclusiones del estudio. También en este caso, la exposición de las conclusiones se realiza respetando el orden de los objetivos específicos. Después, se introducen unas conclusiones finales y se exponen las limitaciones y perspectivas de estudio. Finalmente, se incluyen el apartado de referencias bibliográficas y el anexo.

# Marco teórico

---



## Capítulo 1

### Nacionalismos, géneros e identidades

«For», the outsider will say, «in fact, as a woman, I have no country. As a woman I want no country. As a woman my country is the whole world».

(Woolf, 1938: 197)

El capítulo, cuya aproximación teórica privilegia el enfoque historiográfico, se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, ofrece un recorrido esquemático por las principales corrientes y aportaciones al debate académico sobre naciones y nacionalismo, desde los pensadores clásicos de la nación hasta los exponentes adscritos a las teorías postcoloniales; en segundo lugar, presenta los principales aportes teóricos contemporáneos al debate de la identidad nacional; en tercer lugar, el capítulo esboza un acercamiento a la confluencia intrínseca entre géneros y nacionalismos desde dos perspectivas, la del estudio de las mujeres y la que engloba otros enfoques feministas: el primer enfoque estaría centrado en el estudio del papel de las mujeres en los proyectos nacionales, el segundo se ocuparía de explorar las opresiones transversales que subyacen en la interacción entre género-sexualidad-nación; en cuarto lugar, se realiza un breve acercamiento a los nacionalismos en América Latina.

## **1. Nacionalismos**

### **1.1. Nación y nacionalismo en la historiografía contemporánea**

De acuerdo con Aróstegui (1995) en la literatura acerca del nacionalismo habría que distinguir entre dos tipos de textos, los escritos nacionalistas y los escritos sobre nacionalismo. El historiador Julio Aróstegui hace notar que en la década de 1970 la literatura acerca del nacionalismo experimentó un desarrollo notable, tanto es así que la gran mayoría de nociones acerca de la nación y el nacionalismo que se manejan desde finales del siglo XX proceden del acervo teórico producido en los últimos treinta años, y en menor medida de la clásica literatura del llamado nacionalismo romántico o revolucionario, propio de los inicios de la edad contemporánea.

Sobre la literatura de referencia relacionada con la idea de nación, Aróstegui (1995) propone un recorrido que, sin la pretensión de agotar un análisis pormenorizado, pasaría por los clásicos de los orígenes contemporáneos del fenómeno y que incluiría a Herder y Fichte, Renan y D'Azzeglio, sin olvidar la intensa producción de textos nacionalistas a lo largo de las primeras décadas del siglo XX, con especial énfasis en el período de entreguerras, llegando así a los modernos tratadistas como Kohn, Smith, Kedourie, Anderson, Hroch, Gellner y Hobsbawm, y donde también incluye tratadistas españoles entre los que destacan por ejemplo Andrés de Blas y Gurutz Jáuregui.

Destaca el historiador español Julio Aróstegui que la idea contemporánea de nación posee dos fuentes, el nacionalismo romántico y el nacionalismo revolucionario, o en todo caso, el nacionalismo germánico y el nacionalismo liberal; ante todo, la nación es una categoría histórica, aunque a menudo se intente presentar como una realidad natural política y social. En el marco rebrote de los nacionalismos de finales del

siglo XX, el autor distingue dos grandes concepciones asociadas al nacionalismo en la historia contemporánea: el nacionalismo político, ligado al proceso histórico de las naciones y los estados, y el nacionalismo cultural, ligado a la idea de cultura y su devenir en una identidad diferenciada y en la que destacan nombres propios de Herder y Fichte.

En la *Enciclopedia del Nacionalismo*, dirigida por Andrés de Blas Guerrero (1999), se advierte acerca de la distinción entre la idea de nación política y la de nación cultural, una diferenciación que tuvo entre sus primeros teóricos a Meinecke. La denominada nación política surgiría en el contexto europeo ligada a un Estado que no es resultado de una realidad nacional preexistente sino que da cuenta del surgimiento de las naciones; la llamada nación cultural se encuentra ligada a una tradición nacionalista de base eminentemente alemana, que encuentra en Herder sus primeros ecos, en este caso será la singularidad cultural de una colectividad el responsable de la creación de una determinada nación. Vale decir que los dos tipos de nación no son otra cosa que tipos ideales más que descripciones complejas de la realidad.

Plantea Pakkasvirta (2005) que desde hace al menos dos siglos el nacionalismo ha sido considerado como un concepto social, político y cultural y se ha empleado de forma frecuente en todos los continentes, no obstante el concepto teórico de nacionalismo o nación continúa siendo en la actualidad objeto de discusiones académicas. A propósito del debate sobre nacionalismo el autor se pregunta si el nacionalismo se corresponde con una idea burguesa y liberal, un proceso cultural que surge con la variación que sufre el concepto de tiempo histórico; o se trata más bien de un fenómeno análogo a la religión o al parentesco, que ofrece un sentimiento de seguridad colectiva en el mundo cambiante. La respuesta que ofrece no da lugar a equívocos: «En efecto, el nacionalismo puede ser todo esto» (p. 24).

Pakkasvirta (2005) concluye que los intentos teóricos de explicar el fenómeno del nacionalismo han sido demasiado simples y a menudo insuficientes, tal vez, reflexiona, haya que dirigir los esfuerzos hacia la búsqueda de soluciones parciales y dejar atrás la formulación de grandes teorías. Desde un punto de vista amplio, el autor ensaya las siguientes definiciones de nacionalismo y nación: «[...] nacionalismo es una estrategia de la *construcción social del mundo circundante* en el proceso de la modernización; y que idea de nación es el producto de la imaginación subjetiva y de las estructuras sociales, una *comunidad política y culturalmente imaginada*» (p. 17).

En otra perspectiva de análisis, García-García (2016) pone de manifiesto la influencia de conceptos provenientes del atavismo, la psiquiatría degeneracionista y la psicología de las multitudes en la configuración de una de las teorías más populares del nacionalismo que postula la presencia de oscuras fuerzas atávicas y la aparición de pulsiones de tipo irracional dispuestas en torno a un proceso colectivo caracterizado por el control y manipulación de las masas. El autor sitúa los orígenes de esta interpretación al final de la Primera Guerra Mundial, momento en que la definición de nacionalismo sufre un giro epistemológico del historicismo al psicologismo, un desplazamiento conceptual que se completará años más tarde con los aportes del psicoanálisis y las denuncias del Holocausto.

El historiador Juan Pablo Fusi (2006, 2016) plantea el nacionalismo como realidad y como problema en todos y cada uno de los enfoques de estudio sobre la temática, como proceso de construcción nacional, como teoría política, como movimiento político, como sentimiento de identidad y en su faceta emocional en relación con las masas. El autor considera las ideas de nacionalidad, nación y nacionalismo como los productos de mayor sutileza y complejidad entre las grandes temáticas de estudio de la historia del XX. Con todo, advierte Fusi que al comenzar el

siglo XXI cuestiones como la pasión nacionalista, la conflictividad y violencias etnonacionalistas, los problemas identitarios y los desafíos soberanistas no han perdido vigencia, de tal manera que en la actualidad el nacionalismo continúa siendo una realidad constitutivamente problemática.

De hecho, ya a comienzos de la década de 1980 el historiador Benedict Anderson (1993: 19) declaraba con gran acierto: «La realidad es evidente: el “fin de la era del nacionalismo”, anunciado durante tanto tiempo, no se encuentra ni remotamente a la vista. En efecto, la nacionalidad es el valor más universalmente legítimo en la vida política de nuestro tiempo». Asimismo, coincide con el análisis de Fusi al observar que la nación y el nacionalismo han sido términos difíciles de definir y en la actualidad continúan siendo motivo de disputas.

En el análisis acerca del carácter político del nacionalismo Guibernau (1996) plantea la necesidad de establecer una distinción conceptual básica entre nación, estado, estado-nación y nacionalismo. La autora define nación como: «[...] un grupo humano consciente de formar una comunidad, que comparte una cultura común, está ligado a un territorio claramente delimitado, tiene un pasado común y un proyecto colectivo para el futuro y reivindica el derecho a la autodeterminación» (p. 58). De igual manera, la definición de nacionalismo que formula es la siguiente: «[...] el sentimiento de pertenencia a una comunidad cuyos miembros se identifican con un conjunto de símbolos, creencias y formas de vida concretos, y manifiestan la voluntad de decidir sobre su destino político común» (p. 58).

En la misma línea de análisis, Moreno Almendral (2015) subraya que las producciones académicas acerca de los fenómenos nacionales se han incrementado exponencialmente a partir de la década de 1990. El autor propone un recorrido a través de la historia del debate académico sobre naciones y nacionalismo comenzando por las

aportaciones de los primeros intelectuales que ensayaron acercamientos analíticos en relación con la temática hasta la consolidación de los estudios a finales del siglo XX como un ámbito de investigación específico en el contexto de la producción académica anglosajona.

Muy brevemente, Moreno Almendral (2015) organiza el recorrido de la siguiente manera: una primera parte dedicada a los autores clásicos y los primeros debates académicos donde destacan las ideas de cuatro grandes pensadores como Kant, Rousseau, Herder y Fichte, los análisis llevados a cabo por Renan, el tratamiento del tema que hicieron Marx, Weber y Durkheim, una nueva generación de autores entre los que se encuentran Carlton Hayes y Hans Kohn, cuya producción se sitúa sobre todo en el período de entreguerras, y la aparición en el año 1945 del libro de Edward Carr titulado *Nationalism and After* que sentó las bases de nuevos debates en torno al tema.

Una segunda parte centrada en la consolidación del debate académico acerca del nacionalismo desde mediados del siglo XX donde se asienta el principio del carácter moderno del fenómeno nacional y donde cabe citar los nombres de Karl Deutsch con su obra *Nationalism and Social Communication: An Inquiry into the Foundations of Nationality* (1953), Elie Kedourie y la publicación de su libro *Nacionalismo* (1985) y las aportaciones de la corriente postmarxista representada por Michael Hechter y Tom Nairn. En la década de 1970 destacan las contribuciones de George Mosse (1975) y Eugen Weber (1976). Más adelante, en la década de 1980, las referencias se centran en John Breuilly, Ernest Gellner, Benedict Anderson, Eric Hobsbawm y Terence Ranger. Otras aportaciones originales del período son las de Miroslav Hroch, John Hutchinson y Anthony Smith.

Dentro de la etapa de consolidación, Moreno Almendral (2015, 2016) identifica un tercer momento caracterizado por la explosión de obras y aportaciones situadas en la

década de 1990. En este período son importantes las producciones teóricas de Liah Greenfeld, David Miller, Michel Billig, Craig Calhoun y Adrian Hastings, en el contexto francés destaca la obra colectiva publicada entre 1984 y 1992 titulada *Les lieux de mémoires*, bajo la dirección de Pierre Nora. En el siglo XXI el debate se ha tornado más complejo, las nuevas producciones provienen de nuevas corrientes de pensamiento vinculadas al postmodernismo, estructuralismo, postcolonialismo, feminismos, etc.

En el trabajo de Lawrence (2005) también es posible encontrar una propuesta de periodización para el estudio sistemático del nacionalismo en el que diferencia cuatro etapas: los debates académicos anteriores al inicio de la Primera Guerra Mundial, la producción teórica situada en el período de entreguerras, los debates posteriores a la Segunda Guerra Mundial, vinculados al paradigma de la modernidad, y por último las obras producidas después de la década de 1970, período caracterizado por la consolidación del modernismo clásico al tiempo que por el surgimiento de nuevas corrientes alternativas en el estudio del nacionalismo.

A continuación, se presentan a modo de reseña las diversas corrientes relacionadas con el estudio y la interpretación del nacionalismo. Sin pretender un acercamiento exhaustivo a la temática del nacionalismo, trabajo que exigiría otro tiempo y espacio, y puesto que el tema no constituye el centro del trabajo de investigación sino un punto de partida para el análisis posterior, se trazará un recorrido a grandes rasgos que contemple los principales referentes teóricos acerca del estudio del nacionalismo. De forma específica, se trata de establecer un panorama general que permita identificar las diversas perspectivas de estudio y concepciones en torno al fenómeno del nacionalismo.

Con la finalidad de presentar de forma esquemática los principales autores vinculados al estudio de la nación y el nacionalismo se empleará, a modo de guía, la

estructura cronológica y la selección de autores que propone el historiador Moreno Almendral (2015), complementando el recorrido con la interesante perspectiva de estudio que aporta Aróstegui (1991, 1995) a la temática. Además, se considera la periodización de Lawrence (2005) y algunas de las imprescindibles orientaciones, referentes a autores y contextos históricos, que aporta Hobsbawm (2015) al estudio del nacionalismo.

### **1.1.1. Nacionalismos hasta la Primera Guerra Mundial**

Siguiendo al teórico de origen turco Umut Özkirimli (2010), Moreno Almendral (2015) subraya el papel de cuatro pensadores, dos ilustrados y dos románticos, cuyos aportes fueron fundamentales en las posteriores reflexiones acerca de la nación: Kant y sus ideas acerca del imperativo categórico y de la voluntad autónoma, los postulados de Rousseau acerca de la voluntad general, Herder y su idea de un mundo de naciones únicas e inconmensurables, y por último el filósofo idealista Fichte, que proyectó una idea romántica del nacionalismo que se afianzaría a lo largo del siglo XIX.

Observa Villacañas (1995) que el término nación aparece muy pocas veces como tal en lo que denomina el primer Fichte, sin embargo el contexto en que suele aparecer dicha noción en el discurso del filósofo idealista alemán resulta muy significativo; en la obra *Ensayo de una crítica de toda revelación* publicada en 1792, aparece en el contexto de la explicación de la creencia en lo suprasensible en los hombres, en tanto que ley moral. Acerca del carácter de la obra de Fichte, Moreno Almendral (2015) señala que será el filósofo alemán quien desarrolle la concepción romántica de la nación ligada al esencialismo y la particularidad, una nación entendida como realidad supraindividual, esencial e inmutable.

En el discurso de Herder acerca de la nación la importancia del contrato lingüístico en la formación de la nación ocupa sin duda un lugar fundamental, de forma específica en su obra la lengua se presenta como la primera producción de la razón humana (Neira, 2016). Guibernau (1996) subraya que existen dos posturas en relación con el origen de las naciones, la considera la nación como algo natural, la segunda considera la nación y el nacionalismo como fenómenos modernos, los postulados de Herder respecto de la nación se situarían en la primera postura.

Como señala Guibernau (1996: 67): «La convicción principal del nacionalismo romántico es que la nación forma y moldea la cultura, un modo de vida particular y las instituciones sociales más importantes. Todo ello son expresiones de una fuerza unitaria que normalmente se define como el alma, la mente, o el espíritu del pueblo [...]». En la misma dirección, Fernández Bravo (1995: 17) apunta lo siguiente: «Herder, y luego Fichte, buscaron en la cultura y en la lengua evidencias para contestar la superioridad francesa y alcanzar así la necesaria “autonomía moral” de la cultura alemana». Por su parte Rodríguez Abascal (1999: 59) advierte que: «La obra de Herder es probablemente el apoyo teórico más antiguo del nacionalismo culturalista, el nacionalismo que identifica a las naciones mediante uno o varios rasgos culturales distintivos».

Numerosos autores (Grosby, 2005; Mingo Rodríguez, 2011; Nocera, 2008; Palti, 2002; Trejo Amezcua, 2013) han puesto de manifiesto la vigencia de los postulados del pensador francés Ernest Renan acerca de la nación, en este sentido resulta un texto fundamental la Conferencia dictada en el Sorbona el 11 de marzo de 1882 titulada *Qu'est-ce qu'une nation?* En opinión del pensador francés, elementos como la raza, la lengua, la religión, la comunidad de intereses y la geografía no bastan para crear el principio espiritual de la nación. Renan (1987: 82) argumenta de la siguiente manera:

Una nación es un alma, un principio espiritual. Dos cosas que no forman sino una, a decir verdad, constituyen esta alma, este principio espiritual. Una está en el pasado, la otra está en el presente. Una es la posesión común de un rico legado de recuerdos; la otra es el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos, la voluntad de continuar haciendo valer la herencia que se ha recibido indivisa.

En el discurso de Renan (1987) también resultan importantes las referencias al olvido como un elemento fundamental en la creación de la nación: «El olvido, y hasta yo diría que el error histórico, son un factor esencial de la creación de una nación, de modo que el progreso de los estudios históricos es a menudo un peligro para la nacionalidad» (p. 65), y agrega: «La investigación histórica, en efecto, proyecta luz sobre hechos de violencia que han ocurrido en los orígenes de todas las formaciones políticas, incluso en aquellas cuyas consecuencias han sido más beneficiosas» (p. 65).

Para Renan (1987) pasado y futuro se enlazan de forma particular en la nación: «En el pasado, una herencia de gloria y de fracasos a compartir; en el porvenir, un mismo programa a realizar, haber sufrido, disfrutado y esperado juntos [...] (p. 83). Cabe destacar que en los planteamientos de Guibernau (1996: 150) acerca del nacionalismo también es posible notar una atención especial a la relación entre lo que podría llamarse memoria y olvido: «Pero no sólo son importantes las memorias comunes, la “amnesia común” es también imprescindible, puesto que la tradición se construye mediante una cuidadosa selección de acontecimientos que se presentan como elementos clave en la historia de la comunidad».

### **1.1.2. Nacionalismos en el período de entreguerras**

De acuerdo con Lawrence (2005, 2013) recién después de la Segunda Guerra Mundial las investigaciones históricas rigurosas relacionadas con el nacionalismo comenzaron a surgir de forma masiva. No obstante, durante el período de entreguerras resulta especialmente importante el trabajo de dos historiadores en particular, Carlton Hayes y Hans Kohn. De forma general, los análisis de ambos teóricos se basaron en la afirmación de que aunque las naciones podían ser antiguas, por el contrario el nacionalismo era un concepto intelectual relativamente nuevo.

En el trabajo titulado *Essays on Nationalism* (1926) Carlton Hayes manifestaba que no existía un acuerdo para precisar qué era el nacionalismo. Mucho después, en el libro *Nationalism. A Religion* (1960) definió el nacionalismo como una suerte de religión de los tiempos modernos; Hayes planteó el nacionalismo como una condición mental entre los miembros de una determinada nacionalidad. En este sentido, Villaroel Peña (2007) advierte que Hayes no emplea el término nacionalidad en su sentido moderno, sino que lo hace en concordancia con el significado etimológico de la palabra, lo que en la actualidad se traduciría como una noción étnica.

En la obra *The Idea of Nationalism: A Study in its Origins and Background* (1944) Kohn advierte que la noción de nacionalismo tal y como se comprende en la actualidad se configura en la segunda mitad del siglo XVIII, en su análisis distingue una serie de elementos que conforman un doble fundamento social y psicológico del nacionalismo y las nacionalidades: la cultura, el territorio, la descendencia común, el bienestar en el aspecto económico y la pretensión de un Estado nacional.

Las investigaciones contemporáneas consideran a Kohn como precursor del enfoque modernista y constructivista del nacionalismo (Smith, 2009). Entre las contribuciones más importantes del teórico de origen checo a los posteriores estudios sobre nacionalismo destaca la distinción que establece entre «nacionalismo occidental»

(político) y «nacionalismo oriental» (étnico-cultural) (Contreras, 2002; Gat, 2013; Kuzio, 2002; Liebich, 2006; Lecours, 2000; Maíz, 1994; Maor, 2017). Apunta Almendral (2015) que lo que el autor hizo fue popularizar la diferenciación entre nación política y nación cultural que se remonta a Friedrich Meinecke, de igual manera Maíz (2004) señala a Kohn como el introductor moderno del dualismo referido a la nación al imprimirle un giro dicotómico más radical a la distinción entre los nacionalismos empleada por los clásicos.

### **1.1.3. Nacionalismos después de la Segunda Guerra Mundial**

Señala Fusi (2016) que la publicación en el año 1966 de una nueva edición de la obra de Karl Deutsch titulada *Nationalism and Social Communication*, cuya primera edición data del año 1953, replanteó los estudios sobre nacionalismo. Para el estudioso de origen checo el nacionalismo no era tanto la expresión natural de la identidad esencial de los pueblos, sino más bien un proceso de carácter social resultado de la interacción, la modernización de la economía y asimismo de la intensificación de la comunicación social.

Explica Almendral (2015) que las décadas de 1950 y 1960 estuvieron marcadas por la incorporación de las teorías de la modernización y el funcionalismo que imprimirían un carácter moderno a los debates sobre los fenómenos nacionales. Entre las obras clave publicadas en esos años destaca *Nationalism* (1960/1985) del historiador británico Elie Kedourie. Desde un enfoque ideológico, Kedourie considera el nacionalismo como una doctrina producto de la Ilustración y del Romanticismo, y las naciones como creaciones eminentemente artificiales; en la obra mencionada afirma: «El nacionalismo es una doctrina inventada en Europa al comienzo del siglo XX» (p. 1).

Sobre los postulados de Kedourie, Tirado Sarti (2017) comenta que el autor valoraba de forma negativa el nacionalismo y lo oponía a la noción de patriotismo, que definía como la lealtad a las instituciones gubernamentales. Desde los estudios subalternos, Chatterjee (1986) despliega una crítica a los postulados centrales de Kedourie y argumenta que de los postulados teóricos de Kedourie se desprende que el nacionalismo no constituiría un discurso autónomo para el mundo no europeo.

De acuerdo con Tirado Sarti (2017), los teóricos de corte marxista Tom Nairn y Michael Hechter fortalecieron con sus trabajos la idea del nacionalismo como una consecuencia del desarrollo desigual generado por la expansión del capitalismo. A propósito de la tesis desarrollada por Nairn, Smith (2000) explica que en la postguerra los modelos de nacionalismo socioeconómico desarrollaron y produjeron una ruptura con las tradiciones marxistas clásicas acerca de la cuestión nacional. Esta ambivalencia del nacionalismo socioeconómico, explica Smith, se puede apreciar a lo largo de la obra de Nairn, que considera el nacionalismo como el fenómeno ideológico más ideal y subjetivo.

#### **1.1.4. Nacionalismos desde la década de 1970**

##### **1.1.4.1. Modernismo**

Plantea Moreno Almendral (2015) que el enfoque modernista constituye la corriente dominante en la historiografía sobre nación y nacionalismo de las últimas décadas. Teniendo en cuenta la literatura disponible, el autor distingue las siguientes corrientes modernistas en función de los argumentos centrales que ofrece cada una acerca del fenómeno del nacionalismo: a) argumentos socioculturales, que sostienen que

las naciones son funcionales a la sociedad moderna; b) argumentos socioeconómicos, que vinculan el origen de la nación y el nacionalismo al surgimiento del capitalismo.

La lista se completaría con las siguientes corrientes: c) argumentos políticos, que vinculan la génesis de la nación y el nacionalismo a las interacciones establecidas con las fuentes de poder (guerras, desarrollos de los estados modernos); d) argumentos ideológico-culturales, que defienden la construcción del nacionalismo como un sistema de creencias trascendentes; e) dos argumentos que irrumpieron en la década de 1980 procedentes de la tradición marxista y próximos a las nuevas corrientes postmodernistas, en primer lugar el trabajo de Benedict Anderson, que considera las naciones como «comunidades imaginadas», y en segundo lugar el trabajo de Eric Hobsbawm, que sostiene que las naciones son «tradiciones inventadas».

Para Smith (2000), que aporta un formidable estudio crítico de las teorías recientes sobre el nacionalismo, las características del paradigma modernista clásico podrían resumirse de la siguiente manera: 1) las naciones son totalmente modernas en el sentido de ser recientes, 2) las naciones son un producto de la modernidad y sus elementos surgen por medio de políticas modernas aplicadas, 3) las naciones son consecuencia de las revoluciones vinculadas con la modernidad, 4) el nacionalismo forma parte del proceso de modernización, de manera que cuando se completen dichos procesos las naciones tenderán a desaparecer; 5) tanto las naciones como el nacionalismo son construcciones sociales y creaciones culturales de la modernidad.

Dentro de la corriente modernista destaca el trabajo de John Breuilly (1994). Básicamente, el autor define el nacionalismo como una forma de política, como un proyecto político, y afirma que la noción de nacionalismo se emplea para referirse a movimientos políticos cuya finalidad consiste en ejercer el poder estatal, justificando sus acciones con argumentos nacionalistas (Maíz, 2004; Márquez, 2011; Smith, 2000).

Los aportes de Breuilly fortalecieron el paradigma modernista al desplazar la perspectiva de abordaje del nacionalismo del ámbito ideológico al político; con todo, a partir del año 1983 los historiadores Gellner, Hobsbawm y Anderson constituirían las tres referencias dominantes en los estudios sobre naciones y nacionalismos (Moreno Almendral, 2015).

En *Thought and Change. The nature of human society* (1964) Gellner sostiene que no son las aspiraciones de las naciones las que crean el nacionalismo, por el contrario, es el nacionalismo es que crea las naciones. Igualmente, en su obra *Nacionalismo* (1998), Gellner afirma que: «[...] es el nacionalismo el que crea a las naciones y no al revés» (p. 56). A propósito de los postulados de Gellner, Smith (2000) opina que podrían ser los más originales y radicales del modernismo clásico, por su parte Hall (2000) pone de manifiesto que lo que Gellner muestra en su obra es que las identidades se construyen y se escogen.

El historiador británico Eric Hobsbawm (2015) considera que el nacionalismo es una entidad social sólo en la medida en que se refiere a un tipo concreto de estado territorial moderno, el estado-nación, y en acuerdo con los postulados de Gellner, puntualiza: «yo recalcaría el elemento de artefacto, invención e ingeniería social que interviene en la construcción de naciones» (p. 18). Asimismo, el autor señala las dificultades que implica determinar criterios objetivos de nacionalidad, ya sea desde criterios únicos como la lengua o la etnicidad, o a partir de una combinación de criterios entre los que destacan la lengua, el territorio común, la lengua común y los rasgos culturales.

Por otra parte, Hobsbawm (Hobsbawm & Ranger, 2002) destaca la importancia del estudio de las tradiciones nacionales para entender la naturaleza de las naciones, el argumento central del autor es que las tradiciones nacionales son inventadas:

La «tradición inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernada por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado (p. 8).

Hobsbawm (Hobsbawm & Ranger, 2002) distingue tres tipos superpuestos de tradiciones inventadas modernas, es decir, del período posterior a la revolución industrial: el primer tipo agrupa aquellas tradiciones que simbolizan cohesión social o pertenencia al grupo, el segundo tipo reúne aquellas que establecen o legitiman instituciones, estatus o relaciones de autoridad, finalmente, el tercer tipo está conformado por aquellas tradiciones que tienen como objetivo principal la socialización y la instauración de creencias y sistemas de valores. El autor distingue claramente entre tradiciones inventadas y otros conceptos como costumbre y tradiciones antiguas, en este sentido, resulta especialmente importante la diferencia entre prácticas o tradiciones antiguas y prácticas inventadas:

Las primeras eran específicas y relacionaban fuertemente los lazos sociales, las segundas tendían a ser poco específicas o vagas, como la naturaleza de los valores, los derechos y las obligaciones de pertenencia al grupo que inculcaban: «patriotismo», «lealtad», «deber», «jugar el juego», «el espíritu de la escuela» y demás (p. 17).

Desde una perspectiva antropológica, Benedict Anderson (1993: 23) propone la siguiente definición de nación: «[...] una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana». A continuación puntualiza acerca del alcance de la noción «imaginada»: «Es *imaginada* porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión.» Más adelante, explica asimismo por qué la nación se imagina como comunidad:

Por último, se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas (p. 25).

Sin abandonar su herencia marxista, pero señalando sus limitaciones al momento de tratar el fenómeno nacional, plantea: «Mi punto de partida es la afirmación de que la nacionalidad, o la “calidad de la nación” –como podríamos preferir decirlo, en vista de las variadas significaciones de la primera palabra–, al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular» (Anderson, 1993: 21).

Sobre esta cuestión, Smith (2000) hace notar que Anderson alude en su análisis a dos grandes fatalidades de la condición humana, la muerte, fuertemente vinculada a la memoria de la nación, y Babel o la diversidad de lenguas, que tuvo poca relevancia política hasta que el capitalismo y la imprenta crearon lectores monóglotas, en palabras del propio Anderson (1993: 75):

Podemos resumir las conclusiones que pueden sacarse de los argumentos expuestos hasta ahora diciendo que la convergencia del capitalismo y la tecnología impresa en la fatal diversidad del lenguaje humano hizo posible una nueva forma de comunidad imaginada, que en su morfología básica preparó el escenario para la nación moderna.

Si bien Miroslav Hroch es en la actualidad reconocido como un verdadero inspirador de muchos modernistas (Moreno Almendral, 2015), el historiador de origen checo no se declara ni primordialista ni modernista en relación con el concepto de nación. Hroch (1994) considera la nación como un fenómeno y un producto de la historia moderna, pero no como un mero constructo de la época moderna, sino como un proceso que data de la época medieval.

En su obra *Social preconditions of national revival in Europe*, publicada en el año 1985 y dedicada al estudio de la formación de los nacionalismos en la Europa central y oriental, Hroch establece tres fases en el desarrollo de los movimientos nacionales en la época contemporánea, etapas que Hobsbawm (2015: 20) resume con claridad: fase a) no tiene implicaciones políticas y está marcada por factores de tipo cultural, literario y folclórico; fase b) se conforma un conjunto de precursores y militantes de la idea nacional; fase c) los programas nacionalistas obtienen el apoyo total o en parte de las masas que dicen representar.

#### **1.1.4.2. Primordialismo, perennialismo y etnosimbolismo**

El paradigma moderno en los estudios de la nación y el nacionalismo se ha convertido en la corriente hegemónica de análisis del fenómeno nacional, no obstante,

frente al paradigma moderno existen posturas teóricas que intentan ofrecer paradigmas alternativos para explicar las naciones y el nacionalismo (Álvarez Junco, 2016a; Contreras, 2002; Harris, 2009; Marcos-Marné, 2015; Moreno Almendral, 2016; Pérez, 2012; Smith, 2000). Entre las diversas alternativas es posible distinguir tres principales enfoques, el perennialismo, el primordialismo y el etnosimbolismo, además hay que tener presente un cuarto enfoque que englobaría una serie de perspectivas teóricas provenientes del postmodernismo.

La premisa básica del primordialismo consiste en que las naciones han existido desde las primeras sociedades, para este enfoque la nación se presenta como un fenómeno natural y el mundo está compuesto desde siempre de naciones culturales; el denominado primordialismo sociobiológico tiene como principal representante a Pierre van den Berghe, mientras que en la corriente primordialista cultural destaca Clifford Geertz (Moreno Almendral, 2016; Smith, 2000).

El enfoque perennialista no considera ni a las naciones ni a los grupos étnicos como entidades naturales, por el contrario, afirma que se trata de fenómenos históricos y sociales. Si bien comparte postulados con el paradigma modernista, se diferencia de éste al defender que algunas naciones tendrían un origen muy anterior a la modernidad, el autor Adrian Hastings es el más renombrado de este enfoque (Smith, 2000).

Por su parte, aunque el etnosimbolismo comparte algunos postulados con el paradigma modernista, mantiene ciertas diferencias teóricas que constituyen la base del enfoque etnosimbolista, por ejemplo, la creencia de que el modo más eficaz para comprender el fenómeno del nacionalismo consiste en conceder mayor importancia a los recursos simbólicos vinculados a la identidad nacional, el rechazo a aceptar que el nacionalismo es un fenómeno exclusivamente moderno y el protagonismo concedido a

los conceptos de etnia y etnicidad en los estudios del nacionalismo (Moreno Almendral, 2016).

El mayor exponente del etnosimbolismo es Anthony Smith (1997, 1998, 2000, 2009, 2010), cuya obra ha sido fundamental para sentar los principales postulados de este enfoque. Gayo (2001) destaca dos tesis centrales de los planteamientos de Smith, en primer lugar que toda nación se constituye a partir del legado de una comunidad étnica, en segundo lugar la necesidad de introducir una vertiente subjetiva en los estudios del nacionalismo, atendiendo a elementos como la memoria, los valores, los mitos y el simbolismo.

Smith (1997) distingue entre dos modelos de nación, el modelo de nación cívico-territorial «occidental» y el modelo de nación étnico-genealógico «oriental», aunque –matiza el autor– hay que tener en cuenta que se trata de modelos provisionales ya que ambos están presentes en el Este y en el Oeste. En el primer modelo la identidad nacional estaría compuesta por un territorio histórico, una comunidad político-legal, la igualdad político-legal de los integrantes de la comunidad, una ideología y una cultura cívica colectivas; el segundo modelo estaría fuertemente vinculado a la comunidad de nacimiento, al linaje y a la cultura nativa.

A partir de la diferenciación entre dos modelos de nación, Smith (1997: 13) formula la siguiente definición provisional de nación, que pone de manifiesto la complejidad que supone la noción de identidad nacional: «[...] un grupo humano designado por un gentilicio y que comparte un territorio histórico, recuerdos históricos y mitos colectivos, una cultura de masas pública, una economía unificada y derechos y deberes legales iguales para todos sus miembros».

Por otra parte, Smith (2010) subraya que hace apenas un siglo que el término nacionalismo adquirió la multiplicidad de significados que en la actualidad se asocian al

mismo. De la variedad de significados que se atribuyen a término, el autor destaca los siguientes: 1) Un proceso de formación o de desarrollo de la nación; 2) Un sentimiento o conciencia de pertenencia a la nación; 3) un lenguaje y simbolismo asociado a la nación; 4) Un movimiento social y político a favor de la nación; y 5) una doctrina y/o ideología de la nación. Teniendo en cuenta los diversos usos del término, Smith propone una definición práctica de nacionalismo: «Un movimiento ideológico para lograr y mantener la autonomía, unidad e identidad de una población, algunos de cuyos miembros consideran como una nación real o posible» (p. 8).

#### **1.1.4.3. Nacionalismos desde nuevas perspectivas alternativas**

Plantea Fernández Bravo (1995) que el auge del nacionalismo en tanto que fenómeno político-cultural y objeto de estudio estaría acompañado por el declive del estado-nación como efecto de los procesos de globalización, es decir que junto con la internacionalización característica de las últimas décadas del siglo XX tiene lugar un florecimiento del localismo y regionalismo que podría interpretarse como un mecanismo de resistencia a la globalización.

En opinión de Rojas (2004) el principal debate que determina el resurgimiento de la «cuestión nacional» en la actualidad tiene que ver con la posibilidad de que el Estado-nación étnico sobrepase al Estado-nación territorial, teniendo presente que este último ya ha sido superado en los ámbitos de la economía, la ciencia, la cultura o la tecnología en el contexto de la globalización.

Desde finales del siglo XX se han producido nuevas aportaciones a los estudios de la nación y el nacionalismo vinculadas a la corriente postmoderna. Resultaría una tarea compleja atender a la diversidad de autores y obras que podrían incluirse en este

enfoque, no obstante, existen algunos elementos comunes en los trabajos teóricos tales como el consenso acerca del carácter fluido de los fenómenos sociales, el imperativo de abordar los estudios del nacionalismo «desde abajo», la transformación de la noción de identidad entendida como unidad y la fragmentación de las varias posiciones del sujeto (Dam, 2010; Ibrahimí & El Amrani, 2015; Maíz, 2014).

A propósito de estas nuevas perspectivas, Smith (2000) advierte que el denominado giro postmoderno no pretende acabar con el paradigma moderno, en todo caso, lo que desea es extender el ámbito de la modernidad hacia una fase de desarrollo social postmoderna. Asimismo, señala que el «leitmotiv» que subyace a la corriente postmoderna es la fragmentación cultural y política que se desprende de la globalización económica.

Igualmente, Faraldo (2001) plantea que el principal aporte de la corriente postmoderna es la atención a los elementos metahistóricos como las fronteras del lenguaje del propio investigador, la comprensión de las limitaciones en las diversas perspectivas de análisis y el alejamiento de las «verdades» supremas, fenómenos que han servido para afianzar y a la vez transgredir el paradigma modernista de los estudios acerca de la nación y el nacionalismo

Moreno Almendral (2016) distingue tres grupos de aportaciones vinculadas a dicha corriente: en primer lugar los estudios provenientes del pensamiento postcolonial o el feminismo, en segundo lugar los estudios que incorporan de forma explícita los postulados del postmodernismo, el giro lingüístico y las teorías del discurso, en tercer lugar los estudios que reúnen perspectivas deconstructivistas menos radicales.

En el marco del pensamiento postcolonial y los estudios subalternos destaca los trabajos de Partha Chatterjee (1986, 1993) y Homi Bhabha (1990), en cuyas perspectivas teóricas subyace el empleo de técnicas de deconstrucción y el esfuerzo por

establecer marcos de análisis libres de los presupuestos de conocimiento occidentales (Márquez, 2011; Martínez Arias, 2009). De forma amplia, Chatterjee se ocupa de establecer relaciones entre los discursos nacionalistas hegemónicos de occidente y los nacionalismos indígenas creados por elites no occidentales (Smith, 2000).

Por su parte, Bhabha entiende que las identidades nacionales se configuran a partir de narrativas sobre el pueblo y ejercen su efecto por medio de la dualidad sobre el pueblo y ejercen su efecto por medio de la dualidad y la escisión (Smith, 2000), en este sentido, el origen histórico del discurso nacionalista estaría vinculado a la tradición del pensamiento político y del lenguaje literario (Martínez Lahoz, 2006).

Otro teórico postmoderno es Etienne Balibar, que estudia la nación como una representación que construye su propia «ilusión retrospectiva» y considera que toda comunidad social es imaginaria, en tanto que: «[...] reposa sobre la proyección de la existencia individual en la trama de un relato colectivo, en el reconocimiento de un nombre común y en las tradiciones vividas como restos de un pasado inmemorial» (Balibar & Wallerstein, 1991: 145).

Desde mediados de la década de 1980 el volumen de la literatura especializada en género y nacionalismo ha experimentado un aumento notable (Banerjee, 2009; Chatterjee, 1999; Gutiérrez, 2004; Smith, 2000). Ante todo, las teóricas feministas denuncian la invisibilidad del papel de las mujeres en los estudios acerca del nacionalismo, y se ocupan especialmente de las relaciones históricas entre género y nación; entre las autoras feministas que inscriben esta línea de estudio destacan Silvy Walby (1992), Yuval Davis (2004) y Kumari Jayawardena (1994).

Del grupo de estudios provenientes de la filosofía del lenguaje y los estudios del discurso, resulta interesante el trabajo de Craig Calhoun (2007, 2008) que define el nacionalismo como una formación discursiva y afirma que la nación no existe fuera de

los discursos nacionales (Moreno Almendral, 2016). Del tercer grupo de estudios que reúnen perspectivas teóricas menos radicales, es importante señalar el «nacionalismo banal» de Michael Billig (1995), que señala la rutinización o interiorización del nacionalismo en las prácticas sociales cotidianas, y la «amistad social» de Bernard Yack (1996; 2012), que define la nación como una comunidad categórica que inspira a los individuos conectados entre sí mediante relaciones de lealtad recíprocas (Moreno Almendral, 2016; Smith, 2000).

## **2. Nacionalismos e identidades (identidades nacionales)**

### **2.1. Un punto de partida: fundamentos**

En el magnífico prólogo de la obra *Mater Dolorosa*, Álvarez Junco (2001) compone un panorama acerca de los debates contemporáneos en torno al fenómeno del nacionalismo, la nación y las identidades nacionales y destaca el giro radical que abundantes estudios recientes imprimieron a la cuestión nacional. El historiador subraya que hace ya algunas décadas que los investigadores cayeron en la cuenta de que las identidades nacionales eran cambiantes y no permanentes, y que la identidad nacional era simplemente una más de las múltiples identidades colectivas que conforman a cada persona.

No obstante, observa el autor que los estudios recientes reconocen la fuerza incomparable de la identidad nacional, e introduce un matiz esclarecedor: «No es que se vuelvan a defender las naciones como realidades naturales; nadie, salvo los cruzados de la causa, niega ya que el nacionalismo nacionalista sea histórico, creado culturalmente y, por tanto, manipulable», y a continuación puntualiza: «Pero se vuelve a tomar en

consideración el hecho de que mucha gente cree en las naciones y se apasiona por ellas» (Álvarez Junco, 2001:16).

Desde diversas perspectivas de análisis, numerosos autores han puesto de manifiesto la importancia que ha adquirido la cuestión de la identidad nacional en las sociedades contemporáneas (Dieckhoff, 2011; Guibernau, 2009; Guibernau & Hutchinson, 2001; Hutchinson & Smith, 1994; Maíz, 2008; Vicente & Moreno; 2009). Por otra parte, desde un punto de vista histórico, Álvarez Junco (2016b) argumenta que, al menos en el último siglo y medio, la identidad nacional ha prevalecido sobre otras posibilidades identitarias. Esto sucede principalmente porque la identidad nacional concede derechos, es decir, el ciudadano tiene derecho a conformar el sujeto colectivo detentador de la soberanía nacional.

Acerca de la formación de la identidad nacional, Guibernau (1996) propone tres elementos básicos de análisis: en primer lugar, el desarrollo de la imprenta y su función en la consolidación de las lenguas vernáculas, proceso ligado a la expansión de la educación en la Europa del siglo XIX; en segundo lugar, la relación entre identidad nacional y cultura, poniendo especial atención en dos aspectos, la implicación emocional de los individuos con los elementos propios de su cultura como factor clave utilizado por el nacionalismo y los vínculos entre la identidad y la creación de la conciencia nacional; en tercer lugar, la función que desempeñan el simbolismo y el ritual en la conformación de los sentimientos nacionalistas.

Guibernau (1996) explica la importancia del desarrollo de las lenguas vernáculas en la creación de la imagen de pertenencia a una comunidad: «La conciencia nacional se deriva de compartir valores, tradiciones, recuerdos del pasado y planes para el futuro, contenidos dentro de una cultura particular que se piensa y se escribe en una lengua particular» (p. 79). También destaca la importancia de los altos niveles de alfabetización

y la difusión de la escolarización para el desarrollo de los nacionalismos inspirados por el estado y la configuración de las conciencias nacionales.

La autora diferencia dos criterios importantes para definir la identidad, la continuidad en el tiempo, que surge de la concepción de la nación como una entidad con raíces históricas, y la diferenciación respecto a los otros, que se asienta en la conciencia de formar una comunidad con una cultura compartida. En este sentido, señala además dos elementos decisivos en la creación de la identidad nacional: «La conciencia de formar una comunidad se crea mediante el uso de símbolos y la repetición de rituales que inyectan energía a los miembros de la nación» (Guibernau, 1996: 94).

En el libro titulado *La identidad de las naciones*, Montserrat Guibernau (2009: 26) se refiere a la identidad nacional en los siguientes términos:

La identidad nacional es un sentimiento colectivo asentado en la creencia de pertenecer a la misma nación y de compartir muchos de los atributos que la hacen distinta de otras naciones. La identidad nacional es un fenómeno moderno de naturaleza fluida y dinámica. Así como la conciencia de formar una nación puede permanecer constante durante largos períodos de tiempo, los elementos sobre los que ese sentimiento se basa pueden variar.

Otro aporte importante al estudio de la naturaleza y causas de la identidad nacional es de Anthony Smith, en el prólogo a la edición española de la obra *La identidad nacional* expresa su preocupación por la temática: «La reciente proliferación de los conflictos étnicos y nacionalismos étnicos en tantas partes del mundo ha puesto de relieve la urgencia de un estudio en profundidad de las bases de la identidad nacional» (1997: VII). La identidad nacional, expone el autor, es esencialmente

multidimensional y está integrada por una serie de factores interrelacionados de tipo étnico-cultural, territorial, económico y político-legal.

Teniendo en cuenta los presupuestos que comparten los modelos de nación «oriental» y «occidental» (la nación consustancial al territorio y la patria, una cultura común, mitos y recuerdos históricos colectivos, sistema legal común y sistema de producción propio), Smith (1997: 12) señala las principales características de la identidad nacional: 1) un territorio histórico, o patria; 2) recuerdos históricos y mitos colectivos; 3) una cultura de masas pública y común para todos; 4) derechos y deberes legales para todos los miembros, y 5) una economía unificada que permite la movilidad territorial de los miembros».

Desde la perspectiva de la sociología histórica, la teoría de Liah Greenfeld (2005) ofrece una lectura particular del nacionalismo centrada en los procesos de construcción de la identidad nacional. La autora define el nacionalismo como un estilo de pensamiento sustentado en la idea de nación; sostiene que el nacionalismo es un elemento constitutivo de la modernidad (y no al revés) que habría aparecido por primera vez en la Inglaterra del siglo XVI. Para Greenfeld, el proceso de construcción de las identidades nacionales estaría atravesada por tres momentos o etapas, la estructural, la cultural y la de resentimiento.

Como explica Márquez (2011), la primera etapa planteada por Greenfeld se caracteriza por la aparición de un grupo que no está conforme con su estatus, en la segunda etapa los intelectuales reinterpretan ideas y tradiciones con el fin de construir el concepto de nación, la etapa de resentimiento que surge al interior de una comunidad o en relación con otro exterior a la misma. A propósito de esta última etapa, Smith (2000) y Molina (2016) han puesto de relieve la importancia que Greenfeld otorga al papel del

resentimiento y descontento experimentado por una parte de la población en la activación de los procesos de construcción nacional.

En el libro *Naciones y nacionalismos desde 1870*, Hobsbawm resume la posición teórica desde la cual aborda el estudio del nacionalismo señalando, entre otros aspectos, que el nacionalismo antecede a las naciones y que la cuestión nacional confluye con la política, la tecnología y la transformación social. A diferencia de Gellner, el autor sostiene que el estudio de la identidad nacional implica necesariamente un análisis «desde abajo»: «[...] esto es, en términos de los supuestos, las esperanzas, las necesidades, los anhelos y los intereses de las personas normales y corrientes, que no son necesariamente nacionales y menos todavía nacionalistas» (2013: 18-19).

Desde esta visión desde abajo, Hobsbawm identifica tres aspectos a tener en cuenta en la investigación sobre nacionalismos e identidad nacional: a) las ideologías oficiales de los estados y movimientos no reflejan aquello que piensan los ciudadanos, b) la identificación nacional se combina siempre con otras identificaciones sociales que constituyen al ser social, c) la identificación nacional es susceptible de cambio. En la misma perspectiva que Hroch, el autor afirma que la «conciencia nacional» se desarrolla de forma desigual entre agrupamientos sociales, poniendo de manifiesto que en todos los casos, las masas populares son las últimas en sumarse a este proceso.

En una conferencia impartida a mediados de la década de 1990, Hobsbawm (1994: 6) declaraba lo siguiente acerca del carácter que habían adquirido las identidades nacionales en el mundo contemporáneo: «La identidad primordial que la mayoría de nosotros en este siglo XX es la del estado territorial, es decir, una institución que establece un principio de autoridad sobre cada uno de los habitantes de un trozo del mapa». A propósito del patriotismo de Estado, observa que durante el siglo XX las demandas que los Estados han impuesto a los ciudadanos aumentaron de forma notable

(su amor, su lealtad y hasta la propia vida). Una tendencia que empezó a encontrar resistencia a partir de los años sesenta del siglo XX.

Benedict Anderson (1993) ofrece otra perspectiva de estudio, basada en el análisis de las condiciones materiales de producción del llamado «pensamiento nacional». Para el autor, el nacionalismo y la identidad nacional tienen fundamentos en condiciones materiales, de manera que la cuestión central consistiría en indagar cómo una comunidad, identidad o sociedad es imaginada a partir de tales condiciones. Craig Calhoun (2016) proporciona un pertinente resumen del planteamiento de Anderson: el nacionalismo sería una realidad producida por dimensiones clave del capitalismo que contribuyeron a crear imaginarios nacionales, entre estas bases materiales destacan los periódicos y novelas (capitalismo impreso), los censos, los mapas, los museos, y la dialéctica (en tanto que pugna) entre memoria y olvido.

## **2.2. ¿Un punto de llegada?: postmodernidad**

A finales de la década de 1990, Elbaz y Helly (1996) trazaron con acierto un mapa de las redefiniciones de las identidades nacionales desde la modernidad hasta el postmodernismo, un conjunto de transformaciones inseparables tanto de los procesos de globalización económica y cultural como la reconfiguración del mundo tras el final de la Guerra fría. Este nuevo panorama mundial suscitaba en los autores interrogantes como: «¿Asistimos al declive de la nación como forma política de la soberanía y de la igual dignidad de los ciudadanos? ¿Qué articulaciones pueden imaginarse entre las ciudadanías supranacionales y las identidades nacionales?» (p. 72).

Luego de analizar las transformaciones desencadenadas por la crisis del Estado de bienestar y la transnacionalización sobre los referentes clásicos de la nación, los

autores ponen de manifiesto que el nacionalismo no ha sido capaz de reconocer el derecho de las minorías o de los excluidos de la modernidad. Sostienen que la cuestión central sería cómo interpretar las nuevas articulaciones entre capital internacional, nación, democracia, diversidad cultural, resistencias y exclusiones. A modo de respuesta, argumentan que el nacionalismo no ha quedado obsoleto y el que Estado-nación continúa siendo el lugar de la soberanía; después de todo, reconocen, la soberanía nacional siempre ha estado sujeta al flujo del capital financiero, de las poblaciones y de los bienes culturales.

Plantea Norman (2001) que en el marco del nacionalismo de ámbito estatal la identidad nacional ha dejado de ser simplemente una matriz cultural particular para convertirse «[...] en el producto pretendido y no pretendido de una actividad intelectual política y cultural» (p. 907). Esta actividad incluiría los discursos de carácter público y las narrativas y sentimientos fomentados por instituciones como la escuela o el ejército. Asimismo, recuerda que la idea de identidad nacional está íntimamente ligada al concepto de nación, y en la conformación de ambas intervienen las creencias, convicciones y sentimientos de un grupo específico de individuos.

El trabajo teórico de David Miller (2000, 2008) se basa en una defensa de la nacionalidad, en la medida en que la misma es capaz de proporcionar un sentimiento de pertenencia a la comunidad allí donde las estructuras de autoridad ya no aseguran una unidad legítima de soberanía. Miller (1997) distingue una serie de factores importantes asociados a una comunidad nacional –cimiento sobre el cual se construye la identidad nacional–, el compromiso mutuo de los habitantes, una historia compartida, un territorio particular, un carácter de tipo activo y una cultura pública propia.

La obra de Ernesto Laclau se encuentra entre las más destacadas de la teoría política contemporánea, el desarrollo de su trabajo teórico ha adquirido en la actualidad

una importancia notable (Biglieri, 2017; Mckean, 2016; Retamozo, 2017; Thomassen, 2016). Sobre la conformación de las identidades (étnicas, nacionales, sociales, políticas) en la actualidad, Laclau (1996) reconoce dos movimientos de aparente signo contrario, que sin embargo resultan complementarios en la medida que el primero constituye la principal precondition del segundo: 1) la muerte del sujeto y, 2) el renovado interés en la cuestión de la subjetividad.

En un estudio reciente, Gadea (2008) expone con claridad las relaciones entre la formación de la identidad social y el concepto de la hegemonía política en el pensamiento de Ernesto Laclau. Explica Gadea que para el teórico argentino postmarxista el proceso de constitución de las identidades sociales es inseparable de la configuración del poder social. Para comprender este argumento de Laclau, continúa, es necesario tener en cuenta que la identidad de los grupos o movimientos sociales está compuesta por tres etapas.

La primera etapa está determinada por un sistema de diferencias de los grupos, la segunda corresponde a la dislocación, centrada en la imposibilidad de establecer una identidad fija debido a las amenazas que supone la presencia de un *Otro*, la tercera consiste en la configuración de la cadena de equivalencias, marcada por la definición de un «nosotros» colectivo frente a un «ellos» externo. De esta manera, Laclau argumenta que en el espacio político, la identidad de los sujetos sociales se conforma a partir de una exclusión necesaria, esto es, un *Otro* que opera como enemigo común.

Para Habermas (2007) el nacionalismo, tal como se desarrolló en Europa desde finales del siglo XVIII: «[...] es una forma específicamente moderna de identidad colectiva» (p. 89). Habermas señala que en el proceso de formación de la identidad nacional resulta necesario que cada nación se organice en un Estado, no obstante, hace

notar que en la realidad histórica el Estado que ha tenido una población homogénea se ha constituido siempre como una ficción.

Observa también que para servir de fundamento a la identidad colectiva, la organización de la vida lingüístico-cultural debe ser capaz de fundar sentido, y puntualiza lo siguiente: «Y sólo la construcción narrativa de un acontecer histórico dotado de un sentido cortado al talle del propio colectivo puede suministrar perspectivas de futuro orientadoras de la acción y cubrir la necesidad de afirmación y autoconfirmación» (p. 91).

A partir de la experiencia alemana del período de postguerra, argumenta el autor que el nacionalismo ya no puede considerarse como el fundamento de la identidad nacional, y propone como alternativa la noción de patriotismo constitucional o patriotismo de la Constitución como base para la configuración de identidades a las que denomina «postnacionales». El patriotismo que postula el autor se encuentra estrechamente vinculado a los conceptos de universalización de la democracia y de los derechos del hombre. Dicho de otro modo, la identidad postnacional significa la superación del fascismo: [...] cristalizada en torno a los principios universalistas del Estado de Derecho y de la democracia» (p. 116).

Para aportar claridad al programa habermasiano de sociedades e identidades postnacionales –que en opinión del autor, es hacia donde se dirigen los países europeos– conviene tener en cuenta que la opción universalista que defiende el pensador alemán se cristalizaría en: a) la relativización de la propia forma de existencia teniendo presente las demás opciones de vida, b) el reconocimiento de derechos en condiciones de igualdad con el *Otro*, el extraño, c) el abandono del afán de universalización de la propia identidad y, d) la ampliación de los ámbitos de tolerancia (Habermas: 2001:117).

Entre los autores que ponen en cuestión la propuesta de patriotismo crítico de Habermas, se encuentra la crítica desarrollada por de Chantal Mouffe (1999, 2000). Muy brevemente, la autora de origen belga considera que la noción de universalismo, heredera de la ilustración, resulta ineficaz para pensar la conformación de las identidades colectivas en las sociedades contemporáneas.

Argumenta asimismo que no es posible presentar los valores democráticos liberales, tal como pensaba Habermas, como si pudieran suministrar «la» solución al problema de la coexistencia humana, dicho en sus propias palabras: «Por esta razón es imposible pensar la ciudadanía democrática según la modalidad de una identidad “posconvencional”, como adhesión racional a principios universales como quería el “patriotismo constitucional” de Habermas» (Mouffe, 1999: 21).

Para la autora, considerar el campo de las identidades como inseparable del conflicto y el antagonismo transforma la manera de concebir lo político (1996). En este sentido, defiende la idea de democracia radical, donde la ciudadanía se concibe como ejercicio de la democracia en las relaciones sociales y como resultado de la articulación entre lo singular y plural (1999). Sobre las identidades nacionales, advierte: «[...] una perspectiva en términos de hegemonía y articulación permite pensar en una vía a partir de la cual se puede influir sobre ellas en lugar de rechazarlas, ya sea en nombre del antiesencialismo o en virtud de una llamada defensa del universalismo» (1996: 9).

La propuesta teórica de Hardt y Negri (2002, 2004) aporta una perspectiva interesante al debate académico contemporáneo sobre las identidades nacionales. De entrada, los autores consideran el Estado soberano moderno y la nación como parte de las maquinarias de poder destinadas a responder a la crisis de la modernidad europea. Acerca del concepto de nación, sostienen que: «[...] se desarrolló en Europa sobre el terreno del Estado patrimonial y absolutista» (Hardt & Negri, 2002: 97).

En adelante, el territorio físico y la población serían concebidos como la extensión de la esencia trascendente de la nación, una nueva totalidad de poder estructurada en torno a los nuevos procesos de producción capitalistas y las antiguas redes de administración absolutista. En este contexto, la identidad nacional: «[...] estabilizó esta insegura relación estructural: una identidad integradora, basada en una continuidad biológica de relaciones de sangre, una continuidad espacial de territorio y una comunidad lingüística» (Hardt & Negri, 2002: 98).

De acuerdo con los autores, en los siglos XIX y XX el concepto de nación se desplazó hacia otros contextos ideológicos que condujeron a movilizaciones populares en diversas partes del mundo, no obstante la nación se presentó como el único vehículo capaz de llevar adelante la modernidad y el desarrollo. Asimismo, advierten acerca de la estrecha relación entre los conceptos de nación, pueblo y raza, y contraponen la noción de pueblo a la de multitud. Sobre la identidad asociada a las concepciones modernas de nación, pueblo y soberanía, expresan lo siguiente (Hardt & Negri, 2002: 106-107):

En la identidad, esto es, la esencia espiritual del pueblo y de la nación, hay un territorio cargado de significaciones culturales, una historia compartida y una comunidad lingüística; pero además están la consolidación de la victoria de una clase, un mercado estable, el potencial para la expansión económica y nuevos espacios para invertir en ellos o para expandir la propia civilización.

No obstante, Hardt y Negri señalan la conformación de un nuevo orden político mundial caracterizado por el paso del imperialismo, donde el poder es territorial y estatal, al imperio, donde el poder es anónimo y deslocalizado. Para luchar contra este nuevo orden los autores proponen la idea de multitud –que se desmarca de las nociones

de pueblo y de masas, tradicionalmente cercanas al Estado-nación moderno— como sujeto político capaz de ejercer un contrapoder y de inventar nuevas formas democráticas para la construcción de una sociedad global alternativa, un contraimperio (Curcó, 2015).

A finales de la década de 1990 Alain Touraine (1997) pronosticaba un cambio en las preocupaciones de orden mundial, afirmaba el autor que si el siglo XX había estado marcado por la «cuestión social», el siglo XXI estaría dominado por la «cuestión nacional». Para el sociólogo francés, el principal problema que se desprende de la cuestión nacional, y que resulta especialmente visible en la tensión entre un universalismo arrogante y unos particularismos agresivos, consiste en limitar el conflicto total y establecer una serie de valores comunes entre intereses opuestos.

Casi dos décadas después, en su reciente obra *Le nouveau siècle politique* (2016), Touraine ofrece una lectura similar acerca de las condiciones del mundo contemporáneo en relación con el nacionalismo, de forma concreta, plantea que la cuestión nacional parece haber sustituido a la cuestión social como epicentro de los asuntos políticos. Touraine considera que en el actual contexto de globalización y crisis del Estado-nación, resulta necesario repensar el papel del Estado, así como el concepto de nación y de conciencia nacional, desde una perspectiva basada en la defensa del universalismo y los derechos humanos fundamentales.

El sociólogo norteamericano Craig Calhoun (2008) subraya que el nacionalismo es uno de los desafíos más apremiantes del siglo XXI y hace notar las formas que ha adoptado a lo largo de la historia moderna, como fuente de conflictos étnicos y guerras o como fuente de identificación y solidaridad social. De esta manera, el autor distingue entre el nacionalismo como modo de construir identidades colectivas y los usos

políticos-discursos del nacionalismo empleados con la finalidad de justificar y generar conflictos.

Para Calhoun (Gamper, 2005), históricamente el nacionalismo reúne gente de diversa procedencia, en este sentido, las aspiraciones unificadoras del nacionalismo generan tensiones que nunca desaparecen y que participan en la formación de las identidades nacionales, como el mismo autor explica:

No creo que exista una unidad que sea exactamente la unidad nacional, sino que siempre se trata de una cuestión de creación, de acción, de historia. La identidad nacional así creada, no en el sentido opresivo, tiene naturalmente una conexión con la creatividad cultural. Es una cuestión de la música que se escribe y que se escucha, de las novelas que se escriben y se leen, etc.

La significativa y prolífica obra intelectual de Zygmunt Bauman, sociólogo y filósofo de origen polaco, aporta una perspectiva de gran interés para pensar la conformación de las identidades nacionales en el mundo contemporáneo. Plantea Bauman (2004) que en la época moderna, a la que también denomina «modernidad sólida», la nación constituyó la otra cara del Estado y un factor fundamental en el logro de la soberanía (territorial y poblacional). En el contexto de los paralelismos que establece entre el Estado-nación y el comunitarismo, el autor señala que el Estado-nación, dedicado a promover la unidad étnica, fue la única entidad que logró alcanzar status de comunidad con una convicción y efectos bastante aceptables.

Para Bauman, el éxito del Estado-nación estriba en la articulación de una serie de elementos que participan en la producción de la «comunidad natural»: por una parte, la supresión de las comunidades autónomas, proceso marcado por el fomento de una

lengua y una memoria histórica unificadas en detrimento de costumbres locales y tradiciones comunitarias; por otra parte, la legislación de un lenguaje oficial, la conformación de un sistema educativo y un sistema legal unificado. Señala también que la conjunción patriotismo/nacionalismo –Bauman no observa diferencias fundamentales entre los fenómenos– suscita un «nosotros» que significa «gente como nosotros», frente a un «ellos» que significa «gente diferente de nosotros» (2004: 187).

Bauman entiende la identidad nacional como una ficción construida por el Estado y sus organismos, un proceso que requirió coerción y convencimiento y donde la pertenencia por nacimiento desempeñó un papel fundamental. En este sentido, la identidad nacional se presenta siempre como una tarea inconclusa, como un proyecto que exige atención y vigilancia continuas en el contexto precario de construcción y mantenimiento de la nación. Como explica el autor (2005: 49):

La idea de «identidad», una «identidad nacional» en concreto, ni se gesta ni se incuba en la experiencia humana «de forma natural», ni emerge de la experiencia como un «hecho vital» evidente por sí mismo. Dicha idea entró *a la fuerza* en la *Lebenswelt* de los hombres y mujeres modernos y llegó como una *ficción*.

Ahora bien, sostiene Bauman (2004) que en la actualidad –época que designa como «modernidad líquida o fluida»– los vínculos entre nación y Estado han sido reestructurados, parafraseando al autor, podría afirmarse que las antiguas relaciones basadas en la lealtad incondicional han devenido en acuerdos de convivencia. De esta manera, advierte acerca del quiebre de la soberanía de los Estado-nación y plantea como posibilidad el reemplazo del «mundo de naciones» por un orden supranacional. La

modernidad líquida ha transformado la condición humana de forma radical dejando al descubierto la condición por siempre provisoria de las identidades.

Lejos del arquetipo patriótico y/o nacionalista, la propuesta teórica de Bauman (2004) se asienta en la idea de una sociedad moderna inherentemente pluralista, se trata de un modelo de unidad republicano, basado en la negociación de las diferencias y no su negación o eliminación; afirma el autor: «Creo que es la única variante de unidad (la única fórmula de reunión) que es compatible, plausible y realista dentro de las condiciones establecidas por la modernidad líquida» (p. 189).

Acerca de los aportes postmodernos sobre nacionalismos, Anthony Smith (2000: 390-391), admite: «Aunque rehúyan la creación de una teoría más general del nacionalismo, encarnan avances significativos en nuestra forma de comprender las dinámicas de la identidad en las sociedades occidentales plurales». Sin embargo, parece guardar cierta reserva hacia los postulados centrales que atribuye a la perspectiva postmoderna y que podrían resumirse en el anuncio de la superación de los estados-nacionales y el nacionalismo y el advenimiento de un nuevo orden postnacional conformado por identidades supranacionales o globales.

En opinión de Smith (2000: 373), la noción de supranacionalismo ligado a la fragmentación de las identidades nacionales, a la pérdida de soberanía económica y a la creciente dependencia política de los Estados nacionales, cobraría sentido siempre que se asuma que en una época anterior el Estado-nación era autónomo en las esferas política y económica, una coyuntura que estima como dudosa. En todo caso, el destacado pensador británico está dispuesto a aceptar un «giro menos drástico», adoptando una postura «más limitada pero más realista» que llevaría a la conformación de regionalismos continentales supranacionales, capaces de englobar diferencias culturales.

Desde la perspectiva de los estudios transfeministas queer y postcoloniales, Paul B. Preciado (2005: 258) pone de manifiesto que las actuales dinámicas de globalización producen en las sociedades contemporáneas dos efectos relacionados entre sí: «Si por una parte la globalización implica la crisis de la soberanía de los estados-nación, por otra suscita la emergencia de movimientos sociales transnacionales en tanto que agentes políticos, de grupos que reúnen diferentes minorías étnicas, sexuales y corporales [...]». En tanto que nuevos agentes políticos de carácter «glocal», estos grupos se constituyen como fuerzas de resistencia efectivas frente al capitalismo «straight neoliberal».

En el marco de esta coyuntura de crisis y reestructuración de los estados-nación tradicionales y de efervescencia de las políticas nacionalistas, las teorías subalternas (queer, postcoloniales, etc.) cobran relevancia al producir una suerte de transgresión continua de fronteras (Preciado, 2005). A propósito de las nuevas condiciones del capitalismo neoliberal, el filósofo y activista queer advierte acerca de la transformación de los dispositivos biopolíticos de producción y control del cuerpo, así como del sexo, la raza y la sexualidad, y subraya la necesidad de crear nuevas formas de resistencia que escapen a las lógicas de la identidad y de la representación que, en su opinión, han sido reabsorbidas por la economía de mercado y los medios de comunicación de masas como nuevas instancias de control:

Parte del reto político consistirá en cómo las minorías sexuales y los cuerpos cuyo estatuto de humano o su condición de ciudadanía han sido puestos en cuestión por los circuitos hegemónicos de la biotanatopolítica puedan tener acceso a las tecnologías de producción de la subjetividad para redefinir el horizonte democrático (Preciado, 2009: 58).

### **3. Nacionalismos y géneros**

#### **3.1. Aportes desde la perspectiva de estudio de las mujeres**

La teórica feminista Nira Yuval-Davis (2004) pone de manifiesto que la mayoría de las teorías hegemónicas acerca de las naciones y el nacionalismo, en las que resaltan nombres como Gellner, Hobsbawm, Kedourie o Smith, o incluso trabajos escritos por mujeres, como en el caso de Greenfeld, no han prestado atención a las relaciones de género por considerarlas irrelevantes. En este sentido, advierte: «Sin embargo, son las mujeres –y no sólo la burocracia y la intelectualidad– las que reproducen las naciones, biológica, cultural y simbólicamente. Entonces, ¿por qué están usualmente las mujeres ocultas o escondidas en las diversas teorizaciones del fenómeno nacionalista?» (p. 14).

A partir de los postulados teóricos de Carole Pateman y Rebecca Grant, Yuval-Davis ensaya una respuesta al interrogante y plantea que la ausencia de las mujeres en las teorizaciones estaría vinculada al modelo de división público/privado de la sociedad. De acuerdo con esta lógica dualista, los discursos acerca del nacionalismo, considerados como parte de la esfera pública, han excluido a las mujeres por situarse un dominio que no es considerado como políticamente relevante, el de la esfera privada. No obstante, la autora menciona excepciones como los aportes de Étienne Balibar, Partha Chatterjee y George Mosse, y revela: «Por supuesto, las mujeres no sólo “entraron” a la arena nacional sino que estuvieron siempre allí [...]» (p. 16).

También Carmen Pereira-Muro (2013) hace notar que, salvo casos aislados como los aportes teóricos de George Mosse, los estudios sobre naciones y nacionalismos sólo de forma reciente han comenzado a prestar atención al factor del género sexual y al papel desempeñado por las mujeres en los procesos de construcción

nacional, constatando su práctica inexistencia en la producción teórica clásica acerca del nacionalismo. En el caso de España, la autora observa que existen «elocuentes silencios» en la considerable producción acerca de los nacionalismos de las últimas décadas y cita como ejemplo la obra *Mater Dolorosa* del historiador Álvarez Junco que, a pesar de aquello que sugiere el título, no incluye en sus páginas la temática género/mujeres.

Señala Smith (2000: 352) que entre los temas de debate e investigación sobre las naciones y el nacionalismo que surgieron y cobraron protagonismo en la década de 1990 se encuentra: «El impacto ejercido por los análisis feministas y los problemas de género sobre la naturaleza de los proyectos nacionales, las identidades y las comunidades, así como el papel desempeñado por el simbolismo de género y la autoafirmación colectiva de las mujeres». De acuerdo con Smith, el conjunto de autores reunidos en torno a esta perspectiva advierte que las diversas teorías sobre nacionalismo no abordan el papel desempeñado por las mujeres en la construcción de la nación.

Smith (2000) ofrece un breve resumen del ámbito que denomina como «género-nación» que, más allá de las limitaciones y discutibles conclusiones que esboza, resulta útil para identificar los niveles de análisis sobre la temática. El primer nivel correspondería al estudio de los distintos papeles de las mujeres en los proyectos nacionalistas, el segundo nivel de análisis englobaría el estudio de la utilización simbólica e ideológica de lo femenino, el tercer nivel estaría centrado en el análisis del nacionalismo como fenómeno masculino, el cuarto y último nivel de análisis sería el normativo y comprendería el estudio de las políticas de identidad y multiculturalismo.

La socióloga y teórica feminista Sylvia Walby (1997) advierte que en la literatura sobre naciones y nacionalismo rara vez se aborda la cuestión del género y observa que aunque se ha analizado la composición de los movimientos nacionalistas

teniendo en cuenta variables como la educativa y la socio-económica, lo cierto es que la producción teórica no se ha interesado en estudiar la integración diferencial de los hombres y las mujeres en los proyectos nacionales ni ha considerado el género como una cuestión importante. Menciona asimismo algunas importantes excepciones como los trabajos de Enloe, Jayawardena, Yuval-Davis y Anthias.

En un trabajo más reciente, Walby (2006) plantea que tradicionalmente las naciones y el nacionalismo han sido considerados como una «zona libre de género» que busca la unidad de un pueblo que comparte un objetivo y una cultura común. Acerca de la inclusión del género como categoría de análisis en los estudios sobre nacionalismo, aclara: «La inclusión del género significa no solamente destacar la existencia de divisiones de género y la presencia de las mujeres como actores sociales en los procesos nacionales, aunque estas son cuestiones importantes», y agrega: «Requiere, además, identificar las formas específicas de relaciones de género que están en juego» (p. 118).

De acuerdo con Walby (2006) el desarrollo de las naciones y el nacionalismo se encuentra estrechamente vinculado a las disputas por las preferencias de un modelo específico de relaciones de género y un modelo de feminidad, de régimen de género en el seno de una comunidad. Los recientes estudios feministas han procurado alejarse de cualquier enfoque esencialista en la conceptualización del género, poniendo énfasis en la intersección de la multiplicidad de modelos de relaciones de género con otros factores como la etnia y la nación. La autora propone un tipo de análisis que no se centre sólo en las naciones y el nacionalismo sino que sea extensible a lo que denomina proyectos nacionales: «[...] una serie de estrategias colectivas orientadas hacia las necesidades percibidas de una nación, que incluyen el nacionalismo, pero que pueden incluir otras también» (p. 119).

Walby (2006) se ocupa de examinar las diversas perspectivas de análisis en torno al género y los proyectos nacionales, entre las que destacan las relaciones entre la variedad de regímenes de género y los ideales nacionalistas, la tensión entre diferentes ideales de feminidad y proyectos nacionales específicos, el análisis del género y la nación en relación con la feminidad como símbolo clave de la nación, las implicaciones de las relaciones de género para las relaciones entre las naciones y a su vez, las implicaciones de las relaciones entre las naciones para las relaciones de género.

Explica Sylvia Walby (2006) que, a menudo, la creación de la nación suele vincularse a un mito de origen común y una comunidad imaginada basada en memorias colectivas y en tradiciones inventadas; en este sentido, señala: «La interpretación selectiva del pasado es un potente método de legitimación de los proyectos políticos actuales» (p. 119). Con la transformación de las relaciones e ideales de género en el contexto de la economía capitalista de mercado, se amplió la gama de modelos de relaciones de género a la que puede adscribirse un movimiento nacionalista y que va desde la versión domesticada de la feminidad hasta la versión que considera a las mujeres como participantes activas de la esfera pública, lo cual genera tensión entre el rol de las mujeres como co-ciudadanas y como símbolo del patrimonio nacional.

A partir de una productiva revisión de la literatura acerca de género y nacionalismo, Walby (2006) constata que de los primeros trabajos sobre la temática se desprende que las mujeres son centrales para la reproducción ideológica de la comunidad y para la reproducción de los límites de las diferencias étnicas y nacionales, no obstante en los procesos de construcción de la identidad nacional es posible identificar dos modelos en relación con las mujeres: otorgarle visibilidad como un símbolo de la nación o excluirlas al enfatizar el rol de los hombres en el proyecto

nacional. Por último, continúa la autora, los estudios sugieren que las mujeres no son un actor pasivo sino que participan activamente en la construcción del proyecto nacional.

En otra perspectiva de trabajo, Yuval-Davis (2004) parte de la premisa de que los discursos de género y nación se atraviesan transversalmente, en este sentido afirma: «Las naciones están situadas en momentos históricos específicos y son construidas por el cambio de los discursos nacionalistas promovido por diferentes grupos que compiten por una hegemonía. Su carácter de género sólo dentro de esa contextualización» (p. 18). Teniendo en cuenta esta consideración, la autora identifica una serie de intersecciones entre género y nación entre las que destacan, por ejemplo, las mujeres como reproductoras biológicas de la nación, las mujeres como reproductoras culturales de la nación, la nación y las políticas de empoderamiento de las mujeres, y los ejércitos/las guerras y el género.

En la obra *Woman-Nation-State*, Nira Yuval-Davis y Floya Anthias (1989) exploran algunas de las formas en que las mujeres participan en los procesos nacionales y étnicos. Las autoras afirman que las mujeres son fundamentales para la creación y reproducción de la nación y, en este sentido, destacan que los roles de las mujeres se constituyen en torno a las relaciones de las colectividades con el estado, y a su vez, las relaciones de las colectividades con el estado se constituyen en torno al papel que desempeñan las mujeres.

Yuval-Davis y Anthias (1989) identifican una serie de discursos acerca del papel de las mujeres en la creación de la nación y que agrupan en cinco grandes ejes: 1), reproductoras biológicas de las comunidades étnicas, 2) reproductoras de los lazos que se establecen al interior de un grupo étnico-nacional, 3) Partícipes del proceso de reproducción ideológica de la colectividad y transmisoras de la cultura, 4) Portadoras y reproductoras de la diferencia étnica de la comunidad nacional y símbolos del discurso

empleado en la construcción de la nación, 5) Participantes activas en los diferentes ámbitos de construcción nacional (económico, político, militar, etc.).

La investigadora y teórica feminista Linda McDowell (2000) introduce una perspectiva de análisis interesante en relación con el género y el Estado-nación, se centra en los problemas vinculados a las representaciones del Estado-nación con la finalidad de identificar las confluencias con las ideologías y los significados de género y de conocer las fórmulas que emplea en la inclusión/exclusión de determinados colectivos, hombres o mujeres. Para la autora, resulta fundamental relacionar el género y la etnicidad: «[...] porque una nación suele definirse por aquellos contenidos que unen un territorio a una parte de su población, al tiempo que “otras” están excluidas» (p. 251).

Del amplio corpus de literatura feminista acerca del Estado-nación y el género, una de las líneas que destaca McDowell (2000) se refiere al estudio que combina el enfoque político con el acervo de trabajos más recientes del feminismo y los estudios culturales y literarios, y que está enfocado al análisis de las imágenes, los símbolos y las representaciones de la nación (en textos y formas pictóricas e iconográficas). Si bien admite que no existe acuerdo al momento de definir el Estado-nación, la autora hace notar que los Estados-nación son entidades múltiples y variables cuyas actuaciones producen efectos diversos y subraya el interés que supone su estudio: «Para las feministas, lo importante es saber hasta qué punto defiende los intereses de los hombres y el poder masculino» (p. 255).

El análisis de McDowell (2006) centrado en las representaciones y los símbolos sexuados vinculados al Estado-nación y en las imágenes que proyectan de lo femenino/masculino muestra las formas en que el lenguaje y la imaginaria, en tanto que elementos sexuados, construyen una versión particular del nacionalismo y de la

identidad nacional. Siguiendo los análisis de Spivak y Bhabha, la autora recuerda que las imágenes y las representaciones de la nación son fluidas y responden a circunstancias históricas concretas, en este sentido subraya que las imágenes y los lenguajes de clase y etnia actúan como estructuras simbólicas de género, bajo una dinámica de inclusión/exclusión de grupos sociales.

### **3.2. Aportes desde la perspectiva de otros feminismos**

El estudio de la investigadora feminista Elsa Dorlin titulado *La Matrice de la race* (2006), que analiza las relaciones entre la construcción del género en los siglos XVII y XVIII y la emergencia del discurso nacionalista en el contexto francés, aporta herramientas teóricas útiles para pensar las conexiones históricas entre la historia de la sexualidad y el ámbito de la política. Capdevila (2008) resume la tesis de la autora explicándola de la siguiente manera: a mediados del siglo XVIII el discurso esencialmente médico de la construcción de la diferencia sexual basado en la noción de «temperamento» pierde vigor y comienza a cobrar fuerza, bajo la emergencia de la construcción del estado-nación, un discurso que cristaliza sobre la función maternal la representación de la salud femenina.

Este desplazamiento en la elaboración de la construcción de la diferencia sexual tiene implicaciones como el establecimiento de una jerarquización entre las mujeres y la naturalización de la condición de madre como sinónimo de salud femenina. A partir de ese momento la figura de la madre se convierte en «la matriz de la raza», los cuerpos femeninos pasan a ser objetos de control de las instancias del poder médico y político, pero no se trata de cualquier cuerpo femenino, sino del cuerpo de las mujeres blancas, dejando fuera de este circuito los *otros* cuerpos coloniales.

Siguiendo el concepto de biopolítica desarrollado por Foucault, la propuesta de Preciado (2002) amplía el análisis de Dorlin y señala la aparición de una nueva forma de poder en el que la regulación de la sexualidad constituye la forma primordial de producción heterosexual de la vida. Muy próximo a la perspectiva analítica de Dorlin, el filósofo español plantea que estas tecnologías del sexo y del género productoras de los cuerpos heterosexuales se inscriben en circuitos más amplios de tecnologías coloniales de producción del «cuerpo-europeo-heterosexual-blanco». Por ejemplo, en el contexto de los reclamos de los movimientos anti-onanistas e higienistas de la Francia del siglo XIX la economía de regulación de los fluidos corporales y de los placeres sexuales se ocupará de proteger al cuerpo y al estado-nación de prácticas que podrían poner en peligro en futuro de la nación (heterosexual).

Uno de los aportes más interesantes del planteamiento de Dorlin consiste en que su análisis sobre el género y la construcción de la nación no se limita a las relaciones mujeres/hombres, como apunta Capdevila (2008), la filósofa de origen francés pone de manifiesto como la definición de las categorías sexuales ha contribuido a la construcción de las diferencias entre los grupos humanos imprimiendo relaciones de dominación basadas en identidades de género, pero no solamente dentro de la dinámica binaria hombre/mujer, sino también entre hombres y entre mujeres.

En otro de sus trabajos donde esboza un recorrido sobre la genealogía del sujeto político del feminismo, Dorlin (2009) explica: «Cuando el feminismo histórico promovió una norma dominante de feminidad, esencialmente centrada en la función maternal y los beneficios simbólicos y sociales que le están acordados, se convirtió en el instrumento de una política nacionalista –cuya punta de lanza fue el familiarismo– [...]» (p. 76). Al hilo de la afirmación de Virginia Wolf «Como mujer, yo no tengo país», Dorlin subraya la importancia de plantear el sujeto político del feminismo como

contrario a cualquier instrumentalización en el marco de una definición de identidad nacional.

Acercas del sujeto político del feminismo, Dorlin (2009: 80) argumenta que: «[...] debe ser comprendido como una categoría fluctuante, volátil e intrínsecamente errática. No puede definirse a priori, sino a riesgo de reproducir y reiterar exclusiones». En acuerdo con los argumentos de Elsa Dorlin, el presente trabajo intenta alejarse de todo análisis aditivo y simplista de la dominación, abandonando la crítica que procede por dualismos y que reduce los análisis acerca del género y la nación –o mejor, todo análisis– a un modelo de oposiciones binarias (hombre/mujer, masculino/femenino, sexo/género, normal/anormal, constructivismo/esencialismo, producción/reproducción, público/privado, bien/mal, etc.).

Desde esta perspectiva y en la línea crítica de autores como Butler (2007), Preciado (2005), Lauretis (1989), Riley (1988), Haraway (1995) y Kosofsky Sedgwick (1998), las relaciones de dominación son pensadas desde lo transversal y lo múltiple, partiendo de la premisa de que la categoría política «mujeres» no puede definir el sujeto político del feminismo. Sobre la tensión entre el doble ejercicio necesario de deconstruir identidades y construir categorías en el seno de los movimientos feministas, Dorlin (2009: 81) advierte: «La filosofía política del feminismo, pues, debe resolverse a producir constantemente una identidad en devenir y, por consiguiente, aceptar el conflicto entre los feminismos». La presente investigación se esfuerza por adoptar esta perspectiva de estudio, empleando conceptos como «mujeres» y «nosotras» en tanto que identidades en constante redefinición, siempre inestables: en *devenir*.

El texto de la historiadora feminista Joan W. Scott (2011) *Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?*, propone dos líneas de trabajo importantes relacionadas con los estudios de género y la historia de las mujeres, por una parte la apuesta del

concepto de género como una categoría útil para el análisis historiográfico y, por otra parte, el compromiso que instaure entre la historia de las mujeres y la crítica política (Tudela, 2013).

El interrogante del título de su ensayo remite a otro texto publicado por la autora en 1986 titulado *Género: Una categoría útil para el análisis histórico*, cuya argumentación central se basaba en el potencial crítico de la categoría «género», que no era susceptible de ser controlada por la policía lingüística: «El género suministraba una forma de investigar las formas específicas adoptadas por la organización social de la diferencia sexual [...]» (Scott, 2011: 97).

Casi un cuarto de siglo después de aquel artículo de 1986, aparece el texto publicado por primera vez en el año 2010, en él Joan Scott reconoce que el contexto ha cambiado así como los usos atribuidos al concepto de género que ha perdido su «filo crítico» y su potencial subversivo. Teniendo en cuenta la deriva normalizadora de la noción de género, y ante el interrogante acerca de si el género resulta en la actualidad una categoría útil para el análisis, Scott (2011: 98) responde que sí, pero introduce algunos matices y puntualizaciones que reconducen su argumento:

Con demasiada frecuencia, “género” connota un enfoque programático o metodológico en el cual los significados de “hombre” o “mujer” se toman como fijos; el objetivo parece ser describir roles diferentes, no cuestionarlos. Creo que género sigue siendo útil sólo si va más allá de este enfoque, si se toma como una invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian. El énfasis debería ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual en sí.

Acerca de la perspectiva teórica de Scott, Tudela (2013: 347) hace notar que no sería desacertado situar el trabajo de la autora junto al de otras teóricas como de Lauretis, Butler, Riley o Haraway: «[...] cuyos trabajos han tenido desde inicios de los años ochenta como objeto el examen del marco epistemológico operante en los discursos feministas, con el bagaje intelectual del giro lingüístico y las investigaciones postestructuralistas».

Desde este marco crítico, el género ya no sería sinónimo de mujeres y ya no haría referencia tácita al binarismo de género. Siguiendo los postulados del filósofo y activista queer Beatriz Paul Preciado (2003), cabría afirmar que esta propuesta analítica se aleja de la noción de «diferencia sexual» y avanza hacia la noción de «multitudes» (sexuales-queer) que no tiene que ver con un tercer sexo o un más allá de los géneros, sino con una multitud de cuerpos que se oponen a los efectos normalizadores de toda formación identitaria (mujer, gay, hombre, transexual, etc.). Es en esta perspectiva (post) feminista que se ha optado por el empleo del término «géneros» en el presente trabajo.

Señala Preciado (2005) que bajo el impulso de los análisis postcoloniales llevados a cabo por investigadoras feministas como Spivak, Moraga o Anzaldúa, el propósito de las teorías queer y postcoloniales consistiría en llevar a cabo análisis mucho más complejos del poder y la opresión que no se circunscriban a la lógica binaria de la dominación y cuya argumentación se sitúe más allá del género y la sexualidad. En este enfoque de estudio la noción de «opresión transversal» (corporal, racial, sexual, de género, económica) se incorporaría como una herramienta fundamental de análisis.

Frente a la crítica contrahegemónica y anticapitalista tradicional, más próxima al modelo de abolición de géneros y de sexos como solución política, Preciado (2005:

259) destaca la potencialidad de adoptar una crítica transversal de la producción de diferencias y reclama la necesidad de combinar estrategias hiperidentitarias y críticas postidentitarias: «La cuestión es cómo atravesar la molaridad identitaria (sexual, nacional, racial) sin hacer de la identidad el fin último de la acción política».

Villar (2006) examina la confluencia entre el desarrollo de la crítica feminista y la evolución de la teoría postcolonial, señalando los paralelismos entre ambos movimientos a partir del estudio de la obra de la pensadora francesa Hélène Cixous y de los trabajos teóricos de autores como Fanon, Said, Bhabha y Spivak. Estos paralelismos podrían resumirse en el interés por la desconstrucción de la identidad/subjetividad, la puesta en cuestión del pensamiento occidental hegemónico (binario y esencialista) y la influencia que reciben del postestructuralismo, especialmente de autores como Jacques Derrida. De forma concreta, Villar advierte acerca del «dilema modernista-postmodernista» que subyace tanto en los postulados de Cixous como en la crítica postcolonial y que se traduciría en la difícil tarea de reivindicar la identidad de los sujetos marginados al tiempo que intentar desconstruirla.

En el marco de los estudios sobre nacionalismos, sexualidades y ciudadanía, Kosofsky Sedgwick (1992) plantea que los análisis de la izquierda liberal deberían ir más allá de la crítica extendida y aceptada que relaciona el nacionalismo con un proyecto derechista de raza, género y sexo que suele unirse a otros «chivos expiatorios» alrededor de unas fronteras que delimitan un ideal de pureza familiar y que al mismo tiempo justifican las imposiciones de los imperios en territorios coloniales. Acerca de esta cuestión Ingenschay (2007) destaca cómo el análisis de Sedgwick revela hasta qué punto el nacionalismo está vinculado a la construcción de la «otredad», y asimismo hace notar cómo la autora pone de manifiesto el carácter endeble de la nacionalidad y el género como construcciones paralelas del siglo XIX.

Los análisis de la académica Jyoti Puri, cuyo pensamiento se encuentra muy cerca de los postulados de Foucault y la teoría queer, proporcionan un marco conceptual especialmente interesante para comprender los vínculos entre estado, nación, sexualidad y género. En su libro *Encountering Nationalism* (2004), plantea que el nacionalismo, al igual que la raza, la sexualidad, la clase, la religión, la etnicidad y el género, es un elemento de poder capaz de regular la vida de los sujetos mediante diversas formas de control y vigilancia y discursos normativos que organizan las relaciones sociales y se presentan como el fundamento de la nación.

Según Puri (2014), la sexualidad se constituye como uno de los ámbitos centrales de regulación de los estados, donde la normalización del género y la sexualidad se encuentran atravesadas por la noción de heteronormatividad –y homonormatividad– que delimitan las relaciones socialmente aceptables entre géneros. Todo ello, con el fin de asegurar la reproducción biológica y cultural de la nación en un contexto donde una multiplicidad de sexualidades «desviadas» desafían constantemente el control estatal y desbordan las políticas de normalización de la sexualidad.

Señalan Kim y Puri (2005) que los estudios feministas acerca de la nación y el estado no siempre se han llevado a cabo desde una perspectiva que intercepta los conceptos de raza, sexualidad y género, una cuestión que consideran preocupante dada la actual reconfiguración de las naciones y los estados y su influencia en la vida de las mujeres y de otros grupos marginados. En su reciente libro *Sexual States* (2016), Jyoti Puri analiza las luchas por la despenalización de la homosexualidad en la India y pone de manifiesto cómo la regulación de la sexualidad está estrechamente vinculada a la creación de los estados, en este sentido, el gobierno de la sexualidad constituye un mecanismo que naturaliza la existencia del estado como garante de la ley.

La crítica que establece Jyoti Puri desde la teoría feminista postcolonial y los estudios queer ofrece elementos clave para indagar las formas en que el estado-nación regula la sexualidad de otros colectivos minoritarios como el de las mujeres mediante leyes, discursos, imaginarios. En la línea del programa analítico foucaultiano (Foucault, 1992), la imbricación entre *nación-sexualidad-género-identidad* se situaría en una coyuntura más amplia donde numerosas técnicas biopolíticas de producción del cuerpo femenino operan como normalizadoras del género y se inscriben en él como verdades biológicas.

Los planteamientos de Ishita Banerjee (2010), enmarcados en los feminismos postcoloniales, también son un valioso aporte para reflexionar acerca de la construcción de los nacionalismos y la presencia vital de sus imaginarios de género. En particular, Banerjee examina la experiencia de los nacionalismos en India y México desde una perspectiva de género, analiza tres figuras femeninas clave símbolos de la identidad nacional: la imagen de un modelo de mujer india a finales del siglo XIX, y la Malinche y la virgen de Guadalupe en México. El recorrido que propone muestra cómo la sexualidad de las mujeres se convierte en un elemento perturbador de los discursos masculinos sobre la identidad cultural que moldean los imaginarios de la nación. Tanto en los proyectos imperialistas como en los nacionalistas las mujeres encarnan el «marcador cultural» de la nación y se les encomienda la tarea de reproducción biológica, simbólica y cultural de la nación.

Finalmente, Banerjee destaca el aporte de las críticas feministas y postcoloniales al estudio de sobre las naciones y los nacionalismos: por una parte, han privilegiado el estudio del discurso cultural de la nación y sus representaciones, por otra parte, recuerdan que las naciones no son entidades naturales ni homogéneas sino contingentes, resultado de complejos procesos sociales, económicos y políticos, además, subrayan la

necesidad de repensar las políticas culturales ligadas al pensamiento binario y esencialista. Siguiendo a Banerjee, y en la línea teórica trazada por los feminismos negros, chicanos, lesbianos y queer que contribuyeron a redefinir el sujeto feminista, lo importante consistiría en indagar acerca de cómo el género y la sexualidad marcaron/marcan los proyectos nacionalistas y la construcción de la identidad nacional.

En este enfoque, la reflexión acerca del papel de las mujeres en los proyectos nacionales abandona las *imágenes y representaciones* –por decirlo en términos deleuzianos (Deleuze & Parnet, 1997)– saturadas de categorías de pensamiento dualistas, lógicas binarias y dicotomías y, en cambio, propicia una lectura/mirada de las mujeres ligada a la producción y sujeción de los cuerpos hombre-mujer, en la que la situación de las mujeres es analizada como el resultado de las dinámicas de diversos factores de opresión como la clase, la raza-etnia, la sexualidad, el género y la nación.

#### **4. Nacionalismos en América Latina**

##### **4.1. Formación de los estados nacionales en América Latina**

Donoso (2006) indaga acerca de la pertinencia de la tesis de Habermas sobre las identidades nacionales y postnacionales en el contexto de América Latina y advierte que en el plano latinoamericano la nación y los nacionalismos no han perdido vigencia, no obstante, desde finales del siglo XX se observa un mayor interés por la reflexión teórica acerca de la nación, la nacionalidad y los nacionalismos. En Latinoamérica el interrogante acerca del «nosotros» nacional se formula poco tiempo después de las primeras luchas contra el imperio español, una vez aseguradas las independencias esta pregunta de vuelve sistemática y se convierte en un elemento clave de las historias de

las nuevas repúblicas; es decir que en Latinoamérica la nacionalidad estaría ligada a la modernidad. El autor plantea la dificultad de pensar en sociedades postnacionales, principalmente porque la dinámica entre lo global y lo local permite a las élites nacionales mantener su posición hegemónica.

De acuerdo con Domingues (2009) los conquistadores ibéricos se encontraron con un Nuevo Mundo signado por una multiplicidad de poblaciones distintos orígenes étnicos, así como diversidad de lenguas, religiones y costumbres. En América Latina, la nación es una forma crucial de identidad moderna, un medio para superar el pluralismo cada vez más problemático que caracterizada toda la región, en este sentido, emerge en el siglo XIX como una construcción de importancia vital. El nacionalismo depende tanto de la capacidad de construir una identidad colectiva como de procurar el olvido de los «otros», en el subcontinente americano con las independencias, los nacionalismos estuvieron en inicio vinculados a procesos emancipatorios contra la dominación colonial.

Además, el historiador brasileño José Mauricio Domingues destaca en su análisis el papel esencial desempeñado por el Estado en la creación de las nuevas naciones latinoamericanas, crucial en las ofensivas modernizadoras y actor fundamental para impulsar la formación de clases capitalistas; pese a lo cual, estos nunca han conseguido ser verdaderamente fuertes. Igualmente, señala que la guerra ha tenido un papel menor que en Europa en la construcción nacional, salvo algunos casos en que los nuevos estados se han enfrentado por disputas territoriales o geopolíticas.

Siguiendo a Domingues (2006), la nueva configuración territorial resultó propicia para el desarrollo de los nacionalismos. Aunque de forma limitada, los conflictos bélicos entre las nuevas naciones movilizaron a la población y lograron levantar el espectro de la ciudadanía a través de la participación en las guerras. En esta

coyuntura, cabe destacar los constantes conflictos territoriales y militares entre Argentina y Brasil, y especialmente aquellos que enfrentaron a Brasil, Argentina y Uruguay contra Paraguay en la conocida como Guerra de la Triple Alianza (1864-1870). No obstante, durante todo el siglo XIX el nacionalismo fue ante todo un negocio de las clases gobernantes, los procesos de construcción nacional comenzaron a incluir a las clases populares recién en las primeras décadas del siglo XX.

Regalado y Ochoa (2016) señalan las transformaciones del nacionalismo como discurso entre el final del siglo XX y el comienzo del siglo XXI. Aunque se continúa apelando a las identidades particulares, se aprecia un desplazamiento desde el discurso nacionalista clásico, de carácter guerrero, exclusivista y antagonista, hacia nuevas narrativas fuertemente influenciadas por los procesos de globalización, el multiculturalismo, la defensa de valores universales, etc. En el siglo XXI es posible identificar nacionalismos que delinearán novedosas formas de identidad colectiva: a) nacionalismos clásicos con retóricas ideológicas-fundamentalistas, b) nacionalismos de tipo decimonónicos, c) nacionalismo clásico, d) nacionalismo aspiracionista, e) nacionalismos postmodernos. Según los autores, estas transformaciones del discurso nacional influyen en las retóricas nacionalistas contemporáneas de los países de América Latina.

El análisis de Loza (2017), centrado en explorar las representaciones sobre la nación de militantes de organizaciones populares Argentina, México y Uruguay, pone de manifiesto que las ideas que sustentan las comunidades nacionales, la hegemonía del discurso nacional y de sus símbolos constituyen objetos de disputa política en el Siglo XXI. En el caso de América Latina, la hegemonía del discurso nacional a menudo se ha centrado en las ciudades capitales y en regiones con mayores recursos, lo cual no impide la convivencia de discursos heterogéneos bajo una misma idea de lo nacional.

Siguiendo al autor, en la actualidad lo nacional y lo regional continúan siendo marcos de significado en el relato acerca de la nación, los discursos están articulados por una interpretación del pasado, saturada de hechos trágicos, referencias a luchas sociales y menciones al pasado reciente de cada país, y un reclamo del futuro de la nación, donde las referencias a la integración regional latinoamericana siguen siendo un proyecto futuro.

En un estado de la cuestión acerca de la historiografía reciente sobre nacionalismo e identidad nacional en Latinoamérica, Miller (2009) hace notar que en la primera década del siglo XXI lo que parece sorprender de América Latina en relación con la cuestión nacional no son los numerosos tipos de identidad que albergan sus vastos territorios, lo que llama la atención es que muchas formas de identidad nacional siguen siendo en la actualidad un elemento significativo en la vida de las personas. El interés de los estudios latinoamericanistas por el tema de los nacionalismos surgió recién en la década de 1960 bajo la influencia de los trabajos de Kedourie y el contexto de la revolución cubana, interés que se desvaneció de forma momentánea con la aparición de los regímenes militares y volvió a resurgir en la década de 1990 junto con los procesos de transición democrática.

Entre los tópicos que han llamado la atención de los estudiosos latinoamericanistas de forma reciente, se encuentra la temática de la guerra y el militarismo en la construcción de la nación estado en América Latina. Aunque en Latinoamérica la proporción de guerras resulta menor que en África o Asia, se observa que –al menos en algunos países– el alistamiento de la población impulsado por el estado desempeñó un papel esencial en la creación de una conciencia popular acerca de la nación, en este sentido destacan conflictos bélicos como la Guerra del Pacífico y la Guerra de la Triple Alianza en el siglo XIX y la Guerra del Chaco y la de Malvinas en

el siglo XX. Por último, en los últimos quince años la producción académica ha integrado en sus análisis elementos como la clase, la raza y el género. Cabe destacar que la inclusión de la perspectiva de género en los estudios sobre nación y nacionalismo ha desvelado materiales acerca del papel de las mujeres de diverso origen social en la construcción de la nación (Miller, 2009).

Los debates acerca del concepto de nación en América Latina parten de las investigaciones llevadas a cabo desde la década de 1980 por autores como Hobsbawm, Anderson y Gellner, que cuestionaron las representaciones esencialistas de la nación vinculadas a la lengua, la historia, la etnia y el territorio ampliamente aceptadas en la historiografía, y en cambio plantearon las naciones como una construcción histórica reciente. Luego de décadas de gobierno dictatorial y con el advenimiento de las democracias, la revisión del concepto clásico de nación fue aceptada de buena manera en el contexto de una renovación de las ciencias sociales. Desde entonces, numerosos autores como François-Xavier Guerra, Mónica Quijada, David Brading, Carlos Chiaramonte, Hilda Sabato y Hans König, han realizado importantes aportes teóricos al ámbito del estudio de la nación y el nacionalismo latinoamericano referente al siglo XVIII, XIX y XX (Pérez & Yujnovsky, 2010).

El historiador François-Xavier Guerra (2003) subraya la singularidad de la nación moderna en Iberoamérica destacando dos particularidades, advierte que los estados latinoamericanos se encuentran entre los primeros que apelaron a la soberanía de la nación para fundar su existencia y asimismo señala que la conformación de las nuevas naciones no está ligada a reivindicaciones de movimientos nacionalistas, sino que es el resultado del proceso de desintegración de la Monarquía hispánica y el Imperio luso-brasileño. Sobre este complejo proceso de construcción nacional plantea:

En fin, su precoz nacimiento revela, con una particular acuidad, la distancia que separa la nación como comunidad política soberana de la nación como una asociación de individuos-ciudadanos y de la nación como identidad colectiva, con un imaginario compartido por todos sus habitantes. De ahí que la nación sea en los países latinoamericanos a la vez punto de partida y un proyecto todavía en parte inacabo (p. 9).

De acuerdo con el autor, la complejidad para determinar el sujeto último de la soberanía –la nación o los pueblos–, la configuración de una pluralidad de estados, los problemas de legitimidad y reconocimiento suscitan a mediados del siglo XIX un ambiente en que la identidad propia y la formación del sentimiento nacional se afirma o inhibe en relación con el «otro». Frente a esta situación y conscientes de la precariedad de las nuevas naciones, las élites latinoamericanas se ocuparán de la construcción de la nación moderna, un pueblo de individuos que comparta mitos comunes como una historia nacional triunfante con sus próceres. En la creación de los nuevos ciudadanos de la nación será fundamental la función educativa de la escuela, pero también de los símbolos, las ceremonias, el arte, el urbanismo, etc.

#### **4.2. Género y nacionalismos en Latinoamérica**

Las historiadoras Potthast y Scarzanella (2001) hacen notar que en América Latina las relaciones entre las mujeres y los estados emergentes no se limitan al problema de la ciudadanía, el derecho al sufragio o las disputas en torno a las esferas público-privada, sino que abarcan cuestiones fundamentales de derecho civil, educación, economía, familia, sexualidad, higiene y salud; en este sentido apuntan: «Las

relaciones de género intervinieron en la construcción de la identidad nacional, en las ideologías políticas o en el diseño de políticas culturales y de educación» (p. 7). Asimismo, advierten que la mayoría de los estudios acerca del rol de las mujeres en Latinoamérica se centran en la época colonial y abordan temáticas de orden civil antes que política.

La investigadora francesa Capucine Boidin (2008) señala que a pesar del aumento notable de los estudios centrados en las nociones de raza, género y clase en América Latina y el Caribe, resulta algo más difícil encontrar enfoques que aborden la temática de mestizaje y género o mestizaje y sexualidad de forma exclusiva. Resulta complejo establecer un estado de la cuestión sobre trabajos sobre género-mestizaje-sexualidad en América Latina, principalmente porque la bibliografía sobre estos temas está más vinculada a los imperios inglés y francés del siglo XIX y tiene menor envergadura en los imperios español y portugués de los siglos XVI-XVIII.

De acuerdo con Boidin, las recientes investigaciones, ligada sobre todo al contexto caribeño anglófono y francófono, al Brasil y al ámbito chicano en Estados Unidos, se han ocupado de explorar las subjetividades india, negra y mestiza. La autora lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre mestizaje y género, desde 1492 hasta el presente, con el propósito de elaborar «una historia y una antropología de las sensibilidades en cuanto al rol de las mujeres en los mestizajes de América Latina». En relación con el lugar de las mujeres en las ideologías del mestizaje y la construcción del estado-nación, actualmente destacan dos tipos de estudios: aquellos que indagan cómo los mitos vinculados al binomio género-raza continúan funcionando en el seno de las clases subalternas y aquellos abocados a la deconstrucción de los mitos del mestizaje.

Por su parte, Banerjee (2009) destaca la singularidad de las experiencias del nacionalismo y la identidad nacional en México y América Latina, región sometida por

un «colonialismo de colonos». Desde esta perspectiva, para los criollos la construcción de una identidad nacional resultó fundamental desde el principio. Ante todo, se trataba de recalcar la «diferencia» con la madre patria –España como nación imperialista– mediante un proyecto de independencia ligado a la contradicción constitutiva de la identidad nacional latinoamericana, esto es, la creación de una nación capaz de unir elementos criollos, mestizos e indígenas. Merece la pena señalar que la cuestión de la identidad nacional siempre fue pensada como un problema de identidad masculina.

La autora estudia de forma particular el caso de México, plantea que en los años anteriores y posteriores a la independencia, la historia jugó un papel central en la formación de la identidad nacional y la configuración del Estado-nación. De forma específica, la historiografía se ocupó de (re)elaborar un pasado que sirviera como elemento configurador de la identidad nacional, en este relato en clave nacional las figuras contrapuestas de la Malinche y la Virgen de Guadalupe ocuparán un lugar central. De todas formas, será la imagen de la feminidad controlada la que pasará a formar parte de la identidad cultural de la nueva nación: «Así, pues, el género constituye un punto de tensión en la vida de la nación y Estados modernos [...]» (Banerjee, 2009: 137).



## Capítulo 2

# Nacionalismos, géneros e identidades en Paraguay

Ocurre, sin embargo, que el Paraguay como nación y como pueblo es uno de los países que en América han sufrido la mayor carga de peripecias y vicisitudes. Su historia parecería, si no fuese objetivamente real, la fabulación de un dramático destino, de una tragedia ininterrumpida [...].

Roa Bastos (1977: 50)

El capítulo está estructurado en dos partes complementarias. La primera parte aborda cuestiones acerca de la formación de la identidad nacional paraguaya, donde se entrelazan necesariamente diversos aspectos referentes al dispositivo de creación de la nación: imaginario nacional, memoria(s), discurso histórico, la independencia y la guerra como acontecimientos como elementos que organizan el devenir histórico.

La segunda parte está dedicada a la temática de mujeres, género y nacionalismos en el Paraguay contemporáneo. En primer lugar, se presenta un panorama de la historia de las mujeres en el Paraguay contemporáneo, que incluye un estado de la cuestión que visibiliza sobre todo la producción realizada desde la década de 1990 en adelante. En

segundo lugar, se aborda la cuestión específica de mujeres, género y nacionalismos, que señala los actuales debates acerca de la temática.

## **1. La formación de la identidad nacional paraguaya: historia y memoria(s) entre centenarios**

### **1.1. En torno a la independencia nacional**

La historiadora argentina Liliana Brezzo (2001a), cuya prolífica producción teórica constituye un aporte fundamental a la historiografía paraguaya contemporánea, analiza las complejas relaciones entre Argentina y Paraguay en el contexto postbélico, es decir, los años posteriores a la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), con especial interés en el primer lustro de la década de 1920, escenario en que el conflicto latente de límites con Bolivia se recrudece. Ante todo, la autora afirma que el destino de Paraguay estuvo siempre ligado al de la Argentina, principalmente por el condicionante historiográfico que remite a la mediterraneidad paraguaya, cuyas relaciones con el exterior han dependido del río Paraná, ubicado en territorio argentino.

Una consideración fundamental sobre las relaciones entre ambos países tiene que ver con las memorias diferenciadas del pasado provocadas por dos guerras, la de la independencia y la de la Triple Alianza, en el primer caso porque a partir de una misma nacionalidad se acabó por construir dos naciones, en el segundo caso porque la derrota bélica significó para el Paraguay una serie de evicciones de los elementos constitutivos de su memoria —o mejor, identidad— nacional: «[...] esos acontecimientos hicieron que en las construcciones historiográficas elaboradas en ambos países se contornearan

imágenes contrapuestas del vecino como un modo de consolidar la propia identidad» (Brezzo, 2001a: 4).

Para el año 1925, las relaciones argentino-paraguayas se configuraban de la siguiente manera: el conflicto con Bolivia obligó a Paraguay a buscar apoyo argentino. Así, en un escenario de tensa colaboración y de reelaboración de la memoria histórica y consolidación del sentimiento nacional paraguayo, donde la exaltación un pasado glorioso y la memoria de la guerra contra Argentina, Brasil y Uruguay estaban muy presentes en la sociedad paraguaya: «la imagen contrapuesta hacia la Argentina formaba parte del contenido de la prédica nacionalista: en primer término contraponiendo permanentemente lo extranjero como lo enemigo [...], en segundo lugar mostrando al Paraguay como país único y como nación superior, exaltando la raza guaraní» (Brezzo, 2001a: 23).

Entre los representantes de la generación de intelectuales fundadores del pensamiento social paraguayo contemporáneo, destaca Óscar Creydt, líder del movimiento universitario paraguayo que consideró la producción intelectual como una actividad necesariamente unida a la militancia política y social (Soler, Quevedo, Elías & Sosa, 2015). Castells (2011) analiza la obra más significativa de Creydt *Formación histórica de la Nación Paraguaya*, publicada por primera vez en 1963, y destaca que entre los elementos que organizan la obra de Creydt se encuentra el nacionalismo. De forma resumida, lleva a cabo una interpretación de la historia en clave nacional desde una perspectiva marxista, un relato que pretende explicar el desarrollo de la nacionalidad paraguaya como gestación gradual mediante las siguientes etapas: a) lucha contra la dominación colonial, b) primera revolución nacional, c) recolonización del país tras la derrota de la Guerra Grande, d) liberación nacional.

El historiador paraguayo Ricardo Pavetti (2008) advierte que, en el contexto nacional, la citada obra de Creydt constituye hasta la actualidad el único abordaje en términos marxistas del tema de la cuestión nacional en el Paraguay. En la estela de la perspectiva analítica de Creydt, Pavetti sostiene que en el caso de Paraguay la construcción nacional es anterior a la organización del estado nacional. Desde forma específica, el punto de partida del proceso de formación de la nación paraguaya se situaría en la segunda mitad del siglo XVIII y se consolidaría al finalizar la primera mitad del siglo XIX. Si bien existen otros abordajes teóricos acerca de del tema, el planteamiento teórico de Pavetti constituye un aporte al extendido debate acerca de la cuestión nacional en el Paraguay actual.

Acerca de la cuestión nacional en el Paraguay, apunta Telesca (2015a) que desde el siglo XIX: «[...] la relación entre la existencia de la nación y la creación del estado moderno es una *quaestio disputata*» (p. 322). El autor reflexiona sobre la identidad como nación de la sociedad paraguaya previa a la guerra a partir de dos premisas: por un lado, pensar la identidad en estrecha relación con la tierra y la construcción del estado; por otro lado, concebirla ante todo ligada al terruño, a la comunidad loca, y no al Paraguay como nación.

Para Telesca (2015a), los cambios ocurridos tras la independencia paraguaya afectaron más a la organización administrativa del país que a la realidad social; siguiendo a Branislava Susnik, sostiene que el grueso de la población paraguaya no experimentó cambios existenciales con el proceso independentista, de manera que la conciencia de una nación se conformó poco a poco. El proceso de construcción nacional cobraría impulso bajo el gobierno del presidente Carlos Antonio López, con el accionar articulado del ejército, la institución educativa y la iglesia.

La independencia del Paraguay fue declarada en el año 1811, después de la derrota del ejército enviado por la Junta de Buenos Aires. En los años siguientes, se instalaron gobiernos estables que diferenciaron al país del contexto de enfrentamientos civiles que dominaba la región del Río de la Plata y el Brasil. Hay que señalar que la independencia del Paraguay fue reconocida de forma tardía en la región, Brasil reconoció la independencia en 1844, mientras que la Confederación Argentina la reconoció en el año 1852. Sin embargo, las disputas y tensiones limítrofes con ambos gobiernos persistieron, desembocando finalmente en la Guerra de la Triple Alianza. Durante la postguerra, la idea de independencia se asoció sobre todo a la liberación del virreinato, pero el concepto cobró nuevo valor para los paraguayos cuando la desocupación de las tropas aliadas vencedoras fue inminente (Baratta, 2016).

En otra línea de análisis, Milda Rivarola (2010) explica que aunque por motivos didácticos la fecha de la independencia del Paraguay se fijó entre el 14 y 15 de mayo de 2011, el proceso de creación del Estado Nación paraguayo fue más extenso e implicó avances y retrocesos significativos. La defensa de los principios libertarios del pueblo paraguayo que reflejaron el sentir de la época muy pronto fueron desdeñados, imprimiendo a los procesos de independencia y formación del Estado Nación características peculiares: a) la idea de nación independiente de los primeros gobiernos poco tuvo que ver con el liberalismo decimonónico; b) la independencia no significó la ruptura del modelo socioeconómico colonial, se adoptaron formas autárquicas de gobierno.

Plantea Rivarola (2010) que recién durante el período de postguerra de la Triple Alianza emergieron debates acerca de las libertades y la democracia. Cuando en los años previos a la Guerra del Chaco (1932-1935) vuelven a discutirse en el escenario político las ideas de nación y soberanía, el discurso hegemónico nacionalista se

encuentra marcado por el pensamiento fascista. La exacerbación y adoctrinamiento nacionalistas, vigentes hasta el fin de la dictadura en el año 1989, fueron simultáneos a la pérdida de soberanía política y territorial: «Se atiborró a la nación de monumentos, mitos y símbolos, para despojarla de sus derechos. Mientras se hacía apología de nuestras raíces guaraní, los pueblos indígenas seguían siendo exterminados» (p. 28).

Desde 1990, el auge de la economía agroexportadora y el agronegocio ligados al proceso de globalización neoliberal afectan la concepción de soberanía nacional y enfrentan al Paraguay a grandes desafíos, Rivarola (2010: 28) lo expresa de la siguiente manera:

Sentido de nación, de pertenencia a una colectividad nacional. Más que odio al extranjero, reacciones tribales o rencores chauvinistas, nos falta un sentirnos “nosotros”, una ligazón afectiva con esa entidad hecha de población y territorio, sistema político, memoria colectiva, cultura y lenguas comunes que es una patria. [...] El desafío es pensar la independencia en tiempos de interdependencia global, la soberanía en época de regionalización y reestructuración de las unidades políticas en nuestro continente y en el mundo.

En opinión de Rodríguez (2010), la independencia paraguaya fue un «parto defectuoso». Principalmente, porque el sistema político que se conformó luego del proceso independentista fue incapaz en las décadas siguientes de defender la patria. Señala el autor que existen diversos discursos históricos acerca de la independencia: la historiografía liberal, la historiografía liberal revolucionaria, la socialista, la nacionalista, y la que él mismo propone, que explica la independencia como la formación de una monarquía local.

Para la historiografía liberal (oficial), el relato acerca de la independencia se centra en la liberación del pueblo luego de tres siglos de opresión colonial; el relato liberal revolucionario dibuja al Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia –considerado el principal dirigente político del proceso de independencia, primero Cónsul y luego Dictador Perpetuo de la república del Paraguay– en la línea jacobina revolucionaria; la historiografía socialista entiende la independencia como un proceso esencialmente socialista; mientras que en el relato historiográfico nacionalista la independencia es sinónimo de conformación del ser nacional.

Como plantea Couchonnal (2012a), el período de independencias en la región de América del Sur se inscribe en el proyecto moderno que culmina con la conformación de los estados nacionales. En el caso de Paraguay, la constitución de un estado nacional se habría llevado a cabo mucho antes que el resto de países vecinos, inscribiéndose en el marco de una unidad identitaria que se identifica como nacional y que implica una serie de elementos interrelacionados:

a) el relativo aislamiento de la provincia del movimiento virreinal, que permitió proclamar tempranamente la independencia de todo poder extranjero [...]; b) la cuestión de límites territoriales más o menos definida; c) la conformación temprana de un ejército nacional; y d) fundamentalmente, la unidad lingüística propia, donde el guaraní representa una especificidad nacional que describe y construye al mismo tiempo y con particular eficacia, una pertenencia identitaria (p. 7).

Poco después de la independencia en el año 1811, Gaspar Rodríguez de Francia es nombrado Dictador de la República, ejerciendo el cargo desde 1814 hasta su muerte

en 1840. La política de identidad nacional impulsada por el Dr. Francia se basó en el establecimiento de un sistema público de enseñanza de primeras letras, la consolidación económica interna del país –que implicó el aislamiento regional– y la inversión en la conformación de un ejército nacional. Desde 1840, con el gobierno de Carlos Antonio López, el Paraguay inicia un renovado proceso político, una etapa de apertura comercial e incipiente desarrollo industrial. Sin embargo, este período fue clausurado por la irrupción de la Guerra de la Triple Alianza, que cierra el primer intento de inscripción en la modernidad del Paraguay (Couchonnal, 2012a, 2012b; 2012c).

En la línea argumentativa del historiador Luc Capdevila, Couchonnal (2013) formula la hipótesis de que la modernidad en Paraguay en tanto que «modernidad nacional», se inicia luego de la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870). Y tiene lugar durante el período de reconstrucción nacional, bajo el arbitrio de las incipientes naciones vencedoras. Igualmente, la autora destaca un elemento singular: «[...] que atraviesa el proceso de constitución de la modernidad en el Paraguay y que logra instalar una presencia no moderna: el idioma guaraní como lengua nacional» (p. 27).

Además, Couchonnal (2013) agrega que la irrupción de la modernidad temprana, ligada al proyecto moderno europeo donde la lengua se presenta como elemento de reconocimiento nacional, se desplazó hacia una modernidad: «[...] más acorde a las necesidades de la división internacional del trabajo en su capítulo latinoamericano» (p. 28). Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en otros países de la región, la lengua guaraní no perdió vigencia y continúa siendo en la actualidad la lengua nacional predominante: «[...] marca de una pertenencia identitaria que deja expuesta la fractura moderna en su juego inclusión-exclusión» (p. 28).

Destaca Soler (2007a) que la mayor parte de la historia independiente del Paraguay estuvo marcada por guerras y gobiernos despóticos y autoritarios. En este

sentido, cabe destacar que la estabilidad del régimen político fue posible sólo en algunos períodos como la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), la Guerra del Chaco (1832-1835), los gobiernos despóticos del Dr. Francia (1811-1840), de Carlos Antonio López (1844-1862) y de Francisco Solano López (1862-1870), y el gobierno dictatorial del General Alfredo Stroessner (1954-1989).

La autora traza un recorrido del devenir del Estado y la Nación paraguaya desde su independencia en 1811 hasta el inicio de la transición democrática en 1989, subrayando las imposibilidades de la conformación de un régimen político liberal. Postula que, frente a un proceso independentista marcado por la ausencia de una revolución política, de héroes, de banderas y de condiciones económicas objetivas, la Guerra de la Triple Alianza propició un bagaje de representaciones e imágenes políticas que se afianzó durante la Guerra del Chaco. Estas representaciones políticas acabaron por forjar el imaginario político militar nacionalista triunfante, que con el régimen stronista se convertiría en católico y colorado.

En sintonía con los argumentos de Benedict Anderson sobre la invención de la comunidad imaginada, la apropiación, la conmemoración y la recreación del pasado por las sociedades, Soler (2007a: 49) se refiere al desafío actual del Paraguay democrático de la siguiente manera:

No será fácil desterrar el hecho político más importante del Paraguay, la Guerra Grande, recuperada mucho tiempo después por la Guerra Chica, y en disponibilidad, por Stroessner. Como ayer los regímenes anti-lopistas, hoy los gobiernos democráticos deberán resignificar una historia de guerras, panteones y héroes militares.

Para Whigham (2006), hacia la década de 1860 Paraguay podía considerarse como la única nación o casi-nación en toda la región del Plata. A diferencia de Argentina, Brasil y Uruguay, Paraguay tenía una población suficientemente homogénea, un bagaje de tradiciones comunes y un idioma propio: el guaraní. La cohesión social característica del Paraguay durante gran parte del siglo XIX se encuentra estrechamente vinculada a la política aislacionista instaurada durante el gobierno del Dr. Francia. Pero la estabilidad interna del país suponía un coste demasiado alto: «Porque la república se estancó bajo el régimen autárquico» (párr. 9). Cabe destacar que Francia acogió de buena manera algunas de las tradiciones heredadas de la cultura hispano-guaraní.

En las décadas siguientes, Carlos Antonio López imprimió a su gobierno nuevos matices. De acuerdo con Whigham (2006), durante su presidencia López tuvo la voluntad de conformar un nuevo Paraguay; su estilo de gobierno oscilaba entre las formas autoritarias atribuidas a su predecesor y cierta flexibilidad «liberal». El proyecto de modernización de López no imaginaba la nación en términos indios (no estaba orientado «hacia adentro» ni concedía importancia vital a la cultura oral guaraní), sino que contenía elementos europeos. Como conclusión de este repaso por los primeros gobiernos del Paraguay independiente, el autor hace notar las características singulares que presentará el nacionalismo del hijo y sucesor de Carlos Antonio López: «Francisco Solano López había pasado tiempo en Europa y estuvo consciente de la fuerza del nacionalismo que respondía a la imaginación popular» (párr. 15).

## **1.2. Historia y memoria(s) entre centenarios**

La conmemoración del primer Centenario de la independencia del Paraguay permitió a la élite nacional articular una lectura coherente del pasado que implicó la

creación de un mito fundacional épico y unificador en una etapa signada por la inestabilidad en todos los órdenes de la vida del país. A diferencia de lo que ocurrió en otros países de la región, que proyectaron la imagen de la nación en términos políticos o cívicos, los intelectuales paraguayos que conformaron la *Generación del novecientos*, favorecieron la idea de una comunidad etnocultural. Precisamente, el *Álbum Gráfico de la República del Paraguay: 100 años de vida independiente 1811-1911*, publicado en el año 1912 bajo la dirección de Arsenio López Decoud, reflejaría en buena medida el que podría denominarse «nacionalismo étnico del Centenario paraguayo» (Giaudrone, 2010).

Conviene tener en cuenta que la preferencia por el modelo étnico de concebir la nación paraguaya no implicó la exclusión de una concepción civil de la comunidad, ocasionando la convivencia conflictiva de ambas representaciones. En la línea teórica desarrollada por Anthony Smith acerca de la formación y distinción entre identidad cultural (conformada por elementos como un pasado colectivo y un destino común) e identidad étnica (conformada por la creencia en una herencia cultural y ascendencia genealógica común), Giaudrone (2010) hace notar que en el *Álbum Gráfico* se establece el origen de la identidad nacional en la «síntesis» entre españoles y guaraníes, y además subraya: «[...] la persistencia del mito del mestizaje en el imaginario nacional al punto que, hasta hoy, es entendido como la base de la identidad paraguaya» (p. 180).

Como bien apunta Giaudrone (2010), el *Álbum Gráfico de la República del Paraguay*: «[...] establece un mito de país mestizo que acomoda las ideas de homogeneidad étnica y unidad cultural tan apreciadas por el Estado liberal decimonónico, al tiempo que otorga a la comunidad política paraguaya una identidad cultural distintiva» (p. 192). A comienzos del siglo XX la nefasta experiencia de la Guerra de la Triple Alianza es un hecho cotidiano para la sociedad paraguaya, en esta

dirección, la autora advierte en el discurso de López Decoud sobre la exaltación del mestizaje la conformación de un «nosotros» como comunidad histórica única, que se manifestaría en la contraposición entre «nosotros» (los paraguayos) y «ellos» (las naciones vecinas).

Con todo, la referencia constante al elemento étnico respondería a un interés puramente retórico por el pasado indígena guaraní cuyo propósito consistiría en reforzar el imaginario y la identidad nacional. El siguiente fragmento perteneciente a la «Introducción» del *Álbum Gráfico de la República del Paraguay* ilustra lo dicho hasta aquí:

Pertenece a una raza inteligente y sobria, fuerte y valerosa, capaz de sufrir sin una queja las más duras privaciones y de llevar a cabo las más altas empresas en la paz como a cabo las llevamos en la guerra. Existe entre nosotros perfecta homogeneidad étnica: el pigmento negro no ensombrece nuestra piel. Amamos nuestra tradición y nos es grato y nos es grato conservar nuestro dulce y poético idioma guaraní, a ella y él, a pesar de todo, nos mantendrán unidos al través del tiempo y de sus vicisitudes (López Decoud, 1912: s/p).

También otro pensador, el historiador argentino Ignacio Telesca (2010a), cuyos estudios suponen un valiosísimo aporte a la comprensión de la realidad paraguaya contemporánea, reflexiona acerca de las significaciones del Centenario de la independencia. Destaca el autor que los festejos del Centenario se llevaron a cabo en un ambiente político convulsionado, en este sentido, la celebración editorial que supuso la publicación del *Álbum Gráfico de la República del Paraguay*: «[...] se presenta como un acontecimiento bisagra en la reflexión y asunción de ciertas categorías y conceptos

identitarios por parte de la élite intelectual, pero que ya estaban haciendo mella en el imaginario colectivo, al menos en el urbano» (p. 138). Esta configuración de la identidad nacional estaría basada en la recuperación de un pasado glorioso y en la caracterización de la «raza paraguaya» como mestiza.

Sin olvidar las circunstancias históricas del Centenario de la independencia en 1911, Sarah (2010) aporta interesantes reflexiones acerca de la naturaleza de la conmemoración del Bicentenario de la independencia del Paraguay en 2011. En el marco de los festejos regionales de los bicentenarios nacionales, se propone problematizar en torno a la construcción de la nacionalidad paraguaya, situando el germen de las nacionalidades latinoamericanas en las tensiones que tuvieron lugar después de las independencias, a menudo resueltas mediante guerras. Para el autor, toda fundación nacional, es decir, el ensamble entre nación-estado-población-territorio, sería el resultado de la hegemonía de un grupo de poder –las oligarquías locales– sobre el conjunto de la sociedad. El proyecto implicaría la puesta en marcha de un dispositivo: crear la nación, con una identidad nacional alejada tanto del pasado colonial como de las disputas independentistas.

La independencia del Paraguay estuvo marcada por un proceso de construcción temprana de la identidad nacional y aseguró ante todo la independencia de Buenos Aires antes que la de España. En la misma perspectiva de análisis que otros autores como Couchonnal (2012a), el filósofo sostiene que el carácter de la nación paraguaya de la primera mitad del siglo XIX se modificaría luego de la hecatombe de la guerra: «[...] bajo la hegemonía de una nueva oligarquía tutelada por los aliados y funcional al nuevo orden neocolonial, Paraguay es refundado tal como hoy lo conocemos» (Sarah, 2010: 26).

Tras la catástrofe de la guerra y en el escenario de la refundación del país se instala la necesidad de construir un relato histórico que articulara ese pasado reciente fatídico con un destino prometedor, una tarea que recayó en la mencionada *Generación del 900*. De esta manera, los vínculos entre historia e identidad se refuerzan por medio de un relato histórico que fija la cuestión identitaria en términos homogéneos y excluye cualquier diversidad fuera de la «raza mestiza paraguaya». Al igual que otros autores (Capdevila, 2010; Soler, 2007a), Sarah (2010) subraya los usos de este relato histórico durante la dictadura stronista, discurso identitario que se extiende hasta la actualidad y que imposibilita pensar lo identitario más allá del «ser nacional», como plantea el autor:

Pensar nuestras identidades hoy nos arroja ante una disyuntiva: bien continuamos profiriendo un discurso identitario homogeneizante que funda a la Nación permanentemente [...]. O bien permitimos que los diversos colectivos que componen hoy el Paraguay, puedan asumir ese esfuerzo de narrarse a sí mismos desde un discurso diverso al proferido hasta ahora [...]. Ello, lejos de negar una identidad nacional, la enriquece planteándola como diversa. Tal vez, el aparato educativo nacional tenga una enorme responsabilidad en esta disyuntiva (p. 31).

El filósofo de origen argentino Christian Lugo (2013) establece un análisis del nacionalismo como noción moderna situándolo en las tensiones que implica considerarlo a la vez como «fuerza revolucionaria» y como «trampa reaccionaria». Para el autor, el nacionalismo ha demostrado ser un elemento fundamental para el estudio de la actual configuración del mundo: «[...] ha servido para borrar u ocultar las verdaderas relaciones de desigualdad y explotación que se dan efectivamente en la realidad y crear

la ilusión de un compañerismo profundo y fraternal entre todos sus miembros [...]» (p. 83).

Siguiendo los postulados de Sarah (2010), Lugo (2013) considera que el actual contexto histórico paraguayo próximo al bicentenario de la independencia, resulta propicio para reflexionar acerca del papel que ha desempeñado el nacionalismo en el Paraguay, especialmente teniendo en cuenta la importancia del discurso nacionalista desde la *Generación del novecientos*: «[...] bajo cuya hegemonía discursiva se impuso a la memoria nacional una discusión entre una “historia oficial” y una “historia alternativa”» (p. 83). Dos años después de la conmemoración del bicentenario, el autor apuntaba: «Sin duda, en estos momentos de recordaciones acerca de los orígenes de la nación paraguaya, una tarea ineludible para todo análisis crítico de nuestra historia como nación será hacer visibles esos espectros», haciendo referencia a aquellos héroes olvidados por el relato hegemónico, y, «[...] teniendo siempre presente que esta potencia revolucionaria llamada nacionalismo es a la vez un campo minado que debemos atravesar con la mayor de las cautelas» (p. 84).

Por su parte, Brezzo (2015a; 2016a) también se ocupa de reflexionar acerca de la conmemoración del Bicentenario de la independencia, ofreciendo un balance de las múltiples actividades y propuestas en torno a los festejos de la fecha patria; en lo que sigue se presentan las cuestiones clave de su análisis. En primer lugar, la autora hace hincapié en las condiciones históricas que rodearon los festejos de los primeros cien años de vida independiente y subraya que la conmemoración del centenario de la independencia en 1911 se desarrolló en el marco de un conflictivo escenario político.

Con el propósito de hacer frente a los festejos se decretó en 1911 el conocido como «aniversario móvil», que pospondría la celebración oficial al año 1913, argumentado que, en realidad, la independencia política de España se había declarado

recién en el Congreso del año 1813. A pesar de todo, durante el año 1911 se promovieron algunas iniciativas importantes, entre las que destaca la publicación de la obra ya mencionada *Álbum Gráfico de la República del Paraguay. 100 años de vida independiente 1811-1911* (Brezzo, 2016a).

Un siglo más tarde el panorama sería más alentador, de manera que la conmemoración del bicentenario de la independencia del Paraguay en 2011 contaría con un considerable apoyo institucional y económico. La organización de las celebraciones tuvo lugar bajo el gobierno del presidente Fernando Lugo, que proyectó la fecha histórica como un espacio de legitimación de un proyecto político democrático y plural. De forma específica, se organizó un conjunto de iniciativas que generaron intensos debates en torno a las visiones del pasado nacional: el establecimiento de nuevos próceres de la patria, propuestas para introducir nuevas figuras ilustres en el Panteón Nacional de los Héroes, la selección de contenido de dos video *mapping* proyectados en el marco de los festejos y la puesta en valor de edificios y emplazamientos históricos (Brezzo, 2016a).

De acuerdo con Brezzo (2016a), la premisa que articuló los festejos del bicentenario fue: «[...] hacer visibles a quienes habían quedado excluidos, durante doscientos años, de la historia de la nación» (p. 119). El programa de celebraciones del Bicentenario se caracterizó por la participación y colaboración de múltiples sectores de la sociedad paraguaya y suscitó asimismo reflexiones y debates en los que participaron historiadores. No obstante, la profunda crisis política que acabó con la destitución del presidente Lugo en junio de 2012 hace difícil formular conclusiones satisfactorias acerca de lo que podría llamarse prácticas discursivas del Bicentenario. El recuento de la autora no es baladí: «Sea como sea, al igual que ocurriera en el centenario, los

avatares de la política doméstica opacaron, una vez más, la algarabía y la unión que caracterizaron la conmemoración» (p. 133).

Por su parte, el historiador Ignacio Telesca (2011) se interesa también por dilucidar las celebraciones del Bicentenario de la independencia del Paraguay en dos direcciones. Por un lado, para comprender cómo se presenta el pasado nacional en dichas conmemoraciones y qué recepción tiene en la sociedad actual. Por otro lado, siguiendo la propuesta teórica de Luc Capdevila, para valorar si el cambio de gobierno de 2008 propició alteraciones en el *régimen de historicidad heroica*, vigente en Paraguay desde comienzos del siglo XX. De forma específica, analiza los audiovisuales con técnica *mapping* que se proyectaron en edificios históricos.

En este sentido, la respuesta que formula Telesca (2011: párr. 3) es la siguiente: «Sí, pero no, y quizás sí». Del análisis de las proyecciones, el autor concluye que el régimen de historicidad sí mostraría signos de cambio, donde parece evidente: «[...] que ya no son los héroes tradicionales los que marcan el compás de la historia» (párr. 18). En contraste, pone de manifiesto la resistencia a esta nueva lectura de la historia por parte de lo que considera como «defensores del régimen de historicidad heroica», en alusión a un sector de historiadores paraguayos. Lo que resulta significativo es que, con sus respectivos matices, esta inercia de las representaciones ligada al régimen de historicidad encontraría cierto eco en una nueva generación de jóvenes historiadores.

A pesar de todo, Telesca (2011) parece arriesgarse por un futuro prometedor y destaca algunas prácticas renovadoras en torno al quehacer historiográfico en Paraguay. En el fondo, el panorama que describe el autor no se aleja demasiado de aquel que ofrecía Liliana Brezzo. Para finalizar, Telesca advierte que para comprender la inercia en las representaciones de la historia hay que tener en cuenta la etapa de la dictadura, pero además los posteriores años de vida democrática que no han producido quiebres

con el paradigma histórico imperante a lo largo de más de un siglo. Con sus posibles luces, el horizonte se presenta sombrío:

Es difícil pensar entonces que las representaciones del pasado puedan cambiar si no están sustentadas por investigaciones. Es claro que en la memoria que se hace del pasado, en las representaciones que se construyen, no sólo la ciencia histórica está involucrada, hay además otros factores. Esperemos entonces que sean esos otros factores los que nos despierten del sueño heroico (párr. 59).

## **2. Nacionalismo, identidad y memoria**

### **2.1. En torno a la Guerra de la Triple Alianza como huella**

Muy a menudo se considera que la historia del Paraguay se encuentra articulada en torno a una serie de acontecimientos que, en mayor o en menor medida, ofrecen un punto de partida para explicar la supuesta singularidad de la historia nacional. Entre los acontecimientos que organizan el devenir de la historia paraguaya es posible distinguir: la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870) –también llamada «Guerra contra la Triple Alianza», «Guerra del 70», «Guerra Grande» o «Guerra Guasu», en guaraní– y la Guerra del Chaco (1932-1935), cuyas consecuencias políticas y económicas todavía repercuten en las relaciones que se establecen entre los países vencidos y vencedores (Soler, 2010; Lambert, 2013).

A lo anterior habría que agregar la caracterización del Paraguay como un país que sufrió una de las dictaduras más largas de América Latina, además de la conocida referencia del escritor Augusto Roa Bastos al describir su país como una «isla rodeada

de tierra», en alusión a su histórico aislamiento geográfico (1954-1989) (Soler, 2010). Acerca de esta cuestión, Makarán (2016) plantea la necesidad de introducir matices en el tópico de la «isla guaraní», poniendo el acento en la tensión histórica que se establece entre la tendencia al aislamiento y encierro y los esfuerzos de apertura e integración regional.

A modo de ejemplo, el artista paraguayo Ángel Jara (2010: 1) destaca que: «La noción de aislamiento es un aspecto con que se caracteriza típicamente al proceso cultural paraguayo». En el ámbito de la creación artística de los años cincuenta, la «isla rodeada de tierra» remitía al atraso y al aislamiento cultural; sin embargo, el autor matiza la idea de «encierro» y sostiene que las condiciones internacionales del arte desempeñaron un factor decisivo para el desarrollo de la renovación artística en el país.

Este conjunto de elementos que explicarían la excepcionalidad del Paraguay, conforman una especie de sustrato inconfundible de un imaginario histórico que se sitúa a medio camino entre «lo nacional» y «lo paraguayo», como un distintivo de la mítica *tierra sin mal*, abandonada a su suerte de forma muy temprana por la administración colonial y cuyas relaciones con la región han resultado siempre conflictivas (Tudela, 2013). No obstante, de acuerdo con planteamientos recientes en torno al Paraguay como objeto de estudio, lo cierto es que el devenir histórico del país no muestra rasgos singulares demasiado diferentes a aquellos que pueden caracterizar a otros países de Latinoamérica (Capdevila, 2010; Jara, 2010; Potthast, 2001; Soler, 2010).

Aún a riesgo de extendernos demasiado, el análisis de Tudela (2013: 319-320) resume con perspicacia el asunto:

Dicho de otro modo: a diferencia de quienes piensan en la nación traicionada en sus mismos fundamentos y desde un origen al menos bicentenario

por diversas conspiraciones globales [...], a diferencia también de quienes sostienen la representación de un aislamiento secular (germen tanto de la conciencia desdichada de un esplendor esfumado como del rebelde orgullo por la esencial identidad propia), a diferencia en resumidas cuentas de quienes entienden que hay un *décalage* crónico, un aislamiento mediterráneo y cultural que haría del Paraguay una suerte de bosque del ayer o del olvido para un Rip van Winkle amante del tereré y los sueños de hamaca, afirmaremos justo lo contrario: Paraguay está instalado en el futuro, es el futuro. De ninguna manera tiene deudas o sufre los lastres del pasado. O no más que cualquier otra zona del planeta que prefigura.

Por su parte, Couchonnal y Wilde (2010: 1) sostienen: «Una mirada que pretenda abarcar al Paraguay tropieza indefectiblemente con los parapetos tras los que se resguarda una identidad nacional definida durante mucho tiempo en oposición a su contexto». Desde este enfoque, la singularidad o excepcionalidad del caso paraguayo se plasmaría en una serie de mitos fundaciones de la «paraguayidad», vigentes actualmente y reproducidos tanto en el Paraguay como en el exterior, que podrían resumirse en conceptos como «raza mestiza», «reino jesuítico» o «paraíso de Mahoma».

Para los autores, desde los aspectos cultural y lingüístico resulta innegable que la República del Paraguay presenta una coyuntura poco común en Latinoamérica. Se refieren a la paradoja que consiste en que la mayor parte de la población hable una variante de la lengua guaraní pero no se reconozca como indígena: «Ciertamente, las implicancias del factor lingüístico atacan el núcleo mismo de la constitución identitaria del país [...]» (Couchonnal & Wilde, 2010: 2). La contradicción que supone la conservación de la lengua guaraní y la desaparición del elemento indígena encontraría

explicación en los procesos históricos de larga duración que han tenido lugar desde la época colonial. Pero, a menudo estos procesos han sido comprendidos como una continuidad lineal sin fisuras en la conformación de la nación paraguaya.

Existen numerosos estudios clásicos y recientes acerca de la lengua guaraní y la construcción de la identidad nacional paraguaya (Bartolomé, 2004; Caballero & Ferreira; 2008-2009; Johansson, 2015; Lang, 2014; Lustig, 2008; 2008-2009; Makarán, 2014; Melià, 1992, 1997; Nickson, 2009; Verón, 2010), sin embargo no es este el espacio indicado para reseñar dichas investigaciones. Cabe señalar que muchos de los autores citados en el presente capítulo hacen referencia al elemento guaraní. Para Bartolomé (2004: párr. 18) el guaraní: [...] cumple un papel más nacionalitario que étnico», es decir funciona como elemento que agrupa a la colectividad nacional; Melià (2012: 45) sostiene que en el Paraguay de preguerra se instauró la castellanización como política de estado, sin embargo: «La Guerra Contra la Triple Alianza fue el hecho histórico que colocó de nuevo la lengua guaraní como símbolo y cifra de identidad nacional».

Por el enfoque de análisis que adopta y las conclusiones que ofrece, resulta especialmente interesante el trabajo de Makarán (2014); en el que propone: «[...] desmitificar las narrativas nacionales acerca de la cuestión lingüística en Paraguay y descubrir las relaciones injustas de poder y dominación que estas esconden» (p. 184). La autora considera el bilingüismo paraguayo como un mito nacional popular vinculado al discurso nacionalista basado en la idea de la alianza hispano-guaraní y el mestizaje idílico y que logró convertir el bilingüismo en un sello distintivo de los paraguayos. Durante la Guerra Grande y la Guerra del Chaco el discurso nacionalista bélico se ocupó de subrayar la importancia de la lengua guaraní como rasgo identitario, el discurso a favor del guaraní sirve también como elemento de legitimación del régimen

de Stroessner. Recogiendo lo más importante, para Makarón las políticas bilingües, lejos de afianzar el guaraní, impondrían de forma solapada el castellano.

La Guerra de la Triple Alianza fue la contienda bélica internacional de mayor duración y más sangrienta de la historia de América Latina, se extendió desde el año 1864 hasta el año 1870 y en ella los países de la denominada «Triple Alianza», conformada por Argentina, Brasil y Uruguay, se enfrentaron a Paraguay (Boidin, 2006; Doratioto, 2004, 2012; Johansson, 2012, 2014a; Potthast & Whigham, 1998; Salles, 1990). No es nuestro propósito llevar a cabo un análisis detallado de la guerra ni de sus consecuencias, tan compleja tarea excedería la finalidad de la presente investigación, baste con decir, por el momento, que dicha contienda se presenta como uno de los elementos conformadores de la nación paraguaya, cuyas secuelas en la memoria de la ciudadanía están todavía muy lejos de ser superadas.

Para el Paraguay, sin duda las consecuencias de la guerra fueron tan devastadoras que todo el tejido económico, social político y cultural quedó completamente destrozado. Entre los numerosos efectos, destaca el desequilibrio demográfico que se produjo entre sexos y generaciones, además de otras secuelas sociales como el cambio sustancial del papel de las mujeres en el sistema de producción económica, el crecimiento exponencial del fenómeno de la mendicidad en la población más vulnerable (niños, mujeres, ancianos), la presencia de prostitución y vagancia en el espacio urbano; sin contar con los destrozos y saqueos perpetrados en la ciudad de Asunción hacia el final de la guerra y las pérdidas territoriales (Brezzo, 2010a).

En definitiva: «Los efectos de una guerra, de esta guerra, no se agotan en esta descripción, pero pueden guiar la reflexión sobre los cambios sociales que concernieron a los individuos, y sobre los referidos a las estructuras sociales, quizás más discretos pero más profundos» (Brezzo, 2015b: 99). En esta dirección, Telesca (2010a: 138-139)

advierte que no es posible comprender la nueva conformación identitaria paraguaya que emerge en los albores del siglo XX en Paraguay si no se tiene en consideración la Guerra contra la Triple Alianza: «El país quedó desolado, diezmado y recortado. Paraguay necesitaba darse, pensarse, una nueva historia, una nueva identidad. El Paraguay tenía que ser refundado».

La guerra finalizó el 1 de marzo del año 1870, con la muerte en Cerró Corá del presidente paraguayo Francisco Solano López. Subraya Baratta (2016: 17) que: «Las disputas por la “independencia, la soberanía y la nación” tendrán su punto cúlmine en la Guerra de la Triple Alianza». En efecto, el Tratado Secreto de la Triple Alianza, firmado Argentina, Brasil y Uruguay el 1 de mayo de 1865, pondría en juego la soberanía territorial del Paraguay. Vale la pena subrayar que las causas del conflicto han sido objeto de numerosos debates historiográficos en los que participaron intelectuales de todos los países involucrados en la guerra.

Siguiendo a Baratta (2016), los estudios sobre la guerra se dividieron entre aquellos que responsabilizaron a López de la guerra y aquellos que lo consideraron como un héroe, culpabilizando de la contienda a los aliados. Esta última lectura se configuró en Paraguay a comienzos del siglo XX y cobró importancia en Brasil y Argentina en la década de 1960 mediante la corriente revisionista, que entendía la guerra principalmente como una trama ligada al Imperio Británico, que habría incitado a los dos países mencionados a destruir la única experiencia autónoma y desarrollada que representaba Paraguay. En las últimas décadas, es posible observar un cambio en los estudios históricos, que tratan de comprender la guerra como un conflicto regional ligado a la conformación de los estados nacionales resultantes de la caída de los imperios de España y Portugal: «No obstante, no se deja de analizar que el gran perdedor fue efectivamente Paraguay [...]» (p. 16).

De acuerdo con Couchonnal (2012a), la Guerra de la Triple Alianza se establece como punto de inflexión en dos direcciones. Por un lado, culmina un proceso de conformación de la identidad nacional vinculado a elementos coloniales; por otro lado, inaugura un proceso de reconstrucción nacional del país en términos liberales y afín al incipiente desarrollo del capitalismo internacional, primero tutelado por el imperio británico y más tarde por Estados Unidos. Cabe señalar que el proceso de reconstrucción nacional en términos liberales se realizará a la sombra de las potencias vencedoras, en un escenario de heridas abiertas y fractura de la identidad nacional.

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que a partir del relato histórico de la Guerra de la Triple Alianza se conforman los caracteres esenciales de la nación paraguaya y asimismo se construye un modelo inteligible de los principales actores sociales de la contienda, se trataría de una suerte de matriz que acabará por reproducirse en el tiempo mediante diversos mecanismos de socialización. A propósito de este proceso, destaca el investigador francés Luc Capdevila (2010: 12):

La guerra habría fundado un nuevo Paraguay, ella explicaría lo que este país ha devenido, lo que son sus habitantes. Constitutiva de la identidad nacional, participa más generalmente de la estructuración de las identidades colectivas, de género, social y política. Los conflictos de la memoria que continúan causando debates apasionados, y que antes participaron de enfrentamientos, no han hecho sino reforzar los sentimientos de pertenencia a una comunidad imaginada.

Advierte Capdevila (2009) acerca de la construcción de una simbología que estaría basada en una representación de la Guerra de la Triple Alianza y que habría convertido al Paraguay en un «país memoria». En este sentido, la memoria épica de la

contienda organiza hasta el día de hoy la simbología que compone el espacio social de los paraguayos a modo de «marcadores identitarios» (párr. 2). Como ejemplos, menciona las imágenes de héroes impresas en billetes y acuñadas en monedas, además de las referencias al acontecimiento bélico en otros espacios la vida cotidiana como la denominación de las calles, los nombres de las empresas de autobuses, los sitios históricos distribuidos en distintos puntos del país y la efeméride del 1 de marzo «Día de los héroes».

El investigador francés plantea que este tejido simbólico, tramado por las dictaduras militares y preservado por las instituciones, organiza una representación específica de la guerra, la de un pueblo de héroes que habría consentido el sacrificio último que significaba la guerra para salvar su identidad. El autor lo explica de la siguiente manera:

Más allá del tejido simbólico profundamente arraigado en el imaginario colectivo, la representación del acontecimiento forma el sustrato de las identidades colectivas. Su interiorización, es decir el sentimiento de pertenecer a un pueblo de héroes, y de ser unos de los dignos descendientes de los soldados de López, marcó profundamente la identidad de los veteranos de la Guerra del Chaco. Aún hoy, se puede recoger este imaginario en acción entre las generaciones más recientes (Capdevila, 2009: párr. 3).

La inscripción de la representación heroica de la guerra en el imaginario colectivo se encuentra estrechamente vinculada a la legitimación una historia oficial por parte de los gobiernos militares. Siguiendo los planteamientos de Hobsbawm y Ranger acerca de la invención de una tradición, un proceso donde participa una parte de la

ciudadanía y las élites políticas con el objetivo de fundar una identidad común, Capdevila (2009: párr. 4) afirma: «Para el Paraguay, varios autores perciben el origen de esta tradición inventada en la acción común de la dictadura militar y del oportunismo político de las corrientes autoritarias en los años 1930».

En sintonía con los postulados de Capdevila, el estudio de Maas (2016) revela cómo las representaciones e imaginarios de la guerra presentes en la música popular paraguaya de comienzos del siglo XX contribuyeron a conformar una memoria colectiva que se afianzaría con el proyecto político de revisión histórica, consolidado a partir de 1936. El análisis está centrado en cuatro canciones referentes del cancionero popular paraguayo en las que es posible reconocer elementos de una memoria colectiva de la guerra como: un pasado idealizado, la rehabilitación de Francisco Solano López como héroe nacional y referencias a la «raza guaraní». Para la autora, la música en la construcción de una memoria y una identidad nacional debería considerarse de forma amplia, como dispositivo empleado por las élites pero también como producción cultural procedente de las clases bajas y medias de la sociedad.

En una perspectiva teórica similar, Chamorro (2013) analiza la obra de Emiliano R. Fernández, poeta y soldado durante la Guerra del Chaco, cuyas canciones despertaron el patriotismo y alcanzaron una popularidad que no ha perdido vigor hasta la actualidad. La producción de Fernández contiene un discurso épico que establece una conexión entre la Guerra del Chaco y la Guerra de la Triple Alianza y reivindica la figura del Mariscal Francisco Solano López. Siguiendo los postulados de Hobsbawm en torno a la construcción de la nación «desde arriba» y «desde abajo», Chamorro sostiene que en las obras del artista paraguayo existen elementos del nacionalismo cultural paraguayo surgido desde abajo, es decir desde el pueblo y no desde las élites que guiaron el proceso de formación del Estado-nación.

De acuerdo con Capdevila (2015), tanto la Guerra del Chaco como la Guerra de la Triple Alianza son «guerras de masas» en las que intervienen estados nacionales en proceso de construcción o constituidos de forma reciente: «Por lo tanto, ambos conflictos son eventos matriciales que han participado en la formación del núcleo de la identidad nacional de este país. Ambas guerras han generado relatos históricos patrióticos clásicos y constituyen un fondo simbólico nacional y heroico» (párr. 2). No obstante, plantea que las guerras se produjeron en un contexto colonial que habría ocultado «[...] una guerra de colonización bajo una guerra patriótica internacional» (párr. 21), con las siguientes características: a) una memoria de la Guerra del Chaco que omite a los indígenas del relato histórico; b) una violencia extrema desplegada en los conflictos; c) la construcción de una identidad nacional basada en el mestizaje y el bilingüismo hispano-guaraní.

Soler (2010) plantea que la Guerra de la Triple Alianza ha sido el tema que ha monopolizado las producciones de la historia y las ciencias sociales, esta circunstancia tiene que ver con las características únicas del acontecimiento en el contexto de América Latina, singularidades entre las que cabe citar la duración, el número de víctimas y las consecuencias políticas. En este sentido, se trata de producciones historiográficas cuyas fuentes se remontan al siglo XIX y que todavía en la actualidad resultan simbólicamente productivas para explicar los conflictos políticos de los países involucrados. Hay que tener presente que estos relatos históricos responden a dos posicionamientos ideológicos concretos, el revisionismo histórico en Argentina y el denominado «lopismo» en Paraguay.

En la misma línea argumentativa, Sansón (2017) señala que en Paraguay la producción del conocimiento histórico de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX estuvo condicionada por una serie de factores como la situación geográfica, las

peculiaridades etno-lingüísticas, el autoritarismo, las guerras traumáticas y el tan apelado aislacionismo cultural. En consecuencia, los historiadores de la época perdieron autonomía para ejercer su labor y el relato historiográfico quedó articulado por un nacionalismo belicista.

Entre los temas más tratados en la bibliografía actualizada de la Guerra Grande destacan la cuestión del nacionalismo, el proceso de modernización y la consolidación de los estados nacionales. En el caso de Brasil, la guerra sirvió como instrumento de unidad nacional, para Argentina la guerra contra Paraguay devino en una «guerra de la nación» y acabó por consolidar las bases del estado-nación moderno. De la derrota de Paraguay surgió un singular nacionalismo que perdura hasta el presente, un nacionalismo que en sus orígenes fue apuntalado por el Estado mediante las constantes referencias a las características predatorias—reales o supuestas— de Argentina y Brasil (Crespo, Palacio & Palacios, 2012).

En la dirección planteada, Crespo, Palacio y Palacios (2012) proponen un análisis de la significación política de la contienda historiográfica en torno a la guerra en el último siglo, que tenga en cuenta los siguientes aspectos: a) que el conflicto envolvió a cuatro países que actualmente integran el MERCOSUR y que marcó el final de un proceso histórico; b) que constituyó un punto de inflexión en la consolidación de los nacionalismos y en el establecimiento de nuevas correlaciones de fuerza en la región. Una revisión que contemple los elementos citados sin duda contribuiría a crear un nuevo marco de comprensión: «[...] más sólido que el que hoy existe, huérfano todavía de una cultura plural común a la que las visiones del pasado en su diversidad nacional y en su multiplicidad política ideológica podrían ser uno de los sustentos positivos» (p. 19).

El análisis de Whigham (2006) pone de manifiesto el contraste entre los denodados esfuerzos de los países del Plata por establecer relaciones de cooperación en torno al MERCOSUR en los últimos años del siglo XX y las complejas relaciones de estos países durante la etapa de la Guerra de la Triple Alianza en los años sesenta del siglo XIX. Para el autor, el acontecimiento de la guerra impulsó a las cuatro naciones contendientes, Paraguay, Argentina, Brasil y Uruguay, hacia la modernidad: «La guerra fue clave, creo, en fomentar un nacionalismo que nunca existió anteriormente en la región, un nacionalismo que engendró el germen de estados nacionales modernos en la cual la idea de cooperación multilateral tiene sus orígenes» (párr. 1).

La producción teórica del historiador americanista Thomas Whigham (2010, 2011, 2012) aporta aspectos interesantes al estudio de la guerra, principalmente, porque su análisis incorpora las perspectivas de los cuatro países directamente involucrados en la guerra. La guerra tuvo claros efectos políticos, favoreció la consolidación de Argentina como estado-nación, provocó modificaciones importantes en el ejército de Brasil elevando la posición social y política de los oficiales militares, precipitó una nueva etapa de lucha política entre las facciones del partido Colorado y el partido Blanco en Uruguay y, en el caso de Paraguay, desmanteló las instituciones económicas, políticas y sociales, causando la pérdida de alrededor del 60% de los habitantes.

Además, en sus análisis Whigham (2006) identifica una serie de métodos empleados durante la Guerra de la Triple Alianza con el fin de fomentar un sentimiento nacionalista paraguayo. Entre estos elementos, destaca los siguientes: el carácter universal de la conscripción, que igualaba a la población proveniente de diferentes estratos sociales favoreciendo un «espíritu de cuerpo»; la celebración de fiestas populares organizadas por el estado, a las que se debía asistir para no ser considerado anti-patriota; las contribuciones de joyas realizadas por las mujeres y que figuraban en

cada publicación gubernamental; la creación de periódicos como *Cacique Lambaré* y *Cabichui*, publicaciones que otorgaban importancia a la lengua guaraní.

Respecto de las diferencias entre el proyecto nacionalista de Carlos Antonio López y el de Francisco Solano López, presidente del Paraguay durante la guerra, Whigham (2006: párr. 20) plantea: «La guerra destruye, es cierto. Pero también construye. Y lo que está construyendo en este caso es un nacionalismo basado en la tradición». Igualmente, la postura teórica del autor acerca de las circunstancias que rodearon el ánimo nacionalista queda reflejada en el siguiente enunciado que alude a la pérdida de más del 60% de la población paraguaya en los años de guerra:

No conozco argumentos decisivos que pongan la responsabilidad entera de esta cifra en las manos del déspota López. Un tirano puede obligar a la obediencia, pero no al coraje y al auto-sacrificio. La explicación debe encontrarse, en cambio, en la creencia popular de los paraguayos en cuanto que enfrentaban el exterminio de todo lo esencial –su comunidad, sus esposas, sus hijos– todo amenazado por los soldados aliados [...]. Entonces, el nacionalismo que creció en Paraguay durante la guerra, permitió una larga resistencia, hasta un fin tan profundo como amargo [...] (párr. 22).

Desde otra perspectiva de análisis y subrayando las conexiones históricas entre guerra y nación, Baratta (2012; 2013; 2014) pone de relieve la importancia de la Guerra de la Triple Alianza como un acontecimiento clave en el proceso de construcción de la identidad nacional argentina y de la consolidación del Estado nacional argentino. La guerra produjo cambios a nivel simbólico e introdujo modificaciones en el concepto de nación, desplegó el componente identitario de nación con una fuerza inusitada; además,

se reforzaría la idea de nación argentina en la oposición con los países aliados y enemigos, pero también en las disputas con enemigos internos. Como plantea la autora: «La guerra del Paraguay también fue argentina con todas sus resistencias y oposiciones. Constituyó un evento crucial en la consolidación del Estado nacional y es parte de su historia, aunque incomode» (2014: 111).

Por su parte, Cullen (2010) señala que la Guerra de la Triple Alianza buscó reorganizar las relaciones políticas y sociales al interior de las unidades políticas configuradas con el derrumbe del imperio español, una reorganización que requeriría la destrucción de las relaciones sociales construidas con los procesos independentistas. En este contexto, explica el autor: «[...] la centralidad de la Guerra Guasú para entender el proceso de las guerras civiles que llevaron a la constitución de la Nación argentina a fines del siglo XIX, explica su ocultamiento por parte de la historia oficial, escrita por los vencedores» (p. 52).

De la misma manera, Capdevila (2011) pone de relieve el papel preponderante de la Guerra de la Triple Alianza en el proceso de conformación de los estados nacionales de la región austral de América. Partiendo de la constatación de que los contendientes percibieron el conflicto como una guerra internacional y de razas antagónicas, el autor se ocupa de analizar cómo el acontecimiento participó en la cristalización de las identidades colectivas en el marco de los estados nacionales en construcción. Argumenta una fluidez de las identidades como uno de los factores que formaron parte de la guerra y que respondería a la porosidad de las fronteras políticas en la segunda mitad del siglo XIX.

Dicha fluidez podría observarse por ejemplo en las trayectorias personales de los combatientes (cambios de bando) y en las trayectorias femeninas (matrimonios entre mujeres paraguayas y soldados de la alianza). En esta dirección, explica Capdevila

(2011: 7): «El concepto moderno de nación, como comunidad de imaginario, aplicado a los enfrentamientos de la guerra del Paraguay es problemático. Por eso es más cómodo hablar de un conflicto entre Estados». Por esta razón, se plantea que es durante la contienda que tiene lugar el proceso de cristalización de las identidades, observable, por ejemplo, en la proliferación de una prensa de estilo patriótico en los países beligerantes. Al finalizar la guerra: «[...] lo que subsiste en una República paraguaya dañada, con una población con la identidad desollada y la herida viva de la Guerra Guasú» (p. 11). Finalmente, el autor advierte que la construcción de una identidad colectiva durante la guerra responde a una voluntad política:

A propósito del nacionalismo intransigente que se organiza en el Paraguay de la posguerra, antes de la Guerra del Chaco, es interesante observar que este movimiento se organiza a partir del relato épico de la guerra de la Triple Alianza, llevado a cabo por una parte de los veteranos, quienes son enrolados por el movimiento nacionalista (p. 11).

## **2.2. La invención de la nación: el discurso nacionalista**

De acuerdo con Makarán (2103), el nacionalismo paraguayo se configura durante la Guerra de la Triple Alianza, no obstante, hay que tener presente que la ideología nacionalista propiamente dicha alcanzó su plenitud en la época del centenario de la independencia, en la primera década del siglo XX, cuando con la Generación del 900 surge el discurso de grandeza del pueblo paraguayo. El discurso nacionalista continuaría su desarrollo al terminar la Guerra del Chaco con Bolivia, cuando los gobiernos militares se apropian del nacionalismo como ideología oficial del estado

paraguayo. Durante la etapa de la dictadura de Stroessner se despliega la cara militar y autoritaria del nacionalismo. La autora remarca que desde la caída de la dictadura en 1989 y hasta la actualidad, el discurso nacionalista no ha sufrido demasiadas modificaciones.

Durante la etapa de postguerra hasta los primeros años del siglo XX se impuso en el Paraguay una representación liberal de la historia. La guerra se presentaba como una verdadera catástrofe cuyo responsable era el presidente Francisco Solano López y el relato de la epopeya nacional estaba centrado en la reconstrucción del país, no en el desarrollo de la contienda (Capdevila, 2010). Hay que tener en cuenta que una vez terminada la guerra los sobrevivientes paraguayos convivieron con el ejército vencedor, la figura del presidente López fue prohibida y el discurso de los vencedores ocuparía un lugar central en el espacio público (Couchonnal, 2012).

Poco después de 1870 se instaló en Paraguay un abrumador clima político, social y económico, que terminó por agotar el proyecto de reconstrucción nacional (Brezzo, 2005, 2008). A pesar de que el Estado y las elites políticas se esforzaron por mantener en el espacio público un relato de la guerra ajustado a la visión de los vencedores, lentamente surgieron expresiones de una «contramemoria» que hacia 1880 se convertiría en una expresión moderada de patriotismo (Capdevila, 2012).

A comienzos del siglo XX se conforma una corriente nacionalista que asociaría la acción política a la militancia por la memoria. La producción de un discurso eminentemente nacional se erigió ante todo como un relato de la historia de la nación paraguaya en el que la Guerra de la Triple Alianza constituyó el acontecimiento articulador del pasado. Así, entre los años 1910 y 1930 tuvo lugar la elaboración de una memoria colectiva que presentaría al Paraguay como una gloriosa nación, con una

representación de la guerra basada en el heroísmo y el sacrificio de los soldados paraguayos. (Capdevila, 2012).

Capdevila (2009, 2010) sostiene la hipótesis de que el relato histórico nacionalista se perpetuó en los gobiernos autoritarios a lo largo del siglo XX porque respondía a las necesidades de la sociedad. Plantea la construcción de una memoria que sería el resultado de un doble movimiento: el primero, ligado a un tiempo pasado que se impone al presente como consecuencia de un trauma en la conciencia colectiva; el segundo, se correspondería con la búsqueda de la identidad. Precisamente, este doble movimiento podría ser rastreado a comienzos del siglo XX en la sociedad paraguaya de postguerra.

Los primeros trazos de una historiografía nacionalista se encuentran vinculados a la *Generación del 900*, representada por figuras como Blas Garay, Manuel Domínguez, Juan O'Leary y Cecilio Báez. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX convergen tres experiencias significativas vinculadas a: la producción teórica de Blas Garay, la elaboración del *Álbum Gráfico de la República del Paraguay*, y la polémica controversia histórica protagonizada por Báez y O'Leary, que consistió en un apasionado intercambio de artículos que tuvo gran repercusión en la opinión pública (Brezza, 2005).

Muy brevemente –se volverá sobre estos aspectos en otro capítulo– la denominada «cuestión nacional», hace referencia a dos tendencias historiográficas opuestas en la interpretación del pasado y se definiría en los primeros años del siglo XX, a partir de una disputa intelectual entre Cecilio Báez, adscrito a una corriente histórica crítico-realista que perfilaba un pueblo paraguayo en cierta medida responsable de los infortunios de su pasado; y Juan O'Leary, impulsor de la corriente histórica

conservadora-idealizante que habilitaba una visión nacionalista y patriótica de la historia (Brezzo, 2008; Soler, 2010; Telesca, 2010a).

El discurso nacionalista y patriótico impulsado por O’Leary acabaría por imponerse y gozaría de un amplio consenso en la sociedad paraguaya. Cabe destacar que esta controversia relacionada con los distintos modos de narrar el pasado se insertó en el abrumador clima político, social y económico de la época (Brezzo, 2008). Esta polémica historiográfica adquiere una importancia vital, porque la producción historiográfica de la mayor parte del siglo XX estaría condicionada por el discurso histórico nacionalista. Después de la Revolución del año 1936, bajo el gobierno del coronel Rafael Franco, se implantaría el nacionalismo como política de estado (Caballero, 2015); más tarde, con la dictadura iniciada en el año 1954, el relato patriótico del pasado se afianzaría de forma definitiva (Couchonnal, 2012a; Soler, 2010).

Brezzo (2004) analiza la influencia del nacionalismo en la producción historiográfica desde 1897 hasta el Centenario de la revolución de la independencia del Paraguay en 1911. De forma específica, examina el papel de los escritores paraguayos pertenecientes al movimiento literario *Novecentismo Paraguayo* en la construcción de una serie de mitos de origen y de una memoria histórica en clave nacional. Las consecuencias de la Guerra de la Triple Alianza afectaron gravemente el desarrollo del ámbito cultural, situación que comienza a cambiar a partir de 1897 con la organización de instituciones educativas y publicaciones periódicas. Como resultado de las preocupaciones centradas en temas cruciales como la Guerra de la Triple Alianza y la defensa del Chaco frente a Bolivia, los intelectuales novecentistas se ocuparon de articular la primera corriente historiográfica paraguaya.

Entre los historiadores vinculados al Novecentismo destaca Blas Garay, que en su libro *Breve Resumen de la Historia del Paraguay*, publicado en 1897, articula por primera vez dos mitos patrióticos de la historia paraguaya que tendrían desigual influencia en las décadas siguientes. De acuerdo con Brezzo (2004), el primero se sitúa entre los llamados *mitos de origen* y no tuvo repercusión en la construcción de la historia patria, fue: «utilizado por el joven historiador para situar en la patria indígena el momento fundacional de la nación paraguaya» (p. 59); el segundo mito es de los llamados de la edad de oro, etapa que Garay atribuye a los años del gobierno de Carlos Antonio López (1844-1862) y que: «actuará como factor fundamental en la explicación del proceso de singularización nacional» (p. 60).

### **2.3. A vueltas con la cuestión nacional en el siglo XXI**

En un recuento con luces y sombras, Capdevila (2009) recuerda que desde Franco hasta Stroessner, los regímenes militares instauraron una historia oficial nacionalista y aplicaron una política conmemorativa: [...] modelando el macizo de la Guerra de la Triple Alianza como substrato de la identidad nacional» (párr. 29); este discurso nacionalista sería difundido por el ejército, la escuela, el aparato estatal, los medios de comunicación y el partido colorado. Ahora bien, a pesar del espinoso camino trazado durante gran parte del siglo XX, en el marco de la transición política iniciada en 1989 resulta necesario: [...] revisar la historia, reconsiderar la relación que la sociedad establece con el pasado en las prácticas y las representaciones, inventar una tradición constituye un desafío para una sociedad en cambio» (párr. 32).

El trayecto no está trazado de antemano. De un lado, se observa que desde la década de 1990 la hegemonía de la historia oficial ha perdido fuerza. El florecimiento

de nuevos debates y discursos historiográficos, el interés y la participación de la ciudadanía en la historia llevan a Capdevila (2009: párr. 36) a afirmar que: «Una generación después del final de la dictadura, el movimiento observable en el Paraguay comprueba el reblandecimiento del macizo de la guerra de la Triple Alianza y el desvanecimiento del sentimiento de consubstancialidad entre el pasado y el presente». Por otro lado, admite que el discurso nacionalista heroico conformado en torno a las políticas identitarias de comienzos del siglo XX continúa siendo fuerte. Como colofón, matiza:

Los pedagogos perciben la historia como un lugar de formación cívico, y no como el fundamento de un catecismo nacional. Reconsiderar la relación al pasado es una inmensa obra abierta por la sociedad paraguaya para dotarse de una nueva tradición que responda a los desafíos de democratización y de la integración regional (Capdevila, 2009: párr. 36).

Igualmente, las apreciaciones de Lambert (2016) aportan claridad a la comprensión de la realidad paraguaya en la actualidad. Observa que en el contexto de la caída del régimen y el inicio de la transición fue notable el aumento de la literatura contestataria de las versiones oficiales de la historia y de la identidad. Sin embargo, en general la transición política y el reestablecimiento gradual de las libertades civiles y políticas en el país no suscitaron ningún reto, revisión o rechazo significativo del discurso nacionalista. A pesar de que el tradicional Partido Colorado suprimió algunos elementos del pasado reciente stronista, los cambios en la interpretación del pasado glorioso y autoritario del Paraguay han sido mínimos.

En este sentido, Lambert (2016) atribuye el carácter inalterable de la coyuntura social y política a una serie de problemas: el Partido Colorado, ligado al revisionismo histórico, continúa detentando el poder político hegemónico; la oposición no ha sido capaz de articular hasta el momento una alternativa distinta; el discurso oficial de la identidad nacional está incrustado en la memoria colectiva subconsciente paraguaya; el discurso nacionalista ha mostrado una tendencia a resurgir en el marco de las crisis políticas recientes, entre las que destaca el juicio político al presidente Lugo. En cualquier caso, como apunta Baratta (2014), en el Paraguay actual todo remite a la Guerra Grande, el final de la dictadura no provocó nuevas miradas sobre la guerra y el viejo debate lopismo-antilopismo se ha reavivado. La retórica periodística constituye un espacio habitual de las polémicas, como se puede apreciar en algunos de los siguientes ejemplos.

En una entrevista reciente realizada en el Programa radial *La Mañana en Vivo* y publicada en el periódico formoseño *La Mañana*, a propósito de la Guerra de la Triple Alianza, los historiadores Telesca y Baratta (2015) eran interpelados con la pregunta: «¿Cómo es el abordaje desde las instituciones educativas y como se aborda en Paraguay?». En lo que sigue, reproducimos las respuestas dispares de los investigadores, que proporcionan algunas pistas interesantes acerca de la actualidad del tema en Argentina y Paraguay.

María Victoria Baratta, respondía de la siguiente manera a la pregunta:

En Argentina, el espacio que se le dedica a esta Guerra Guazú [sic] es bastante reducido en cuanto a lo que fue su magnitud. Para muchos historiadores, y yo coincido fue la guerra más larga y más sangrienta de toda la historia de América Latina. Quizás en esta región del país es una guerra un poco más conocida pero

no tanto en el centro y sur del país, así que es bastante el desconocimiento que hay y cuando hay conocimiento sobre la guerra, en general lo que se conoce son las versiones “revisionistas” que pueden ser similares a las que desplegó Felipe Pigna, en las que las culpas siempre están puestas en el Imperio Británico y hay como un desconocimiento sobre las rivalidades regionales.

Por su parte, Ignacio Telesca se expresaba en los siguientes términos:

Respecto a cómo se enseña en Paraguay, allí es un tema un poco más delicado. Para Paraguay la guerra fue una “guerra total”. Cuando una habla de guerra total significa que toda la sociedad estuvo involucrada y afectada. No fue una guerra total ni para Argentina ni para Brasil donde fueron ejércitos a combatir. En cambio, Paraguay se vio totalmente afectada con consecuencias dramáticas: la población que se redujo, un 60% falleció; la economía destrozada. El país quedó muy devastado, es un tema que afecta a la complejidad identitaria del Paraguay. Ahora, como toda complejidad identitaria juegan otros factores y ahí tenemos posiciones mucho más nacionalistas, más conservadoras, aperturistas. Hay bastantes variaciones de la guerra. Nadie duda cómo afectó al Paraguay y de hecho se ve en todas partes, a veces se ve excesivamente, con un tinte más nacionalista y guerrero. Lo que no ayuda a la comprensión de los pueblos ni a la comprensión de la historia del Paraguay. Todavía hay como un dolor ahí, una herida que no cierra.

Conviene aquí insistir una vez más en las apreciaciones, creemos que acertadas, de Lorena Soler (2010: 4): «Las estelas del conflicto bélico siguen aportando a los

debates actuales sobre la integración regional y alimentando las identidades nacionales», en lo que sigue se aprecian algunos ejemplos interesantes. En un acto realizado con motivo de la inauguración de las obras del canal de desvío del arroyo Aguapey (correspondiente a la Represa de Yacyretá entre Argentina y Paraguay), en el mes de noviembre de 2007, Cristina Fernández de Kirchner pronunciaba: «[...] yo le comentaba [a Nicanor Duarte], cuando pasaba entre los lanceros, que no sabía que eran los lanceros del mariscal Francisco Solano López, ese gran patriota latinoamericano, humillado por lo que yo llamo la alianza de la triple traición a Latinoamérica». Y agregaba:

Yo estoy segura, que desde algún lugar el Mariscal Francisco Solano López, el General San Martín, también Artigas, allí en el Uruguay, están sonriendo frente a esta nueva Latinoamérica, que ha decidido –también Bolívar, a ver si se enoja Hugo [Chávez] y después me manda alguna filípica de allá de Caracas– y también el General Bolívar, otro gran patriota, creo que ellos soñaban esto, Latinoamérica unida para los latinoamericanos y para el mundo [...].

En una entrevista publicada en el periódico argentino *La Nación* –donde se hacía referencia al presidente paraguayo durante la guerra como «dictador que invadió la provincia de Corrientes en el siglo XIX», no es una observación menor–, el historiador brasileño Doratioto (2008) calificaba de «declaración espantosa» la reivindicación histórica de Cristina Fernández de Kirchner sobre la figura del Mariscal Francisco Solano López. Resumía su postura teórica de la siguiente manera: «El enfoque central es que nosotros, Brasil, Uruguay y la Argentina, no fuimos víctimas del imperialismo internacional. Fueron circunstancias regionales»; poniendo en cuestión la perspectiva

revisionista acerca de la guerra, especialmente la supuesta influencia del Imperio Británico y la idea de una edad de oro en el Paraguay de preguerra. A la pregunta «¿Cómo es visto hoy Solano López en Brasil?», el investigador responde:

En los años 70 y 80 hubo una gran penetración de la visión revisionista. Pomer fue traducido al portugués y hubo un periodista que publicó un trabajo que hasta hoy es leído en la secundaria. Si usted va a los estados más alejados, donde tal vez haya menos información, en la secundaria encuentra libros y profesores que repiten esa visión, que en general ha sido superada. Lo que persiste es más por motivos ideológicos.

Algunos años después, el relato de la Guerra de la Triple Alianza aparecería una vez más, en un contexto y condiciones políticas muy diferentes, el juicio político que destituyó al presidente paraguayo Fernando Lugo en el año 2012. En este sentido, Telesca (2012) reflexiona no tanto sobre la existencia o no de un golpe de Estado, que cree que sí ocurrió, sino sobre el devenir de los acontecimientos entre la multitudinaria celebración del Bicentenario de la Independencia del Paraguay en 2011 y el golpe de estado de junio de 2012. El historiador se interesa, y se asombra, por la reaparición de una violencia verbal y un imaginario conceptual que parecía haber quedado enterrado junto con la dictadura.

Telesca (2012) hace notar la emergencia de conceptos como «legionario», «comunismo» y «soberanía» en los discursos de ciertos medios de comunicación, así como la pervivencia de una «conciencia pública» heredada de la dictadura, y afirma sin demasiada sorpresa: «[...] el discurso de la dictadura no ha desaparecido, ni tampoco sus técnicas y artilugios» (p. 107). Destaca el uso y abuso que se realiza de la historia en

los análisis políticos acerca del golpe. Discursos en los que la guerra se presenta como epicentro a partir del cual entender el presente, mediante paralelismos entre los países de la Triple Alianza y los miembros del MERCOSUR, o analogías entre la figura de los legionarios (vinculados a los países aliados que lucharon contra el Paraguay) y las fuerzas políticas opuestas al golpe:

Una vez más, la lectura del pasado, y por ende la configuración del presente, se articula alrededor de la guerra. Si a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, de la mano de O'Leary, la tragedia de 1870 sirvió para una conformación particular de la identidad del re-naciente Paraguay; si tras la Guerra del Chaco, ambas contiendas se utilizaron para justificar gobiernos autoritarios tomando como modelo el de Carlos Antonio López (1844-1862), hoy se utiliza para justificar un golpe de Estado (p. 108).

En un estudio reciente, López (2016) examina los usos de la Guerra de la Triple Alianza en el contexto del juicio político al presidente Fernando Lugo, llegando a conclusiones parecidas a las formuladas por Telesca. Mediante el análisis del documento correspondiente al Libelo Acusatorio contra el presidente y de un conjunto de editoriales del periódico paraguayo ABC Color, se revelan los mecanismos discursivos que presentan un relato nacionalista tradicional de la guerra. Los discursos interpelaron la memoria de la guerra como herida no cerrada, como trauma social: «El uso de la historia, [...], de cierta interpretación más o menos sesgada de la historia fue funcional a remarcar las diferencias en el presente y a proliferar teorías sobre la nueva Triple Alianza que podía “atacar” en cualquier momento» (p. 27).

Ya en el camino de cierre de este apartado, el texto aquí esbozado ensaya un giro sobre sí mismo para volver al ambiente de reflexiones de numerosos intelectuales, propiciado por la conmemoración del Bicentenario de la Independencia paraguaya. En la estela de muchos otros *pensamientos del bicentenario*, el historiador paraguayo David Velázquez (2011) observa con una mirada extraordinariamente lúcida la realidad de su país. A continuación se resumen algunos de sus planteamientos. No tanto a modo de conclusión, sino más bien como *secuela* –acogida en dos sentidos, complementarios: a) trastorno, lesión, remanente, alteración persistente que queda tras un trauma(tismo); b) producción, obra que continúa una historia anteriormente desarrollada y donde a menudo el autor se sirve de cabos sueltos, aspectos inconclusos o descuidados por la obra precedente.

Justamente, el texto lleva por título *Reparar el pasado*, y en él pone en cuestión el nacionalismo heroico tradicional perpetuado por un largo período dictatorial que inventó y legitimó un pasado nacional sin fisuras. En relación con las proyecciones de *mapping* vinculadas a los festejos del Bicentenario, Velázquez hace notar el poco espacio dedicado a la dictadura de Stroessner. En el marco de un Bicentenario que promovió la apertura de nuevos horizontes historiográficos, el estudio del pasado reciente de la dictadura quedó relegado; la preservación de la memoria se asoció ante todo a las tareas de justicia y reparación histórica, labores necesarias pero insuficientes.

Es cierto que la investigación histórica acompañó este proceso, pero no recibió ni los recursos ni el espacio adecuados. Las preguntas afluyen, precipitadas en la pluma del historiador: «¿Hay una suerte de vocación institucional por el olvido detrás de esta presencia tan fuerte del estronismo ausente? ¿Hay una política no explícita de promoción del olvido? ¿Hay un olvido político?» (Velázquez, 2011: 178). Todo esto, a pesar de que el llamado nacionalismo historiográfico, que surgió a comienzos del siglo

XX y forma parte de la cultura paraguaya, se afianzó en tiempos de la dictadura. Desde esta perspectiva, la reflexión crítica sobre el período independentista debería implicar el desmantelamiento de las «falacias del nacionalismo».

Sostiene Velázquez (2011) que en los estados consolidados, generalmente la discusión acerca del nacionalismo se centra en torno a los modelos de patriotismo cultural, cívico o constitucional. Pero en otras sociedades, como la paraguaya, que se perciben a sí mismas naciendo, los discursos cargados de nociones como refundación, redención, reconstrucción, heroísmo, guerra, raza guaraní, todavía son bien recibidos por gran parte de la sociedad, en este contexto: «La historia se vuelve así “historia patria”, o “historia nacional” y corre siempre el peligro de ser esclava de la política» (p. 181). El autor subraya la imperiosa necesidad de desmontar el estronismo: «Tarea que estuvo ausente en el Bicentenario. Quizás precisamente como señal de fuego de que el estronismo está presente, fue olvidado» (p. 185).

Por esta razón, Velázquez (2011) enfatiza la necesidad de *reparar el pasado*, de una reparación histórica a la historiografía, proyectando un Paraguay capaz de incluir distintas memorias, con sus tensiones y conflictos inherentes. Pero no todo parece estar perdido, cuando la mirada lúcida del autor a la que hacíamos referencia hace unos momentos advierte que, a pesar de todo, en los debates asociados al Bicentenario se ha notado el agotamiento del discurso tradicional heroico nacionalista en la sociedad:

No hace falta volver a la historia como única o principal legitimadora del proyecto nacional: son demasiadas las historias que contar; y no hace falta refundar la nación. Pero tampoco se puede olvidar, porque el olvido de lo político es un olvido políticamente conveniente (p. 187).

### **3. Mujeres, género y nacionalismos en el Paraguay contemporáneo**

#### **3.1. Mujeres, género e historia: una introducción**

Vinculada en sus orígenes a los movimientos feministas de la década de 1960, la historia de las mujeres nace en el contexto de los estudios de la mujer y de género y está orientada a la inclusión de las mujeres como objetos de estudio y como sujetos de la historia (Nash, 1985; Offen, 2009). Como afirma Scott (1996: 69): «La aparición de la historia de las mujeres como campo de estudio acompañó a las campañas feministas a favor de la mejora de su condición profesional, y supuso la ampliación de los límites de la historia». Hacia la década de 1980 se manifiesta un interés específico acerca del género y la nación de la mano de autoras como Nira Yuval-Davis, cuya producción se ha reseñado en el capítulo anterior (Gutiérrez, 2007; Kandiyoti, 2000; Palomar, 2006).

A propósito de las mujeres en la historia del Paraguay, Potthast (2011: 6) advierte que de todos los países de América Latina: «[...] es el Paraguay en el que evidentemente se ha prestado la mayor atención al rol de la mujer en el desarrollo del país, al menos en la conciencia general y la presentación de la historia oficial». Pero este interés no estaría centrado en las mujeres mismas, la consideración de las mujeres estaría ligada a una discusión de tipo ideológico, cuya finalidad primordial consistiría en fortalecer el nacionalismo paraguayo. En otro lugar, la autora hace notar que el interés por el rol de las mujeres en la historia existe mucho antes de la eclosión de los estudios de las mujeres y de género; una visión histórica nacionalista que acaba presentando a las mujeres como heroínas nacionales o como víctimas (Potthast, 2010).

De acuerdo con Potthast (2011), en el relato histórico nacional basado en los acontecimientos de la Conquista y de la Guerra de la Triple Alianza se destaca siempre

el rol fundamental de las mujeres en la creación y conservación de la nación. Según los criterios tradicionales, en el caso de la Conquista, gracias a las mujeres indígenas se adoptaron elementos importantes de la cultura autóctona, cuya manifestación actual más celebrada es el bilingüismo. En el caso de la Guerra Grande, las narraciones a menudo resaltan el rol activo de las mujeres en la contienda y su papel como reconstructoras de la nación. Como explica la historiadora:

Esta presentación –frecuentemente armonizante y heroizante– de la historia nacional y de la posición que las mujeres tuvieron en ella contrasta con un déficit extraordinario, por no decir una carencia total de investigaciones social históricas, especialmente para el tiempo después de la independencia (Potthast, 2011: 8).

La historiadora Ana Barreto (2013a: 9) subraya que la historiografía nacional paraguaya, escrita casi siempre por hombres, ha dedicado numerosas páginas a las mujeres en la historia: «Todas abnegadas, sacrificadas, desinteresadas, patriotas y sobre todo, madres sobresalientes: sea engendrando a un futuro héroe muerto honrosamente en campaña, o cuidando de la educación de los niños», y puntualiza que cuando el rol de madre no es demostrable, es igualmente calificable si es «la esposa de» o «la hija de», o en última instancia la amante abnegada que jura acompañar hasta el final. Y aún cuando las mujeres no encajaran en el amplio catálogo de posibles roles femeninos:

[...] entonces la historia ha tomado la determinación de ahorrar hojas llamándolas como un conjunto: «residentas» «destinadas» «enfermeras» «madrinas». Si es posible otorgar las más altas cualidades y valores a mujeres

sin par: ¿Qué más pedir? ¿Qué más buscar? Entre ser «guapa» y «santa» hay apenas una línea muy fina (Barreto, 2013a: 9).

Acerca del actual panorama de los estudios que abordan la temática de mujeres y nacionalismo, el destacado sociólogo Roberto Céspedes (2015a: 201) afirma: «Puede resultar más fácil encontrar referencias sobre mujeres en la nación antes que mujeres y nacionalismo». Como ocurre en el ámbito latinoamericano, en Paraguay la bibliografía sobre dicha temática está orientada hacia las mujeres en la historia de la nación paraguaya y, en menor medida, las mujeres en el proceso histórico nacional.

Como explica Céspedes (2015b: 149): «En lo tocante a género y nacionalismo la bibliografía es aún más escasa, especialmente en el conflictivo debate sobre “destinada o residenta”, referido a dos imágenes de mujeres durante y después de la Guerra de la Triple Alianza (1865-1870)». También destaca un desplazamiento importante en el enfoque de recientes investigaciones, desde la habitual incorporación tangencial de las mujeres en el relato histórico a su visibilidad como sujetos centrales protagonistas de la historia paraguaya.

Plantea Céspedes (2015a, 2015b, 2016a) que existen recientes avances en la historiografía de las mujeres en Paraguay, de forma concreta, es posible identificar adelantos notables en la línea de estudio sobre sujetos subalternos. No obstante, resulta incipiente una periodización de la historia de las mujeres y una búsqueda de criterios para establecer cortes históricos de estudio. Por su parte, Barreto (2011a) observa que son escasos los estudios de la historia de la mujer en el Paraguay, no obstante destaca la producción rica, diversa y crítica de los estudios de la mujer paraguaya llevados a cabo en el exterior. Para Potthast (2010), en líneas generales la bibliografía existente sobre

mujeres y relaciones de género en Paraguay resulta todavía muy deficiente y desigual para las diferentes épocas históricas.

El incipiente movimiento de mujeres en la década de 1980 y la caída del régimen de Stroessner en el año 1989 impulsó de forma notable la investigación en ciencias sociales, el interés por los temas de género y por la historia social de las mujeres (Barreto, 2013a; Corvalán, 2012; Nickson, 2015; Santa Cruz, 2013). Por fortuna, en los últimos años la bibliografía acerca de la historia de las mujeres ha experimentado un crecimiento notable; bastante más discretos, pero sustanciales, resultan los cambios producidos en el ámbito específico de estudios sobre la mujer y la nación. Pese a las diferencias puntuales que se pueden encontrar en las apreciaciones acerca del estado actual de la investigación sobre la historia de las mujeres formuladas por los diversos autores, los últimos aportes dan cuenta de un cambio y avances significativos en la historiografía sobre las mujeres en Paraguay (Alegre, 2013; Céspedes, 2015a, 2015b; Makarán, 2013).

Para componer el panorama que se presenta a continuación, han sido importantes las referencias proporcionadas por otros estudios. De entrada, el precursor trabajo de Corvalán y Centurión (1987), que recoge una bibliografía detallada sobre los estudios de la mujer en Paraguay, y que menciona trabajos acerca de la historia de las mujeres. Además, han sido útiles los estudios de Potthast (2010, 2011), Céspedes (2015a, 2016a) y Barreto (2011a); de forma complementaria, también se consultaron los trabajos Santa Cruz (2013), Corvalán (2012) y Nickson (2015). En la medida de lo posible, el estado de la cuestión se ha actualizado añadiendo recientes trabajos y autores.

Siguiendo la distinción que plantea Céspedes (2015a) para la historiografía de las mujeres, como introducción se ofrece una breve relación de trabajos sobre la historia

de las mujeres, luego se traza un recorrido más específico centrado en la temática de género y/o mujeres y nacionalismos en el Paraguay. Hay que tener en cuenta que el recorrido propuesto no pretende abarcar de forma exhaustiva las investigaciones del campo de estudio, antes bien, se trata de una guía que busca identificar las principales tesis y debates actuales en torno a las mujeres y la nación.

### **3.2. Historia de las mujeres**

El primer intento por componer un estudio sistemático de la historia de la mujer paraguaya lo realiza Idalia Flores de Zarza, cuya obra publicada en el año 1987 bajo el título *La mujer paraguaya, protagonista de la historia (1537-1870)* constituye un estudio ya clásico que se inicia con el papel de la mujer paraguaya durante la colonia y culmina con el rol desempeñado por las mujeres en la Guerra de la Triple Alianza; tiene como continuación la obra *1870-1932. La Guerra del Chaco*, publicada en 1993. También hay que citar aquí otro esfuerzo intelectual realizado por Olinda Massare de Kostianovsky, el estudio *La mujer paraguaya. Su participación en la Guerra Grande*, cuya primera edición data del año 1970.

Sobre el trabajo de Flores de Zarza, Barreto (2011a) advierte que se trata de una visión global de la mujer paraguaya desde el enfoque de la historia heroica. En la misma dirección, Potthast (2010, 2011) señala que la obra de Flores se sitúa en la línea tradicional de una historia política y nacionalista, mientras que la de Massare está realizada con un mayor esmero, pero en cualquier caso también acepta de un modo acrítico los discursos de la época. Acerca de ambos trabajos, Potthast (2011: 9) concluye: «En ninguno de estos trabajos se plantea la pregunta acerca de los motivos de la actitud patriótica de las mujeres, constatada tan sólo como un hecho».

Sobre la temática de las mujeres indígenas cabe destacar el libro de Marilyn Godoy Ziogas *Indias, vasallas y campesinas. La mujer rural paraguaya en las colectividades tribales, en la colonia y en la República* (1987), además de las obras de la reconocida antropóloga Branislava Susnik. De un valor inapreciable, entre las investigaciones de esta autora se encuentra el libro *El rol de los indígenas en la formación y en la vivencia del Paraguay*, compuesto por dos volúmenes, el primero editado en 1982 y el segundo en 1983, y el trabajo más reciente de autoría conjunta con Miguel Chase Sardi titulado *Los indios del Paraguay* (1995). Los trabajos de Susnik contemplan el análisis de la condición social de las mujeres en la colonia y en el período independiente interrumpido por la Guerra Grande (Barreto, 2011a); además, brindan abundantes datos acerca de las relaciones de género y las estructuras familiares en dichas épocas (Potthast, 2010).

Desde otra perspectiva de estudio, también habría que tener presente aquí los estudios de Barbara Ganson de Rivas, en primer lugar la tesis titulada *Paraguayan Laces to Lances: A History of Women in the Social and Economic Life of Paraguay, 1537-1900* (1984), seguido del trabajo en español *Las consecuencias demográficas y sociales de la Guerra de la Triple Alianza* (1985), y en último lugar el artículo *Following Their Children into Battle: Women at War in Paraguay, 1864-1870* (1990), también publicado en español (1998). Acerca de la tesis de máster de Ganson, Potthast (2011) observa que se trata de un primer enfoque orientado a presentar una imagen más razonable y objetiva del rol de las mujeres en la historia paraguaya. No obstante, sostiene que en general los estudios de esta autora: «[...] basan casi exclusivamente en fuentes y literatura ya publicadas, sus resultados necesariamente son superficiales y corresponden al encuadre y modelo interpretativo de la literatura consultada» (p. 9-10).

Explica la historiadora Barreto (2011a) que el final de la dictadura en el año 1989 propició una importante apertura para la comprensión de la historia social de Paraguay. Durante el período de transición es posible observar el gran esfuerzo teórico de numerosas investigadoras nacionales e internacionales, procedentes de diversos ámbitos de estudio, cuyo aporte supone un avance inapreciable en la construcción de una historia de las mujeres capaz de cuestionarse las representaciones oficiales y estereotipadas de las mismas en el relato histórico nacional. A estas alturas, todavía queda un largo camino por recorrer, o mejor, por trazar, en la conformación de una historia de las mujeres en Paraguay.

Hay que destacar un estudio de carácter pionero en el campo de estudio de la historia social de las mujeres que lleva por título *Alquimistas. Documento para otra historia de las mujeres* (1993), de las investigadoras Clyde Soto, Mary Monte de López Moreira y Line Bareiro; unos años más tarde se publica el estudio de Ofelia Martínez y Mary Monte «*Dios proteja destino patria*». *Las concepcioneras de 1901* (1999). A estas primeras investigaciones le sigue una larga lista de publicaciones, de forma progresiva las mujeres se convierten en objeto de estudio relevante, aparecen investigaciones sobre la situación de las mujeres y los roles desempeñados en diferentes períodos históricos.

A modo de ejemplo, del nutrido conjunto de publicaciones se destacan las siguientes: la compilación de trabajos dirigida por Graziella Corvalán *Entre el silencio y la voz. Mujeres: actoras y autoras de una sociedad en cambio* (1989); sobre la historia del movimiento feminista se encuentra el excelente estudio de Milda Rivarola *Cronología del movimiento feminista y de mujeres en el Paraguay, 1900-1992* (1992); además del estudio de Corvalán *La Construcción social del Movimiento Feminista paraguayo* (2012). También podría incluirse aquí el texto de Bareiro «Construcción femenina de ciudadanía» (1997) y de Bareiro y Soto *Vencer la adversidad. Historia de*

*mujeres líderes. Liderazgo femenino en Paraguay, segunda parte* (1999). De forma algo más reciente, *Al fin ciudadanas: 1961-2011. 50 años de derechos políticos de las mujeres* (2011), de Monte, Bareiro y Soto.

Todas estas publicaciones, de diversa extensión y enfoques metodológicos heterogéneos, se sitúan en el campo de las Ciencias Sociales. En este sentido, la historiadora feminista Barreto (2011a) hace notar que a pesar del gran valor que implica la interdisciplinariedad, los avances de los estudios de género en las áreas de sociología, antropología y ciencias políticas resultan significativos, mientras que en las áreas de historia y economía la investigación parece estancarse. Para la autora, una nueva forma de hacer historia de las mujeres en Paraguay tropieza con varios escollos: «Tendría ello que ver con muchas aristas, la falta de financiamiento investigativo sería una de ellas junto con la nula posibilidad de formarse con esa especialidad en las carreras de Historia en el Paraguay» (2013: 14).

Precisamente, las investigaciones llevadas a cabo por la historiadora feminista paraguaya Ana Barreto anteponen la perspectiva historiográfica a la sociológica o antropológica. Aunque habría que introducir algunos matices, la obra de la joven historiadora parece marcar una especie de punto de inflexión en la investigación acerca de la historia de las mujeres en el Paraguay. Siguiendo los conocidos planteamientos de Lerner (1975, 1979) y Nash (1985), se trataría de un esfuerzo teórico por superar las primeras fases de investigación de la historia de las mujeres: la historia de las mujeres notables, la historia tradicional de la mujer y la denominada historia contributiva o compensatoria; en su conjunto aportaciones historiográficas valiosísimas pero con ciertas limitaciones metodológicas y analíticas.

Los trabajos de Barreto introducen un enfoque teórico que intenta no limitarse de forma exclusiva al estudio de la opresión formal de las mujeres, que cuestiona los

presupuestos básicos patriarcales del relato histórico oficial, y que tiene en cuenta en los análisis las relaciones sociales de sexo-género, así como la transversalidad de la raza, la clase y el género. De sus trabajos, cabe citar: *Mujeres que hicieron historia en el Paraguay* (2011a), *Elisa Alicia Lynch* (2011b), *Voces de Mujer en la Historia Paraguaya* (2012), además de los estudios «Virginia Corvalán. Lucha por los derechos de las mujeres» (2014) y «Abnegación y patriotismo en la figura de la prócer Juana María de Lara. Construcción e idealización de la «matrona» como perfil femenino ideal en el Paraguay de inicios del siglo XX» (2011c).

En una perspectiva de trabajo muy próxima –más cercana a la historia contributiva, de «recuperación» de la historia de las mujeres, línea de trabajo igualmente importante– habría que tener en cuenta los recientes estudios de Mary Monte de López Moreira sobre la biografía de Adela y Celsa Speratti (2011), sobre la reclusión de las mujeres en Paraguay desde la colonia hasta la actualidad (2017), además de una historia de la figura de Pancha Garmendia (2013). También podría incluirse aquí el estudio de Candela (2014) sobre las mujeres indígenas en la conquista del Paraguay. En relación con la temática de las mujeres y la Guerra del Chaco resulta interesante el trabajo de Sosa (2008, 2010), y sobre historia reciente (mujeres y dictadura) el trabajo de Boccia (2010).

Desde la perspectiva histórico-sociológica, hay que destacar los significativos aportes de Céspedes (2011-2012, 2015a, 2015b, 2016a). Acerca del libro de Céspedes titulado *Imaginarios, memoria y tiempo en Paraguay* (2016b), Orué y Falabella (2017) observan que la investigación se encuentra entre los pocos trabajos que analizan la construcción de la nación paraguaya desde una perspectiva no eurocéntrica. Desde una perspectiva sociopolítica, que no olvida el enfoque histórico, se encuentra el estudio de

Gün (2017), y el libro de las investigadoras feministas Soto y Schwartzman (2014) que aborda la temática de las mujeres y la política desde una perspectiva de género.

Por su tratamiento innovador de las temáticas, resultan interesantes los estudios de Langa (2007), que analiza desde un enfoque histórico la situación de las mujeres rioplatenses durante la conquista, y de Tribaldos (2015, 2016) y Cavilha (2013), acerca de las mujeres indígenas en la época de las misiones jesuíticas. Los estudios de Telesca (2010b), Potthast (2003a, 2003b) y Velázquez (2014a) tratan, desde un enfoque histórico, diferentes aspectos sobre relaciones de género, familia y mujeres en los XVIII, XIX y XX, respectivamente. Acerca de mujeres y educación a finales del siglo XIX Y primera mitad del siglo XX pueden incluirse algunos capítulos de la investigación coordinada por Velázquez *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012, primer y segundo volumen* (2014b, 2016).

Sin duda, merecen una atención aparte las investigaciones llevadas a cabo desde mediados de la década de 1990 por la historiadora alemana Barbara Potthast (2011), el historiador francés Luc Capdevila (2010) y la antropóloga francesa Capucine Boidin (2011). En nuestra opinión, los estudios de estos tres autores resultan un aporte fundamental a la historia de las mujeres y de género, tanto por el enfoque, la perspectiva de análisis y la metodología empleada. De hecho, vale la pena decir que gran parte de sus publicaciones conforman la base del siguiente apartado sobre mujeres y nacionalismo.

Hace ya dos décadas el profesor Capdevila (2010: 134) advertía: «Una historia contemporánea del Paraguay, crítica y problemática, continúa esperando ser escrita»; pues bien, la ventaja de la mirada retrospectiva permite afirmar que la producción teórica del autor ha contribuido con creces a la escritura de dicha historia. Por su parte, la siguiente puntualización de Potthast (2011: 12) en relación con su análisis de la

participación de las mujeres en la guerra, deja algunas pistas sobre el ánimo de sus trabajos: «En este capítulo no es mi intención repetir nuevamente las conocidas hazañas heroicas de las mujeres y los hombres paraguayos durante la contienda, sino más bien liberar los servicios y méritos, pero también las penurias de las mujeres y su patriotismo de su carga ideológica inútil [...]».

De la revisión de la literatura científica, producida al menos desde la década de 2000, se desprenden varias consideraciones. En primer lugar, se observa un incremento de la producción bibliográfica sobre la historia de las mujeres en Paraguay; en segundo lugar, aunque la mayoría de los trabajos se inscriben en la línea de la historia contributiva, es posible notar nuevas líneas de trabajo que aportan complejidad a los análisis; en tercer lugar hay que señalar la diversidad de enfoques de estudio como los de la historia social y la historia cultural, y los abordajes desde la perspectiva sociológica o política.

Por último, en relación específica con la producción teórica en torno a las mujeres y la Guerra de la Triple Alianza, se constatan nuevas líneas de trabajo y novedosos enfoques de estudio en el tratamiento de la temática, en este sentido, sería justo reconocer aquí el aporte internacional a la historia de las mujeres en Paraguay. Vale la pena insistir, que las siguientes referencias conforman una sucinta selección de una producción bibliográfica mucho mayor (además, se obvian, por el momento, las investigaciones centradas en mujeres y nacionalismo, a las que se hará referencia en el siguiente apartado). La publicación en 1991 del libro de Rodríguez *Alcalá Residentas, Destinadas y Traidoras* forma parte, como señala Céspedes (2015a), de una nueva línea de revisión crítica de la memoria oficial y colectiva. De la producción realizada desde la década del 2000 en adelante pueden citarse los trabajos de Ribeiro (2001, 2012, 2014), Potthast (2005), Pascal (2006), Ortolán (2007), Ruiz (2013), Monte (2016), Alegre

(2016), Palhano, Oliveira de Souza y Marin (2016), Silva (2015, 2016), Pavan (2017); el estudio de Caballero y Gómez (2017), aunque no está centrado en la temática de las mujeres, contiene datos interesantes acerca de la participación de las mujeres en la guerra y el discurso femenino en la prensa de guerra.

### **3.3. Mujeres, género y nacionalismo**

#### **3.3.1. Las mujeres durante la guerra**

El estado actual de la investigación permite constatar que, en efecto, las mujeres desempeñaron roles heterogéneos durante la Guerra de la Triple Alianza. El historiador francés Capdevila (2010) indica que la movilización masiva de las mujeres tuvo lugar en el marco mucho más amplio de la movilización de toda la sociedad paraguaya. La movilización de las mujeres estuvo ligada a su relación preexistente con el ámbito económico, la progresiva militarización reforzaría el lugar de las mismas en las actividades agrícolas de subsistencia: «[...] sin que se produzcan separaciones significativas en las asignaciones de género» (p. 51).

Acerca de la cuestión del enrolamiento de los combatientes, por ejemplo, Capdevila (2010) señala que en el año 1867 se organizó un movimiento femenino en Asunción y algunas ciudades del interior del país, que solicitó portar armas y combatir junto a los hombres. Aunque la participación de batallones femeninos prácticamente se limitó a desfiles oficiales con armas, este hecho fue empleado por la máquina propagandística de guerra para exacerbar el patriotismo de la población: «Incluso en los peores momentos, la jerarquía paraguaya rehusó armar a las mujeres [...]» (p. 52). Vale la pena decir que el recuerdo de la participación de las mujeres en los combates

corresponde en todo caso a momentos singulares, acorde con el imaginario tradicional de sexo-género. Sobre la participación general de la población femenina, el autor plantea:

A pesar de la conmoción producida por el acontecimiento y su potencial creativo, el contrato de género no fue revisado en Paraguay. Las resistencias emanaron del poder. Los hombres conservaron el monopolio de las armas y los honores de la gloria; las mujeres siguieron siendo vulnerables y limitaron su accionar al sostén de los héroes (Capdevila, 2010: 55).

Aunque con algunos matices importantes, la historiadora alemana Potthast (2006, 2011, 2013) expone argumentos muy similares. Destaca la importancia del rol socio-económico de las mujeres antes de la Guerra Grande, y corrobora que durante siglos éstas habían desempeñado el papel de proveedoras y se habían encargado de las actividades de subsistencia y también del pequeño comercio. Estos roles se acrecentaron durante el conflicto bélico, reforzando el papel de abastecedoras de las mujeres.

A partir del año 1866, cuando la contienda se recrudece en detrimento del Paraguay, las mujeres comenzaron a desempeñar también tareas tradicionalmente masculinas como el trabajo en las salinas, en la producción de cueros, en los campamentos militares como choferes, etc. De todas maneras, en la misma línea argumentativa que Capdevila, Potthast (2006: 96-97) puntualiza: «Salvo algunos casos excepcionales y de autodefensa desesperada como después de la toma de Piribebuy, la contribución de las mujeres a la guerra no se produjo “en el campo de la batalla” sino en el campo propiamente dicho, en la agricultura».

A pesar de que efectivamente se produjo un desplazamiento del rol tradicional de las mujeres durante la guerra –más concretamente, los roles de género estuvieron sujetos a algunos cambios–, los periódicos y las publicaciones de guerra se ocupaban de reproducir una imagen de las mujeres ajustada a su papel tradicional, designándolas como «el bello sexo nacional». Es decir, que el contexto excepcional de la Guerra de la Triple Alianza había habilitado un espacio «excepcional» de participación activa de las mujeres en la vida pública. Sin embargo, durante el período de postguerra, con la instauración del liberalismo, esta circunstancia histórica es comprendida desde su excepcionalidad, en un esfuerzo por preservar, o mejor restaurar, el orden patriarcal (Potthast, 2006, 2013).

Destaca Johansson (2011, 2014a, 2014b) que durante el transcurso de la guerra los órganos oficiales de prensa actuaron como órganos propagandísticos. Así, los periódicos de trincheras como Cabichuí, El Centinela y Cacique Lambaré, estaban orientados de forma exclusiva al tema del conflicto bélico pero excedían el objetivo meramente informativo acerca de sucesos militares. La prensa de guerra desempeñó dos funciones básicas: a) tuvo un papel represor y de censura de las voces discrepantes con el discurso oficial; y b) llevó a cabo una función de cohesión integrando una reflexión sobre el estado y la identidad nacional. En sus análisis, la autora revela el recurso de la prensa a los elementos que integrarían la nación paraguaya, el líder, el soldado, el ciudadano y la mujer, presentados en un orden jerárquico.

En una línea de estudio similar, Ortolán (2006) analiza las representaciones de las mujeres paraguayas durante la Guerra de la Triple Alianza a través de los discursos y las imágenes presentes en la prensa de guerra. El estudio revela que la prensa procuraba presentar una imagen de las mujeres como guerreras espartanas, representación que se imponía como ejemplo de motivación y difusión patriótica a la sociedad. Ya sean damas

de la alta sociedad asuncena o mujeres campesinas, hayan actuado por voluntad propia o por coacción, formarían parte del patriotismo y vigor nacional. Sin embargo: «essa imagem de mulher trabalhadora, que sozinha cuidou do lar e combateu na guerra, reforçou seu histórico papel numa sociedade de tipo patriarcal, que atribui responsabilidades e não direitos à mulher» (p. 92).

En un estudio relativamente reciente, Capdevila (2007, 2008) examina la construcción del género de la nación paraguaya en el discurso de movilización presente en los grabados publicados en la prensa de trincheras durante la Guerra Grande. De partida, hay que destacar: a) que la Guerra de la Triple Alianza constituye un ejemplo de cómo la guerra en tanto que institución participa en el ordenamiento de la diferencia sexual; b) que el género de la nación, es decir, el lugar social ocupado por hombres y mujeres y el proceso por el cual se establecen las dinámicas de poder, estructuran el discurso de movilización; c) que en Paraguay la conciencia de pertenecer a una comunidad de destino se basa en una identidad mestiza, donde las mujeres ocupan un lugar fundamental.

El análisis de los grabados publicados en la prensa de guerra revela que las representaciones masculinas principalmente exaltan las virtudes militares y los atributos asociados a la virilidad entendidas como extensión del cuerpo (armas, uniformes, símbolos de autoridad, caballos). Las representaciones femeninas son más escasas y se agruparían en tres tipos: enemigo disfrazado de mujer con el objetivo de burlarse de su condición de autoridad; alegorías femeninas que representan las instituciones (la República, la Justicia); mujeres paraguayas durante la guerra.

El autor concluye que la prensa impulsó un discurso de género conservador, el conflicto considerado como guerra total vinculó también a la población femenina en un movimiento de «nacionalización de las mujeres», manteniéndolas en el rol de apoyo de

los «héroes»: «In fine, cette représentation du genre de la nation, prégnante dans la mémoire collective, structura jusque tard au XXe siècle les identités sociales (nationale, politiques, de genre) paraguayennes» (Capdevila, 2008: párr. 26).

También Barbara Potthast (2011, 2013) estudia los discursos acerca de las mujeres en los periódicos de guerra, portavoces oficiales del gobierno; forma concreta, se interesa por interpretar los roles de género que transmiten. Como novedad, en los periódicos comenzó a destacarse el trabajo femenino en el campo. Mayor presencia tenían las manifestaciones patrióticas de las mujeres, en este caso, los periódicos dirigidos a las élites destacaban el encanto femenino al servicio de la patria nombrando a las mujeres como «el bello sexo nacional».

Pronto estas representaciones excedieron las referencias del amor al hogar/patria, tendría lugar una politización de las mujeres por su rol en la guerra y se las llamaría «conciudadanas»; sin embargo este reconocimiento fue pensado como algo temporal. Por otra parte, los periódicos dirigidos al pueblo transmitían el mismo mensaje, pero a través de otras representaciones. El discurso incluía mujeres populares que también donaban sus joyas y mujeres rurales fuertes y valientes. Para la autora, se trata de discursos ambiguos que, por un lado, empoderan a las mujeres, y por otro, intentan mantener en su lugar los roles tradicionales de género (Potthast, 2013).

### **3.3.2. Las mujeres en la postguerra**

Después de la Guerra Grande, entre los años 1887 y 1894, el Paraguay se abocó a la tarea de plasmar la idea de nación, una tarea a la que también se dedicaría, mediante esfuerzos denodados por parte del estado, toda la región del Plata. Se ponen en marcha diversas iniciativas dirigidas a la reconstrucción de la identidad nacional y la

instauración de una memoria histórica determinada, entre estas iniciativas destaca el proyecto de edificación de un monumento a los próceres de la nación, una acción que implicaba de partida la selección de los héroes de la patria y el consiguiente debate para determinar qué perfiles heroicos lograrían consenso en el escenario político de aquel momento (Barreto, 2011c).

Explica Barreto (2011c) que la entrada del liberalismo en Paraguay durante el período de postguerra suscitó contradicciones respecto del rol y los derechos de las mujeres en la sociedad, en este contexto, la mujer sería considerada como: «[...] una *ella* con una ciudadanía desigual e imperfecta» (p. 134). En los primeros años del siglo XX, la ciudad de Asunción, sería el centro de un solapado enfrentamiento entre el rol que desempeñaban las mujeres y el rol que se esperaba que cumplieran de acuerdo a un modelo femenino ideal y conservador. En el proceso de creación de la patria-nación, la figura de Juana María de Lara, personaje destacado de la independencia paraguaya, encontró un lugar adecuado junto a los próceres, mediante la elaboración de un discurso histórico domesticador que la presentó como una heroica y abnegada dama.

En el proyecto conmemorativo de la postguerra llevado a cabo por la corriente revisionista de la historia, se vislumbra una contradicción generalizada en torno a la representación ideal de las mujeres, pues la exigencia social de la época de visualizar el papel activo de las mujeres en el relato histórico tropezaba con el arquetipo femenino que la élite intelectual ansiaba proyectar en la sociedad paraguaya. En este sentido, señala Barreto (2013a) que la Guerra Grande supuso una transformación en todos los órdenes de la vida de la nación, situación que repercutiría en los roles que las mujeres debieron desempeñar durante aquellos años de conflicto.

Barreto (2013a) advierte que en el Paraguay actual existe una creencia generalizada según la cual sólo aquellas mujeres que acompañaron al ejército del

Mariscal López tuvieron una participación directa en la guerra, destacando especialmente aquellas mujeres que mostraron arrojo en el fervor de la batalla, dando su vida por la patria. Esta apreciación estereotipada del colectivo femenino sería fomentada a lo largo de un siglo por la historiografía oficial y quedaría grabada en la memoria colectiva del pueblo paraguayo. Sobre esta imagen de las mujeres, la autora argumenta lo siguiente:

De todos modos, como bien señalan muchos historiadores, una mujer curando heridas, entregando sus joyas y dispuesta a morir con sus hijos en nombre de la patria, es la perspectiva menos conflictiva para una unidad o una concepción nacionalista que podría rescatar un pueblo para sus recuerdos en torno al más sangriento de los conflictos sudamericanos de mediados del siglo XIX (Barreto, 2013a: 15).

Destaca Barreto (2013b) que, a diferencia de otros colectivos, las mujeres siempre estuvieron presentes en el relato histórico de la guerra. Al principio, durante los primeros años de postguerra, fueron reprobadas por su comportamiento social durante el gobierno de Francisco Solano López; más tarde, fueron consideradas como «heroínas del honor» y modelo femenino a seguir. El discurso heroico de la guerra se cristalizó en los manuales escolares empleados en las escuelas durante toda la segunda mitad del siglo XX, donde se destacaría la figura de las residentas como aquellas mujeres que siguieron incondicionalmente a López hasta el aciago final; en el otro extremo estarían aquellas mujeres que no lo hicieron y que fueron aniquiladas por traidoras. En cualquier caso, en el relato oficial solamente existen estos dos grupos de mujeres. La historiadora apuesta por el estudio de los diferentes roles que desempeñaron las mujeres (enfermas,

agricultoras, comerciantes, esclavas lavanderas, donantes de joyas, proveedoras del estado, además de residentas y destinadas), otorgándoles voz y nombres propios.

El proceso de construcción de la imagen de las mujeres paraguayas durante el período de postguerra estaría ligado a un imaginario social que reduciría a las mujeres a los roles tradicionales de género. Salvo algunas excepciones, la historiografía oficial nacionalista organizada a comienzos del siglo XX rescató al figura de tres personajes femeninos asociados a la guerra: las residentas, las destinadas y, en menor medida, las reconstructoras. Al respecto, Barreto (2013a: 25) observa lo siguiente: «En las idealizaciones y maniqueísmos posteriores a la Guerra, en la época de consolidación del nacionalismo, las residentas ocuparon el lugar heroico, leal, sacrificado y abnegado; y su correspondiente correlato de cobardía y traición fue ejemplificado por las “destinadas”».

De acuerdo con Capdevila (2006, 2010), el Paraguay posterior a la guerra es casi siempre imaginado como habitado por mujeres, niños miserables, ancianos e inválidos, pero sin hombres aptos para hacerse cargo de la reconstrucción. En esta construcción del recuerdo tiene lugar un mecanismo de olvido de los varones sobrevivientes de la guerra, de los veteranos. La imagen del «país de las mujeres» (2010: 145), de un país aniquilado donde la población masculina era escasa, a menudo sería cristalizada en los escritos de los viajeros extranjeros y en las representaciones visuales de la postguerra. El mito de que al final de la guerra solamente la nación renació gracias a las mujeres, en tanto que transmisoras de la identidad y cultura nacional, acabó imponiéndose en la sociedad como estereotipo nacional.

A pesar de esta coyuntura, plantea Capdevila (2010) que la sociedad paraguaya tiene conciencia de que una vez finalizada la Guerra Grande la reconstrucción del país estuvo a cargo de ex combatientes, ya sea del bando aliado o del bando enemigo.

Resulta notable que únicamente hombres, militares y políticos, hayan participado en la creación de los clubes electorales durante la postguerra; también fueron hombres los fundadores de los dos partidos políticos históricos, el Partido Liberal y la Asociación Nacional Republicana (Partido Colorado). Puntualiza el autor:

[...] la historia de la postguerra escrita en Asunción, es de lo más corriente: es una historia de hombres: los políticos, los militares, los intelectuales y los propietarios, cuya narración corresponde a los estereotipos vigentes de las crónicas nacionales, redactadas según los cánones de un universal masculino (Capdevila, 2010: 137).

Sobre esta cuestión, Capdevila (2010) explica la existencia de una suerte de desajuste entre la historia escrita y las representaciones del pasado. De acuerdo con esta idea, a pesar de que los veteranos de la guerra fueron reconocidos por la sociedad después de la contienda: «Continúa siendo problemático el hecho de que los veteranos en tanto que categoría social histórica no hayan sido dotados de un lugar en la memoria colectiva del paraguayo» (p. 138). En el otro extremo, la representación del «holocausto» masculino y de un país habitado por mujeres y niños se ha fijado en el imaginario colectivo paraguayo. Aunque podría haberse esperado un «movimiento inverso» (p. 149), los hombres acapararon el poder y conservaron su posición dominante en la sociedad.

A propósito de la construcción de la memoria de la guerra, Capdevila (2010) se pregunta acerca de los mecanismos culturales que por un lado ocasionaron la desaparición de los veteranos de la memoria nacional, y por otro lado propiciaron la creación de héroes, hombres ilustres y próceres de la patria. El historiador francés

propone el siguiente rumbo en la búsqueda de respuestas: «El retorno sobre el acontecimiento permite observar de qué manera los mitos fueron contruidos simultáneamente al transcurso de los hechos» (p. 140-141).

La descripción de la imagen de un país arrasado y habitado sólo por mujeres converge en testimonios de sobrevivientes y viajeros, en las observaciones de intelectuales, en la literatura sería reproducida en las representaciones visuales de la postguerra (Capdevila, 2010). A comienzos del siglo XX, esta representación mental ya constituía un estereotipo nacional significativo, sobre el que se cimentaría la identidad nacional (Capdevila, 2006).

Siguiendo a Capdevila (2010), a modo de ejemplo destacan dos representaciones visuales que tienen como protagonista a la mujer paraguaya: la primera corresponde a un grabado de prensa publicado en abril de 1870 por el periódico estadounidense *Harper's Weekly* (ver figura 1); la segunda es la de la pintura *La Paraguaya*, del artista uruguayo Blanes, que data de 1879 (ver figura 2).



Figura 1. «Mujer paraguaya enterrando a sus hijos», Periódico Harper's Weekly, 1870.

Fuente: Library of Congress, EE. UU.



*Figura 2.* «La Paraguaya», pintura al óleo, 1879, Juan Manuel Blanes. Fuente: Museo Nacional de Artes Visuales, Uruguay.

Señala Potthast (2006; 2011) que después de la Guerra de la Triple Alianza el Paraguay era conocido en Europa y América como el «país de las mujeres», en referencia a la enorme diferencia demográfica entre hombres y mujeres (aproximadamente 3-1) resultado de la aniquilación de la población masculina. A propósito de esta apreciación, atribuida tanto a la situación demográfica como al aspecto socio-moral, la autora argumentará que durante los años de postguerra: «Paraguay ganaba fama en el mundo por ser “el país de las mujeres”, pero no se convirtió en un país para las mujeres» (Potthast: 2006: 99).

Para Potthast (2015) la sociedad paraguaya decimonónica, aunque con rasgos particulares, debe ser considerada patriarcal, si se considera como sociedad patriarcal aquella caracterizada por el papel dominante de la figura masculina. Hay que hacer

notar que la coyuntura en la que las mujeres paraguayas se dedican a las tareas de producción y reproducción es anterior a la guerra, en todo caso, el conflicto bélico intensificó esta situación. Pero las relaciones de género no cambiaron: «A ningún hombre paraguayo se le ocurrió cambiar estas relaciones patriarcales, ni en la sociedad, ni en la política, ni en la familia (p. 187). Después de la guerra las mujeres continuaron dedicándose a la economía campesina y los hombres dominaron el espacio público: «La idea de la dominación social de las mujeres y los roles de género invertidos debe ser considerada más bien una fantasía masculina» (p. 187).

La investigación de Ortolán (2010) no aborda de forma directa la temática de mujeres y nacionalismo, pero aporta información interesante sobre la representación de las mujeres en el contexto de reconstrucción de la nación paraguaya, en el que las mujeres jugarían un papel clave. El estudio analiza las representaciones femeninas en la prensa paraguaya de postguerra en un período de profundas transformaciones urbanas que afectarían el espacio público y el privado, las costumbres y prácticas sociales. La prensa generaría discursos en torno a la vida pública y privada con el objeto de consolidar una sociedad de tipo liberal. Los discursos aludían principalmente al enaltecimiento de la maternidad y a la exclusión de las mujeres del espacio público. En definitiva, se trataba de disciplinar a las mujeres en el contexto de una sociedad patriarcal que pretendía relegarlas a la esfera privada y tradicional del hogar.

Ribeiro da Silva (1998) estudia el papel de la mujer paraguaya en la reconstrucción de la identidad nacional en el período de postguerra, señalando las contradicciones del sistema liberal que se extendería de forma gradual en el Paraguay. Para el autor, las mujeres históricamente desempeñaron un rol significativo en la sociedad paraguaya, pero siempre lejos de la vida política institucional. En este sentido, el papel histórico de las mujeres fue ignorado por los representantes del proyecto

regenerador, cuyo modelo ideal de mujer era la compañera sumisa, pasiva y solícita, cualidades «propias de su sexo». De forma contradictoria, es exaltada como gran heroína de la epopeya nacional al tiempo que se le niega el derecho a su cultura tradicional.

Desde un enfoque de género próximo a los feminismos de la tercera ola (post/trans/queer/etc.), Rocco Carbone (2015) plantea que a pesar de que las mujeres paraguayas fueron las principales rectoras materiales de la nación, del «nuevo» Paraguay, en términos de poder su situación no varía, continúan en situación de extranjería. Es decir, en términos de poder político las mujeres no integraron el proyecto de reconstrucción nacional: «[...] la *imagen* colectiva de la mujer en la inmediata posguerra es la de una figura rectora despojada y autodespojada de derechos políticos. Y de poder» (p. 154).

Carbone (2015) introduce una variación interesante en el célebre enunciado que emplaza al Paraguay como «el país de las mujeres», y propone el Paraguay post Guerra Guasu como un «país *de* mujeres»: «Esto es: integrado (mayormente) por mujeres, pero *no* perteneciente a las mujeres. Detalle filológico inocuo en términos gramaticales, es cierto. Pero si cruzamos la gramática con la política, ese matiz, esa distinción sutil, mínima quizá, se vuelve decisiva» (p. 155).

En coincidencia con otros autores como Barreto, Potthast o Capdevila, Carbone (2015) afirma que con la guerra Paraguay sufre una reestructuración en los aspectos demográficos y territoriales, pero no genéricos. No obstante –a riesgo de confrontarse (o buscando polemizar) con otros postulados que gozan de mayor consenso–, la explicación que articula acerca de esta coyuntura de posguerra, se distancia de otros estudios similares: «El poder, post Guerra Guasu, esas mujeres lo declinan –porque no lo disputan– en el hombre y por extensión en el sistema heteropatriarcal. Y lo que es

más terrible: sin exigirle reciprocidad alguna» (p. 162). Para el filósofo italiano, las mujeres se (auto)excluirían del poder, en este sentido, colaborarían en una ley generica de la que son corresponsables y víctimas.

### **3.3.3. Las mujeres en el discurso nacionalista: residentas, destinadas y otras figuras femeninas**

Observa Potthast (2006) que una vez finalizada la guerra la contribución femenina en la Guerra de la Triple Alianza podría haber sido recordada de varias formas, por ejemplo, aludiendo al trabajo de mantenimiento durante la contienda o a su ardua participación en la reconstrucción del país. Pero en el contexto de una sociedad androcéntrica que privilegiaría las historias de grandes hombres, no sucedió así. La selección del recuerdo de las mujeres estaría condicionada por el ambiente político:

Durante casi todo el siglo XX la memoria colectiva de los paraguayos resaltaba «la residenta» y «el bello sexo nacional», en vez de las «destinadas» y las rectoras, pero también en lugar de los veteranos y generales de la guerra. Esto se debe al hecho de que la imagen de la «residenta» era la menos conflictiva y la más coherente tanto con el nacionalismo como con los roles tradicionales de género (Potthast, 2006: 100).

De acuerdo con Capdevila (2010: 65): «[...] la reducción de la nación a jirones del éxodo y al personaje de la residenta corresponde a una selección ideológica, a una elección de memoria puesta sobre una metonimia». La imagen de la residenta se presenta como un símbolo nacional adecuado para resaltar unos roles que se pretenden

intrínsecos en la mujer paraguaya en el contexto de una sociedad fuertemente patriarcal. Cabe destacar que representación de la residenta que se popularizó fue la de la mater dolorosa y consoladora, esposa y madre abnegada, defensora valerosa de la causa nacional, dispuesta a sacrificar a su familia por amor a la patria (Boidin; 2005; Potthast, 2006, 2013).

Esta representación no dislocaba la distribución de los roles de género, sino que reforzaba las dinámicas del orden heterosexual normativo en la sociedad; en palabras de Potthast (2006: 101): «La imagen de la residenta, entonces, servía muy bien a los fines nacionalistas, ayudaba a devolver a los paraguayos algún orgullo respecto a su historia y no ponía en peligro los roles de género o el honor del soldado paraguayo». En definitiva, recordar a las mujeres como luchadora abnegada y mater dolorosa, era lo más sensato a nivel político, no incomodaba ni a liberales ni a colorados, ni a los militares ni a la iglesia, y durante mucho tiempo también fue una imagen aceptable para las propias mujeres paraguayas.

En el marco del presente apartado, resulta imprescindible acercarse a los planteamientos de la investigadora francesa Capucine Boidin, que aportan una claridad extraordinaria a la temática, desde un enfoque transversal que se esfuerza por integrar aspectos relacionados con el género, la raza y la clase. En una perspectiva de estudio muy próxima a otros autores como Capdevila y Potthast, subraya Boidin (2005) que después de la Guerra Grande el Paraguay elaboró un imaginario nacional en el que la figura de la mujer considerada como madre de la patria jugaría un rol central. Precisamente, sus «hijas», en este caso dos grupos de mujeres de la élite intelectual paraguaya, protagonizarían fervientes debates en la década de 1970 con el fin de imponer su definición de aquello que consideraban como la verdadera identidad de la mujer paraguaya.

La disputa se sitúa en el marco de las conmemoraciones del centenario de la guerra, en plena dictadura de Stroessner, cuando se presentan dos proyectos de ley para la erección de un monumento en recuerdo de la participación de las mujeres durante la contienda. De acuerdo con la autora, estos proyectos encarnan diferentes estrategias de legitimación de las mujeres: las intelectuales del partido liberal reivindican la imagen de la «agricultora-reconstructora», mientras que las intelectuales del partido colorado se identificaban con la «guerrera fiel» al Mariscal López. En cualquier caso, para la investigadora francesa estos discursos que se presentan como contrapuestos, constituyen dos caras matizadas de la mater dolorosa:

Si la Reconstructora est une agricultrice à la maternité miraculeuse, au moyen d'une identité hermaphrodite (phénix), voire masculine (christique), la Residenta présente le visage d'une mère soldat qui défend, les armes à la main, «l'héritité» reçue et perpétuée. Dans les deux cas, la mère incorpore en elle-même des attributs masculins, que ce soit pour défendre ou pour réengendrer sa patrie (Boidin, 2005: 243).

Retomando las cuestiones planteadas en el texto de Boidin, el historiador Telesca (2011) recuerda que en la disputa del centenario de la guerra en 1970 acabó por imponerse el proyecto de las mujeres intelectuales vinculadas al partido colorado. En la actualidad es posible apreciar, en el trayecto de la autopista que une Luque y Asunción, el monumento a «La Residenta», conjunto escultórico realizado en el año 1980 por Francisco Javier Báez Rolón (ver figura 3). A propósito del monumento, Potthast (2006: 91) señala que simboliza el espíritu guerrero del pueblo paraguayo: «En esta imagen se

manifiesta la lectura oficial de esta guerra que, junto con la conquista, se ha transformado en el elemento más importante de la historia y de la identidad nacional».



*Figura 3.* Monumento a «La Residenta», conjunto escultórico realizado por Francisco Javier Báez Rolón, 1980. Fuente: <https://static.panoramio.com/storage/googleepis.com/photos/large/49377103.jpg>

Monumento de enormes dimensiones, como lo describe Telesca (2011): «[...] mujer-soldado, sosteniendo una lanza abanderada con la mano derecha, un niño con la izquierda y un soldado muerto yace detrás de ellos, mirando hacia adelante desafiando el futuro» (párr. 19). Curiosamente, el autor hace notar que con ocasión del mapping proyectado durante los festejos del Bicentenario en 2011: «[...] la que se impone es la imagen de la mujer reconstructora de la nación. No es un dato menor que uno de los asesores, Guido Rodríguez Alcalá, sea el sobrino de quien propiciara en 1970 dicha imagen, Beatriz Rodríguez Alcalá» (párr. 20).

Luego de casi tres décadas de gobierno democrático en el Paraguay, es posible distinguir novedosas reflexiones sobre la realidad social del país, no obstante, la imagen de la mujer paraguaya construida hace ya más de cien años perdura en el tiempo, en el imaginario popular, en los espacios públicos de ejercicio de la memoria. Hace ya algunos años, Potthast (2001, 2006) observaba que hasta la caída del régimen de Stroessner en 1989 la figura de la residenta fue siempre la personificación de los valores nacionales. Aunque con el tiempo historiadores e historiadoras hayan rescatado la figura de las destinadas y otras formas de resistencia y participación de las mujeres en la guerra, lo cierto es que la imagen nacionalista y autoritaria continúa ocupando un lugar privilegiado en la memoria colectiva del pueblo.

Señala Potthast (2006) que en las instituciones educativas hoy ya no se aprende la obra poética *La mujer paraguaya* (1899) del intelectual Ignacio A. Pane, exponente de la Generación del 900 y reivindicador de la figura de López; de acuerdo con la historiadora alemana, este poema resume el rol que los nacionalistas asignaban a las mujeres. Ahora, explica, se lee en las aulas la novela *Pancha* (2000), de la autora Maybell Lebron. Vale la pena decir que Pancha Garmendia fue una mujer destacada de la sociedad de su época a la que Francisco Solano López cortejó por largo tiempo sin éxito; en la introducción de dicha obra la autora enuncia: «A ella, cuya dignidad humilla al infame acoso y ennoblece la figura de la mujer paraguaya» (p. 9).

Un espacio de reflexión significativo permite observar que ya sea recordada en su papel de residenta, destinada (o reconstructora) la invención de la heroína paraguaya encarnación de la identidad nacional se encuentra ligada a un complejo entramado político, un proyecto de normalización del cuerpo de las mujeres, en el contexto de una sociedad (hetero) patriarcal donde la figura masculina continúa siendo el centro de la historia. En una línea argumentativa y enfoque similar a Capucine Boidin, Potthast

(2006: 103) opina acerca de la exaltación de la residenta y la recuperación de las destinadas en el discurso histórico lo siguiente: «De esta forma, el péndulo va de un tipo de heroína a otro, pero siempre dentro de los estereotipos tradicionales de género»; y concluye:

Aunque esto sea, otra vez, una forma de instrumentalizar el rol histórico de las mujeres paraguayas para fines políticos, no deja de llamar la atención el hecho de que siempre sean ellas las que están en el primer plano de los símbolos y mitos nacionales de este «país de las mujeres» (Potthast, 2001: 192).

A la heroína paraguaya de la Guerra de la Triple Alianza se le atribuye en la historia el papel de madre de la patria, su cuerpo gesta en su interior a la nueva nación paraguaya. El resurgir de la patria está completamente en sus manos, una patria, claro está, que sería constituida y gobernada por hombres. La imagen de aquella heroína incondicional a su esposo, a sus hijos y a la patria que la historiografía oficial popularizó mediante dispositivos culturales se proyecta en la actualidad a la imagen de la «kuña guapa», de la que se pretende continúe desempeñando el rol asignado hace ya más de un siglo (Alegre, 2011). Una vez más, merece la pena citar las apreciaciones de la profesora Potthast (2006: 104):

Lo que hace falta es una visión más distanciada y diferenciada del pasado bélico, del rol de las mujeres y del nacionalismo paraguayo. Paraguay dista todavía de tener una cultura de memoria que incluya tanto a las residentas como a las destinadas, a los hombres caídos en la guerra como a los que sobrevivieron, y

que se basa en un análisis desinteresado tanto de la colaboración como de la resistencia de ambos géneros y de sus motivos durante la «epopeya nacional».

La investigadora feminista Clyde Soto (2009) plantea la necesidad de decodificar los núcleos de la identidad paraguaya basados en la negación selectiva o en silencios interesados presentes en el discurso histórico, y que propician patrones de exclusión en la actual sociedad democrática. Para la autora, existen marcas culturales para las mujeres reproducidas y legitimadas en la historia oficial que generan un discurso particular sobre el papel de las mujeres en la sociedad, centrado en el rol doméstico y reproductivo. En este sentido, la Guerra Grande marcaría un momento clave en la configuración del lugar de las mujeres: «[...] profundiza las marcas culturales del sufrimiento y la resignación para la mujer paraguaya, por una parte, y por otra, la magnífica en el rol de reconstructora de una nación destrozada» (p. 5).

La historia oficial enseñanza en los colegios se ha ocupado de exaltar el sacrificio y la abnegación de la mujer paraguaya por medio de las figuras de las damas que voluntariamente apoyaron la guerra (donaron joyas) y por las residentas. Siguiendo el análisis de Line Bareiro, explica Soto (2009) que la imagen de la mujer sacrificada y valiente que en ocasiones es vista como la base de un supuesto matriarcado, en realidad conforma un espectro más amplio del patriarcado paraguayo:

«El papel de la mujer en la guerra y en la posguerra refuerza la imagen de fortaleza de la mujer del Paraguay. La *kuña guapa* (mujer trabajadora), *kuña valé* (mujer valerosa), es en realidad la imagen de la mujer que es capaz de salir sola adelante» (Soto, 2009: 7).

Makarán (2013) estudia la imagen de la mujer paraguaya difundida por el nacionalismo, los mitos las paradojas y metas a las que sirve. Para ello, analiza el discurso nacionalista actual con especial atención en dos representaciones: la mujer guaraní forjadora de la raza paraguaya, la madre los leones, la residenta, la reconstructora. En el discurso nacionalista paraguayo, los orígenes de la nación se remontan a la conquista española, donde tiene lugar el mestizaje en términos pacíficos, símbolo de la raza guaraní. En este mito de origen destaca el papel de la mujer guaraní como madre de la nación, portadora de la lengua, costumbres y esencia guaraní. Para la autora, este reconocimiento de la madre guaraní resulta paradójico, porque la imagen ambigua de la mujer y madre bascula entre el respeto por su legado y el rechazo por su condición de madre soltera con hijos ilegítimos.

Plantea Makarán (2013) que en el discurso nacionalista, el acontecimiento de la Guerra de la Triple Alianza aparece como el nuevo inicio mítico de la nación paraguaya. En este marco confluirían dos figuras simbólicas fundamentales arraigadas en la memoria colectiva como son la madre de los leones y la residenta. La imagen de la madre de los leones (hijos de patria) está asociada a la función de la mujer-reproductora: «Su misión patriótica consiste en parir, criar y enviar a la guerra a sus hijos varones, como también en asegurar la reproducción biológica de la nación desangrada por el conflicto» (p. 54). La imagen de la residenta supera la función reproductiva y tiene principalmente dos caras, la compañera del soldado y la guerrera:

Estas nuevas figuras, levantadas y difundidas por el nacionalismo, cumplen el objetivo de definir el papel y el lugar de la mujer en la sociedad republicana (la imagen de la madre guaraní resultaba insuficiente) y crear su perfil de ciudadana deseable (Makarán, 2013: 53).

De acuerdo con Makarán (2013), en la etapa de postguerra emerge otra imagen de la mujer paraguaya que es la de la reconstructora de la nación. En una perspectiva de estudio similar que Potthast y Soto, la autora señala que es en este período cuando se configura el mito nacional del matriarcado paraguayo, inseparable de otra imagen importante femenina: la de la mujer-madre *kuña guapa* (mujer hacendosa) y *kuña valé* (mujer valiente). Estas dos figuras serían las que han subsistido con mayor éxito en el imaginario nacional y las que más peso tienen en la situación actual de las mujeres paraguayas: «Al evocar el mito del matriarcado, el discurso nacionalista encubre el triste hecho de que las mujeres fueron reconstructoras sin poder, monopolizado éste por los hombres» (p. 59).

La investigación de Mancuello (2013) analiza la construcción de la figura materna en las etapas del nacionalismo en Paraguay. Afirma la autora que la construcción de la figura materna está fuertemente relacionada con la historia, en este sentido el papel que han desempeñado las mujeres en diferentes momentos históricos la han convertido en uno de los ejes centrales del mito de la identidad nacional. Para Boidin (2012), este estudio pone de manifiesto que en el espectro de la identidad nacional, la madre individual nunca es indígena, mientras que la imagen de la madre colectiva de la nación paraguaya es una indígena sublimada.

Por su parte, Céspedes (2015a) indica que este estudio aporta otra visión de la imagen hegemónica de la mujer paraguaya, a partir del análisis de la construcción de la unidad mujer-madre-nación en el cancionero. Este imaginario se cristaliza, por ejemplo, en la adopción del 15 de mayo como día de la madre y el festejo del nacimiento de la patria (independencia) el 14 de mayo. También Villalba (2009) se refiere al estudio de Mancuello, indicando que en el mismo también se analiza el contraste entre dos

celebraciones, efemérides del calendario paraguayo, instituidas por autoridades vinculadas al discurso nacionalista: el 24 de febrero día de la mujer paraguaya, en homenaje a la figura de la residenta; y el 14 de mayo día de la madre, celebrado desde principios del siglo XX.

El estudio de Céspedes (2015a) estudia los cambios y continuidades de las imágenes de mujer en la nación paraguaya que han sido construidas por los diferentes regímenes políticos en el período 1942-2007, con tal propósito analiza los nombres femeninos vinculados a la nación paraguaya en la nomenclatura de las calles de Asunción, capital del país. Se identifican tres etapas en la construcción de los imaginarios de mujer-nación: a) el nacionalismo militarista, ligado a la imagen de madre-esposa o santa; b) el estronismo, que vincula las figuras de docente, madre y santa; c) la transición, unida sobre todo a la imagen de la mujer autónoma, artista y escritora, aunque no desaparecen los nombres de santas y maestras.

Si se consideran los resultados a partir de las tres etapas históricas del nacionalismo propuestas por Natividad Gutiérrez Chong: las mujeres tienen una baja incidencia hasta la independencia del Paraguay, casi nula para la configuración de nación del nuevo milenio y una considerable mayoría en el caso de la mujer constructora del estado-nación, representada como maestra, madre-esposa-hija y artista. Por otra parte, el examen de los datos desde las intersecciones entre género-nación formuladas por Anthias y Yuval-Davis: revela que la imagen dominante femenina corresponde a la mujer como transmisora y creadora de la cultura nacional, representada como santa, maestra y artista; y en menor medida aparece la imagen de reproductora biológica de la nación, en este caso representada como madre y enfermera (Céspedes, 2015a).

Boidin (2012) plantea que en el régimen discurso actual la noción de lengua maternal es en uno de los fundamentos de la identidad personal y colectiva en el Paraguay. Analiza de forma específica cómo se desarrolló la analogía entre nación-idioma-madre, una correlación unida a los conceptos de lengua maternal nacional (1970) y lengua maternal oficial (1990). Si bien el guaraní está presente en la época colonial y en el período independiente, será con la Guerra de la Triple Alianza cuando tenga lugar la asociación entre lengua guaraní y nación paraguaya, desde entonces resulta muy difícil para los paraguayos imaginar una definición de nación que no incluya la lengua guaraní.

Siguiendo a la autora, durante la Guerra Grande el guaraní se convierte en un elemento sustancial del nacionalismo. En la postguerra los países vencedores no reconocen la realidad lingüística del Paraguay, pero en las primeras décadas del siglo XX de la mano de la corriente revisionista la nacionalidad paraguaya sería definida como una raza mestiza unificada por la lengua guaraní. Con la hecatombe de la guerra, la raza mestiza sobreviviría gracias a la madre, en las décadas siguientes y bajo la influencia del discurso nacionalista esta asociación entre nación, lengua guaraní y madre se afianzaría: «La mère paraguayenne, véritable mater dolorosa perdant mari et fils pendant la guerre de 1870 et seule garante de la préservation de la nationalité et de la langue paraguayenne, ne cesse d'être louée» (Boidin, 2012: párr. 17).

De la misma manera que Mancuello, Capucine Boidin (2012) hace notar que incluso hoy en día en Paraguay el día de la madre se celebra en la misma fecha que el día de la independencia, aunando alabanzas en torno a las figuras de la madre y de la nación. La siguiente imagen constituye un ejemplo de lo expresado hasta aquí: forma parte de los anuncios publicitarios del programa de actividades conmemorativas del mes de mayo de 2018 por el día de la madre y de la independencia, auspiciadas por la

Dirección de Acción Cultural, dependiente de la Dirección General de Cultura y Turismo (ver figura 4).



*Figura 4.* Anuncio publicitario de la serenata por el día de la madre y de la patria, Radio la Unión R800 AM, Asunción-Paraguay. Fuente: <http://launion.com.py/85986-85986.html>

Desde otra perspectiva de estudio, vinculada a la teoría feminista y los movimientos LGTBI, el estudio de Orué y Falabella (2017) analiza desde una perspectiva de género los ideales masculinos y femeninos y los roles de género asociados imaginario de la nación, presentes en el discurso del periódico El País. De forma específica, los autores examinan la narrativa en torno a la muerte del periodista Bernardo Aranda, que desataría una de las primeras persecuciones masivas de homosexuales durante la dictadura stronista.

La investigación pone de manifiesto cómo durante la dictadura y con el apoyo de diversas instituciones se refuerzan los modelos de género presentes en la sociedad y asimismo se fortalece la idea de nación caracterizada por un contenido androcentrista. El discurso narrativo del periódico construyó modelos ideales de hombre y mujer como

parte de la nación, del análisis se desprende que la domesticación de los cuerpos durante la dictadura se lleva a cabo mediante el modelo heterosexual excluyente, en este sentido, la patria sería heterosexual y la nación se imagina como masculina y es identificada con el varón viril.

El estudio de Zamboni (2012) analiza la participación de las mujeres paraguayas en la Guerra de la Triple Alianza centrándose en el papel heterogéneo desempeñado por dos figuras clave, las residentas y las destinadas. El trabajo pone de relieve que muy a menudo la historiografía de la guerra reduce el análisis de la participación de las mujeres a los dos grupos mencionados, considerándolos de antemano como homogéneos. La autora señala la importancia de considerar la heterogeneidad de los grupos de mujeres que participaron en el conflicto bélico, con el objetivo de reafirmar la existencia de una historia plural de las mujeres, que reconoce a las mujeres paraguayas como sujetos fundamentales en la formación de la identidad nacional.

Silva (2016) estudia la construcción de las memorias de Elisa Alicia Lych, conocida como Madame Lych, compañera sentimental de Francisco Solano López. El análisis muestra como a lo largo del siglo XX la memoria producida acerca de Lynch sufriría una serie de transformaciones estrechamente vinculadas con el revisionismo historiográfico en Paraguay. En el marco de afianzamiento del discurso nacionalista de comienzos del siglo XX es posible observar un aumento de la literatura dedicada a reconstruir la vida de Elisa Lynch. Durante la dictadura de Stroessner, fue publicada una de las biografías más importantes sobre este personaje, la obra *Madame Lych*, con un discurso de tipo nacionalista, que presenta al personaje como una heroína romántica, con una fidelidad y amor incondicionales a López y a su patria adoptiva Paraguay.

En un interesante estudio que forma parte del tomo III de la *Historia de las Mujeres* dirigida por la historiadora feminista Isabel Morant, Suárez (2008) estudia el

papel de las mujeres argentinas, paraguayas y uruguayas a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en el contexto de conformación de los Estados nacionales modernos y la organización de las sociedades liberales compatibles con el modelo capitalista ilustrado. A comienzos del siglo XX, la organización de los nuevos estados implicaría el disciplinamiento de la población, pautas en la vida pública y privada. En el marco del nuevo estado nación, las mujeres estarían relegadas al espacio privado con un mandato claro, la reproducción de la especie en el hogar. La autora destaca que desde el estado nación moderno se construyeron de forma progresiva los espacios públicos y privados, masculinos y femeninos. En el proceso de institucionalización de los espacios, la educación sería una herramienta disciplinadora de la fuerza laboral y el modelo de familia patriarcal se naturalizaría.

## Capítulo 3

# Enseñanza de la historia y manuales escolares

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?

(Foucault, 2015: 45-46)

El capítulo está organizado en cuatro partes: la primera compone un panorama de la institución educativa actual, en el contexto de las sociedades neoliberales y del régimen neoliberal o farmacopornográfico. La segunda parte recoge algunas cuestiones centrales sobre enseñanza de la historia y formación de las identidades; la tercera parte gira en torno las características de la investigación centrada en manuales escolares, establece su importancia y traza un estado de la cuestión sobre la investigación manualística en el ámbito de las Ciencias Sociales en Argentina. La cuarta parte está centrada en Paraguay, se abordan el desarrollo y las características de la investigación educativa en el país y se compone un estado de la cuestión sobre la investigación acerca de manuales escolares; finalmente, la quinta parte establece un recorrido que permite

apreciar las características de la enseñanza de la historia paraguaya desde finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX.

### **1. El contexto de la escuela actual**

Desde los planteamientos de Deleuze y Guattari (1994) en torno al capitalismo mundial integrado y las nuevas sociedades de control, es posible afirmar que en el nuevo escenario mundial los espacios del capitalismo contemporáneo ya no se ajustan a los clásicos parámetros de las identidades. Es más, la profusión de micro identidades no molesta a un sistema de dominación que, lejos de prohibir la alteridad, lejos de proscribir al otro, no tiene ningún reparo en aceptar la multiplicación y el descentrado de identidades como medio para disipar o neutralizar cualquier intento de fuga.

En este sentido, Žižek (2016) señala que el capitalismo global no tiene ningún inconveniente al momento de adaptarse a la pluralidad de identidades, todo ello desde una supuesta dimensión humana universal basada en la simpatía y en la comprensión, como si existiese un «nivel cero de humanidad» en el que todos somos iguales. Además, el autor (2008) hace referencia a la conformación de una forma hegemónica de multiculturalismo, que se basaría en la idea de que vivimos en un universo post-ideológico donde los viejos conflictos políticos parecen superados y que las luchas estarían centradas en el reconocimiento de los diversos estilos de vida. En realidad, la forma ideológica ideal del capitalismo global sería este multiculturalismo actualmente en boga.

En la misma dirección, también resultan interesantes los planteamientos de Preciado (2008), que señala la puesta en marcha de un nuevo tipo de gubernamentalidad en el que el sexo y la sexualidad se constituyen como el centro de las actividades

políticas y económicas, se trataría de un tercer régimen de subjetivación, que sucedería a los regímenes soberano y disciplinario estudiados por Foucault. A este régimen postindustrial, global y mediático lo denomina «farmacopornográfico».

Se trata de un modelo de control caracterizado por la introducción de las tecnologías en los cuerpos, donde estos cuerpos se la ven con la aparición de determinados discursos biotecnológicos (como la invención médico-psiquiátrica de la noción misma de «género»), al tiempo que emerge y se generaliza el uso tecnológico de prótesis corpóreas que tienen que ver con el concepto del «cyborg», mientras son ya hechos comunes la separación química y comercial entre la heterosexualidad y la reproducción, o la ampliación mediática de la pornografía como cultura popular y como soporte oculto de todas nuestras mutaciones tecnológicas.

En régimen farmacopornográfico actual, las técnicas de control de los cuerpos no se ajustan a las clásicas formas de prohibición, encierro o constricción, sino que se trata más bien de otro tipo de control al que conceptos como los de «libertad» no importunan y donde las ficciones políticas se multiplican sin cesar. Esta coyuntura tiene importantes implicancias en la configuración del actual sistema educativo.

Siguiendo a Foucault (2005), a estas alturas nadie alberga dudas acerca de que desde hace al menos dos siglos la educación se ha constituido en el gran dispositivo institucional de normalización de la infancia. El desarrollo histórico de las tecnologías de domesticación del cuerpo características de la institución educativa durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, se ha orientado se ha orientado a un tipo de ortopedia social que se ocupa principalmente de castigar, de normalizar, de corregir la posible desviación de los cuerpos de niños y niñas de la norma social establecida.

Pese a que este discurso haya sido puesto en cuestión durante buena parte del siglo XX y hayan surgido discursos críticos potentes frente a tal estado de cosas, en la

actualidad se aprecia una vuelta a la escena institucionalmente legitimada, es decir que la escuela se encuentra abocada a una renovada cruzada (hetero) normativa a cuyo servicio dispone todos los medios a su alcance. En acuerdo con lo planteado hasta aquí, puede afirmarse que el actual programa de pedagogización se encuentra ligado a la producción y sujeción del cuerpo en diferentes regímenes políticos: biopolítico o disciplinario y farmacopornopolítico o neoliberal. A grandes rasgos, la educación actual ya no es estrictamente disciplinaria, las actuales políticas educativas están íntimamente vinculadas a los procesos de globalización y a las dinámicas propias de las sociedades neoliberales.

Desde hace algunos años, la incorporación de la perspectiva de género tiene un amplio consenso en la comunidad educativa. No obstante, pese al esfuerzo llevado a cabo en los últimos años y el compromiso de diversos sectores de la sociedad en esta dirección, la escuela se encuentra inmersa en una sociedad donde las desigualdades y discriminaciones asociadas al género están todavía lejos de desaparecer.

Acerca de este panorama, Eduardo de la Vega (2014: 16) plantea que en la actual sociedad del espectáculo, la productividad de la escuela parece agotarse dando paso a un nuevo contexto donde las alteridades «malditas» son redimidas –los «otros» situados siempre en los márgenes parecen ahora ser tolerados, acogidos por los discursos políticamente correctos–. De esta manera, los opuestos se disuaden mutuamente ignorando los conflictos latentes, mientras que prolifera la indiferencia junto a los simulacros, como explica el autor: «La escuela se asemeja cada vez más al reino del “como si” (se hace como si se estudiara o como si se incluyera). En realidad, la escuela ya poco enseña y tampoco incluye, al menos en la medida de lo prometido o proclamado».

Acerca de la conformación del currículo escolar, Gimeno (2010) señala que se presenta como una invención, una construcción cultural que regula el contenido y las prácticas ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y que asimismo participa en la estructuración, organización y selección del conjunto de contenidos escolares considerados «relevantes» para la formación de un determinado modelo de sujeto. En este plano, los contenidos del currículo escolar reflejan la cultura de una sociedad y en el contexto de la escuela se convierten en cultura escolar.

Desde la perspectiva postestructuralista, Silva (1999) explica que el currículo escolar, además de una cuestión de conocimiento, es una cuestión de identidad, de subjetividad y de poder. El autor plantea que las diferentes acciones del ámbito educativo, como seleccionar un contenido, privilegiar un tipo de conocimiento y destacar una identidad o subjetividad como modelo ideal, responden claramente a operaciones de poder que se establecen en el ámbito educativo.

Por su parte, Alzate (2003) plantea la infancia como una invención, en su análisis propone un recorrido de las concepciones acerca de la infancia desde diferentes campos de estudio, entre los que destacan: el enfoque histórico, el pedagógico y el psicosocial. La autora pone de manifiesto que las concepciones que existen de la infancia y de los niños están vinculadas a las transformaciones históricas y a la cultura de cada sociedad, como así también a los intereses políticos y al desarrollo de las diversas corrientes pedagógicas y psicológicas.

Igualmente, Sacristán (2003: 13) sostiene que: «El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica». Al igual que la infancia y los niños, los alumnos serían pues «invenciones» en tanto que son categorías que construyen los adultos a través de discursos en los que la escolarización es entendida como la forma «natural» de socialización de la infancia. El autor resume de

forma ilustrativa este aspecto: «a los niños y a los alumnos los pensamos los adultos, deseamos que lleguen a ser de una forma determinada y los apreciamos según las categorías cognitivas y sentimentales que hemos elaborado» (p. 25).

## **2. Identidades y enseñanza de la historia**

La temática de estudio de las identidades y su relación con la enseñanza de la historia ha sido un tema recurrente en la literatura educativa (Amézola, 2015; Cuesta, 1997; Romero, 2009). En líneas generales, es posible afirmar que la historia escolar se constituyó en el siglo XIX como una asignatura destinada a la formación de los ciudadanos de los emergentes estados nacionales, conjunto de naciones que en la actualidad conforman lo que suele denominarse mundo occidental.

En el ámbito iberoamericano, existen numerosas investigaciones que han centrado su atención en el papel que ha desempeñado la historia escolar en la conformación de las identidades nacionales. De forma amplia, el interés de los investigadores gira en torno a las relaciones entre el estado y la educación, además destacan los estudios del currículo y de los manuales escolares y su relación con los procesos de formación de las identidades nacionales (Boyd, 2000; Carretero, 2007; López Facal, 2001; Valls, 2007a).

Resultan de especial interés en el marco de la presente investigación los estudios del profesor Carretero (2007) sobre la construcción de la memoria histórica en la escuela, donde se distinguen tres registros del pasado: la historia académica, que desarrollan los historiadores y científicos sociales; la historia escolar, enseñada en la escuela y más ligada a las emociones; y la historia cotidiana, que forma parte de la memoria colectiva de la sociedad.

Lo más interesante del planteamiento consiste en que no se trata de registros aislados, sino que forman parte de una estructura de narraciones interrelacionadas que intervienen en diferentes dominios de la subjetividad. Tal como expresa Carretero (2007: 39): «En síntesis, los tres tipos de historia se corresponden con tres registros de construcción social y significativa del pasado, que incorporan la identidad colectiva en la trama vital de cada individuo».

De acuerdo con Carretero (2007), la nueva coyuntura global, caracterizada por tendencias postnacionales, transnacionales y nacionalistas minoritarias, afecta de forma profunda la relación entre estados, escuela e historia. En esta dirección, una de las tesis principales que plantea el autor consiste en señalar la presencia de una contradicción entre enseñanza de la historia que surge a finales del siglo XIX con fines identitarios y ligada a la emotividad del Romanticismo, y una enseñanza de la historia que, al menos desde mediados del siglo XX, se encuentra ligada a la racionalidad crítica de la Ilustración.

Cuesta (2011: 19) recuerda la permanente dialéctica que se pone en marcha entre memoria y olvido, en este sentido, las memorias colectivas se van configurando. «[...] dentro de una economía política del recuerdo y de una lógica de gestión del pasado. La historiografía y la educación histórica escolar constituyen puntos de apoyo, no exclusivos, del campo donde se juega el recuerdo del pasado». El autor defiende una extensión del denominado como uso público de la historia al campo de la educación escolar como lugar privilegiado donde se confrontan las memorias sociales; en esta dirección afirma lo siguiente:

De donde se infiere que una didáctica crítica que se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, deba acudir

a la memoria (a la historia con memoria) y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía (p. 22).

Desde un enfoque de género, García (2016) subraya que, pese a los esfuerzos y avances realizados en las últimas décadas desde el ámbito académico, la invisibilidad de las identidades y las prácticas femeninas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia continúan siendo una realidad. Entre los factores que dificultan la transformación de este panorama, menciona la permanencia del sesgo androcéntrico en los materiales didácticos. Frente a esta coyuntura, propone la desarticulación de los supuestos patriarcales en la enseñanza de la historia desde el sistema de educación superior.

Fernández (2001) plantea que desde una perspectiva que busque la igualdad entre hombres y mujeres, la enseñanza de las Ciencias Sociales no debe limitarse a hacer visible la participación de las mujeres en la historia de las sociedades. Además de este importante ejercicio, debería considerarse en qué medida su presencia o ausencia en determinados espacios afectó el devenir de la vida de las mujeres, poniendo en perspectiva las posibilidades que tuvieron los hombres, poniendo de manifiesto los niveles de discriminación femenina existentes en cada sociedad.

En otro estudio, Fernández (2004) recuerda que la educación es una pieza clave en el proceso de construcción de la identidad personal, en este sentido, la implementación de la escuela moderna a finales del siglo XIX funcionó bajo una premisa muy clara que fue reproducir determinados modelos de hombres y mujeres. En este contexto, la enseñanza y la producción científica ignoraron a las mujeres y el aporte de las mismas a las sociedades. Para lograr una enseñanza de la historia que contemple

tanto a hombres y mujeres como sujetos históricos, la autora propone incorporar la categoría de género en la investigación educativa y en la práctica escolar.

### **3. La investigación sobre manuales escolares**

#### **3.1. La enseñanza y los libros de texto**

Los antecedentes de lo escolar, como espacio-tiempo social autónomo, proceden de una mezcla entre la religión y las ciencias, proceso que se cristaliza en torno a los siglos XVI Y XVII (Finocchio, 2010). Del interesante análisis que realiza Foucault (2005) sobre el surgimiento de la sociedad disciplinaria, conviene recordar aquí el proceso de conformación de las instituciones a finales del siglo XIX. Bajo esta coyuntura comenzaba a adquirir sus características una institución que se tornaría fundamental en la vida de los sujetos, la escuela.

Ha sido también en este contexto histórico donde emergieron las condiciones que han permitido la conformación de una pedagogía como disciplina científica que tiene entre sus principales objetivos la organización del currículo. De forma amplia, es posible afirmar que la catalogación y organización del conocimiento escolar tiene una de sus referencias tangibles en los denominados manuales escolares, utilizados en la institución educativa para transmitir el currículo (Popkewitz, 1998). De lo anterior queda expuesta la relación entre varios elementos que forman parte del sistema educativo: el espacio de la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los manuales escolares y el currículo.

En la actualidad es posible distinguir diversas consideraciones acerca de los libros de texto. En primer lugar, se identifica una corriente de estudio que define al libro de texto como una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículum. Desde esta perspectiva, los manuales escolares se emplearían para enseñar una cultura de carácter estático y cerrado, deslocalizando el saber que da autonomía, y concretarían un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder (Martínez Bonafé, 2002, 2008).

En relación con esta perspectiva, resulta adecuada la reflexión que formula el profesor Valls (2001a: 2):

Se ha tendido, igualmente, a las descalificaciones poco matizadas y poco alternativas de los manuales escolares, sin presentar propuestas alternativas, en nombre de una muy importante preocupación por la desprofesionalización del profesorado, pero cuyas alternativas, en mi opinión, no han sido demasiado acertadas.

En otro lugar, Valls (2002) también se refiere a las características restrictivas del libro de texto, afirma que los manuales empleados en las aulas a menudo parten de una concepción muy cerrada y objetiva de la ciencia, y de forma específica de la disciplina historiográfica, sin hacer visibles formulaciones divergentes o contrapuestas. Por su parte, Silvia Finocchio (2010: 70) aporta la siguiente perspectiva acerca del conjunto de materiales didácticos:

No es posible pensar el mundo educativo sin sus objetos, ya que la cultura material –pupitres, pizarras, plumas, pizarrones, láminas, cartillas, libros,

cuadernos, carpetas, lapiceras, televisores, computadoras o laptops– perfilan el hacer activo en el interior de la escuela. La educación necesita de tecnologías específicas que cambian de época en época y estas traen aparejados no sólo saberes y prácticas, sino vínculos entre los sujetos.

Probablemente, el libro de texto escolar sea una de las herramientas didácticas más utilizadas en la enseñanza de la historia. Es al mismo tiempo portador del discurso oficial de la historia y elemento eficaz a la hora de transmitir un conocimiento estable, lineal y «verdadero»; a propósito de los manuales escolares, Carretero (2007: 79) expresa lo siguiente: «Su poder para cartografiar lo real en sentido amplio, discriminándolo de la fantasía y recortando aquello que se dará por cognoscible, por lógico y legible, coloca al libro por encima de la autoridad de la palabra del maestro».

El reciente *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016a: 1) señala: «Pocos instrumentos tienen más capacidad para moldear la mente de los niños y jóvenes que los materiales de enseñanza y aprendizaje empleados en las escuelas». En este sentido, subrayan la importancia de los manuales escolares no solo como transmisores de conocimiento, sino también como trasmisores de valores sociales e identidades políticas, así como una imagen específica de la historia y el mundo. A menudo, la comunidad educativa considera el manual escolar como fuente de información veraz y objetiva; en gran parte de las escuelas los libros escolares determinan la práctica docente (qué se enseña y cómo se enseña).

En la misma perspectiva, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017) recalca que los manuales escolares son fundamentales para

promover programas de tolerancia, paz y reconciliación, sin embargo, el informe revela que: «[...] en muchos países los libros de texto no logran abordar de forma integral, clara y justa algunos conceptos que son cruciales para la cohesión social y la estabilidad política, en especial la paz y la no violencia (p. 251). Cabe destacar que en los últimos años los países han ido incorporando de forma progresiva la ciudadanía mundial a los planes de estudio, pero a pesar de los esfuerzos la cobertura del tema de la ciudadanía mundial sigue siendo insuficiente.

A propósito de esta situación, el Informe señala: «Si bien los libros de texto imparten cada vez más conocimientos y valores mundiales, siguen inculcando un sentido de identidad, valores e ideales nacionales» (p. 251). A finales de la década de 2000, en 76 países cuyos manuales hacían referencia a la ciudadanía mundial, casi el 90% de los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales de nivel secundario abordaban también aspectos vinculados a la ciudadanía nacional; el informe advierte: «Los libros de texto que glorifican la guerra y los héroes militares, excluyen perspectivas pluralistas o desprecian a otros pueblos o grupos étnicos pueden entorpecer la enseñanza de la paz, la no violencia y la reconciliación» (p. 251).

El Informe formula una serie de recomendaciones para la revisión de manuales escolares, con el objetivo de alcanzar la meta 4.7 Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial, en el marco de la Agenda Mundial de Educación 2030 para el Desarrollo Sostenible. El objetivo está formulado de la siguiente manera (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016b: 48):

Meta 4.7: De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible

y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

A continuación, se reproducen algunas de las recomendaciones y advertencias incluidas en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018*:

- las revisiones deberán afianzar el pensamiento crítico, la empatía, la voluntad de cuestionar los relatos simplistas y la capacidad de discrepar con interpretaciones del pasado sin recurrir a la violencia.
- [...] la revisión implica cuestionar puntos de vista históricos arraigados. Se necesita valor para poner en duda el orden establecido expresado en los materiales de enseñanza. En los conflictos nacionales, la desconfianza para con ciertas comunidades puede impedir los debates. En los de tipo transfronterizo, puede resultar costoso desde un punto de vista político invitar a los países vecinos a intercambiar opiniones sobre cuestiones históricas de interés mutuo.

### **3.2. Los manuales escolares como objetos de estudio**

En un estudio llevado a cabo hace ya unos años, ampliamente conocido en el ámbito de la investigación sobre manuales escolares y que no ha perdido vigencia, Johnsen (1996) pone de relieve la ausencia de consenso al momento de definir qué se entiende por libro de texto y de unificar una serie de criterios para su estudio y evaluación. El autor distingue entre libros de texto y libros escolares. El primero estaría

relacionado con los libros escritos diseñados y producidos de forma específica para su empleo en los procesos de enseñanza, mientras que el segundo correspondería a los libros utilizados en la enseñanza, pero menos relacionados con las secuencias de aprendizaje.

Siguiendo a Johnsen (1996), en el marco del presente trabajo se considera como libro de texto o manual escolar, de forma indistinta, a los libros escritos diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza formal.

Desde hace décadas, numerosas investigaciones del ámbito educativo han colocado a los manuales escolares en el centro del debate (Atienza, 2007; Atienza & Van Dijk, 2010; Badanelli, 2008; Maestro, 2002; Martínez, Valls, & Pineda, 2009). Señala Johnsen (1996) que la investigación sobre manuales escolares se ha centrado especialmente en el análisis de contenido de los mismos, no obstante, se ha observado la introducción de nuevas perspectivas de análisis en relación con el libro de texto. En esta dirección, Valls (2001b) pone de relieve la necesidad de trabajar desde un enfoque integrado que contemple la relación entre manuales escolares, docentes y alumnado.

En un estudio reciente, Aguirre (2015) pone de relieve la importancia de los manuales escolares como espacios de memoria, herramientas pedagógicas y vectores ideológicos para la labor investigadora de los historiadores, en la actualidad los manuales aportan información fundamental acerca de los procesos de socialización en las escuelas. En una perspectiva similar, Espinoza (2012) considera el libro de texto como artefacto cultural, en tanto que tiene como principal función la transmisión de saberes y conocimientos; además constituye un instrumento de apoyo de la práctica docente y participa en los procesos de socialización como portadores de creencias, valores, representaciones sociales e ideologías.

### **3.3. La enseñanza de la historia y los libros de texto**

Es bien conocido el papel fundamental que la Historia como asignatura ha desempeñado en los sistemas educativos, sobre todo desde finales del siglo XIX en adelante, en el marco de la conformación de los estados nacionales en el mundo occidental. En un clásico estudio, Evans (1989) plantea la existencia de diversos factores que han influenciado en la enseñanza de la historia a lo largo de generaciones, entre estos elementos destaca la concepción que los maestros poseen de la historia en general y la forma en que dichas concepciones afecta su práctica docente. En este sentido, lo cierto es que a menudo los docentes no son conscientes de tales concepciones cuando enseñan historia a sus estudiantes.

En la década de 1990, Rüssen (1996) proponía una serie de criterios para el análisis y evaluación de manuales escolares. Para el autor, existe un acuerdo entre los expertos al afirmar que el manual escolar se constituye como la herramienta más importante en la enseñanza de la historia. Por esta razón, resulta importante para aquellos que se interesan por la enseñanza de la historia en la escuela. Pero también los historiadores están interesados en los libros de texto debido a que durante mucho tiempo: «[...] el libro escolar de historia era uno de los canales más importantes para transportar los resultados de la investigación histórica hasta la cultura histórica de su sociedad» (p. 79).

A propósito de la enseñanza de la historia en el contexto español, por ejemplo, Valls (2007a: 228) apunta que en los últimos 15 años el enfoque que ha predominado en la enseñanza de la Historia «[...] ha sido el de afianzar y fortalecer los valores y las convicciones democráticas de los jóvenes y el rechazo de las dictaduras y de los comportamientos violentos».

Varios autores han puesto de manifiesto las relaciones entre la historia como disciplina y la historia enseñada. Desde una perspectiva argentina, el profesor Amézola (2004: 18) plantea lo siguiente: «Si bien las relaciones entre la historia investigada y la enseñada son complejas, podríamos decir que varias obras plantearon visiones novedosas sobre el período [época de Rosas] y ejercieron influencia en los nuevos actores de libros escolares».

El estudio de Pla (2012) aporta una perspectiva interesante sobre las relaciones entre la historia como disciplina y la historia enseñada. Apunta el autor que la investigación contemporánea en enseñanza de la historia se inició en la década de 1970 en Inglaterra, con los estudios de Dennis Shemilt. A partir de ese momento, diversos ámbitos de estudio, pedagogía, psicología e historia, comienzan a indagar acerca de los procesos que intervienen en la enseñanza de esta disciplina; en la última década se han multiplicado las metodologías de investigación y los objetos de estudio.

Pla (2012) aborda la problemática de definir a la enseñanza de la historia como un campo de investigación a partir de la compleja relación que existiría entre la producción historiográfica profesional y la historia enseñada más allá de las aulas universitarias. Acerca de la relación entre investigación-enseñanza, plantea lo siguiente:

Existe una lógica binaria, en el sentido derridiano, entre la investigación histórica profesional y la enseñanza de la historia. Como tal, se construye un pensamiento dicotómico en que los términos se categorizan y definen en relación de un significante percibido como central. [...] Esta relación de la lógica binaria es fácilmente a la relación entre las dos prácticas fundamentales del quehacer del historiador, la investigación y la enseñanza. La primera (la investigación) se

valora como central y la segunda (la enseñanza) encuentra su identidad significativa en relación con ella (p. 164).

Siguiendo al autor, esta coyuntura impediría considerar la enseñanza de la historia como objeto de estudio. Su propuesta consiste en considerar la enseñanza de la historia desde una perspectiva múltiple que acabe por dislocar la lógica binaria investigación-enseñanza. Con este propósito, Pla (2012: 169) define la enseñanza de la historia como un concepto amplio que incluye los campos de la docencia, la didáctica y la educación histórica: «Entiendo por *enseñanza de la historia* la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada, histórica y culturalmente [...]».

De esta forma, la legitimidad del conocimiento histórico en la escuela está dada por la estructura jerárquica del conocimiento en la sociedad. Entonces, al encontrarse en cierta medida más allá de los límites del saber disciplinar, la enseñanza de la historia puede situarse dentro de los usos públicos de la historia en el presente. Desde esta perspectiva, afirma Pla (2012: 173) «La enseñanza de la historia entendida como un uso público (y su casi inherente uso político) de la historia, rompe con la lógica binaria de la investigación del pasado y la enseñanza de la disciplina», porque los saberes que participan en su significación resultan incontrolables para el quehacer del historiador.

### **3.4. La manualística escolar como disciplina académica**

La investigación sobre manuales escolares comenzó a adquirir criterios establecidos de manera científica en las primeras décadas del siglo XX. Después de acabar la Primera Guerra Mundial, surgieron las condiciones para que el libro de texto

se convirtiera en un potencial instrumento mediante el cual presentar una imagen concreta de las relaciones internacionales, del propio país y de los países vecinos. Como apunta Valls (2001b: 1):

A lo largo del siglo XX, especialmente en su primera mitad, el interés por un conocimiento profundo de los manuales y de su posible mejora no partió tanto de la preocupación directamente didáctica, sino de un deseo de pacificar las relaciones internacionales, especialmente en los países de la vieja Europa, que habían contendido en las dos guerras mundiales de este siglo.

Johnsen (1996: 23) pone de relieve la dificultad que supone precisar la esencia del análisis de los manuales escolares, a propósito de esta cuestión señala: «La temática se originó tras el final de la Primera Guerra Mundial y, hasta el momento, los análisis han empleado una gran variedad de objetivos, medios y métodos». A propósito de la investigación sobre libros de texto, el autor subraya que a pesar de su expansión en el mundo académico, el fenómeno del análisis de manuales no ha conseguido establecerse como una disciplina universitaria con status propio.

A lo largo del siglo XX el interés por el estudio de los manuales escolares en el marco de la investigación educativa ha experimentado incrementos notables. En la segunda mitad del siglo XX surgieron en diversos lugares centros de estudio especializados en la investigación sobre libros de texto. Entre los centros destacan el Georg Eckert Institut, situado en Alemania, y el denominado Proyecto Emmanuelle, con sede en Francia. En España, se creó a comienzos de la década de 1990, en estrecha relación con el citado centro francés, el Centro de Investigación MANES.

Acerca de las temáticas abordadas en el análisis de manuales escolares, cabe destacar que en la primera mitad del siglo XX los estudios privilegiaron la mirada del *otro*, debido al contexto que reinaba como consecuencia de Primera y Segunda Guerra Mundial. Ahora bien, en la segunda mitad del siglo XX los estudios se centraron en la superación de modelos patrióticos y en el análisis de los libros de texto como elementos didácticos eficaces. De forma reciente, han surgido otras perspectivas de estudio como el de la sociología crítica y la teoría del discurso, entre otros (Valls, 2001b).

### **3.5. La investigación sobre manuales escolares en América Latina**

La investigación histórico-educativa no cuenta con una larga tradición y su desarrollo es relativamente reciente en el contexto de América Latina; la historia de la educación como disciplina ha recibido especial impulso sobre todo desde la última década del siglo XX. Por esta razón, los estudios centrados en manuales escolares no han adoptado un enfoque histórico. En realidad, gran parte de las investigaciones han estado orientadas a cuestiones metodológicas y didácticas, evaluación de libros de texto, aspectos políticos e ideológicos, toda una serie de aspectos vinculados al gran protagonismo que se les ha concedido a los libros de texto en el marco de las reformas educativas introducidas desde la década de 1960 (Ossenbach, 2000).

A medida que la historia de la educación se consolida como disciplina, aumentan los trabajos relacionados con manuales escolares. La temática principal de abordaje ha sido la influencia de los libros de texto en la creación de identidades nacionales e imaginarios colectivos y en los procesos de secularización de las naciones americanas a partir de las revoluciones de la independencia. En consonancia con lo anterior, vale la pena señalar que los manuales escolares de los dos últimos siglos que han sido

empleados como fuente corresponden a las asignaturas involucradas en la creación de valores políticos, por ejemplo, las áreas de Historia, Educación Cívica, Geografía, además de catecismos políticos y religiosos (Ossenbach, 2000).

En México comenzó a crearse una extensa bibliografía como consecuencia del establecimiento del libro de texto gratuito en el año 1958. Cabe mencionar también otras iniciativas relacionadas con los manuales escolares como objeto de estudio que surgieron en el contexto de la conmemoración del V centenario del descubrimiento de América y que estuvieron centradas en analizar la imagen de España y de América Latina. De igual manera, hay que destacar diversos proyectos de trabajo conjunto entre instituciones de Europa y América Latina que han dado un impulso importante a la investigación en los países latinoamericanos. En este sentido, los aportes del Georg Eckert Institut y del Proyecto MANES, Manuales Escolares, han sido especialmente significativos (Ossenbach, 2000).

### **3.5.1. Investigación sobre manuales escolares en Argentina**

La investigación sobre manuales escolares publicada en libros y revistas científicas resultan escasos al menos hasta la década de 1970 (Kaufmann, 2002-2003; Reta & Pescader, 2002). Recién hacia finales de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990 la investigación sobre manuales escolares comienza a establecerse de manera sistemática y con un interés creciente, como afirma Kaufmann (2002-2003: 43):

Es cierto que a fines de los ochenta y recién a partir de la última década se viene abordando la problemática de los textos escolares, con interés y sistematización creciente. En el caso concreto argentino, han sido sin duda relevantes en el

estudio de los manuales escolares los desarrollos efectuados por investigadores provenientes del campo educativo [...].

Sin embargo, es a partir del año 1988 donde la temática cobra especial impulso, principalmente a causa de las relaciones que se establecieron con el Georg Eckert Institut. Por ejemplo, a través de encuentros académicos organizados en colaboración con la FLACSO en Argentina. A modo ilustrativo, sin agotar el gran cúmulo de autores que han aportado a esta temática de investigación, resultan fundamentales los trabajos de Hilda Lanza, Michael Rieckemberg, Cecilia Braslavski, Rubén Cucuzza, Silvia Finocchio, Luis Alberto Romero, Luciano de Privitellio y Gonzalo de Amézola (Kaufmann, 2002-2003).

Otro impulso importante en la investigación sobre manuales escolares lo constituye la estrecha colaboración entre el Centro de Investigación MANES y distintas universidades argentinas, cristalizada en numerosos encuentros y proyectos colaborativos. Actualmente, las universidades argentinas asociadas al Centro de Investigación MANES son las siguientes: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de la Pampa, Universidad Nacional de la Plata, Universidad de Luján, Universidad Nacional del Nordeste; la Biblioteca del Docente figura como institución asociada (Centro de Investigación Manuales Escolares, 2018).

En un estudio bastante más reciente, Carolina Kaufmann (2015) actualiza el estado de la cuestión acerca de la investigación sobre manuales escolares y compone un excelente panorama de la manualística escolar en Argentina en el período 2003-2013. El trabajo presenta datos empíricos que constatan la expansión y avance en las investigaciones sobre libros de texto, poniendo de manifiesto: las preferencias temáticas

y metodológicas en la producción académica sobre manuales, además de las dificultades, avances y nuevos desafíos a los que se enfrenta la investigación manualística en el contexto argentino.

En el crecimiento notable del corpus teórico se distinguen variadas temáticas de estudio, en las que se encuentran algunas continuidades en los tópicos respecto de la década de 1990; destacan: el tratamiento de minorías étnicas en el discurso escolar, la educación de los aborígenes, los estudios de género, el currículo escolar y su enseñanza, las ideas pedagógicas, la semiótica de las imágenes en los libros de texto y las políticas educativas, entre otros temas (Kaufmann, 2015). En efecto, se constata la presencia de estas líneas de trabajo en publicaciones recientes (Artieda, Liva, & Almirón, 2011; Nagy, 2013; Tosi, 2008).

Por otra parte, existen referentes regionales importantes en el ámbito de la manualística escolar, a modo de ejemplo y sin agotar el enriquecido panorama actual, cabe mencionar los aportes del equipo de investigación dirigido por Mirta Teobaldo, en la Universidad Nacional del Comahue, las contribuciones del Programa HISTELEA, Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina, dirigido por Ruben Cucuzza en la Universidad Nacional de Luján, y los aportes del equipo de trabajo dirigido por Teresa Artieda en la Universidad Nacional del Nordeste. Finalmente, además de las relaciones establecidas con el Georg Eckert Institut (Alemania) y el Centro de Investigación MANES (España), un tercer impulso que marcará la historiografía argentina en materia de producción y difusión de la manualística escolar consiste en los vínculos académicos establecidos con el CEINCE, Centro Internacional de la Cultura Escolar (España).

Los sendos estados de la cuestión que lleva a cabo Adrián Ascolani (2009, 2012) acerca de la historiografía de la educación argentina muestran las dificultades y avances

de la construcción de la Historia de la Educación argentina como disciplina académica. Acerca de los enfoques más explorados en el último cuarto de siglo XX, subraya la ausencia de estudios centrados en la historia reciente de la educación. A pesar de todo, es posible identificar diversas contribuciones que procuraron adoptar una perspectiva histórica, en el área de la Historia de la Educación destacan los aportes de Carolina Kaufmann y Delfina Doval. Cabe mencionar que, desde la década 1980, el tipo de fuentes más empleadas han sido los materiales oficiales editados, los manuales escolares, los documentos periodísticos y las revistas educativas oficiales.

Señala Gasparini (2016) que, en el contexto de transformaciones curriculares que supuso la introducción de la Ley Federal de Educación de 1993 y más tarde la Ley Nacional de Educación de 2006, la enseñanza de la historia, sobre todo la historia reciente, ha experimentado grandes transformaciones. En lo que respecta a la investigación educativa de la enseñanza de nuevos temas, el estudio de las transformaciones en la materialidad que conlleva los cambios de contenido curricular ha ocupado un lugar secundario.

Sobre todo, apunta el autor, existen investigaciones centradas en el análisis de las representaciones de la última dictadura argentina en los manuales escolares (Amézola, Dicroce, & Garriga, 2012; Kaufmann, 2006, 2012). No obstante, de forma reciente se identifican investigaciones sobre los variados usos del libro de texto y la cultura digital (Massone, Romero, & Finocchio, 2014; Romero, 2011). En la perspectiva de análisis, González (2017) constata que los estudios centrados en la enseñanza de la historia y los materiales didácticos crece con especial fuerza desde la reforma abierta de 1993.

Lewkowics y Rodríguez (2016) afirman que, en el ámbito de la historiografía y la historia de la educación, los estudios sobre materiales didácticos en general y

manuales escolares en particular han cobrado relevancia en las últimas décadas en la Argentina. Plantean que el cúmulo de investigaciones se centró en el estudio de manuales producidos en tres períodos particulares de la historia argentina.

El primer período se ubica en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, en el contexto histórico de la conformación del estado y la implementación del sistema educativo nacional; los manuales escolares editados en este período constituyen una fuente privilegiada para analizar los mecanismos de construcción de la identidad nacional. El segundo período corresponde al primer peronismo, el análisis de los manuales editados durante esta etapa estuvo centrado en su contribución en la construcción, consolidación de una determinada doctrina nacional. El tercer período se centra en el estudio de los manuales editados durante las últimas décadas, momento en que se produce una convergencia con el desarrollo de la historia reciente en las escuelas (Lewkowics & Rodríguez, 2016).

Por su parte, el estudio de González (2017), que realiza un estado de la cuestión sobre las investigaciones en la enseñanza de la historia en Argentina para el período 1991-2016, pone de manifiesto que una de las primeras líneas de investigación a comienzos de la década de 1990 estuvo centrada en los contenidos y sentidos de la enseñanza de la historia. Las principales preocupaciones de los investigadores giraron en torno a las relaciones entre la producción historiográfica y la transmisión de contenidos históricos en la escuela, y las representaciones identitarias en los programas de estudio y manuales escolares. En la actualidad, el tema de la historia reciente ocupa un lugar cada vez más destacado en las investigaciones.

Acerca de los estudios realizados sobre manuales escolares del área de Ciencias Sociales y la construcción de identidades, cabe mencionar algunos resultados de una investigación de la propia autora de esta tesis doctoral, donde se presenta un estado de la

cuestión de trabajos académicos sobre manualística escolar llevados a cabo en el ámbito iberoamericano (Argentina, España y Paraguay) durante el período 2000-2010 (Alegre, 2010). De forma específica, en los estudios del ámbito argentino de la línea de análisis de contenido, se recogían una serie de trabajos representativos sobre la temática de formación de la identidad (Amézola, 2008; González, 2006; González Cuerva, 2006; González & Massone, 2004; Micheletti, 2009; Reta & Pescader, 2002; Romero, 2009).

El estudio de Romero (2009) analiza la contribución de los manuales escolares de Historia, Geografía y Educación Cívica a la construcción del nacionalismo y la formación de la identidad argentina durante el período 1940-1983. Por su parte, Amézola (2008) estudia el tratamiento de la historia reciente, en referencia a la dictadura militar del período 1976-1983, en libros escolares editados en las últimas décadas y en las prácticas de un grupo de docentes de nivel medio; en relación con los manuales concluye que la historia reciente que presentan dista mucho de la establecida por la reforma educativa de 1993.

González (2006) indaga en una muestra de manuales escolares editados después de 1993 la representación de los procesos de inmigración masiva, la conciencia histórica y la formación de identidades temporales asociados a la enseñanza de la Historia. En una perspectiva similar, González Cuerva (2006) estudia las relaciones entre enseñanza de la historia y construcción del nacionalismo en la Argentina, para ello emplea dos tipos de fuente que históricamente han servido para plasmar los discursos de poder en la institución escolar, los libros escolares de diversas disciplinas (empleados entre 1853 y 1955) y los rituales patrióticos.

La investigación de Micheletti (2009) se centra en averiguar las representaciones de la nación, la provincia y la ciudad de Santa Fe en una muestra de manuales escolares editados por tres intelectuales santafesinos de finales del siglo XIX. La propuesta de

Reta y Pescader (2002) consiste en analizar la incorporación del contenido curricular de la historia reciente una muestra de manuales escolares de Historia de nivel medio editados en la década de 1990, para establecer en qué medida el tratamiento de dichos contenidos favorece la construcción de una memoria compartida. González y Massone (2004) analizan en una muestra de manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales de la Educación General Básica (EGB) editados luego de 1993 el tratamiento del tema de la temporalidad y su relación con la formación de la conciencia histórica.

Además de los estudios mencionados, resultan especialmente interesantes otros trabajos sobre identidades y memoria en la escuela argentina que, aunque no están centrados de forma exclusiva en el análisis de manuales escolares, aportan datos fundamentales para una mayor comprensión de las prácticas de la enseñanza de la historia. Por la magnitud de los aportes y la diversidad de perspectivas de abordaje, cabe destacar de forma significativa la potente y productiva labor investigadora del profesor Mario Carretero. En lo que sigue, se mencionan a modo de ejemplo algunos de sus trabajos realizados en el marco de equipos de investigación y coautoría.

Destacan los trabajos de Carretero y González (2004), sobre la construcción de la identidad nacional a través de las imágenes históricas; Carretero y Voss (2004), que reúne un conjunto de trabajos en torno identidades, memorias y enseñanza de la historia en la escuela; Carretero y Kriger (2006), que indaga acerca de las representaciones de las efemérides escolares argentinas en un grupo de estudiantes de entre 6 y 12 años, con el objetivo de determinar las formas en que contribuyen a construir la identidad nacional, Carretero y Kriger (2008), un estudio empírico centrado en las narrativas de estudiantes argentinos de 6-12 años acerca del relato del «Descubrimiento de América».

#### **4. La investigación educativa en Paraguay**

#### **4.1. Características de la investigación educativa**

La reconstrucción democrática de América Latina y los procesos de globalización que se iniciaron en la década de 1980 afectaron de forma notable la investigación educativa en toda la región. En un panorama signado por las crisis fiscales y las consecuencias estructurales de las políticas represivas de las dictaduras militares, disminuyó la inversión en los sistemas educativos y la investigación científica. No obstante, muy pronto los procesos de apertura democrática promovieron la realización y circulación de numerosos diagnósticos y estudios sobre el estado en el que se encontraban los sistemas educativos, lo cual suscitó un renovado interés en la investigación educativa (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014).

Acerca del Paraguay, Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar (2014) apuntan que la dictadura de Stroessner (1954-1989) limitó de forma considerable las posibilidades de construir un campo de investigación académica en educación y ciencias sociales que contara con cierta autonomía. Por otra parte, Rivarola (2008) subraya que durante casi un siglo la Universidad Nacional de Asunción, fundada hacia fines del siglo XIX, fue el único centro de educación superior universitaria, una circunstancia que respondió a la política gubernamental de férreo control ideológico de las instituciones y de los movimientos estudiantiles.

A propósito de esta coyuntura, el profesor Rivarola (2008) pone de relieve que a partir de la década de 1990 el sector de la educación superior universitaria experimentó transformaciones importantes entre las que cabe mencionar el crecimiento de la matrícula, la expansión y la diversificación de las carreras. Si bien estos avances

resultaron importantes, desafortunadamente este proceso no logró articularse con progresos visibles en el campo de la investigación científica.

El estudio comparado de Palamidessi, Gorostiaga y Suasnabar (2014) sobre las cambiantes relaciones entre las instituciones y prácticas especializadas de producción de conocimiento y el gobierno del sistema educativo en seis países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguay y Uruguay) revela que el Paraguay es el país de menor desarrollo: «[...] en términos de diferenciación y especialización de prácticas, agentes e instituciones de investigación educativa entre los seis países analizados» (p. 62).

Los autores plantean que para introducir cambios en la estructura que presenta la práctica investigadora paraguaya resulta un ejercicio fundamental que las recientes iniciativas provenientes de algunos organismos estatales, que se han mostrado dispuestos a establecer vínculos más efectivos entre investigación y elaboración de políticas, adquieran estabilidad para que esos vínculos logren finalmente institucionalizarse y producir logros significativos.

Rivarola (2008) analiza los acontecimientos que tuvieron lugar desde la transición democrática en 1989 y plantea que a una primera etapa caracterizada por un desborde voluntarista y un fuerte utopismo respecto del avance hacia la construcción de un orden democrático, le siguió una segunda etapa de desencanto. A los pocos años del final de la dictadura resultó evidente que el país se encontraba asentado en una débil democracia y que las desigualdades no habían dejado de acrecentarse. En el ámbito de la educación se habían conseguido progresos importantes, sin embargo, no se habían alcanzado las expectativas esperadas en todos los niveles educativos.

En la misma dirección, Elías (2014) subraya que se han registrado avances en las metas educativas, aunque dichos progresos no se acercan a los resultados esperados. En

este sentido, diversos informes elaborados por organismos nacionales e internacionales señalan que todavía existen serias dificultades para lograr un mayor nivel de eficacia del sistema educativo. A propósito de esta situación, Elías apunta que no se han hecho esfuerzos suficientes por analizar el modelo, la implementación y los resultados tanto de la Reforma Educativa implementada desde el año 1992 como de los cambios de la política educativa a partir del año 2008.

De forma amplia, actualmente la producción teórica referente al ámbito educativo proviene de varios sectores, entre los que se encuentran: los trabajos provenientes de la investigación historiográfica, centrados en la historia de la educación paraguaya, los informes educativos llevados a cabo en el marco de colaboración entre organizaciones no gubernamentales (ONG) y organismos internacionales (BID, PNUD, Banco Mundial, etc.), por un lado, e instituciones públicas locales por otro; a menudo, el objetivo de este tipo de estudios consiste en configurar un mapa de la realidad educativa paraguaya, presentando las dificultades, avances y desafíos de una parcela de dicha realidad.

Además, cabe destacar algunas publicaciones periódicas provenientes de instituciones ligadas a la educación, a modo simplemente ilustrativo, se encuentra la publicación *Kuaapy Ayyu. Revista Científico-Pedagógica*, editada por el Instituto Superior de Educación del Paraguay Dr. Raúl Peña (ISE). También se encuentra la *Revista Paraguaya de Educación*, editada por el Ministerio de Educación y Cultura y publicada, según los rastreos realizados, durante el período 2010-2015.

Por otra parte, existen otras publicaciones que no están organizadas en torno a lo educativo de forma exclusiva, pero dedican de forma sistemática especial atención a problemáticas educativas. Por ejemplo, el Centro de Documentación y Estudios (CDE) dedica un espacio notable de su producción teórica, sobre todo documentos e informes,

a temas vinculados con la realidad educativa del país (migración, infancia, género, minorías étnicas, desigualdad, etc.). Más recientemente, cabe destacar una parte considerable de la investigación científica del Instituto de Ciencias Sociales Paraguay (ICSO) está centrada en la educación paraguaya.

En el marco de la presente investigación, cabe destacar de forma particular un aporte valiosísimo a la historia de la educación paraguaya iniciado hace apenas unos años. Se trata de un proyecto de investigación que surge en el año 2012, conformado inicialmente por un equipo de tres investigadores del ámbito historiográfico y educativo, bajo la coordinación del Dr. Ignacio Telesca. Dicho proyecto, que articula el análisis crítico de la realidad paraguaya desde la historia de la educación, se cristaliza en la publicación de una serie que lleva por título *Relaciones entre Autoritarismo y Educación en el Paraguay 1869-2012*, que hasta la actualidad cuenta con tres volúmenes publicados, en los años 2014, 2016 y 2018 respectivamente.

#### **4.2. Características de la investigación sobre género y educación**

Acerca de las características de la investigación educativa en Paraguay, que en principio incluye estudios sobre género y educación, Elías (2012) pone de manifiesto que en la actualidad existe un predominio de ONG y de centros privados de investigación en el ámbito de la producción del conocimiento educativo. Asimismo, destaca que, a pesar de los esfuerzos realizados por instituciones estatales como el Ministerio de Educación y Cultura, lo cierto es que ni los organismos públicos especializados en materia educativa ni las universidades han logrado generar condiciones apropiadas para el desarrollo efectivo de la actividad investigadora en el ámbito de la educación.

Sobre la institucionalización de los estudios de género en Paraguay, Santa Cruz (2013) advierte sobre la necesidad de aplicar una revisión más profunda de la construcción del conocimiento y las políticas educativas de investigación. De forma específica, la autora plantea que los estudios de género deberían formar parte de una política educativa con alcances significativos. Por otra parte, señala que en la actualidad el círculo de investigadoras e investigadores en Ciencias Sociales en el país es bastante reducido, razón por la cual debería también apuntarse al fortalecimiento sistemático de los diferentes espacios (académicos, de acción, estatales, etc.) de producción de conocimiento sobre género.

A propósito de la incorporación de temáticas de género y mujeres en la investigación educativa, la profesora Corvalán (1994) planteaba en un estudio pionero llevado a cabo en la década de 1990 una serie de desafíos que todavía resultan útiles para articular cualquier proyecto sobre educación y género en el actual contexto paraguayo. Uno de los desafíos, explicaba la profesora, consiste en intensificar la conciencia y profundizar el conocimiento de los problemas y necesidades de las mujeres en un área específica, introduciendo análisis que respondan a las especificidades del país y la región.

Más de una década después, Corvalán (2013) ha llamado la atención sobre algunos temas todavía postergados en relación con la situación social de las mujeres, jóvenes y niñas paraguayas. Plantea que una de las deudas pendientes de la educación paraguaya continúa siendo el desconocimiento de la práctica de la perspectiva de género, cuyas consecuencias más inquietantes se traducen en un marcado sexismo en las prácticas cotidianas de las instituciones escolares. Asimismo, hace notar la enorme dificultad que entraña el abordaje en el currículo educativo de un tema tan crucial como

es la sexualidad, a menudo proyectado en las escuelas desde el ámbito moral, religioso y cultural.

En la misma perspectiva de análisis Corvalán y Silvero (2007) observan que, en efecto, existen ciertas falencias al momento de introducir la perspectiva de género en el sistema educativo paraguayo. Por su parte, el «Informe Alternativo del cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las mujeres en Paraguay» presentado en el año 2007, subraya que la igualdad de género todavía no forma parte inherente del pensamiento y accionar del cuerpo docente y directivo de las instituciones educativas (Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer, 2007).

En un informe sobre la situación de las niñas en Paraguay publicado a comienzos de la década de 2000, Sottoli y Elías (2001) apuntan que el avance de la escolaridad femenina no ha implicado la desaparición de las prácticas discriminatorias hacia las niñas y adolescentes en el sistema educativo, ya que existen formas de discriminación y desigualdad que no es posible captar con indicadores de matrícula y rendimiento académico.

#### **4.3. Investigación sobre manuales escolares. Un estado de la cuestión**

Señala Caetano (2006) que históricamente los textos escolares producidos en Uruguay y Paraguay han constituido una suerte de «catecismo fundacional» del nacionalismo. No obstante, advierte: «A pesar de su gran relevancia, el tema de los manuales escolares no se ha constituido en un tema privilegiado para los historiadores paraguayos y uruguayos contemporáneos» (p. 136).

Situado en el primer lustro de la década del 2000, Caetano afirma que aunque existen trabajos esporádicos, en líneas generales los historiadores no han considerado los textos escolares como un objeto de estudio demasiado relevante. Y, aunque entre los investigadores del ámbito educativo se ha detectado un mayor interés hacia esta temática de estudio, se constata un lento avanzar en la investigación sobre manuales escolares. Algunos años después, D'Alessandro (2011: 3) plantea: «En materia escolar, podemos afirmar que en Paraguay, se ha prestado escasa atención a las cuestiones relacionadas con la historia escolar y las memorias que se transmiten en la escuela o en los libros de textos [...]».

Las consideraciones de los autores resumen de muy buena manera el panorama acerca de la investigación sobre manuales en general y sobre historia escolar y memorias, en particular. No obstante, los resultados de la exhaustiva búsqueda realizada en el marco del presente estudio permiten afirmar que el panorama descrito ha variado notablemente y en los últimos años es posible identificar numerosos trabajos enmarcados en la investigación histórica y educativa de diferentes países. En lo que sigue, se establece un recorrido, a modo de mapa-guía, que pretende mostrar la diversidad de estudios en la temática. Vale la pena aclarar que este recorrido no abarca la totalidad de investigaciones llevadas a cabo, pero sí ofrece una perspectiva de los cambios producidos en el terreno en los últimos años.

#### **4.3.1. Perspectivas paraguayas**

La investigación llevada a cabo por Brezzo (2001) se propone trabajar sobre la imagen de Paraguay y Argentina en una selección de textos escolares de ambos países editados desde finales del siglo XIX y el siglo XX. La autora pone de relieve que, en

general, las reformas educativas impulsadas en ambos países no tienen suficiente incidencia en la producción de libros de texto del área de Ciencias Sociales. Por otra parte, señala que las unidades didácticas de ambos países no suelen reflejar los adelantos realizados en el campo de los estudios históricos.

Prácticamente dos décadas abarca el análisis crítico del discurso de los manuales escolares de historia paraguaya que realiza Sandra D'Alessandro, desde 1989 hasta 2008: una época importante y controvertida, dado que recorre distintas etapas de la democracia posterior a la dictadura stronista, desde una transición «tutelada» por los mismos actores políticos del régimen militar hasta cierta consolidación de las instituciones democráticas en un marco de mayor pluralidad política y, por consiguiente, de crítica y reclamaciones de diverso signo sobre la memoria histórica contemporánea.

En tal contexto y con herramientas metodológicas que operan a partir de las categorías de Teun van Dijk, con atención especial al análisis macro y microsemántico de los textos, donde prepondera un marcado interés por aquello que se oculta en el discurso, D'Alessandro estudia los diversos modos en que a lo largo de la incipiente democracia se van recontextualizando las representaciones propias de la dictadura, así como su incidencia en la conformación de modelos mentales específicos para la juventud estudiantil.

La tesis de la autora evidencia la perduración en los manuales escolares de la democracia de convicciones político-sociales fuertemente arraigadas en el período anterior, que conviven con una insuficiente crítica de la dictadura stronista: así, los textos escolares a menudo omiten la represión policial y la transgresión de los derechos humanos en el relato de la historia contemporánea paraguaya, o se limitan a presentar de manera superficial y reducida un período extenso –de hecho, la dictadura más longeva

de América Latina–, al tiempo que ideas propias del discurso político stronista (como la paz lograda y las obras que han traído a la nación modernidad y progreso) encuentran continuidad en los textos escolares sin la debida puesta en cuestión histórica. Solo al final del período estudiado, en torno a 2008 y como consecuencia parcial de los trabajos impulsados por la Comisión Verdad y Justicia, puede observarse un intento perspectivista por situar distintos actores y agentes responsables, fruto de la coexistencia de múltiples memorias en disputa por legitimar sus correspondientes narraciones acerca del pasado reciente.

A partir de una reivindicación de la vida y obra de Ramón Indalecio Cardozo con tintes claramente nacionalistas (fallecido en 1943, el texto se refiere en la p. 80 al «Maestro» Cardozo como «insigne pedagogo, gran patriota y héroe civil del Paraguay»), la autora trata de establecer un doble recorrido en el estudio de los textos escolares que han tratado la historia paraguaya desde la posguerra de 1870 hasta la primera década del siglo XXI.

Por un lado y tras señalar con Cardozo la importancia en sus múltiples reediciones del primer texto escolar de historia difundido en Paraguay tras la Guerra contra la Triple Alianza, el Compendio de historia del Paraguay escrito por Terán y Gamba, la autora atribuye a este y otros textos de enseñanza oficial una interpretación tanto de la Guerra como de la historia de Paraguay y de sus vecinos –ante todo Argentina– claramente sesgada hacia la perspectiva de los vencedores en el conflicto, quienes habrían reducido a estereotipos negativos figuras claves de la historia paraguaya como José Gaspar Rodríguez de Francia, Carlos Antonio López y, finalmente, el mariscal Francisco Solano López, gobernante a quien se le habrían achacado todos los males del país, incluyendo la Guerra Grande.

Por otro lado, frente a esta división ideológica de la enseñanza de la historia, alentada durante largas décadas de posguerra por instructores extranjeros y particularmente argentinos, cuyo reduccionismo seguiría presente según Silvera en la actualidad escolar paraguaya, el texto se inscribiría en el homenaje a y la reivindicación de la memoria del educador Indalecio Cardozo, cuya labor reformadora de la educación y la escuela paraguaya en los años veinte del pasado siglo alentó interpretaciones históricas más acordes con la recuperación de una identidad nacional supuestamente alejada de estereotipos, comprometida con una pedagogía renovada al servicio de la democracia y las ideas de pertenencia, equidad, paz y cooperación entre los pueblos.

La investigación de Brown (2010) está centrada en la construcción de la identidad nacional paraguaya a partir del análisis de las descripciones y los contenidos de los manuales escolares, con especial atención a la etapa dictatorial del general Stroessner (1954-1989), a la que se le atribuye la creación de un discurso nacional, etnocéntrico, militarista y xenófobo hacia los países colindantes, y la posterior etapa democrática, con los cambios que para tal discurso y su implementación escolar supuso la participación de Paraguay en la construcción junto a Brasil, Argentina y Uruguay de la comunidad económica interregional Mercosur en 1991: conforme a la propia Constitución democrática, el país se redefinió como una realidad pluricultural y bilingüe, existiendo por parte del Ministerio de Educación y Cultura desde 2007 un claro impulso a la creación y difusión de nuevos manuales escolares para la enseñanza media que resituasen el discurso identitario nacional conforme a la nueva etapa postdictatorial.

Brown analiza básicamente los contenidos de los textos escolares pertenecientes a la materia de Ciencias Sociales y sus tecnologías, comparando los manuales surgidos al calor de la reforma de 2007 con sus precedentes dictatoriales. Como conclusión

general de su estudio, se echa en falta veinte años después de la etapa stronista –y a pesar de la apertura democrática al exterior– un serio y decidido proceso de revisión de los conceptos de la identidad nacional paraguaya forjados en el período precedente: cierta continuidad resulta evidente, al tiempo que la interpretación escolar del discurso sociopolítico en los manuales de la democracia no contribuye a resolver las tensiones históricas heredadas del pasado reciente.

Teniendo como base un serio y profundo trabajo de investigación archivística en la Biblioteca Nacional de Paraguay, Ignacio Telesca (2015b) reflexiona acerca de los modos en que se ha representado históricamente en la escuela primaria la memoria de la Guerra Grande desde su final en 1870 hasta la primera década del siglo XX, y ello a partir del análisis de dos tipos diferenciados de documentación: los diversos textos escolares de historia y geografía que primaron en la escuela paraguaya de finales del siglo XIX (desde los compendios de Terán y Gamba o de Garay hasta los manuales de Alliot, Luna o Manso) y las celebraciones escolares (mediadas, al igual que los relatos de los docentes, por las revistas escolares oficiales de finales del siglo XIX y comienzos del XX: La Escuela Moderna, La Enseñanza, El Didáscologo, la Revista Escolar o la Revista de Instrucción Primaria).

Para el autor, al igual que la sociedad no logró en aquellas décadas consensuar siquiera una interpretación homogénea de la guerra, sus consecuencias y su memoria, la escuela tampoco mantuvo un discurso uniforme, alzándose desde la misma voces críticas a inicios del siglo XX que alertaban de los riesgos del sesgo «patriotero» que iban adquiriendo las celebraciones festivas patrias, en las que la construcción de ciudadanía de la educación primaria se relacionaba con la creación de una identidad nacional militarista no exenta de conflicto y disputas dentro y fuera del contexto escolar.

### 4.3.2. Perspectivas argentinas

En el marco de un taller inscrito en el Proyecto «Discurso historiográfico en textos de enseñanza de la Historia Secundaria», Daldovo, Caballero y Figueredo (2015) han analizado las representaciones discursivas que de la Guerra de la Triple Alianza y el Paraguay (1864-1870) presentan diversos manuales escolares argentinos empleados en escuelas secundarias de Formosa (provincia argentina limítrofe con Paraguay) durante las tres últimas décadas del pasado siglo (1970-2000), antes y después de la importante renovación de la literatura escolar que a mediados de los años noventa supuso la Ley ministerial 24.195/1993.

En ese período, puede observarse cierta continuidad en el discurso de los libros escolares, tendente a presentar la llamada «Guerra del Paraguay» como un elemento integrante de la formación del Estado Nacional Argentino durante la etapa conocida como «Unificación Nacional» (1862-1880). En tal sentido, los textos escolares de historia argentina no han dejado de mostrar y difundir una interpretación autoritaria y militarista de las naciones sudamericanas, tradición discursiva consolidada y prácticamente indiscutida en la que el Estado se constituiría en actor y sujeto esencial de las relaciones sociales, portavoz de una voluntad nacional sustentada sobre luchas de poder geopolíticas de los países involucrados y relatos míticos sobre la heroicidad de los personajes protagonistas, no exentos de connotaciones xenófobas.

El estudio de Rolando Bel (2015) se basa en un análisis comparado de los modos en que la Guerra del Paraguay (1864-1870) se trabaja en los sistemas de enseñanza de Argentina y Uruguay, partiendo de la premisa de que el tema no figura debidamente en los textos escolares de los países afectados, a excepción justamente del país derrotado, Paraguay. El autor se centra en la lectura comparada de manuales escolares de

Argentina y Uruguay (en cierto modo, llama la atención el hecho de que Brasil quede fuera del estudio), subrayando la perspectiva historiográfica de dichos textos, el espacio que dedican al tema y las diferencias tanto como las semejanzas que se dan entre ellos.

En realidad, el trabajo de Bel apenas visualiza en la producción bibliográfica contemporánea tres manuales uruguayos (de 2º, 5º y 6º año del ciclo básico, respectivamente) y dos argentinos (de Santillana y Kapelusz, respectivamente, ambos enfocados a la educación secundaria), recurriendo en mayor medida para su relato a fuentes secundarias que abordan el tema desde una perspectiva histórica e investigadora: en consecuencia y al margen de ideas más comunes (abordaje nacionalista del tema en los libros de texto, soslayamiento del conflicto fratricida, reproducción de estereotipos históricos, etc.), el autor concluye señalando la desactualización de los manuales analizados con respecto a los importantes avances de la investigación historiográfica de las últimas dos décadas.

#### **4.3.3. Perspectivas brasileñas**

Mediante el análisis de una docena de colecciones didácticas de manuales de historia aprobados y difundidos por el Programa Nacional del Libro Didáctico en Brasil (2011), Ana Paula Squinelo (2011) reflexiona en su artículo acerca de la construcción académica de la interpretación histórica del conflicto, realizada conforme a las últimas investigaciones historiográficas en Brasil, y sobre cómo dicho discurso académico se transfiere a la enseñanza formal primaria y secundaria, particularmente a través de los manuales escolares de historia.

Tal análisis lleva a la autora a confrontar la pervivencia a día de hoy de estereotipos, prejuicios e interpretaciones tradicionales del conflicto entre los países

involucrados, Brasil y Paraguay especialmente, junto con Argentina y Uruguay. Pervivencia en la conformación escolar de la memoria simbólica regional de juicios de valor aún hoy fuertemente arraigados en los textos escolares, que chocarían tanto con la moderna perspectiva académica como con la realidad actual de las relaciones sociopolíticas, culturales y diplomáticas entre los países citados.

Como parte de la producción asociada al proyecto de Maestría en Educación del autor en la Universidade Federal da Grande Dourados en torno a la Guerra de la Triple Alianza en los libros de texto y la historia de Brasil y Paraguay, Araujo Arantes (2013) se centra no tanto en la producción escolar propia de la posguerra del conflicto fronterizo como en la representación que de las consecuencias del mismo realizan los libros de historia de Brasil y Paraguay en las dos décadas que van de 1990 a 2010.

La investigación del autor se presenta como una investigación cualitativa sobre las premisas, los objetivos y, finalmente, el alcance de las propuestas de contenido de los manuales escolares de dicho período, aunque no acude a un análisis directo relevante de los mismos, sino al empleo de fuentes secundarias (pese a la referencia en el artículo, p. 7, a unos «poucos manuais pesquisados»). Incide, por tanto, en las continuidades evidentes en los manuales escolares paraguayos posteriores a la dictadura stronista con respecto a los contenidos oficiales de la misma, así como a la presentación sucinta y tópica del conflicto en los manuales brasileños (detectada, dicen en la p. 10, «em apenas um manual a titulo de descrição», pese a reconocer la gran diversidad de manuales existentes en la educación brasileña actual), para concluir señalando desiderativamente la necesidad de crear una adecuada transmisión de la investigación historiográfica brasileña contemporánea a los textos escolares.

Pereira y Gasparotti (2014) presentan una investigación relativa a la enseñanza escolar de la materia de geografía en Paraguay, acudiendo para ello a escuelas públicas

situadas en la localidad paraguaya de Pedro Juan Caballero, en el Departamento de Amambay. Además de recurrir a una revisión bibliográfica de los manuales escolares y del currículo oficial en uso, Pereira y Gasparotti realizaron un extenso trabajo metodológico de campo que incluiría entrevistas a directores y coordinadores escolares, tanto como a profesores de geografía, visitas escolares, recopilación de materiales didácticos, observación directa de clases en aulas públicas y, finalmente, contextualización de la enseñanza de la materia señalada con otras disciplinas del currículo escolar.

En relación con ciertas limitaciones arrojadas por la investigación, nos interesa señalar el aspecto «complementario» que las autoras brasileñas atribuyen a la geografía en su desempeño como materia escolar: subordinada, ante todo, a la historia, cuyos contenidos reforzaría localizando y describiendo sobre el terreno hechos y acontecimientos de la historia paraguaya. Una práctica docente que iría en detrimento tanto de lo que establece la normativa ministerial como la letra y los fines de los propios libros escolares de geografía: en lugar del conocimiento de la realidad física y social en que viven los estudiantes, la geografía serviría para reforzar la tradición simbólica de la representación histórica nacional a que se dedica la enseñanza de la historia.

Centrado en la etapa de la dictadura del General Stroessner (1954-1989), y más en concreto en la necesidad de alentar los estudios historiográficos acerca de su proceso discursivo de legitimación, entre los que la enseñanza pública de la historia paraguaya en la escuela tendría, obviamente, un papel clave, el trabajo de Da Silva (2013) no realiza un análisis de manuales escolares propiamente dichos, sino que se focaliza en las *Lecciones de Historia Paraguaya*, obra fundamental de Victor Natalicio Vasconellos, con sucesivas ediciones en Brasil, para establecer el papel jugado por historiadores y educadores en la legitimación de la dictadura.

Si bien dicho proceso legitimador tendría múltiples actores y circunstancias cuyo estudio se revela complejo, el autor señala cierta convergencia del discurso intelectual de apropiación de la historia paraguaya (no solo el oficial, sino incluso el de los opositores al régimen) con los objetivos de la representación histórica nacional del período stronista, como etapa culmen de pacificación, estabilidad y prosperidad, en una clave nacionalista aún necesitada de la debida revisión por parte de la historiografía.

Como tesis de Máster en Ciencias Sociales y Estudios Comparados sobre las Américas, Farret (2010) realiza un amplio estudio en torno a la representación del Brasil en los libros paraguayos de historia, justificando su estudio en una posible y deseable integración cultural de los países componentes del Mercosur, entre cuyos miembros fundadores se encontrarían Brasil y Paraguay. Dicho esto, las conclusiones del autor no dejan lugar a dudas: las relaciones simbólicamente tumultuosas entre Paraguay y Brasil (pese al buenismo o positividad de los discursos políticos de hermanamiento e identidad entre ambas naciones) se reflejan claramente en la visión que los manuales escolares paraguayos de historia de la educación general básica ofrecen del país vecino.

Brasil destaca poco en los textos escolares del Paraguay, en los que una perspectiva política y marcadamente nacionalista predomina sobre cualquier otro aspecto cultural en el estudio de la historia, además de incluir en opinión de Farret «equivocos» (p. 104) relativos al problema fronterizo o territorial entre ambos países, y de recurrir incluso a «mitos de origen» (p. 106) sobre la nación paraguaya. Más allá de una abundante bibliografía secundaria, el autor señala como fuentes de su análisis diversos manuales paraguayos de Historia y Geografía y de Estudios Sociales, tanto del primer como del segundo ciclo básico de enseñanza, pertenecientes a varias editoriales escolares con sede en Asunción (Santillana, Don Bosco, Alianza, Vazpi y Mitami) y con fechas de edición comprendidas entre 2002 y 2008.

La Guerra del Paraguay es el tema que Mendes Salles (2012) escoge para realizar un estudio comparativo entre dos ediciones (1999 y 2005) de un libro de texto escolar brasileño: *Historia Global: Brasil y General*, de Gilberto Cotrim. El autor coteja ambas ediciones con sus respectivas bibliografías y la producción académica desarrollada en la época, con el objeto de constatar si entre la primera y la segunda edición se han dado modificaciones bajo la influencia de los cambios producidos en la historiografía académica de fines del siglo XX relativa a la interpretación del conflicto.

Un hilo conductor de la posible evolución de Cotrim (cuya formación en lo tocante a la Guerra Grande se encuadraría en la generación del revisionismo histórico ligado a L. Pomer y J. Chiavenatto) se aprecia, por ejemplo, en la asunción por parte de la edición de 1999 de una idea presente en muchos manuales escolares brasileños de las últimas dos décadas del pasado siglo: Paraguay debía ser destruido dada su resistencia al capitalismo industrial inglés, idea común que se suaviza en la edición de 2005: la intervención británica se dio, ciertamente, pero no como causa primera que invisibilizara la responsabilidad en el conflicto de los intereses de Brasil, Argentina y Uruguay. Pese a lo cual, las modificaciones en la estructura interpretativa serían mínimas y hasta cierto punto contradictorias, en el sentido de situar la duda o suscitar la reflexión del por qué incomodaba Paraguay al gobierno inglés, pero sin poner en cuestión dicho estado de cosas, la perspectiva tradicional.

De mayor amplitud es el trabajo igualmente de Mendes Salles (2011) dedicado a la confección de un estudio comparado de la literatura didáctica en torno a la Guerra del Paraguay, trabajo vinculado a la realización de un Máster en historia y educación defendido en la Universidade Federal da Paraíba a mediados de 2011. Con una mayor extensión, como resulta lógico, el autor estudia diversos manuales escolares brasileños de historia realizados en las tres décadas que van de 1980 a 2010, manuales que

atravesarían un período de profundos cambios en la historiografía y la investigación académicas relativas a la Guerra Grande, particularmente al estudio de las causas del conflicto: cambios interpretativos que suelen ser conocidos como «revisionismo» y «neo-revisionismo» histórico.

El objetivo de Mendes Salles sería analizar la influencia que dichos cambios puedan haber tenido en la evolución de los manuales escolares de historia de Brasil (de nuevo, el tema habitual de la transferencia a la escuela de los avances académicos), en autores como Nelson Piletti (ediciones de 1987, 1992 y 1999), Joana Neves y Elza Nadai (1980, 1989 y 1997), así como en las ediciones diferenciadas de 1999 y de 2005 del manual de Gilberto Cotrim estudiado en el artículo anterior. En cierto modo, el autor reconoce una importante transformación de los manuales por cuanto respecta a la forma, a la materialidad de la presentación de contenidos y fórmulas de estudio, y una menor modificación en lo relacionado a los contenidos mismos, que sí se da a lo largo de la década de 1980, pero se frena a partir de 1990, más allá de ciertos matices y perspectivismo en el tratamiento de determinadas cuestiones, pese a ser conscientes los autores de los manuales estudiados de los cambios acontecidos en la revisión académica de la Guerra de la Triple Alianza: con todo y pese a dichos matices y las contradicciones que incorporan respecto de ideas tradicionales, los libros de texto escolares están aún lejos de situar la reflexión sobre el mayor conflicto regional del cono sur americano más allá de una «historia como remordimiento» (p. 140), que tendría que superarse plenamente para avanzar de otro modo en el conocimiento de la historia cruzada de todos los países implicados.

Poltozi (2014) ha elegido como objeto analítico de su investigación la figura del más controvertido personaje histórico asociado a la Guerra de la Triple Alianza: el mariscal paraguayo Francisco Solano López. El autor trata de analizar en perspectiva

comparada la construcción que de tal personaje realizan los libros de texto publicados y trabajados en Brasil, Paraguay, Argentina y Uruguay, además de recurrir a diversas fuentes bibliográficas, artículos y documentos referidos al conflicto. El autor –que al menos reconoce no haber agotado el tema– concluye recordando a Eric Hobsbawm (los historiadores y la educación pública han de luchar contra los mitos) y evidenciando que López es caracterizado con sesgos negativos o positivos dependiendo de la perspectiva nacionalista instalada en los manuales de los distintos países. Tal vez, el más notable resultado del artículo sea la percepción de que en los manuales escolares de Paraguay, a diferencia de lo que sucede en Brasil y los restantes países, la Guerra Grande constituye (junto con la independencia) el principal marco histórico estudiado en la escuela, llegando hasta nuestros días con fuerza el debate y la controversia acerca del papel que jugó Solano López en dicho e insuperado contexto histórico.

El trabajo de Squinelo (2015) en la línea de otra investigación de la autora publicada en la misma revista *Diálogos* en 2011, recoge resultados parciales del Proyecto de investigación: La memoria como productora de historia: enseñanza, currículo y manuales didácticos en Brasil y Paraguay (1864-2014). Por tanto, Squinelo se sitúa en una perspectiva histórica de amplio recorrido, desde el final de la Guerra del Paraguay hasta nuestros días. Se centra en el estudio de las colecciones didácticas del Plan Nacional del Libro didáctico (PNLD, 2014) y del Proyecto Radix del mismo año: ante todo, la Historia de Cláudio Vicentino (2012) e Historia, Sociedad y Ciudadanía de Alfredo Boulos Júnior (2012).

La autora atiende especialmente al análisis de las representaciones que del conflicto y de la figura de Solano López ofrecen las caricaturas de época recogidas en los manuales, así como su relación con el texto. Squinelo concluye que por lo general los textos didácticos de las colecciones estudiadas, textos en exceso tradicionales o

positivistas, no transmiten adecuadamente los últimos avances logrados por la historiografía en lo relativo a la Guerra Grande, así como no logran captar el interés de los estudiantes, al carecer de elementos de indagación, duda y reflexión cercanos al presente (algo que sí se da en los cuadros y esquemas que acompañan al texto principal).

Por otra parte, la inserción de imágenes en los manuales estudiados necesitaría de cierta atención y trabajo complementario tanto de los docentes como de los estudiantes. Sí tiene relevancia un dato apuntado por la autora, aunque sin demasiado desarrollo: en los contenidos de las dos colecciones estudiadas relacionados con la Guerra del Paraguay, hay una total ausencia de los sujetos históricos que protagonizaron la cotidianeidad del conflicto: las mujeres (enfermeras, prostitutas, esposas, madres, combatientes, etc.), los comerciantes y los indígenas, entre otros sujetos «excluidos de la historia» (p. 1137) en los textos escolares.

Squinelo y De Souza (2016) analizan las imágenes y representaciones realizadas por José Francisco de Rocha Pombo en su influyente manual de Historia del Brasil de 1900 (de hecho, utilizan la 9ª edición, de 1960, São Paulo: Melhoramentos), prestando especial atención a cuanto tiene que ver con el tema de la Guerra del Paraguay (1864-1870): como en otros trabajos anteriormente citados de Squinelo, el libro de texto escolar sería un objeto de estudio apto para la investigación histórica, conforme a las teorizaciones de Alain Choppin y Circe Bittencourt.

Las autoras analizan distintas imágenes, cuadros, mapas, reproducciones de óleos concernientes a batallas y figuras históricas elegidas por Rocha Pombo, así como reflexionan acerca del modo en que dicho autor prioriza ante todo cierta narrativa sobre el conflicto bélico tendente a la construcción y el refuerzo conceptual de la «nación brasileña». En línea con la enseñanza escolar tradicional de inicios del siglo XX, al

servicio del proyecto político de la élite brasileña, el texto estudiado privilegiaba aspectos políticos, diplomáticos y estratégicos como hechos de guerra, nombres propios de militares, descripción de batallas, etc., con el fin de legitimar la actuación del Imperio de Brasil en la Guerra, alentar la identidad nacional brasileña y construir una imagen negativa de Solano López y, secundariamente, del Paraguay.

El punto de partida del trabajo de Reis Afonso (2014) consiste en comparar la imagen que de la Guerra de la Triple Alianza o Guerra del Paraguay ofrecen tanto los manuales didácticos de Brasil como de Paraguay, pero situando su muestra en los períodos coetáneos de las dictaduras de ambos países: la dictadura del General Stroessner en el caso del Paraguay (1954-1989) y los sucesivos gobiernos militares de Brasil (1964-1985).

Si bien es cierto que la autora abunda en el manejo de bibliografía secundaria y no referencia más que un manual paraguayo de 1961 (de Florinda Espínola et alia) y dos brasileños (de Valdyr Melo, 1968, y Lourdes Gastal, 1970) además de un cuarto manual argentino de 1960, la autora corrobora las conclusiones arrojadas por otras investigaciones similares: los manuales tanto de Brasil como Paraguay dieron gran importancia al conflicto bélico con el fin de justificar en clave nacionalista y patriótica sus respectivas dictaduras, resultando difícil la separación –en opinión de la autora– entre la presentación de los hechos históricos y los relatos ficcionales. En este sentido, cobra un papel relevante en perspectiva comparada la figura de Francisco Solano López, héroe y prócer patrio en la literatura escolar paraguaya, y malvado villano contrapunto de los heroicos militares brasileños en los manuales, lógicamente, de Brasil.

Schneider (2014) acude a los manuales escolares paraguayos para identificar la representación que los mismos proyectan del Brasil, atendiendo a las relaciones a menudo conflictivas entre ambos países fronterizos y cómo las mismas dejan una huella

en los materiales educativos que reflejan conflictos de largo cuño, referidos a las políticas territoriales expansionistas y coloniales del Brasil con relación a Paraguay. Para ello, la investigadora analiza además de una abundante bibliografía secundaria, documentos protocolares de los años noventa en el marco del Mercosur y las transiciones a la democracia de Paraguay y Brasil, así como diversos manuales escolares paraguayos de la primera década del siglo XXI, pertenecientes a diversos cursos de las materias de Historia y Geografía y de Estudios Sociales, de diversas editoriales asuncenas: Santillana-Paraguay, Don Bosco, Fundación En Alianza, Vazpi y Mitami.

Por lo que respecta a la representación de la Guerra de la Triple Alianza en los manuales escolares paraguayos y contrariamente a lo que sería de esperar, la imagen de Brasil en el conflicto suele atemperarse, llegándose a aceptar la invasión de Mato Grosso por Solano López como una declaración de guerra que, de alguna manera, justificaría la respuesta brasileña. En tal sentido, para la autora los conflictos que marcan cierta negatividad de Brasil a la mirada paraguaya tendrían que ver con cuestiones fronterizas y de conquista de territorio realizadas por Brasil en épocas tan diversas como la colonia o el Imperio, habida cuenta de que la autorrepresentación nacional paraguaya –como mito de origen– se remontaría a tiempos previos incluso a la independencia.

La investigación de Pavan (2017) no parte de los textos didácticos, sino de la confrontación con las investigaciones académicas. Los datos históricos no son novedosos: la autora se centra en el episodio de las «destinadas», mujeres paraguayas pertenecientes a la clase alta asuncena que hacia el final de la Guerra, entre 1868 y finales de 1869, fueron consideradas traidoras por el gobierno (ya fuera por ser esposas

de hombres tachados de traidores, ya por haberse enfrentado de un modo u otro a Solano López) y, en consecuencia, destinadas al destierro hacia los desiertos de Igatemi.

En el imaginario paraguayo de la Guerra, que llegaría en gran medida intacto hasta la actualidad, siempre desempeñaron un papel negativo, frente al positivo de las mujeres «residentas». Sin embargo, el interés de la autora se centra en investigar y establecer, a partir de las memorias y narraciones escritas de algunas destinadas, como Dorothea Duprat de Lasserre o Pancha Garmendia, los parámetros de la intensificación de la violencia contra la mujer que se dio dentro de la violencia general del conflicto bélico, violencia de género que fue expresión del poder patriarcal y que atravesó los ámbitos simbólico, físico, moral y sobre todo sexual de la Guerra del Paraguay. Más allá de los objetivos de la autora, el estudio sirve desde luego para resaltar la importancia que adquiere hoy para la investigación historiográfica la reconstrucción de un sujeto histórico tradicionalmente mutilado, sesgado o simplemente silenciado, dado al olvido.

#### **4.3.4. Perspectivas uruguayas**

Nuevamente, el objetivo educativo de favorecer un proceso adecuado de integración regional, en el marco actual de asociaciones políticas y económicas como Mercosur, entre los países del cono sur americano enfrentados a mediados del siglo XIX en la Guerra Grande, orienta la investigación en este caso de Sansón Corbo (2011a), quien desde una perspectiva que analiza distintos manuales empleados en los sistemas escolares de Uruguay y Argentina examina las representaciones e imágenes que en los mismos se dan de Paraguay.

La investigación de Sansón Corbo, con todo, se sitúa en el ámbito de la historiografía: además de referir el hilo conductor de su trabajo a una bibliografía secundaria propia de la última década del siglo XX, los libros de texto tanto uruguayos como argentinos son manuales clásicos editados entre 1876 y 1936. En este sentido y siguiendo las conclusiones del propio autor, ciertamente tiene interés comprobar que los mitemas identitarios de carácter nacionalista creados por los historiadores de las décadas posteriores a la Guerra Grande se expandieron y vulgarizaron por medio de su difusión en el sistema educativo coetáneo, contribuyendo a esquematizar en Uruguay y Argentina la visión de un Paraguay amenazante y peligroso en contraposición al que se idealizaron imágenes nacionales armónicas al gusto de las oligarquías gobernantes en ambos países. Sin embargo y como hemos visto hasta aquí, la idea no es del todo novedosa, ni viene incorporada a la realidad actual de los manuales escolares.

En una perspectiva similar, Sansón Corbo (2011b) realiza un estudio de carácter historiográfico que de alguna manera tendría que ver con la investigación anteriormente citada. Nuevamente, la estructura del artículo descansa sobre una bibliografía secundaria importante y un estudio comparado de diversos textos y manuales escolares rioplatenses, de Uruguay y Argentina, pertenecientes a las primeras décadas posteriores a la Guerra Grande, finales del siglo XIX y comienzos del XX. La referencia a Paraguay, sin embargo, queda aquí matizada u ocupa un lugar algo más secundario, dado que la perspectiva o el tema principal abordado por el autor se centraría en la creación de señas de identidad de los Estados-nación mencionados, a instancias de la labor de historiadores cuyos intereses y logros se popularizarían de manera masiva por medio de su inclusión en los manuales del sistema educativo de ambos países. De este modo, el autor recorrería la vulgarización de diversos elementos dinamizadores del sentimiento patriótico, tendentes a distinguir un «lo nuestro» nacional esencialista de un

«lo ajeno» entendido como contrapunto, más o menos amenazante, del mismo en el imaginario nacionalista, todo ello con el fin de hacer de la escuela una verdadera fábrica de ciudadanía política, ilustrada e identificada con una imagen nacional concreta.

## **5. La enseñanza de la historia en Paraguay. Una perspectiva histórica**

### **5.1. La enseñanza de la historia en la postguerra**

La memoria histórica y la memoria colectiva son temáticas recurrentes asociadas a los procesos de construcción de los estados nacionales. Ya hace más de un siglo, en una conferencia dictada en la Sorbona en el año 1882, el historiador francés Renan (1983: 14) ponía de relieve los enrevesados vínculos entre estas nociones: «El olvido, e incluso diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación, y de aquí que el progreso de los estudios históricos se frecuentemente un peligro para la nacionalidad». Inscrito al pensamiento nacionalista moderno, los estudios históricos a los que se refiere el autor se englobarían en el llamado conocimiento histórico científico. Esta suerte de historia objetiva se encontraría en el extremo opuesto y en constante tensión con otra historia, considerada ante todo como el cúmulo de recuerdos (y olvidos) que comparte una comunidad.

A lo largo del siglo XIX, la historia se reveló como un elemento crucial en la configuración de las naciones y en la conformación de una identidad común en torno al estado moderno. Como bien señalan autores como Hobsbawm (2015) y Smith (1997) la articulación entre el estado y la nación se proyectó mediante diversos dispositivos políticos, económicos y culturales.

Entre estos dispositivos, destaca la historiografía moderna como mecanismo útil en la creación de un relato histórico en clave romántica, cuya finalidad primordial estuvo orientada a la conformación de una identidad nacional. Más allá de los diversos matices, los postulados de los tres autores permiten distinguir varias historias, más o menos opuestas, pero siempre vinculadas entre sí. Enfrentarse a estos procesos en el marco del Paraguay de postguerra, supone ciertas complejidades y particularidades, una mirada atenta a este período no puede olvidar los conflictos producidos en torno a la gestión de la memoria en el espacio público. En este sentido, la escuela constituye un lugar fundamental de disputas por la memoria.

Después de la guerra, una elite muy próxima a la ideología liberal en los aspectos político y económico, y conservadora en el aspecto social, asume la reorganización del Paraguay bajo la consigna de «regeneración»; la educación se convertirá en instrumento esencial para los nuevos gobiernos (Velázquez, 2015). En este contexto, la educación en general y la enseñanza de la historia en particular desempeñarían una función crucial en la legitimación de un discurso histórico hegemónico acerca de la historia nacional.

De forma amplia, es posible afirmar que, al igual que en otros países de la región, en el Paraguay de finales del siglo XIX comenzó a implementarse un proyecto de educación masiva cuya característica principal fue el control y regulación de la población, y cuyo objetivo primordial se orientó a la formación de un modelo de ciudadanos en consonancia con los ideales liberales de la época.

El proceso de organización del sistema educativo atravesó diferentes etapas y no se extendió por el territorio paraguayo de manera uniforme. A propósito de esta situación, Telesca (2015b) señala que aunque la Constitución de 1870, modelo de la argentina, estipulaba que la educación primaria sería «obligatoria y de atención

preferente del gobierno». No obstante, recién en el año 1881 se redactó el primer Reglamento General para las Escuelas Públicas.

Este Reglamento estipulaba que la historia nacional se incluiría como asignatura obligatoria desde el primer grado, resulta interesante comprobar que una de las atribuciones del Reglamento en relación con la enseñanza de la Historia consistía en fijar los manuales escolares a ser utilizados en las instituciones educativas, aunque lo cierto es que esto nunca se llevó a la práctica (Brezzo, 2008; Telesca, 2015b).

Los primeros relatos escolares de la guerra aparecen en los años de postguerra. Acerca de esta etapa de reorganización nacional, señala Brezzo (2001b) que para la enseñanza de la historia en las escuelas se adoptó el modelo historiográfico impulsado por Cecilio Báez, intelectual paraguayo adscrito a una corriente historiográfica que articuló una lectura de la historia nacional en la que se consideraba al presidente Francisco Solano López como responsable de la Guerra de la Triple Alianza. Este discurso histórico se plasmó en publicaciones diversas que proporcionaron a la población culta y a los escolares de una lectura específica del pasado nacional.

El *Compendio de Geografía e Historia del Paraguay* (1879), de Leopoldo Gómez de Terán y Próspero Pereira Gamba, refleja con claridad el modelo historiográfico mencionado. Se trata del primer manual de Historia editado en Paraguay después de la guerra en el año 1878, y aunque inicialmente fue elaborado para ser utilizado como texto de estudio en el Colegio Nacional de Asunción creado en el año 1876 su uso se extendió por todas las escuelas del país (Brezzo, 2001b; Telesca, 2013).

En esta ocasión, se revisó la segunda edición que data del año 1879. El manual está organizado en dos secciones, la primera dedicada a la Geografía y la segunda a la Historia, con un total de 610 párrafos numerados distribuidos en un total de 183

páginas. El tema de la guerra aparece bajo el título de «Guerra del Paraguay» y ocupa un total de 8 páginas (páginas 159-166, párrafos 590 al 600).

Acercas de las causas de la guerra, los autores se explayan en el conflicto que se vivía en Uruguay y en la posición de Solano López ante la compleja situación. Luego explican los hechos concretos que dan lugar al inicio de la guerra con Brasil y con Argentina. Se pone el acento en dos causas: la intervención de Francisco Solano López a favor de la Banda Oriental en el conflicto que Uruguay y Brasil le obliga a declarar la guerra al imperio, y la negativa de Argentina al no autorizar el paso de las tropas paraguayas por territorio argentino, hecho que provoca la declaración de guerra al país vecino.

La narración de la guerra gira en torno a las acciones de figuras militares, en lo que respecta a las menciones sobre el Paraguay sin duda el personaje principal del relato es el presidente Francisco Solano López, que aparece bajo el nombre de «López», «Solano López» y «mariscal López». También se incluyen otros actores colectivos, principalmente el «ejército paraguayo». Así, sobre el inicio de la contienda se explica: «La desproporción era inmensa; sin embargo, resistieron los paraguayos a toda intimación de rendirse, y sólo cesó el combate cuando fueron completamente aniquilados, legando así a la posteridad un glorioso ejemplo de valor y patriotismo» (p. 162, párrafo, 594).

## **5.2. La impronta nacionalista en la enseñanza de la historia**

Muy pronto, la inestabilidad marcó los destinos del Paraguay y se instaló un abrumador clima político, social y económico, que terminó por agotar el proyecto de reconstrucción nacional vinculado a la «regeneración» (Brezza, 2005, 2008). A pesar de

que el Estado y las elites políticas se esforzaron por mantener en el espacio público un relato de la guerra ajustado a la visión de los vencedores, poco a poco fueron surgiendo expresiones de una «contramemoria» que hacia 1880 se convertiría en una expresión moderada de patriotismo (Capdevila, 2012).

Tal como plantea Cuesta (1997), en el marco de los sistemas educativos modernos la enseñanza de la historia se encuentra estrechamente vinculada al establecimiento de una historia académica, desarrollada por historiadores y científicos sociales. En el caso de Paraguay, este proceso se da a comienzos del siglo XX, más o menos al mismo tiempo que se intentaba extender de forma oficial la enseñanza de la historia nacional en las escuelas. Entre los años 1910 y 1930, durante la llamada etapa liberal, tuvo lugar la elaboración de una memoria colectiva que presentaba al Paraguay como una gloriosa nación, con una representación de la guerra basada en el heroísmo y el sacrificio (Capdevila, 2012).

Surge en este contexto una corriente historiográfica nacionalista que producirá un discurso centrado en la historia de la nación paraguaya en el que la Guerra de la Triple Alianza será el acontecimiento articulador del pasado de la nación. Esta nueva corriente nacionalista está ligada a la «Generación del 900» representada por figuras como Blas Garay, Manuel Domínguez, y Juan O'Leary, todos ellos contemporáneos de Cecilio Báez (Brezzo, 2005, 2008; Soler, 2010).

Las obras de Blas Garay inauguran la historiografía nacional paraguaya, entre sus producciones se incluyen manuales escolares. En rigor, el discurso acerca de la guerra que introduce Báez no se aleja demasiado del modelo historiográfico, pero es posible notar algunos matices importantes en la interpretación de la guerra, que se dejan entrever como prolegómenos al posterior esplendor del relato nacionalista que se

consolidará en las décadas siguientes. Como modelo representativo de este incipiente relato escolar destaca el *Breve resumen de la historia del Paraguay* (1897).

El libro tiene en total 139 páginas que abarcan desde la historia precolonial hasta la Guerra de la Triple Alianza, tema que se aborda en el capítulo tres y al que se dedica 13 páginas. Respecto de las causas de la guerra, la primera diferencia notable con el relato que presentan Terán y Gamba tiene que ver con la referencia al denominado Tratado Secreto de la Triple Alianza: «El 1º de Mayo de 1865 se suscribió en Buenos Aires un Tratado de alianza entre el Brasil, la República Argentina y la República Oriental del Uruguay». A continuación, el manual menciona las motivaciones: «para hacer la guerra al Paraguay; demoler todas sus fortificaciones, despojarle de todo su material bélico, y obligarle a celebrar Tratados de límites, cuyas cláusulas se estipulaban en él con absoluto desprecio de nuestro derecho» (p. 130).

### **5.3. La pedagogía nacionalista y la enseñanza de la historia**

El proceso de reconstrucción de la identidad paraguaya acompañado de la construcción nacionalista de la historia se intensificó en la década de 1920, cuando las tensiones con Bolivia hacían suponer que la lucha por el dominio de la región del Chaco Boreal acabaría en un conflicto bélico; desafortunadamente, entre los años 1932 y 1935 tuvo lugar la denominada Guerra del Chaco (Brezzo, 2010b; Capdevila, 2012).

La Guerra del Chaco (1932-1935) dejó un Paraguay victorioso con un gobierno de postguerra que se ocupó de multiplicar por todos los rincones de la patria un sentimiento de unidad nacional apelando a las nociones de raza, tierra e historia como elementos de cohesión de la sociedad paraguaya (Brezzo, 2010b). En el año 1936 un levantamiento liderado por las figuras destacadas de la Guerra del Chaco interrumpió el

período de los gobiernos liberales. El conocido como golpe del 17 de febrero o revolución febrerista, tuvo como consecuencia inmediata el derrocamiento del presidente liberal Eligio Ayala y la instauración del gobierno provisional del Coronel Rafael Franco.

Los años posteriores al levantamiento estuvieron marcados por iniciativas de gobierno cuya finalidad primordial en el ámbito de la educación fue la reivindicación de la historia paraguaya en clave nacionalista. En este sentido, cabe mencionar que el largo conflicto de límites entre Paraguay y Bolivia, consumado en la Guerra del Chaco, potenció el interés y la difusión de los estudios históricos de tal manera que la visión nacionalista gestada por Juan O'Leary a comienzos del siglo XX se vio consolidada y quedó finalmente instaurada como la historia oficial (Brezzo, 2010b).

Acerca de la enseñanza de la historia, explica Brezzo (2001b) que desde el año 1936 la pedagogía nacionalista ocupa un lugar importante en las escuelas y se consolida durante el régimen del general Alfredo Stroessner (1954-1989). En este momento, se adopta la modalidad llamada «de libro único» y se encomienda la redacción de todos los contenidos de Historia al historiador paraguayo Luis Guillermo Benítez. Cabe destacar que algunos libros de texto del autor, cuyas últimas reediciones contienen algunas modificaciones en los contenidos, todavía se encuentran en las estanterías de numerosas bibliotecas escolares del país (D'Alessandro, 2014).

Durante el gobierno del general Alfredo Stroessner (1954-1989) se implementaron dos reformas educativas, en los años 1957 y 1973. Ambas reformas contaron con el apoyo de organismos de carácter internacional. De forma específica, la reforma educativa del año 1957 introdujo cambios en la estructura y organización del sistema educativo paraguayo: el sistema educativo se organizó siguiendo el modelo 6-3-3, es decir, 6 grados de educación primaria, 3 cursos de estudios básicos y 3 cursos de

bachillerato diversificado. Además, la reforma incluía la elaboración de nuevos programas y planes de actividades de estudios para la totalidad de los niveles de la educación formal (Cadogán, 2011; Elías & Segovia, 2011).

De acuerdo con Velázquez y D'Alessandro (2018) a partir del año 1955 se inició un proceso de transformación de la educación media, que se cristalizaría en el Decreto 24.063 de 27 de diciembre de 1956, y la reforma educativa se implementaría a partir del año siguiente. Advierten los autores que esta reforma estableció un quiebre con paradigmas educativos anteriores, como el carácter elitista de la educación secundaria, el laicismo que había caracterizado la educación paraguaya desde comienzos del siglo XX. Con la reforma, se impondría una nueva estructura del nivel secundario: un ciclo básico con una duración de 3 años (común al bachillerato humanístico y al técnico), después del ciclo básico se podía optar por estudios de bachillerato, de magisterio o de enseñanza comercial.

La reforma educativa del año 1973 denominada Innovaciones Educativas, está estrechamente vinculada a los siguientes eventos: la promulgación de la Constitución Nacional de 1967, la realización de un diagnóstico educativo en el año 1968, la realización del Primer Seminario sobre Desarrollo Educativo en 1970, la creación en 1971 de una comisión encargada de elaborar el proyecto de Innovaciones Educativas, y la creación del Equipo Técnico de Currículo y Administración Educativa. Cabe señalar que la reforma educativa implementada a partir del año 1973 se mantuvo vigente hasta el final del gobierno de Stroessner, siendo revisada recién en los primeros años de la transición democrática y de la reforma educativa (Elías & Segovia, 2011).

El *Manual de Historia Paraguay. Para el primer curso del ciclo básico* (s/f) está organizado en 15 capítulos, distribuidos en un total de 142 páginas. Como adelanta el

título, se trata de un manual dirigido al alumnado del primer curso del ciclo básico. De acuerdo con la organización del sistema educativo vigente durante la época, el primer curso correspondería al actual 7º grado de la Educación Escolar Básica.

El capítulo que aborda la guerra, comienza con una referencia a la muerte de Carlos Antonio López y los detalles del traspaso de poder a su hijo Francisco Solano López, futuro presidente del Paraguay. Se pone énfasis en las «cuestiones pendientes» que le tocará enfrentar a Solano López, que son principalmente cuestiones de límites con el Brasil y la Argentina, en este punto del relato el autor concluye: «Pero la crisis que iba a conducir a la guerra, se produjo por otras razones y en otra parte, hábilmente preparada por la diplomacia brasileña y argentina» (p. 90).

A continuación, el manual relata la crisis uruguaya y menciona de forma cronológica los acontecimientos que precipitaron el comienzo de las hostilidades, primero con el Brasil, luego con Uruguay. Finalmente, se menciona la solicitud de Paraguay dirigida al gobierno argentino para cruzar tropas por el territorio de Corrientes, la negativa de Argentina y la posterior declaración de guerra por parte del Congreso paraguayo. Por fin, bajo el epígrafe «¿Cuáles fueron pues las causas de la guerra?» se repasan algunas cuestiones ya planteadas y se exponen otras nuevas.

Al igual que en el libro de texto de Blas Garay, aquí también se menciona el Tratado Secreto de la Triple Alianza, pero en este caso se limita a señalar algunas cuestiones concretas del contenido del tratado.

También se incluyen referencias al pueblo paraguayo, a los habitantes del país, se lee al comienzo de los apartados dedicados a las campañas y batallas de la guerra: «Declarada la guerra, todo el país se aprontó para la lucha [...]» (p. 93). Las alusiones al conjunto de la población paraguaya o a los diversos actores participantes en la guerra se expresan mediante frases como «la flota paraguaya», «el Paraguay», «el país», «los

paraguayos», «nuestro ejército», «las tropas paraguayas», «soldados, «ancianos, mujeres y niños», «nuestro pueblo».

Algunos ejemplos del relato, por ejemplo de la Campaña de Humaitá, se exponen de la siguiente manera: «En su transcurso, los paraguayos libraron heroicas y sangrientas batallas que poco a poco fueron agotando nuestro ejército, en hombres y materiales» (p. 95). Sobre la campaña de Pikysyry, se indica: «Los aliados ya casi exclusivamente brasileños, iniciaron las operaciones el 3 de diciembre, se llevan a cabo entonces en rápida sucesión 4 batallas sangrientas y heroicas, en las que las tropas paraguayas a las órdenes del ya general Bernardino Caballero hicieron prodigios de valor» (p. 100). El siguiente fragmento aporta una mayor comprensión acerca de las características del discurso escolar que transmite el manual de Luis G. Benítez:

La saña y la crueldad de los aliados con la población civil paraguaya que caía en sus manos, el vergonzoso saqueo de Asunción, el asesinato de prisioneros, aún niños, ancianos y heridos, mostraban a las claras que la guerra no era tan sólo contra el mariscal López, como anunciaban los aliados, sino contra el Paraguay todo [...]. (p. 103).

#### **5.4. Transición democrática y enseñanza de la historia**

El dos de febrero del año 1989 tuvo lugar el golpe de estado que derrocó la dictadura del general Stroessner. De acuerdo con Abente (2010), el fin de la dictadura significó ante todo el desmantelamiento del sistema autoritario de dominación política, donde el Estado se identificaba al mismo tiempo con el Partido Colorado y con las Fuerzas Armadas. No obstante, resulta notable que el triunfo del golpe militar

adquiriese desde el primer momento un matiz discordante, ya que por una parte se asumía que el golpe de estado enarbolaba la bandera de la democracia y los derechos humanos, mientras que por otra parte se argumentaba la necesidad del golpe como una forma de asegurar la continuidad del Partido Colorado en el gobierno.

Señala Brezzo (2001b) que una vez iniciada la transición el gobierno impulsó una revisión del conjunto de la política educativa que implicaba la urgente reformulación de los planes de estudio. Con la introducción de la Reforma Educativa a partir del año 1992, se dispuso la formación de comisiones compuestas por especialistas, historiadores y docentes, con el objetivo de revisar los manuales de Historia y Ciencias Sociales empleados en las últimas décadas. Los resultados del estudio crítico de los manuales escolares fueron presentados en un documento elaborado por la Academia Paraguaya de la Historia. Durante la presidencia de Juan Carlos Wasmosy, el Consejo de la Reforma Educativa evaluó y aprobó las propuestas incluidas en el mencionado documento.

Además del estudio crítico de manuales escolares encomendado en el marco de la Reforma, se pusieron en marcha otros programas con la finalidad de elaborar materiales escolares acordes a los nuevos lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación y Cultura. Al mercado editorial que venía funcionando desde hacía ya varias décadas, se incorporan a mediados de la década de 1990 nuevas editoriales entre las que destacan Fundación En Alianza, fundada en el año 1991 y de origen paraguayo, y la internacional editorial Santillana, que se instala en Paraguay en el año 1997.

Acerca de los posibles cambios del discurso historiográfico desde los inicios de la transición democrática, Capdevila (2012) advierte que al cabo de dos décadas de democracia en Paraguay es posible constatar la inmovilidad de la representación del

pasado nacional heroico fomentado durante 35 años de dictadura. No obstante, y siguiendo los planteamientos de Capdevila, a partir de la década de 1990 los sucesivos gobiernos en el poder dejaron de imponer una visión hegemónica de la historia oficial. Los fervorosos debates en torno al discurso historiográfico nacional, protagonizados por intelectuales desde comienzos de los años noventa, se desplazaron al plano de lo escolar y suscitaron la producción de una nueva generación de manuales escolares de Historia que intentaron reflejar una historia cada vez más crítica. Hay un grabado del artista paraguayo Ángel Jara que sintetiza las turbulencias de este período reciente (ver Anexo III).

Teniendo en cuenta este recorrido y los importantísimos aportes de los autores citados, la presente investigación se propone continuar indagando acerca del desarrollo de la enseñanza de la historia en el Paraguay durante el período 1989-2018, ampliando la perspectiva de los trabajos llevados a cabo.

# Estudio y análisis

---



## Capítulo 4

### Planteamiento de la investigación y método

Escribir es devenir, pero no devenir escritor,  
sino devenir otra cosa

(Deleuze & Parnet, 1997: 52)

El capítulo contiene el planteamiento de la investigación y el método. En la primera parte, se exponen los fundamentos teóricos de la investigación y la perspectiva metodológica. La segunda parte está dedicada al diseño de investigación, se indica el planteamiento del problema, se formulan los objetivos propuestos, el proceso de selección que conforma la muestra del estudio, el proceso del análisis y las fases estipuladas para la investigación.

#### **1. Fundamentos teóricos de la investigación**

##### **1.1. Discursos, poder y subjetividades en el currículo**

Históricamente, la escuela moderna, organizada en torno a los supuestos del liberalismo se ha constituido en el gran dispositivo institucional pedagógico de

normalización de la infancia, se trata pues, de una verdadera fábrica de producción de subjetividades (De la Vega, 2014; Foucault, 2005; Gore, 1996; 2015; Popkewitz, 1998). En este sentido, la institución escolar constituye un ámbito de producción y de legitimación de discursos pedagógicos, a propósito de la escuela como generadora de discursos Foucault (2015: 45) subraya: «Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican».

El filósofo y pedagogo de origen brasileño Tomaz Tadeu Da Silva (1999) advierte acerca de la aparente disyunción entre teorías críticas y post-críticas del currículo, poniendo de manifiesto la necesidad de introducir matices en la tensión que se provoca entre los conceptos de ideología y discurso, ya que resulta evidente que en la actualidad el gobierno de las poblaciones responde cada vez más a mecanismos sutiles de poder, sin que por ello desaparezcan otros mecanismos de poder menos sutiles basados en relaciones y estructuras de poder económicas y culturales.

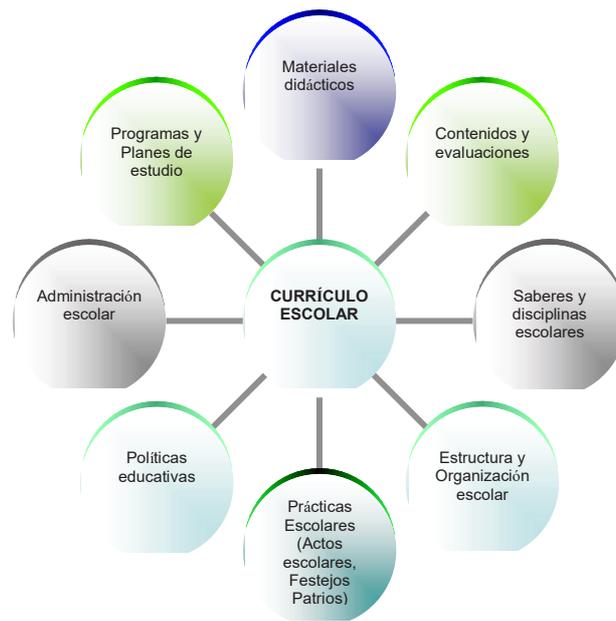
Siguiendo los postulados de Da Silva (1999), las teorías post-críticas, vinculadas a ciertas corrientes del postmodernismo y postestructuralismo que llevan a cabo un cuestionamiento radical a la noción de sujeto racional, libre, autónomo, centrado y soberano de la modernidad, buscan ampliar la comprensión de los complejos procesos de dominación y su relación con las condiciones de la escuela contemporánea.

El autor aclara que no sería apropiado referirse a una teoría postestructuralista o postmoderna del currículo, precisamente porque estas corrientes rechazan cualquier tipo de sistematización. No obstante, advierte que es posible encontrar una «actitud» postestructuralista en muchas de las perspectivas relacionadas con la investigación del currículo escolar. En la misma dirección, y adoptando un enfoque feminista, Rifà (2003) se refiere a un «giro postestructuralista» en la investigación educativa.

Este giro, es especialmente relevante a partir de la década de 1990. A modo de ejemplo, algunos de los primeros autores en desarrollar esta perspectiva fueron, en el ámbito internacional, Cleo Cherryholmes, Stephen Ball, Thomas Popkewitz y Jennifer Gore; en el ámbito iberoamericano, se encuentran Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Miguel A. Pereyra, Alfredo Veiga Neto, Pablo Gentili, entre otros.

La premisa básica podría resumirse en que el currículo no puede ser comprendido sin incorporar un análisis de las relaciones de poder que lo constituyen. Con las teorías post-críticas el análisis del poder sobrepasa los límites de las relaciones económicas del capitalismo para incluir los procesos de dominación organizados en torno a la raza, la etnia, el género y la sexualidad. Para las teorías post-críticas el sujeto es considerado en tanto que «ficción» y la subjetividad tiene siempre un carácter social, tal como afirma Da Silva (1999: 36): «[...] en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad».

De forma amplia, y más allá de los posibles matices, sería posible trazar ciertas similitudes en el concepto y el abordaje de estudio del currículo que proponen autores como Da Silva (1999), Cherryholmes (1999) y Popkewitz (2010). Muy brevemente, el primero de ellos, destaca el currículo como «documento de identidad», el segundo se refiere al mismo como «resultado de fuerzas políticas», mientras que el tercer autor considera el currículo como «ordenanzas de conversión». El siguiente esquema reúne las piezas o elementos que los tres autores citados consideran fundamentales para el estudio y análisis del currículo escolar (ver figura 5).



*Figura 5.* Componentes fundamentales para el estudio del currículo (elaboración propia a partir de Cherryholmes (1999), Da Silva (1999) y Popkewitz (2010)).

## **1.2. Feminismos e investigación educativa, un apunte**

La incorporación de la categoría de género en el ámbito educativo está relacionada con el discurso crítico del currículo. La investigación del currículo desde un enfoque que incluye la perspectiva de género supone principalmente una puesta en cuestión de las relaciones de poder del capitalismo y las formas del patriarcalismo presentes en la institución escolar (Rifà, 2003).

Resulta importante señalar los aportes de la teoría queer a los discursos y prácticas pedagógicas. De forma muy resumida, estos aportes se reúnen en un conjunto de líneas de trabajo que suelen recibir el nombre de «pedagogía queer» o «pedagogías antinormativas». Vinculada al desarrollo de los estudios feministas de la denominada «tercera ola» (corrientes postfeministas, movimientos LGTBI..., comunidades trans,

Crip Theory, etc.), la pedagogía queer va más allá del postulado de la construcción social de las identidades e interpela el discurso vinculado a la heteronormatividad, que reproduce y alienta el sistema binario de sexo/género bajo una lógica eminentemente heterosexista (Planella y Pié, 2012).

Desde esta perspectiva de análisis, en el marco del proyecto resulta especialmente importante la relación entre feminismos y nacionalismos y, más concretamente, la crítica feminista a la estructura (hetero)patriarcal del nacionalismo. En esta dirección, Valeria Flores (2013) advierte que los sistemas educativos han estado históricamente orientados a la conformación de identidades de estado hegemónicas y a la transmisión y legitimación de modos de ser y conocer «logo-falo-etno-adulto-céntricos».

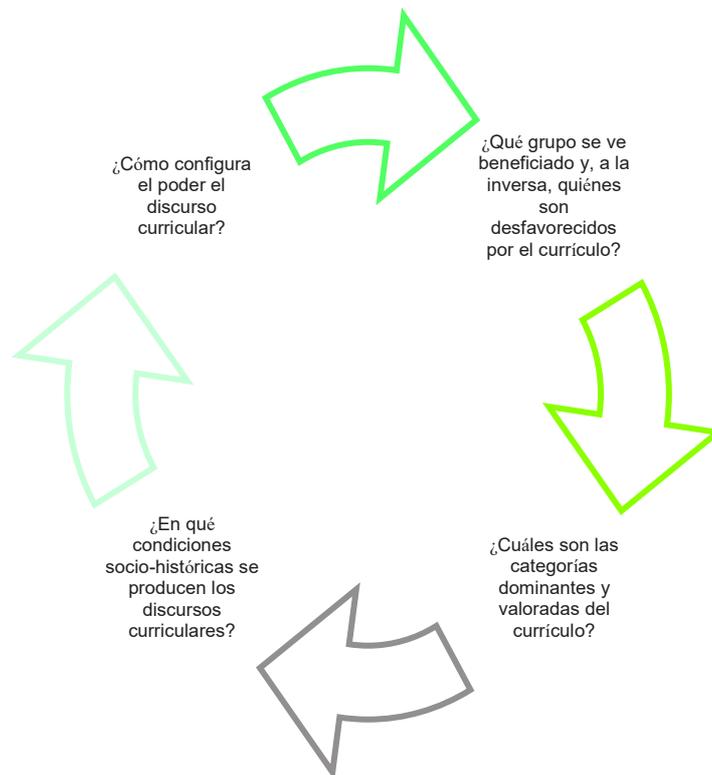
### **1.3. La investigación del currículo desde perspectivas post-críticas**

En la misma línea argumentativa que Da Silva, Cherryholmes (1999) se ocupa de confrontar los discursos estructurales y postestructurales en la investigación educativa, tarea que lleva a cabo empleando los aportes teóricos de autores franceses como Foucault y Derrida. De este interesante enfoque de análisis, es importante señalar que lo que caracteriza al campo del estudio del currículo es la inestabilidad, la fragmentación, el movimiento y el conflicto. El concepto de currículo estaría asociado a aquello que los alumnos tienen la oportunidad de aprender, lo cual implica también aquello que los alumnos no tienen la oportunidad de aprender. Se trataría de una operación en la que el poder distribuye las oportunidades y la falta de oportunidades.

El autor plantea que el trabajo curricular se desarrolla en una amplia variedad de escenarios relacionados con el ámbito educativo. Además, señala que la adopción de

una estrategia postestructural, crítica y pragmática en la investigación educativa implica en primer lugar un esfuerzo por describir las relaciones entre los desarrollos históricos y las prácticas políticas, y la teoría y la práctica del currículo.

A modo de mapa orientador, ha sido posible formular/plantear una serie de interrogantes que se desprenden de esta propuesta teórica útil para abordar el estudio del currículo. Teniendo en cuenta el enfoque post-crítico, la siguiente figura presenta los interrogantes que sirven de guía en el marco del presente proyecto (ver figura 6).



*Figura 6.* Interrogantes-guía de la Investigación (elaboración propia a partir de Cherryholmes, 1999).

## 2. Perspectiva metodológica

La metodología en la cual se enmarca la investigación corresponde a los métodos cualitativos de las Ciencias Sociales. La técnica principal que se utiliza en el estudio es el análisis de Contenido. Además, se emplearán técnicas provenientes del análisis crítico del Discurso. Asimismo, el instrumento básico de análisis consiste en el diseño de un sistema de categorías.

De acuerdo con Bardin (1986: 7), el análisis de contenido es:

Un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a “discursos” (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas –desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos– es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia.

Igualmente, la autora agrega lo siguiente: «En tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve en dos polos: el rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad» (Bardin, 1986: 7). Desde esta perspectiva, las fases del análisis de contenido se organizan en torno a tres elementos cronológicos: el preanálisis, el aprovechamiento y exploración del material y el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

Siguiendo a Bardin (1986), el preanálisis corresponde a la fase de organización propiamente dicha. De forma amplia, esta fase busca sistematizar las ideas de partida

para desarrollar un plan de análisis. Generalmente, contiene tres secciones, la elección de documentos que se someterán al análisis, la formulación de las hipótesis y los objetivos y la elaboración de los indicadores en que se apoyará la interpretación. La exploración del material corresponde a la fase de codificación, descomposición o enumeración en función del plan de análisis. Por último, en el tratamiento e interpretación de resultados, estos son tratados de forma que resulten significativos y válidos. A menudo se emplean operaciones estadísticas simples (porcentajes) o más complejas (análisis factorial) que permiten establecer cuadros y figuras que ponen de relieve la información aportada por el análisis.

Plantea Van Dijk (1999: 185) que el análisis crítico del discurso:

[...] es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político.

De acuerdo con este autor, el análisis crítico del discurso no es una dirección específica de investigación, en consecuencia no posee un marco teórico unitario, en este sentido, los tipos de análisis del discurso pueden ser teórica y analíticamente muy diversos. Adoptando un enfoque socio-cognitivo, Van Dijk (2003: 146) define la noción de discurso de la siguiente manera:

Aquí «discurso» se emplea en el amplio sentido de acontecimiento comunicativo, lo cual incluye la interacción conversacional, los textos escritos y

también los gestos asociados, el diseño de portada, la disposición tipográfica, las imágenes y cualquier otra dimensión o significación semiótica o multimedial.

En el marco de la presente investigación, también son importantes ciertas nociones asociadas a la perspectiva de análisis de discurso que plantea Foucault (2015). En *El Orden del Discurso*, libro donde se transcribe una lección inaugural pronunciada por Foucault en el Collège de France en 1970, el autor formula la siguiente hipótesis de trabajo: «[...] supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad» (2015: 14).

Por otra parte, resultan significativas en el marco de la presente investigación las consideraciones de Planella (2005: 9), que pone de relieve la importancia de los métodos hermenéuticos en la investigación educativa con el objetivo de plantear: «[...] una mirada a la pedagogía y a las investigaciones pedagógicas más allá de modelos cuantitativos, de reducciones numéricas de la realidad y de determinadas posiciones epistemológicas». En este sentido, explica: «La hermenéutica nos ofrece la posibilidad de situar al sujeto de la investigación en otras posiciones (más allá de la búsqueda irracional de objetividad) que le pueden permitir partir de su experiencia y de la experiencia de los otros».

En la misma línea teórica expuesta hasta aquí, bajo la perspectiva del denominado giro lingüístico, en el presente estudio no preocuparía tanto el hecho o la cosa «en sí», la realidad, sino que adquiere mayor interés lo que se dice de esta realidad, los modos de nombrarla. Dicho de otra manera, este estudio no busca una «verdad» en los relatos escolares de historia de la escuela paraguaya, lo que interesa es la

representación. El estudio, no pretende determinar qué relato se ajusta más a la realidad de los hechos, sino comprender cómo funcionan estos relatos en el contexto en que circulan, las aulas de historia. Lo importante –ensayando un «tartamudeo», seguramente torpe, de las primeras lecturas derridianas de la doctoranda– consistiría en la inscripción de las *huellas* (Peretti & Vidarte, 1998).

### **3. Metodología y diseño de la investigación**

#### **3.1. Planteamiento del problema**

De acuerdo con lo expuesto acerca de la pedagogía nacionalista, la enseñanza de la historia y sus relaciones con la formación de la identidad nacional y la identidad de género, la investigación se propone acercarse a la realidad educativa paraguaya durante el período 1989-2018, con la finalidad de identificar los cambios y continuidades del discurso nacionalista en una selección de elementos del currículo escolar paraguayo.

La indagación se organiza en torno a dos cuestiones centrales. Por un lado, se tiene presente un sistema educativo paraguayo moderno caracterizado por el desarrollo de una pedagogía nacionalista que se consolida a lo largo del siglo XX, durante los regímenes autoritarios. En el ámbito de la enseñanza de la historia, esta coyuntura se traduce en la instauración de un discurso histórico de tipo romántico que inventa un pasado nacional glorioso y exalta el heroísmo de los soldados y las mujeres. Este discurso parece permanecer en el tiempo a pesar de los cambios producidos desde la transición democrática iniciada en el año 1989.

Por otro lado, se tiene en cuenta la pedagogía nacionalista y la enseñanza de la historia en clave nacional como elemento que participa en la configuración de una

identidad nacional paraguaya que tropieza con una premisa fundamental: una identidad que ha sido definida históricamente en oposición a su contexto. Por lo tanto, el proceso de conformación de la identidad nacional paraguaya no podría explicarse sin las relaciones históricas establecidas con los países limítrofes: Argentina, Brasil, Bolivia y Uruguay.

### **3.2. Objetivos**

#### **Objetivo general**

Analizar las relaciones entre enseñanza de la historia y construcción de identidades nacionales y de género en la escuela paraguaya actual, a partir del estudio del currículo escolar.

#### **Objetivos específicos**

Objetivo 1. Examinar el discurso acerca de la formación de la identidad nacional y de género presente en el currículo escolar paraguayo (fuentes normativas, política educativa y planes de estudio).

Objetivo 2. Identificar los cambios y continuidades del modelo nacionalista de enseñanza de la historia en la escuela paraguaya desde el año 1989, a partir del estudio de la Guerra de la Triple Alianza en una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

Objetivo 3. Analizar los discursos que incorporan la mirada del «otro», a partir de la representación de la Guerra de la Triple Alianza presente en una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

Objetivo 4. Identificar los modelos de género vinculados al sistema patriarcal, presentes en el relato de la Guerra de la Triple alianza que transmite una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

Objetivo 5. Analizar el papel histórico de las mujeres en el relato de la Guerra de la Triple Alianza, en una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

Objetivo 6. Identificar la función que desempeñan las imágenes en el relato de la Guerra de la Triple Alianza, en una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

Objetivo 7. Identificar los cambios y continuidades del modelo nacionalista de enseñanza de la historia en la escuela paraguaya desde el año 1989, a partir del estudio de la Independencia del Paraguay, en una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

Objetivo 8. Analizar los discursos que incorporan la mirada del «otro», a partir de la representación de la Independencia del Paraguay presente en una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

Objetivo 9. Identificar los modelos de género vinculados al sistema patriarcal, presentes en el relato de la Independencia del Paraguay que transmite una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

Objetivo 10. Identificar la función que desempeñan las imágenes en el relato de la Independencia del Paraguay, en una selección de manuales escolares de Estudios Sociales e Historia.

#### **4. Método**

##### **4.1. Selección de la muestra de estudio**

Se presenta a continuación la selección de la muestra de estudio en función de los objetivos formulados, y teniendo en cuenta la aproximación metodológica del estudio.

##### **Objetivo 1.**

###### **Población y muestra**

La población de estudio está conformada por la normativa, la legislación, la política educativa y los planes y programas de estudio, correspondientes al período 1989-2018.

###### **Criterios de selección de la muestra**

Para el proceso de selección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

– Normativa y legislación educativa correspondiente al período 1989-2019, ya que en año 1989 se inicia el proceso de transición democrática en el país.

– Documentos relacionados con la política educativa en materia de género y formación afectivo-sexual durante el período mencionado.

– Planes y Programas de Estudio del Área de Estudios Sociales y del Área de Historia y Geografía.

Hay que aclarar que durante el período 1989-1998 la organización del sistema educativo fue similar al de la última etapa de la dictadura: Nivel Primario y Nivel Medio. En esta organización, los contenidos curriculares correspondientes al área de Ciencias Sociales se reúnen bajo la asignatura denominada Estudios Sociales.

También hay que tener presente que a partir del año 1998, con la implementación de la Reforma Educativa en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB), los antiguos 1º, 2º y 3º Cursos de la Etapa Básica del Nivel Medio pasan a formar parte de la nueva estructura educativa, 7º, 8º y 9º Grados del Tercer Ciclo de la EEB.

Teniendo en cuenta estos cambios fundamentales en la estructura y organización del sistema educativo paraguayo durante el período 1989-2018, la muestra de Planes y Programas de Estudio ha quedado conformada de la siguiente manera:

– Plan Innovaciones Educativas 1973, el análisis se centra en el nivel de Educación Media, Área de Ciencias Sociales, que abarca los contenidos curriculares de Historia, Geografía y Educación Cívica.

– Programa de Estudio, Estudios Sociales Etapa Básica 1990 (reimpreso), está conformado por 3 Unidades: Unidad I El Paraguay en el mundo (contenidos de Geografía), Unidad II Bases de nuestra cultura (contenidos de Historia), Unidad III

Formación Social, moral y cívica del ciudadano paraguayo (contenidos de Formación Cívica).

– Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica 1999, el análisis está centrado en el Programa de Estudio de Historia y Geografía del Octavo Grado.

– Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica 2010, actualizado, el análisis está centrado en el Currículo Específico de Historia y Geografía del Octavo Grado.

– Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica 2014, el análisis está centrado en el Programa de Estudio de Historia y Geografía del Octavo Grado.

Si bien el marco temporal de estudio se ajusta al período comprendido entre 1989-2018, se ha decidido incluir en el análisis el Plan Innovaciones Educaciones del año 1973 elaborado durante la dictadura, porque su estudio permite comparar en perspectiva los posibles cambios y continuidades con los nuevos programas de estudio elaborados durante la etapa democrática iniciada en 1989.

## **Objetivos 2 al 10**

### **Población y muestra**

La población del estudio está conformada por todos los manuales escolares oficiales de Estudios Sociales y de Historia y Geografía, independientemente de su tamaño o volumen, editados en el período comprendido entre 1989 y 2018, elaborados conforme a los lineamientos curriculares dispuestos por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) mediante los Programas de Estudio, dirigidos al alumnado del Ciclo

Básico del Nivel Medio (sistema educativo vigente durante 1989-1998) y al alumnado del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) del actual sistema educativo Paraguayo (1999-2018).

La muestra de estudio se compone de un conjunto de manuales escolares oficiales de la asignatura de Estudios Sociales del 1º, 2º y 3º Curso y de Historia y Geografía del 8º Grado, editados en diferentes etapas del denominado período democrático (1989-2018). La elección del área de Ciencias Sociales se realiza de acuerdo al planteamiento de la investigación y para dar respuesta eficaz a la formulación del objetivo general de estudio.

#### Criterios de selección de la muestra de estudio

Para el proceso de selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Manuales escolares de Estudios Sociales e Historia y Geografía editados entre los años 1989-2018.

En año 1989 marca el inicio de la transición democrática, luego de un largo período de gobierno dictatorial iniciado en el año 1954. En la actualidad no existen datos o estudios oficiales que indiquen una mayor o menor presencia y empleo de manuales escolares en las escuelas del ámbito público y privado. En el proceso de selección de muestra se tuvieron en cuenta la totalidad de editoriales que desde 1989 editaron o editan manuales escolares del área de Ciencias Sociales. El procedimiento que estableció la totalidad de editoriales fue posible gracias a diversos factores: a) la información proporcionada por los encargados de las editoriales visitadas en la ciudad de Asunción; b) la valiosísima información proporcionada durante conversaciones mantenidas con encargados y vendedores de librerías de primera y segunda mano,

durante la estancia de investigación y en el momento de búsqueda de los posibles materiales escolares susceptibles de análisis; c) entrevistas realizadas a diversos actores clave de la comunidad educativa, como profesores de instituciones públicas y privadas, padres de estudiantes; d) la información proporcionada por las funcionarias de la Biblioteca Nacional del Paraguay.

Ahora bien, en el proceso de selección de la muestra de manuales se constató que existen manuales escolares de una editorial reeditados sin modificaciones, así como reediciones ampliadas y revisadas por el mismo autor, y nuevas ediciones encargadas a autores diferentes.

2. Manuales escolares de Historia dirigidos al alumnado del nivel del 1º, 2º y 3º Curso de la Etapa Básica del Nivel Medio (criterio aplicado a los manuales escolares de Historia editados entre 1989-1999).

La elección de esta Etapa Básica se debe a que en este nivel se introduce el sistema de enseñanza por asignaturas. De forma específica, a partir del primer curso del nivel básico de la Educación Media los alumnos cursarán una asignatura que reúne los conocimientos correspondientes a Historia, Geografía y Formación Cívica: Estudios Sociales. Hay que hacer notar que los contenidos de la Independencia del Paraguay y la Guerra contra la Triple Alianza, se desarrollan en los tres cursos de la Etapa Básica.

3. Manuales escolares de Historia dirigidos al alumnado del nivel educativo denominado Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) del actual Sistema Educativo Paraguayo, de forma específica aquellos dirigidos al Octavo Grado (criterio aplicado a los manuales escolares de Historia editados entre 1998-2018).

La elección del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (7º, 8º y 9º Grados), se debe a que es en el 7º grado cuando se integra la asignatura Historia y Geografía. De forma específica, se han seleccionado manuales escolares dirigidos al alumnado del Octavo Grado EEB porque los contenidos de la Independencia del Paraguay y de la Guerra de la Triple Alianza, temas del análisis, se desarrollan en este curso.

4. Manuales escolares de Historia que aborden los siguientes contenidos: la Independencia del Paraguay y la Guerra de la Triple Alianza.

La decisión de enfocar el análisis de los manuales escolares en el tema específico de la Independencia y la Guerra de la Triple Alianza tiene que ver con los siguientes aspectos:

La Guerra de la Triple Alianza (1864-1870) se establece como punto de inflexión en dos direcciones: de una parte culmina el proceso de conformación de la identidad nacional paraguaya, de otra parte inaugura un largo período de reconstrucción nacional en términos liberales (Capdevila, 2010, 2012; Soler, 2010). Acerca de la Independencia del Paraguay, hay que recordar que durante gran parte del siglo XX la independencia constituyó un acontecimiento histórico relevante en la conformación de la nación paraguaya.

El mapa editorial paraguayo que se dedica a la producción de libros de texto del área de Ciencias Sociales durante el período 1989-2018 quedaría configurado por las siguientes editoriales: Talleres Gráficos Comuneros, Ediciones Técnicas Paraguayas, Editorial FVD, Editora Litocolor, En Alianza, Don Bosco, Atlas, Editorial Lina, Santillana Paraguay, Pizarra, Vazpi, Consulba y Book Sellers. Conviene aclarar que los manuales escolares de las editoriales Talleres Gráficos Comuneros, Ediciones Técnicas

Paraguayas y Editorial FVD funcionaron en su plenitud hasta la implementación de la Reforma Educativa en el Tercer Ciclo (1998), cuando cobran protagonismo las editoriales Don Bosco, En Alianza y Atlas, entre otras, momento en que entra con fuerza en el mercado nacional la editorial Santillana.

Teniendo en cuenta el mapa editorial, el siguiente cuadro presenta la selección final de manuales escolares (ver tabla 1). Esta selección final se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) los manuales a los que se tuvo acceso como resultado de la búsqueda en bibliotecas de Asunción;
- b) los manuales que se han podido adquirir en locales editoriales y librerías de Asunción;
- c) incluir manuales empleados en escuelas públicas y privadas;
- d) incluir manuales que representaran la producción editorial durante el período 1989-2018 (editados en década 1990, en década 2000 y década 2010).

Del corpus de manuales escolares que conforman la muestra, se han considerado dos elementos de análisis que se trataron de forma separada en objetivos distintos:

- El texto central.
- La ilustración.

En cada uno de estos elementos se procedió a un vaciado de contenido, de acuerdo al sistema de categorías.

Siguiendo el diseño y la propuesta metodológica del estudio de Garreta y Careaga (1987), se considera texto al corpus de la lección propiamente dicha, que por lo general está escrita por el autor del manual. No se consideran en el análisis las fuentes escritas literarias o históricas que puedan complementar el texto central. En cuanto a la

ilustración, debe ser considerada teniendo siempre en cuenta la función que cumplen en los libros de texto escolares. La unidad de análisis de las imágenes es el personaje.

Tabla 1

*Manuales escolares seleccionados para el análisis, Objetivos 2-10*

| <b>Editorial</b>            | <b>Año</b> | <b>Autores</b>   | <b>Nombre</b>  |
|-----------------------------|------------|--|--|
| Talleres Gráficos Comuneros | s/f        | Irmina C. de Lezcano   | Estudios Sociales 1 Curso  |
| Talleres Gráficos Comuneros | s/f        | Irmina C. de Lezcano   | Estudios Sociales 2 Curso  |
| Talleres Gráficos Comuneros | s/f        | Irmina C. de Lezcano   | Estudios Sociales 3 Curso  |
| Talleres Gráficos Comuneros | s/f        | Angélica Rossi de Zayas e Irmina C. de Lezcano               | Estudios Sociales 5 Curso  |
| En Alianza                  | 1998       | Pedro Saccagio et al.  | Paraguay Ñane retã. Geografía, Historia, E. Cívica–E. Sociales para el 3º. Ciclo de la EEB |
| Don Bosco                   | 2000       | M. Graciela Monte de López Moreira et al.                    | Historia y Geografía 8 Grado   |
| Santillana                  | 2002       | Luciana de Loof Sosa et al.                                  | Estudios Sociales 8  |
| En Alianza                  | 2010       | Milda Rivarola et al.  | Historia & Geografía 8   |
| Consulba                    | 2010       | Obdulia Natividad Ruiz Díaz de Benítez                       | Historia y Geografía 8 Grado. Cuadernillo de información y ejercicios prácticos            |
| Editora Litocolor           | 2012       | Nancy G. Zacarías de Funes y Alicia E. Zacarías de Ruiz Díaz | Historia y Geografía Octavo Grado Educación Escolar Básica                                 |
| Atlas                       | 2016       | Águeda Crimi de Villasboa                                    | Historia y Geografía 8. Octavo Grado   |

Sobre los manuales: aunque en el capítulo de resultados se expone en detalle el contexto de producción de cada uno de los libros de texto, a continuación se realiza una breve referencia que permite situar los manuales en el período 1989-2018 y conocer porqué han sido elegidos para el análisis.

Los manuales escolares de Talleres Gráficos Comunerros fueron empleados tanto en escuelas públicas como privadas durante toda la década de 1990. Los manuales escolares de la profesora Irmina C. de Lezcano tienen un espacio muy importante en el Programa de Estudios Sociales reimpresso 1990, de hecho, junto con los libros de Luis G. Benítez, son los más nombrados en los apartados de «Bibliografía recomendada». De acuerdo con la información disponible, estos manuales oficiales empleados durante los años de la dictadura fueron reeditados en varias ocasiones, estas reediciones o «nuevas» ediciones introducen algunas actualizaciones pero en general guardan el mismo formato y contenido que ediciones anteriores a 1989. Por esta razón, los manuales representan de buena manera el discurso oficial de enseñanza de la historia de esta década.

El manual de la Editorial En Alianza 1998 es uno de los primeros libros de texto editados conforme a los nuevos Programas de Estudio elaborados para el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica. Tanto en el formato como en el contenido, introduce novedades significativas, están editados a color, incluyen imágenes y cuenta con un equipo de autores. El manual establece un quiebre con el discurso escolar de enseñanza de la historia de los años 90. Por todas estas características, este libro escolar refleja el «paso» de transición entre los clásicos manuales empleados durante décadas y el inicio de nuevas formas de producción y expansión editorial acorde con los cambios que introdujo la Reforma Educativa.

El manual escolar de la editorial Don Bosco 2000 es el resultado de una licitación realizada por autoridades competentes del Ministerio de Educación y Cultura

a finales de la década de 1990. En este sentido, se constituye como un excelente ejemplo de los esfuerzos llevados a cabo por el MEC en la primera etapa de la implementación de la Reforma Educativa en el Tercer Ciclo de la EEB.

El manual de la editorial Santillana 2002 es el resultado de las primeras incursiones de una editorial internacional en el mercado paraguayo de producción de materiales escolares. De nuevo, el formato y el contenido resultan novedosos. Empleado de forma mayoritaria en instituciones escolares privadas, el relato escolar que transmite este manual se aleja de los discursos escolares oficiales de la época. De forma mayoritaria, la editorial Santillana provee de manuales escolares a instituciones educativas cuya matrícula escolar responde a un poder adquisitivo medio alto y alto.

El manual de la editorial En Alianza 2010 está organizado siguiendo los lineamientos de Programa de Estudios actualizado del año 2010. El hecho de que la autora única de los contenidos del área de Historia sea Milda Rivarola, reconocida intelectual e investigadora paraguaya, revela los esfuerzos de la editorial por renovar el relato escolar, tratando de ajustarse a los nuevos tiempos. Este manual se emplea de forma preferente en escuelas privadas.

El manual de la editorial Consulba 2010 también está elaborado de acuerdo al Programa de Estudio actualizado. Como resultado de las averiguaciones llevadas a cabo durante la estancia, se puede confirmar que este manual se emplea sobre todo en escuelas públicas de la capital de Asunción y el área metropolitana. Otro de los indicios que confirman esta característica se encuentra en el coste del manual, que resulta mucho menor que el de editoriales como Santillana o En Alianza. Hay que hacer notar que de forma reciente la editorial ha publicado un nuevo libro de Historia y Geografía 8 Grado, aunque el analizado aquí no ha perdido vigencia.

El manual escolar de la editora Litocolor 2012 también está elaborado según el Programa de Estudio 2010. Como resultado de las averiguaciones realizadas, se puede decir que este manual circula sobre todo en escuelas públicas y escuelas privadas cuya matrícula escolar está conformada por estudiantes de poder adquisitivo medio y medio-bajo. En este sentido, este manual representa el discurso que circula en una gran cantidad de instituciones del área metropolitana de la capital (las localidades que rodean la ciudad de Asunción).

El manual de la editorial Atlas 2016 se emplea sobre todo en instituciones educativas privadas con estudiantes de nivel adquisitivo medio alto y alto. Un de las formas para comprobar esta característica consistió en revisar los listados de lista de útiles de cada colegio, que en el caso de las instituciones privadas suelen estar accesibles en las páginas Web del colegio.

#### **4.2. Instrumento**

Para abordar el objetivo 1, se estableció un análisis de los documentos en torno a dos temáticas o tópicos: identidad nacional/formación de la identidad nacional e identidad de género/formación de la identidad de género. Es decir, el análisis tuvo en cuenta estos dos aspectos centrales en la revisión de la normativa, legislación, política educativa y programas de estudio.

Para abordar los objetivos 2-10, se diseñó un sistema de categorías (ANEXO 1). Las categorías se elaboraron a partir de la revisión en profundidad del marco teórico. Se tuvieron en cuenta los trabajos incluidos en el estado de la cuestión del Capítulo 3 y la literatura especializada en el tema. Especial mención hay que hacer aquí a la producción teórica de la historiadora Liliana Brezzo, sus investigaciones sobre historia de la

historiografía paraguaya y otros estudios que abordan temas centrales de la historia del Paraguay, como la independencia y la guerra de la Triple Alianza, de inapreciable orientación y ayuda.

El sistema de categorías se estructuró en función de cada uno de los objetivos planteados (2-10), siguiendo, en parte, el modelo empleado por Cuenca (2002) en su tesis doctoral. El planteamiento de Cuenca a propósito del sistema de categorías resulta adecuado también en el contexto del presente estudio:

La estructuración y determinación de las categorías de análisis, así como de sus variables e indicadores, es de gran importancia, ya que todas ellas se van a articular como el hilo conductor del proceso de indagación que se va a desarrollar, clarificando cual es el objeto de estudio y qué información se está tratando, evitando de esta manera la divagación en el análisis y centrando de una forma coherente el trabajo (p. 210).

A continuación se describe el sistema de categorías diseñado para abordar los objetivos 2-10. En el Anexo I puede observarse de forma sistematizada el sistema de categorías dispuesto en cuadros.

Categoría asociada al objetivo 2: Modelo nacionalista de enseñanza de la Guerra de la Triple Alianza.

Variables: antecedentes y causas, la guerra como epopeya nacional, enfoque discursivo.

Categoría asociada al objetivo 3: Identidad y alteridad en el relato de la guerra.

Variables: nosotros (Paraguay), los otros (Argentina, Brasil, Uruguay).

Categoría asociada al objetivo 4: Modelo de género en la guerra de la Triple Alianza

Variables: personaje, ámbito, rol.

Categoría asociada al objetivo 5: Papel histórico de las mujeres en la guerra de la Triple Alianza.

Variables: tipología nacionalista, ubicación en el relato.

Categoría asociada al objetivo 6: Función de las imágenes en el relato de la guerra.

Variables: personaje, actividad, ubicación en el relato.

Categoría asociada al objetivo 7: Modelo nacionalista de enseñanza de la historia.

Variables: origen de la nación, Singularidad de la nación, héroes patrios, enfoque discursivo.

Categoría asociada al objetivo 8: Identidad y Alteridad en el relato de la Independencia del Paraguay.

Variables: Nosotros, los otros (porteños/Buenos Aires, españoles/España, Europeos).

Categoría asociada al objetivo 9: Modelos de género en la Independencia del Paraguay.

Variables: personaje, ámbito, rol.

Categoría asociada al objetivo 10: Función de las imágenes en el relato de la Independencia del Paraguay.

Variables: personaje, actividad, ubicación en el relato.

### **4.3. Procedimiento**

#### **4.3.1. De búsqueda de la información**

Durante la estancia de estudios en la ciudad de Asunción, Paraguay, se visitaron los siguientes espacios con la finalidad de proceder a la búsqueda y recogida de información:

Biblioteca Nacional del Paraguay.

Unos meses antes de iniciar la estancia, se tomó contacto con la Biblioteca, se solicitó un permiso para revisar los fondos y trabajar en el local de la biblioteca, que fue concedida mediante la amable respuesta del entonces director de la institución pública, Rubén Capdevila. Una vez allí, fue de inestimable ayuda la orientación y labor de la funcionaria Rocío Monges, así como del resto del personal destinado en la sala central del local. Por otra parte, también fue de mucha utilidad la ayuda proporcionada por el joven Blas Díaz, en la sección de Hemeroteca de la Biblioteca, que se encuentran en un edificio adjunto al fondo del local. El conocimiento de los fondos de la hemeroteca y la

buena predisposición de este funcionario, hicieron posible encontrar documentos en un tiempo récord.

Biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia, ubicada en el antiguo local del colegio Estado de Israel.

Allí se revisaron y recopilaron principalmente programas y planes de estudio vigentes durante la etapa de la dictadura y los primeros años de la transición democrática. Especial mención merecen las funcionarias encargadas del manejo de esta pequeña biblioteca que sin embargo es de un valor incalculable para la historia de la educación paraguaya.

La Biblioteca del Colegio Argentino de Asunción.

Como antiguo lugar de trabajo de la doctoranda, y teniendo conocimiento del importante fondo de manuales escolares que posee la querida y recordada biblioteca del colegio, se solicitó un permiso para visitar la misma. Una vez allí, se revisaron dichos fondos y se seleccionaron manuales escolares útiles para el estudio.

Además, hay que mencionar otras visitas y entrevistas que aportaron información sustancial para el desarrollo eficaz de la investigación:

Centro de Investigación para el Desarrollo.

Por medio de la Dra. Lorena Soler, tutora responsable de la estancia de estudios en Buenos Aires, se concretó una visita al Centro de Investigación para el Desarrollo (Asunción, Paraguay). Allí la doctoranda fue recibida por el reconocido investigador social Rodolfo Elías, especialista en temas educativos. Participaron en este breve pero fructífero encuentro la investigadora Ana Portillo y el investigador Maurizio Paradedda.

Periódico ABC Color, Sede Central.

También se visitó el local central del periódico ABC Color, situado en la calle Yegros del microcentro de Asunción, con la finalidad de obtener información acerca del funcionamiento del *Suplemento Escolar*, editado por este periódico de forma regular. Gracias a la buena predisposición de la Sra. Mirtha Ovelar, Jefa del Departamento de Servicios Educativos, se logró concretar una entrevista con la Srta. Graciela Galeano. Aunque, por razones de diseño y tiempo, la parte del estudio que contiene el análisis de los materiales educativos del periódico no se incluye en este informe final de la tesis, los datos proporcionados por Galeano acerca del funcionamiento del actual sistema educativo fueron de gran ayuda al momento de trazar un mapa del mismo.

En el camino no tanto de búsqueda de información, sino de orientación y formación investigadora de la doctoranda, las estancias llevadas a cabo en Buenos Aires (Argentina) y Tetuán (Marruecos) resultaron de gran utilidad y apoyo (ver Anexo III). Durante estas estancias se tuvo la oportunidad de compartir y discutir diferentes fases del proyecto de investigación en espacios académicos de formación superior. El intercambio con profesores y otros estudiantes de doctorado ayudó a reformular algunos aspectos del plan de tesis.

#### **4.3.2. De recolección de datos**

Se diseñaron diferentes fichas de recogida de datos. Las fichas son útiles para la organización y sistematización de los datos recopilados.

1. Ficha bibliográfica para el análisis externo de los documentos. Preparada para recoger información acerca de la editorial autores, años de edición y estructura general del manual escolar.

2. Fichas de recogida de información diseñadas teniendo en cuenta los objetivos planteados y el sistema de categorías diseñado. Cabe señalar que para el diseño de la ficha asociada a los objetivos 6 y 19 (vaciado de imágenes) se empleó como base el modelo de ficha propuesto por García (2016).

La estructura de las fichas diseñadas para la recolección de datos puede observarse en el Anexo II.

#### **4.4. Fases de la investigación**

Fase 1. Búsqueda y recopilación de información en bases de datos digitales y repositorios bibliotecarios. Se elaborarán fichas de recogida de información.

Fase 2. Búsqueda de fuentes de análisis y selección de la muestra de estudio.

Fase 3. Diseño de instrumentos de recogida de datos. Elaboración del sistema de categorías de análisis.

Fase 4. Recogida de la información. Los datos de la muestra de estudio se recogerán en parrillas elaboradas para el efecto.

Fase 5. Análisis de la información. Contempla el análisis externo de la forma, el análisis de contenido y el análisis del discurso.

Fase 6. Presentación de resultados y redacción de capítulos teniendo en cuenta los objetivos propuestos.



## Capítulo 5

### Análisis y resultados. Currículo

En el objetivo 1 se analizan documentos relacionados con el currículo escolar y la legislación educativa de Paraguay en el período 1989-2018.

#### 1. Objetivo 1

##### 1.1. Estructura general del sistema educativo

Además de las leyes y otros textos legales, en la redacción de los apartados correspondientes a la normativa, legislación y organización del sistema educativo del Paraguay se emplearon como apoyo las siguientes fuentes: *Informe Final. Lista Analítica de Documentación de Datos Bibliográficos* (Centro de Investigación e Innovación Educativa, 2011); el informe *Datos Mundiales de Educación. VII edición 2010/2011* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; 2010); Página Web Oficial del Ministerio de Educación y Ciencias; el documento titulado *Sistemas Educativos Nacionales. Paraguay* (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994).

A propósito de este último documento, cabe señalar que se trata del resultado de un esfuerzo conjunto entre la Organización de los Estados Iberoamericanos y el

Ministerio de Educación y Culto del Paraguay (en este momento, esta era la denominación del Ministerio). El Informe fue elaborado en el marco del proceso de la transición democrática del país y en el contexto de la implementación de la reforma educativa iniciada en 1992, con el propósito de afianzar la importante etapa de cambios estructurales del sistema educativo. En este sentido, hay que hacer notar que participaron en la realización del informe varias profesoras reconocidas vinculadas a la enseñanza media y superior en diversas instituciones del país, como María Celsa Bareiro de Soto, Eva Diana Chaparro y Aida Torres de Romero.

### **1.1.1. Normativa y legislación**

#### **1.1.1.1. Marco Normativo Internacional**

La república del Paraguay es signataria de instrumentos internacionales de Derechos Humanos entre los que se encuentran el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1992), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1992), la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (1990), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (2003), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1987) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1990). Todos los instrumentos contienen disposiciones específicas en materia de educación y por lo tanto comprometen al estado a adoptar todas las medidas necesarias para proteger, respetar y asimismo facilitar el ejercicio del derecho a la educación de todos y todas en su territorio, sin ningún tipo de discriminación (Centro de Investigación e Innovación Educativa, 2011).

A lo expuesto hay que sumar lo dispuesto en la primera parte del Artículo 137 «De la supremacía de la Constitución», de la Constitución de la República del Paraguay: «La ley suprema de la República es la Constitución. Ésta, los tratados, convenios y acuerdos internacionales aprobados y ratificados, las leyes dictadas por el Congreso y otras disposiciones jurídicas de inferior jerarquía, sancionadas en consecuencia, integran el derecho positivo nacional en el orden de prelación enunciado». De acuerdo a lo dispuesto en la Constitución, la legislación nacional y los instrumentos internacionales sobre Derechos Humanos ratificados por el Paraguay establecen la obligación del estado paraguayo de proporcionar y facilitar la educación a todos sus habitantes sin discriminación alguna (Centro de Investigación e Innovación, 2011).

#### **1.1.1.2. Marco Normativo Nacional**

A continuación se exponen los principales textos legales relativos al sistema educativo de la República del Paraguay.

#### **La Constitución Nacional, promulgada en el año 1992**

La Constitución del año 1992 es la ley fundamental de la República del Paraguay. La Constitución, promulgada en los primeros años de la transición democrática, sustituyó la Constitución de 1967, vigente durante el régimen stronista.

#### **La Ley n.º 1264/98 General de Educación**

Mediante la aplicación de esta Ley se institucionalizan los cambios que el proceso de la Reforma Educativa incorporó en el sistema educativo nacional.

### **La Ley n.º 1725/01, que establece el Estatuto del Educador**

Esta Ley regula el ejercicio de la profesión de educador en los niveles de educación inicial, educación escolar básica y educación media del sistema educativo paraguayo, cuyo ejercicio se realice en establecimientos, centros o instituciones educativas de carácter público o privado.

### **La Ley n.º 1680/01, Código de la Niñez y la Adolescencia**

En 1990 Paraguay ratifica la «Convención Internacional sobre los Derechos del Niño», que contó con la ratificación del mayor número de países en toda la historia de las Naciones Unidas. Con ello, la nación se compromete a adecuar su legislación en concordancia con los principios y normativas de ese convenio, que marcó un cambio substancial sobre las políticas vigentes hasta ese momento en materia de niñez y adolescencia. Uno de los logros más importantes de la ratificación paraguaya de la «Convención Internacional sobre los Derechos del Niño» es la sanción del Código de la Niñez y la Adolescencia.

El Artículo 20 del mencionado Código contempla el derecho a la educación: «El niño y el adolescente tienen derecho a una educación que les garantice el desarrollo armónico e integral de su persona, y que les prepare para el ejercicio de la ciudadanía».

### **Otros dispositivos legales**

Además de los documentos citados, existen otros dispositivos legales que complementan el ordenamiento legal del sistema educativo paraguayo:

– Decreto n.º 7815 de 26 de noviembre de 1990, por el cual se constituye el Consejo Asesor de la Reforma Educativa

– Resolución Ministerial n.º 15 de 14 de enero de 1993, por la que se establece la implantación de la EEB obligatoria (con nueve años de duración, estructurada en tres ciclos y destinada a niños entre 6 y 14 años de edad)

– Ley n.º 136 de 29 de marzo de 1993, que regula el Sistema de Educación Superior Universitaria

– Decreto n.º 15.986 de 30 de diciembre de 1992, por el que se recomienda al MEC la elaboración del Plan de la Educación Escolar Básica (EEB)

– Ley n.º 2072 de 13 de febrero de 2003, por la que se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

– Resolución n.º 840 de 7 de abril de 2009, por la que se aprueba el reglamento de registro de títulos de pregrado, grado y postgrado.

### **El actual Ministerio de Educación y Ciencias**

En el año 2017 el Congreso de la Nación Paraguaya sancionó una nueva Ley que reestructuró el funcionamiento del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Se trata de la Ley n.º 5749 que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación Y Ciencias. A continuación se exponen algunos de sus artículos con el fin de aportar mayor claridad a la organización del MEC.

#### Artículo 1. Objetivo de la Ley

La presente Ley tiene por objetivo establecer la estructura orgánica, las funciones y los órganos que conforman el Ministerio de Educación y Cultura, que a partir de la promulgación de la presente Ley pasará a denominarse Ministerio de Educación y Ciencias, en adelante el MEC.

### Artículo 3. Competencia

El Ministerio de Educación y Ciencias es el órgano rector del sistema educativo nacional y como tal, es responsable de establecer la política educativa nacional en concordancia con los planes de desarrollo nacional, conforme lo dispone la Constitución Nacional y la Ley N° 1264/98 «GENERAL DE EDUCACIÓN».

#### **1.1.2. Organización**

La Ley n.º 1264 General de Educación promulgada en el año 1998 expresa en su Artículo 26 del Capítulo II Educación Formal: «El sistema educativo nacional incluye la educación de régimen general, la educación de régimen especial y otras modalidades de atención educativa. La educación de régimen general, puede ser formal, no formal y refleja».

El Artículo 27 del Capítulo II de la Ley 1264/98 o Ley General de Educación estipula lo siguiente: «La educación formal se estructura en tres niveles: El primer nivel comprenderá la educación inicial y la educación escolar básica; el segundo nivel, la educación media; el tercer nivel, la educación superior».

Ley n.º 5749/17 que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, en su Artículo 4 «Educación Básica», introduce una modificación:

La educación formal se estructura en tres niveles:

- a) el primer nivel comprenderá la educación inicial, el primer y segundo ciclo de la educación escolar básica;
- b) el segundo nivel comprenderá el tercer ciclo de la educación escolar básica y la educación media; y,
- c) el tercer nivel comprenderá la educación superior (ver tabla 2).

Tabla 2

*Organización del sistema educativo de la República del Paraguay, educación formal (elaboración propia a partir de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010)*

|                      |                                    |                                     |            |
|----------------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------|
| <b>Primer Nivel</b>  | <b>Educación Inicial</b>           |                                     |            |
| Edad                 | 0-5                                |                                     |            |
|                      | 0-2                                | 2-4                                 | 5          |
| Denominación         | Jardín Maternal                    | Jardín Infantil                     | Preescolar |
|                      | <b>Educación Escolar Básica</b>    |                                     |            |
| Edad                 | 6-8                                | 9-11                                |            |
| Denominación         | Primer ciclo<br>(1º, 2º, 3º grado) | Segundo ciclo<br>(4º, 5º, 6º grado) |            |
| <b>Segundo Nivel</b> |                                    |                                     |            |
| Edad                 | 12-14                              |                                     |            |
| Denominación         | Tercer ciclo (7º, 8º, 9º grado)    |                                     |            |
|                      | <b>Educación Media</b>             |                                     |            |
| Edad                 | 15-17                              |                                     |            |
| Denominación         | Bachillerato                       |                                     |            |
| <b>Tercer Nivel</b>  | <b>Educación Superior</b>          |                                     |            |
| Edad                 | 18 y más                           |                                     |            |
| Denominación         | Educación Terciaria                |                                     |            |

### **1.1.2.1. Educación Inicial**

El Artículo 26 de la Ley 1264/98 expresa que la educación inicial está compuesta por dos ciclos, el primero de ellos se extiende hasta los tres años inclusive y el segundo hasta los cuatro años, el denominado Preescolar correspondiente a la edad de cinco años pertenecerá sistemáticamente a la Educación Escolar Básica. Asimismo, la Educación Inicial se desarrolla en dos modalidades formal y no formal.

La modalidad formal comprende tres etapas, Jardín Maternal, Jardín de Infantes y Preescolar, mientras que la modalidad no formal de atender a los niños de 3 a 5 años que no tienen acceso a la Educación Inicial formal. Se implementa en los *Mitâ Róga* (lengua guaraní, cuya traducción sería Casa del Niño), que funcionan en casas de familia, escuelas, iglesias, municipalidades, clubes y otros, siempre que estas instituciones ofrezcan las condiciones básicas necesarias de seguridad para el desarrollo del infante.

### **1.1.2.2. Educación Escolar Básica**

La Educación Escolar Básica (EEB) es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas de gestión oficial, comprende nueve grados distribuidos en tres ciclos de tres años de duración cada uno: primer ciclo (1º, 2º y 3º grado), segundo ciclo (4º, 5º y 6º grado) y tercer ciclo (7º, 8º y 9º grado).

### **1.1.2.3. Educación Media**

La Educación Media comprende el Bachillerato o la Formación Profesional y se compone de tres cursos académicos. En sus diferentes modalidades tiene como objetivo la incorporación activa del alumno a la vida social y al trabajo productivo o su acceso a la educación de nivel Superior.

De acuerdo con el *Plan Nacional de Educación 2024*, consta de las siguientes modalidades: Bachillerato Científico (con énfasis en Letras y Artes, con énfasis en Ciencias Sociales y con énfasis en Ciencias Básicas y Tecnología;); y la modalidad Bachillerato Técnico (Industrial, Servicios y Agropecuario). Cabe mencionar que mediante la Ley n.º 4088 promulgada en el año 2010 se establece la gratuidad y la obligatoriedad de la Educación Inicial y también de la Educación Media.

#### **1.1.2.4. Educación Superior**

La Ley General de Educación establece en su Artículo 47: «La educación superior se ordenará por la ley de educación superior y se desarrollará a través de universidades e institutos superiores y otras instituciones de formación profesional de tercer nivel». Según señala el *Plan Nacional de Educación 2024* abarca grados universitarios y no universitarios:

– Formación Docente: la actual estructura del sistema de formación docente comprende cursos de Profesorado en Educación Inicial (3 años de duración), Profesorado en Educación Escolar Básica (1º y 2º ciclo, 3 años de duración), Profesorado de Educación Escolar Básica por especialidad (3º ciclo, 4 años de duración), Profesorado de Educación Media por área de especialidad (3 años).

– Educación Técnica Superior: se ocupa de brindar cursos a nivel terciario no universitario, de dos y más años de duración.

– Educación Universitaria: el nivel superior universitario, tanto público como privado, está vinculado necesariamente al gobierno, administración y planificación que la Constitución le encarga al Ministerio de Educación y Cultura. La enseñanza universitaria comprende la formación profesional superior, la investigación y la extensión universitaria.

– Postgrado: este tipo de educación está bajo la responsabilidad de las universidades o institutos superiores. Al respecto la Ley General de Educación expresa en su Artículo 55: «Será objetivo de la educación de postgrado profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades».

## **1.2. Género y políticas educativas**

### **1.2.1. Constitución Nacional 1992**

En lo que sigue se mencionan artículos que se refieren a la educación y la cultura, con la finalidad de proporcionar mayor objetividad a las nociones de igualdad que se introducen en la normativa sobre educación.

La Constitución Nacional en el Capítulo III «De la Igualdad» dispone:

Artículo 46. De la Igualdad de las personas

Todos los habitantes de la República son iguales en dignidad y derechos. No se admiten discriminaciones. El Estado removerá los obstáculos e impedirá los factores que las mantengan o las propicien. Las protecciones que se establezcan

sobre desigualdades injustas no serán consideradas como factores discriminatorios sino igualitarios.

#### Artículo 47. De las Garantías de la Igualdad

El Estado garantizará a todos los habitantes de la República:

1. la igualdad para el acceso a la justicia, a cuyo efecto allanará los obstáculos que la impidiesen;
2. la igualdad ante las Leyes;
3. la igualdad para el acceso a las funciones públicas no electivas, sin más requisitos que la idoneidad, y
4. la igualdad de oportunidades en la participación de los beneficios de la naturaleza, de los bienes materiales y de la cultura.

#### Artículo 48. De la Igualdad de Derechos del Hombre y de la Mujer.

El hombre y la mujer tienen iguales derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales. El Estado promoverá las condiciones y creará los mecanismos adecuados para que la igualdad sea real y efectiva, allanando los obstáculos que impidan o dificulten su ejercicio y facilitando la participación de la mujer en todos los ámbitos de la vida nacional.

Además de lo anterior, el Capítulo VII referente a la Educación y la Cultura establece en el Artículo 73 «Del Derecho a la Educación y sus Fines»:

Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus

finés son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio. La erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo.

Igualmente, habría que añadir la primera parte del Artículo 74 «Del Derecho de Aprender y de la Libertad de Enseñar»: «Se garantizan el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades al acceso a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna».

### **1.2.2. La Ley n.º 1264/98 General de Educación**

La Ley 1264 General de Educación expresa en el Artículo 3:

El Estado garantizará el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceder a los conocimientos y a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna. Garantizará igualmente la libertad de enseñar, sin más requisitos que la idoneidad y la integridad ética, el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico.

El Artículo 4 de dicha Ley dispone:

El Estado tendrá la responsabilidad de asegurar a toda la población del país el acceso a la educación y crear las condiciones de una real igualdad de oportunidades. El sistema educativo nacional será financiado básicamente con recursos del Presupuesto General de la Nación.

El Artículo 9 de la Ley General de Educación establece que son fines del sistema educativo nacional:

- a. el pleno desarrollo de la personalidad del educando en todas sus dimensiones, con el crecimiento armónico del desarrollo físico, la maduración afectiva, la integración social libre y activa; [...]
- i. la formación en el respecto de los derechos fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;

Acerca de los principios que orientan el sistema educativo nacional, la Ley establece en el Artículo 10 que la educación se ajustará a los siguientes principios:

- a. el afianzamiento de la identidad cultural de la persona; [...]
- c. la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en los centros de enseñanza; [...]
- e. la efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo de todo tipo de discriminación;

### **1.2.3. La Ley n.º 5749/17 Carta Orgánica del MEC**

La Ley n.º 5749/17 que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, en su Artículo 22 Consejo Nacional de Educación y Ciencias (CONEC), dispone: «El Consejo Nacional de Educación y Ciencias es el órgano responsable de proponer las políticas educativas, la permanente mejora del sistema educativo nacional y acompañar su implementación en la diversidad de sus elementos y aspectos concernientes».

La Ley n.º 5749/17, en el Capítulo IV Órganos de apoyo, asesoramiento y control, Artículo 30, Naturaleza y composición, dispone: «Son los distintos órganos que tienen por objeto el desarrollo de actividades internas relacionadas con la organización, tales como el apoyo logístico [...]». Entre los organismos se incluye la Dirección General de Protección y Promoción de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

Artículo 48. De las funciones de la Dirección General de Protección y Promoción de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia: [...] b) Promover en el ámbito educativo el cumplimiento de las disposiciones y obligaciones establecidas en la Ley N° 1680/01 «CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y DE LA ADOLESCENCIA».

De acuerdo con el Artículo 52 de la misma Ley, la Dirección General de Educación Inclusiva depende del Viceministerio de Educación Básica.

Artículo 62. Dirección General de Educación Inclusiva: «Es el órgano responsable de desarrollar estrategias de igualdad e inclusión educativa, que ayuden a superar la desigualdad y la discriminación al interior del sistema escolar y garanticen la aplicación del enfoque de derechos».

Artículo 63. Funciones de la Dirección General de Educación Inclusiva:

Son funciones de la Dirección General de Educación Inclusiva: a) fortalecer la educación inclusiva de calidad asociada a discapacidad o cualidades

excepcionales; g) fortalecer la educación inclusiva de calidad para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, derivadas de: discapacidad física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y condiciones personales o de historia escolar.

Como se desprende de la revisión, la Ley n.º 5749/17 no incluye en ninguna de sus 44 páginas la palabra género o mujeres, el resultado es el mismo respecto de la mención a diversidad afectivo-sexual o de género. Por otra parte, hay que señalar que en la selección de artículos expuestos correspondientes a dicha Ley, cuando el legislador emplea los términos igualdad/desigualdad/inclusión/discriminación, parece referirse especialmente a colectivos estudiantiles que presentan diversidad funcional.

Para ratificar este parecer, resulta útil la lectura de la Ley n.º 5136/2013 de Educación Inclusiva., la norma define conceptos básicos fundamentales y delimita el campo de actuación de la educación inclusiva. En su Artículo 3 formula las siguientes definiciones:

- i) Inclusión: Identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos.
- j) Discriminación: Exclusión, distinción, restricción u omisión de proveer ajustes y apoyos de los medios que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular, el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones de los derechos y libertades inherentes a todo ser humano.

k) Educación Inclusiva: Proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso.

l) Equidad educativa: Significa que las escuelas deben acoger a todas las niñas, niños y adolescentes jóvenes y adultos, independientemente de sus condiciones personales, culturales económicas o sociales.

#### **1.2.4. Políticas y programas para promover la igualdad y equidad de género**

##### **1.2.4.1. Programa PRIOME**

En el marco de la reforma educativa iniciada en 1992, se pone en marcha en la década de 1990 el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y Resultados para las Mujeres en la Educación (PRIOME), con el objetivo de coordinar las acciones destinadas a promover la incorporación y el desarrollo efectivo del componente de género en el sistema educativo paraguayo. Las líneas de actuación establecidas fueron las siguientes: la incorporación del componente de género en todos los niveles del sistema educativo, revisión y propuestas de textos y materiales educativos desde una perspectiva de género, capacitación docente y sensibilización de la comunidad educativa sobre la importancia de la igualdad de oportunidades en educación (Elías, 2014; Larroza, 2007).

#### **1.2.4.2. Plan Nacional de Educación Para Todos «Ñandutí»**

El Plan Nacional de Educación Para Todos 2003-2015 «Ñandutí» (Ministerio de Educación y Cultura, 2002) tuvo enormes implicancias en el avance de la implementación de la perspectiva de género en el sistema educativo (Larroza, 2007). Se reproduce a continuación el contenido del objetivo nacional número 5, formulado en la perspectiva de uno de los objetivos del llamado Marco de Acción de Dakar, referido a la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y lograr una mayor equidad social, de género y étnica en educación: «Disminuir las disparidades en la EEB y la Educación media, suministrando equidad del servicio educativo en cuanto a acceso, eficiencia y calidad, entre géneros y priorizando a niños/as en zonas rurales».

#### **1.2.4.3. Plan Nacional de Educación 2024**

En la actualidad, las disposiciones contenidas en la Constitución Nacional y la Ley General de Educación se concretan a través de los denominados planes nacionales y otros programas complementarios. En este marco, resulta fundamental mencionar el Plan Nacional de Educación 2024 «Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo» (Ministerio de Educación y Cultura, 2011a), que surge como parte del replanteamiento general de la política educativa tras los resultados de las elecciones del año 2008, que concedió la victoria a Fernando Lugo. El Plan Nacional 2024 es el documento marco de la política educativa paraguaya, donde se delinean las principales acciones a llevar a cabo y asimismo se establecen las metas educativas.

En la tercera sección del Plan Nacional 2024 se incorpora la misión y la visión, los principios orientadores para su gestión, el objetivo general, los ejes y líneas estratégicas, las metas y los supuestos. En el apartado «visión» del sistema educativo nacional se plantea como anhelo una educación que contribuya a la cohesión social y a la igualdad de género, entre otras cuestiones.

En el apartado de «desafíos» para una educación de calidad, específicamente el cuarto desafío titulado «Formación ciudadana y participación protagónica», se pone de relieve que dicho desafío es asumido para impulsar especialmente la participación y el protagonismo de los sectores social e históricamente excluidos y vulnerados en sus derechos como las mujeres, los niños y las niñas, los adolescentes y jóvenes, entre otros colectivos en situación de riesgo.

Una visión comprensiva de los dos últimos Planes Nacionales implementados en Paraguay sugiere que el enfoque de género es atendido con mayor empeño en el Plan Nacional de Educación para Todos 2003-2015. Lo cual no quiere decir que en el Plan Nacional de Educación 2024 la perspectiva de género esté ausente, en todo caso, podría afirmarse que las cuestiones de género reciben en el nuevo Plan un trato bastante pormenorizado. Existe además otra serie de planes, programas y proyectos promovidos por el estado, especialmente a partir de la década de 2000.

#### **1.2.4.4. Otros Planes y Programas**

Desde los inicios de la transición en 1989, algunos de los principales planes, programas y acciones que han concedido una importancia notable al mejoramiento de la educación en Paraguay son los siguientes (Ministerio de Educación y Cultura, 2014):

- Plan Nacional de Acción por la Niñez y la Adolescencia-PNA (2003-2008)

Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia-POLNA (2003-2013)

- Agenda Educativa 2014-2018
- Ley n.º 5136/13 de Educación Inclusiva

Entre las acciones dirigidas al primer nivel de Educación Inicial se encuentran las siguientes:

- Plan Nacional de Educación Inicial «Acompañando el viaje» (2003-2012)
- Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2011-2020)
- Plan Nacional de Promoción de la Calidad de Vida y Salud con Equidad de la

Niñez (2010-2015)

Entre las acciones dirigidas a la Educación Primaria destacan las siguientes:

- Programa de Fortalecimiento de la Reforma Educativa de la Educación Escolar

Básica

- Programa Escuela Viva «Hekokatúva» (2001-2007)
- Programa Escuela Viva II (2009-hasta la actualidad)

De forma más específica, entre las acciones orientadas al logro de la paridad y la igualdad de género en educación, destacan:

– Las iniciativas de la Secretaría Nacional de la Mujer, elevada a rango ministerial por la Ley n.º 4675 del año 2012

- Plan estratégico de la reforma educativa Paraguay 2020 (1996-2020)
- Plan estratégico de Educación Paraguay 2020-Actualizado (2008-2020)
- II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-2007)

– III Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2008-2017)

– Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2009-2013).

Además, desde la década de 2000 se han puesto en marcha otros programas de sustancial interés, cabe subrayar que algunos han tenido continuidad a través de los años mientras que otros, como el Marco Rector Pedagógico, nunca fueron implementados:

– Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Ñamyendy tata (2011-2024)

– Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y Resultados para las Mujeres en Educación PRIOME (1997-hasta la actualidad)

– Programa Bi-alfabetización Guaraní-Castellano. Género y organización comunitaria para la producción, la salud y la educación (2002-2013)

– Proyectos de Formación Docente-salud sexual y reproductiva (2003-2008)

– Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad (2010-2011)

– Programa refuerzo de medidas para la igualdad y lucha contra la violencia de género en el ámbito de la educación (2011-2012).

Como puede observarse, desde los inicios de la transición democrática y durante las décadas siguientes los planes, programas y acciones que de alguna manera introdujeron el enfoque de género han ocupado un espacio cada vez más relevante en la política educativa paraguaya. Sin embargo, y a pesar de las intensas búsquedas, no se ha podido encontrar documentación y/o estudios que analicen la aplicación efectiva, el

éxito o el fracaso de estos planes. Es decir, que la lectura de cada uno de ellos no puede apreciarse una continuidad, sino un comenzar casi siempre desde cero.

Y aquí, desafortunadamente, hay que coincidir con el planteamiento del profesor Elías (2014) que afirma que en la actualidad no se dispone de suficientes datos y estudios para analizar en profundidad las rupturas y continuidades en la formulación de la política educativa de la década de 1990 y la implementada a partir de la década de 2000.

### **1.2.5. El Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad**

El Informe *La Educación en el Paraguay independiente Tomo II: La educación avanza, Paraguay mejora. Reconstruyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya soñada por los próceres y los grandes maestros y maestras de la Patria* (Ministerio de Educación y Cultura, 2011), exponía en la introducción que el objetivo del trabajo presentado consistía en compartir los aspectos esenciales que hacen a la gestión del Ministerio en relación a la agenda política educativa del Paraguay, correspondiente al período comprendido entre 2008 y 2011, bajo el gobierno del presidente Fernando Lugo.

En el capítulo 1 de dicho Informe, se aborda, bajo el título de «Igualdad de género y no discriminación», el tema de la educación integral de la sexualidad. En este apartado se indica el compromiso del MEC por desarrollar una educación integral de la sexualidad, para lo cual se inicia en el año 2007 un proceso interseccional e interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura y diferentes organismos públicos y asociaciones civiles con el objetivo de construir de forma colectiva el

denominado Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad. Este documento fue publicado y presentado oficialmente en el año 2010.

En el apartado de Antecedentes y justificación del documento Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad (Ministerio de Educación y Cultura, 2010) que la educación de la sexualidad cuenta con una larga historia en el país. Si bien la reforma educativa del año 1976 (aparece con este año en el documento) introduce algunos temas relacionados con la educación sexual, se imprime un enfoque biologicista y preventivo. Después, en la reforma curricular de la década de 1980 la educación sexual se incluyó desde un enfoque moralizador. Ya avanzada la transición democrática, en el año 1995, el MEC incorporó temas sobre derechos sexuales y reproductivos en los currículos. En los currículos se incluían estos temas como área transversal en el Componente Fundamental llamado «Educación Familiar». Recogiendo lo más importante, el documento concluye que:

Pese a los avances legislativos, el marco de derechos y la equidad de género no constituyen todavía parte inherente del pensamiento y accionar del cuerpo docente y directivo de las instituciones educativas. Si bien se ha superado la discriminación de la mujer en los libros de textos y en los materiales educativos, todavía persiste el currículo oculto y el lenguaje sexista en el aula. (Ministerio de Educación y Cultura, 2010: 12).

En el Documento del Marco Rector Pedagógico se indica que dicho marco: [...] define los principios y directrices orientadoras y reguladoras para su abordaje e implementación en el sistema educativo paraguayo formal y no formal, con base en el

Plan Nacional de Educación 2024 (Ministerio de Educación y Cultura, 2010: 14). En el marco conceptual, se expone lo siguiente:

Este Marco Rector Pedagógico, se propone superar esos enfoques reduccionistas de la sexualidad y postula una Educación Integral que se fundamenta en los conceptos de **ciudadanía y de derechos humanos**, en los que se enmarcan los derechos de las mujeres, los derechos de las diferentes etnias que conforman un país multicultural y plurilingüe, los derechos de las niñas, niños y adolescentes (p. 16).

Finalmente, con el objetivo de componer un panorama cabal de la propuesta del Marco Rector Pedagógico, se presenta una selección de los propósitos formativos de la Educación Integral de la Sexualidad, planteados en el documento (Ministerio de Educación y Cultura, 2010: 23):

- a. Realizar su abordaje en forma integral desde un enfoque de Derechos Humanos, promoviendo la expresión de la afectividad, la solidaridad, el respeto por la diversidad y la co-responsabilidad de la escuela con la familia y otras instancias involucradas en la formación de la persona.
- c. Favorecer aprendizajes a partir de la intervención activa y oportuna, de las familias y de la comunidad educativa en cuestiones relativas a inequidades de género y todo tipo de discriminación y de exclusión que se susciten en los ámbitos educativos.
- d. Integrar en cada contenido desarrollado o en temas transversales relacionados a la Educación de la sexualidad una mirada integral, teniendo en cuenta los

aspectos inherentes a la sexualidad humana; tales como las dimensiones físicas, psicológicas, espirituales, sociales, culturales y políticas acorde con el enfoque de Derechos Humanos.

Si se ha decidido incluir un apartado específico que aborda la propuesta del Marco Rector Pedagógico, no es solamente por poner de relieve la importancia y significación del contenido de dicho documento, sino también para subrayar las tremendas repercusiones que su publicación y aprobación tuvo en el seno de la sociedad civil paraguaya e incluso al interior de organismos gubernamentales. En este sentido, el profundo rechazo del documento constituye un excelente y a la vez desafortunado ejemplo de los rasgos de la sociedad paraguaya actual. Se presentan a continuación algunas de las reacciones provenientes tanto de organismos gubernamentales como civiles.

El 1 de diciembre del año 2011 el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) –actualmente a cambiado el nombre a Consejo Nacional de Educación y Ciencias– emitió un Comunicado sobre el Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad. Dicho Comunicado expresaba en las primeras líneas:

Por fidelidad a las responsabilidades que la Ley General de Educación (n.1264) confía al Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC), ante diversos comentarios infundados que se han hecho sobre la opinión del CONEC acerca del “Marco Rector Pedagógico de la educación integral de la sexualidad” y ante la trascendencia del tema para la educación y el futuro del país, los miembros del CONEC hemos decidido manifestar oficial y públicamente nuestra opinión sobre dicho documento.

A continuación, se presenta a modo ilustrativo una selección de los puntos que reúnen la opinión oficial del Consejo Nacional de Educación y Cultura de la República del Paraguay:

1. El CONEC considera oportuno impulsar una mejor educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sobre la sexualidad.
2. Consideramos que la educación de la sexualidad debe hacerse en el contexto real de las culturas, la situación socioeconómica y política del país, partiendo de lo que nos identifica como paraguayos y aspirando a los ideales compartidos por la ciudadanía, sin dejarnos presionar por corrientes y propuestas educativas foráneas, que no responden a los valores universales, a nuestras culturas ni a los fines y objetivos de la educación paraguaya.
3. El Marco Rector Pedagógico propone la violación de derechos humanos fundamentales consagrados en la Constitución Nacional tales como el de la libertad de enseñanza, la responsabilidad insustituible de la familia en la educación de los hijos y el derecho a la objeción de conciencia. Es inconstitucional, conforme artículos 49, 51, 52, 54 y 55 de la Constitución Nacional.
8. En este documento encontramos que la «cultura» es utilizada como fundamento de la educación de la sexualidad, descartando e incluso ridiculizando el valor y la significación fundamental y trascendental de la Biología, base de la existencia diferenciada y fundamento, por tanto de toda educación incluida la educación de la sexualidad.

9. Estamos de acuerdo en que la educación debe hacerse teniendo en cuenta la perspectiva de género, pero entendiendo que ésta no se involucra con la «ideología de género».

El 1 de octubre de 2010 la Federación de Asociaciones de Padres de alumnos de Instituciones Educativas de Paraguay (FEDEPAR) da a conocer un Comunicado de rechazo al Marco Rector Pedagógico. Más tarde, en el mes de abril de 2011, en un Blog vinculado a la Federación se publica un Manifiesto. A continuación, se presenta una parte del manifiesto, a modo ilustrativo:

Ante la propuesta a la sociedad paraguaya del ministerio de Educación y Culto Marco Rector Pedagógico para la Educación integral de la sexualidad, en la cual será socializado a través del concejo Nacional de Educación y Cultura, manifestamos cuanto sigue:

1. Que se respete el derecho prioritario de los padres y de las madres a elegir la educación de sus hijos/as, de acuerdo a sus convicciones morales y religiosas
2. Que del Marco Rector Pedagógico para la Educación integral de la sexualidad se eliminen expresiones como género o que el mismo, sea conceptualizado correcta y expresamente como las diferencias injustas de origen cultural entre los hombres y las mujeres y no como la construcción cultural de sexo. En este sentido también solicitamos que sean eliminados términos como diversidad sexual u orientación sexual puesto que no tienen fundamentación legal en nuestro ordenamiento Jurídico.
3. Que se incorporen de manera expresa conceptos como el matrimonio; basado en la unión estable entre el hombre y la mujer, como base fundamental de la

familia y esta como base de la sociedad, en concordancia con nuestra Constitución Nacional.

5. Que la educación en manera de prevención de las enfermedades de transmisión sexual se enseñe la abstinencia y fidelidad.

En el otro extremo, las Participantes del *V Encuentro entre Activistas y Líderes de la Sociedad Civil «Mujeres, sexualidad, reproducción y derechos»*, realizado en la ciudad de San Bernardino los días 10 y 11 de diciembre de 2011, emiten un Manifiesto Por el restablecimiento y la implementación del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad. Se reproducen en lo que sigue algunos fragmentos que reflejan el discurso y la postura de este colectivo:

- Exigimos al Ministro de Educación, Víctor Ríos, el restablecimiento y la implementación del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad, política injustamente suspendida ante las presiones de sectores conservadores y fundamentalistas.
- Rechazamos el comunicado firmado por siete de los catorce miembros del Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) en contra del Marco Rector, pues desconoce las numerosas obligaciones del Estado paraguayo con relación a los derechos humanos y es expresión de un oscurantismo retrógrado que no podemos permitir siga influyendo en las leyes y las políticas del Paraguay y en nuestras vidas.
- Demandamos que la educación paraguaya incluya una educación en sexualidad basada en la no discriminación, el respeto a la diversidad y la

autonomía de las personas, el enfoque de igualdad y equidad de género y los derechos humanos.

Por otra parte, resulta interesante cómo los medios de prensa se hacen eco de este encarnizado debate propiciado por el Marco Rector. Entre los años 2010 y 2011 la prensa escrita reflejó desde diversas perspectivas las polémicas generadas del momento. Por ejemplo, el periódico ABC Color describía la postura de los sectores en un artículo publicado el 16 de diciembre de 2011 titulado «Se reaviva la polémica por el “marco rector”»:

Los sectores conservadores se oponen al documento original y las organizaciones de Derechos Humanos acusan al Conec de injerencia religiosa. En un lado de la discusión se ubican los movimientos autodenominados «profamilia»: la Fedapar, el Instituto Tomás Moro y Salvemos la Familia, que acaba de recolectar unas diez mil firmas para presentar ante diferentes autoridades. En un documento enviado al ministro de Educación, Víctor Ríos, señalan su preocupación por el contenido del Marco Rector «que busca imponer en la mente de nuestros hijos la Ideología de Género, que no se compadece y además agrede los principios y valores de la familia».

En contrapartida, un grupo de organizaciones y redes de Derechos Humanos que incluyen al Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los derechos de la Mujer, Base Educativa y Comunitaria de Apoyo, Católicas por el Derecho a Decidir, el Centro de Documentación y Estudios, la Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, la Red de las ONG que trabajan con VIH/SIDA, entre otras, emitieron un comunicado que expresa su repudio a

la actitud del Consejo Nacional de Educación y Cultura, en contra del marco rector.

Pero, después (a pesar de) todo, y en medio del debate, el 21 de septiembre de 2011 el Ministerio de Educación y Cultura deja sin efecto el Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral, mediante la Resolución n.º 35635:

El Ministro de Educación y Cultura resuelve:

1º- DEJAR SIN EFECTO el proceso de socialización del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad, así como la implementación que debería seguir luego de su revisión, en el sistema educativo nacional y se adoptan medidas tendientes a garantizar la aplicación efectiva de la educación sexual integral en todos los niveles y modalidades de la educación paraguaya.

El Marco Rector Pedagógico nunca fue aprobado, y la introducción de la educación sexual en el sistema educativo continúa siendo un tema pendiente en la política pública educativa. Aunque se trate de un caso que tiene ya algunos años, el recorrido propuesto permite una mayor comprensión de la complejidad que supone el tratamiento y el debate de la cuestión de género en el Paraguay actual. Por otra parte, la agitación en torno al Documento del Marco pone de manifiesto los mecanismos que se articulan en torno al dispositivo de sexualidad, tal y como es estudiado por Foucault (1992).

En este sentido, el análisis llevado a cabo converge con el proyecto y perspectiva de trabajo de Villalba y Mongelós (2018: 2), cuyas apreciaciones acerca del tema

resultan convenientes: «Los contenidos discursivos de este debate nos acercan a los pensamientos, creencias, valores, deseos, necesidades saberes, posiciones políticas y de poder que tienen diferentes actores/as de nuestra sociedad sobre la sexualidad en general, la sexualidad de adolescentes y jóvenes, [...]».

#### **1.2.5.1. A modo de coda (o mejor, estribillo)**

En el año 2017, se dicta la Resolución n.º 29664/17 por la cual se prohíbe la difusión y utilización de materiales impresos como digitales referentes a la teoría y/o ideología de género, en instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias. Se reproduce a continuación una parte del contenido de la Resolución, cuya escritura deja entrever el discurso institucional, o –por traer de nuevo aquí, tal vez con demasiado afán y menor destreza, los planteamientos de Foucault (2015)– la *voluntad de verdad* en la que se instala el Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay.

CONSIDERANDO: [...] Que el Ministerio de Educación y Ciencias como rector del sistema educativo nacional, debe integrar los esfuerzos de la familia, la comunidad, el Estado, los docentes y los alumnos para fortalecer a la FAMILIA como ámbito natural de la educación; todo esto, en el marco de la construcción integral de la persona;

Por lo tanto, en ejercicio de sus atribuciones legales EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS RESUELVE: [...] 2º.- ENCOMENDAR a la Dirección General de Currículum, Evaluación y Orientación de este Ministerio, para que en el marco de la presente disposición, proceda a la revisión de los

texto educativos y emita en consecuencia, un informe con las propuestas de ajustes que correspondan, enmarcado en los principios constitucionales y la legislación vigente del país, en un plazo no mayor de 60 días hábiles.

Para aportar mayor claridad al contexto en el que se dicta esta significativa Resolución, conviene revisar también aquí el tratamiento que recibió este «repunte» del tema en la prensa escrita. Aunque con recortes y limitaciones que responden al perfil ideológico de cada periódico, los medios de prensa constituyen una herramienta útil a la hora de componer un panorama general del contexto en el que se inscriben las normas que regulan el sistema educativo.

Una publicación del periódico Última Hora del 18 de septiembre de 2017, titulada «Riera ordena dar de baja materiales de “ideología de género”», explicaba el origen de la controversia en torno a los materiales escolares que se resolvería, valga la redundancia, con la Resolución Ministerial del mes de diciembre de 2017. De acuerdo con la información que ofrece el periódico, todo habría comenzado con la difusión de un audio en el que se oye a una joven hablando acerca de un supuesto taller sobre violencia de género, entre otras cuestiones, en el audio se explicaba que en estos talleres se enseñaba que el género determinaba el sexo. Los hechos que se desencadenan como consecuencia de este audio son resumidos de la siguiente manera por la noticia periodística:

Riera habló con la prensa luego de reunirse con Cartes en Mburuvicha Róga. Entre algunos puntos, el ministro se refirió a la polémica generada por la existencia de materiales sobre igualdad de género difundidos por el Ministerio de Educación durante el Gobierno anterior. [...]

Riera echó la culpa al gobierno del ex presidente Fernando Lugo, ya que en el 2011 se firmó un convenio con la organización Somos Gay, para difundir materiales de género. [...]. A su criterio hay una frase que genera el problema: «el género es una construcción social». «El Ministerio de enmarca en la idea de una familia tradicional compuesta por mamá, papá e hijos. Es mi posición personal también. Respetamos las opciones diferentes pero no vamos a inculcar en las escuelas públicas», aclaró.

Mucho más espectacular resulta el titular que ofrecía el periódico ABC Color, en un artículo publicado el 6 de octubre 2017: «Ministro Riera se ofreció a quemar libros sobre ideología de género». El resumen de la publicación exponía lo siguiente:

Organizaciones civiles e iglesias se unieron ayer frente al Congreso y en audiencia pública para reclamar al MEC que elimine todo contenido escolar que haga alusión a la ideología de género. El ministro Enrique Riera, incluso, se ofreció a quemar libros con ese tipo de contenidos. Organizaciones de derechos humanos están alarmadas.

A continuación, el artículo explica con mayor detalle el origen del titular:

El ministro de Educación, Enrique Riera, instó a las organizaciones movilizadas en contra de la ideología de género a confiar en el Ministerio de Educación, porque el MEC no promueve ningún tipo de ideología. «Si no se cree (en nuestra posición oficial) podemos amanecer, les puedo decir, les puedo firmar, puedo quemar los libros con ustedes en la plaza», dijo.

Pero ante esta coyuntura, también se generan espacios de resistencia en la sociedad paraguaya. El 19 de agosto de 2018 el periódico La Nación publicaba un artículo titulado «Estudiantes exigirán la derogación de la “Resolución Riera”», en el que se decía:

Estudiantes de diversas organizaciones lanzarán la campaña “Es hora de gritar por la Educación Integral de la Sexualidad”. El acto será mañana lunes, a las 09:00, frente al Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Presentarán formalmente una nota al Ministro de Educación y Ciencias, Eduardo Petta, en la que solicitan la derogación de la Resolución N° 29.664/17 [...] debido a que justamente «la Teoría de género permite visualizar las desigualdades históricas que sufren las mujeres, y las niñas, niños y adolescentes tenemos el derecho de recibir una educación democrática, libre, igualitaria y sin discriminaciones de ningún tipo», según señala la nota dirigida al Ministro Petta.

Mucho se ha comentado acerca de esta campaña, se habló de si verdaderamente el reclamo representaba el sentir de la comunidad educativa, también se especuló acerca de los promotores de esta campaña y de una posible manipulación de jóvenes. En todo caso, se trató de un acto en el que participaron de forma activa estudiantes de nivel secundario. Entrar en otras derivas, sería subestimar la capacidad de acción y reflexión de los jóvenes paraguayos.

### **1.3. Planes de Estudio**

En los siguientes apartados se analizan Planes y Programas de Estudio correspondientes al área de Estudios Sociales y de Historia y Geografía. La estructura del análisis es la siguiente:

– Plan Innovaciones Educativas 1973, el análisis se centra en el nivel de Educación Media, Área de Ciencias Sociales, que abarca Historia, Geografía y Educación Cívica.

– Programa de Estudio, Estudios Sociales Etapa Básica 1990 (reimpreso), está conformado por 3 Unidades: Unidad I El Paraguay en el mundo (contenidos de Geografía), Unidad II Bases de nuestra cultura (contenidos de Historia), Unidad III Formación Social, moral y cívica del ciudadano paraguayo (contenidos de Formación Cívica).

– Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica 1999, el análisis está centrado en el Programa de Estudio de Historia y Geografía del Octavo Grado.

– Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica 2010, actualizado, el análisis está centrado en el Currículo Específico de Historia y Geografía del Octavo Grado.

– Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica 2014, el análisis está centrado en el Programa de Estudio de Historia y Geografía del Octavo Grado.

### **1.3.1. Innovaciones Educativas 1973**

#### **1.3.1.1. Consideraciones generales**

El Plan Innovaciones Educativas de 1973 está organizado de la siguiente manera:

Presentación

Introducción

1. Bases generales

2. Educación Primaria

3. Educación Media

4. Consideraciones Metodológicas Generales

5. Organización de las Actividades de Aprendizaje

6. Evaluación y Promoción

Anexo

En la «Presentación» del documento, el Dr. Raúl Peña, Ministro de Educación y Culto, expone:

Hoy presentamos las Innovaciones educativas, que reflejan parte del trabajo de numerosas Comisiones del Programa de Desarrollo Educativo destinadas a ilustrar a los que siguen con interés este proceso de reforma educacional cuyo fin único y permanente es el hombre paraguayo, cifra de tanto valor y personalidad en el continente americano. No pretendemos decir aquí la última palabra, pero creemos que será un valioso aporte que marcará una etapa decisiva en la historia de la educación paraguaya (p. 1).

El apartado 1.3. Estructura del Sistema educacional, proponía una renovación de los ciclos educativos, que quedaban en adelante reestructurados de la siguiente manera:

La Enseñanza Pre-Primaria, no obligatoria, que comprende el Jardín de Infantes y el Preescolar, pudiendo ingresarse a ellos a los 5 y 6 años, respectivamente.

La **Enseñanza Primaria** de 6 grados, obligatoria y gratuita, de 7 a 12/14 años.

En el nivel de la **Enseñanza Media** se distinguen dos etapas bien definidas:

Enseñanza Básica de Nivel Medio: etapa de tres años de duración;

Bachillerato Diversificado: etapa de tres años de duración, con las siguientes modalidades:

- Bachillerato Diversificado, etapa de tres años de duración,
- Bachillerato Humanístico-Científico, y Bachillerato Técnico, con las siguientes ramas: Industrial, Comercial, Agropecuaria.

La **Formación Docente**, post-bachillerato dedicado para la formación de profesores de Educación Primaria, con especialización por áreas, para el Nivel Medio.

En el apartado 1.4. «Fin de la Educación Paraguaya», se expone lo siguiente (p. 15):

En armonía con este fin, que la Constitución Nacional, consagra como uno de los derechos fundamentales que garantizan la dignidad de la persona humana y el progreso de la Sociedad, la educación paraguaya establece sus objetivos y metas, considerando:

a) Nuestra Cultura, que como forma de vida cimentada en las más nobles manifestaciones del pensamiento universal cristiano, enriquecida con el sentido trascendente de sus logros, debe hacer del hombre no sólo digno heredero de este patrimonio irrenunciable, sino prepararlo a convertirse en un dinámico y creativo agente de su incremento.

c) La realidad nacional, en su triple dimensión: la de su pasado enaltecido por el ejemplo de sus héroes y prohombres; la de su presente comprometido por la trascendente empresa de su desarrollo socioeconómico; y la de su futuro optimista y promisor, en la medida del esfuerzo actual.

En el punto e), se habla de la igualdad de oportunidades como norma de la vida democrática del país: «Esta igualdad de oportunidades, debe asegurar a todos los habitantes, el más amplio acceso a la cultura, a la ciencia y a la técnica, a fin de que, con estas nobles armas logre liberarse de las limitaciones que traban el progreso» (p. 15).

Del apartado 1.5. «Objetivos Generales de la Educación Paraguaya», que reúne 10 objetivos, se destacan los siguientes relacionados con la formación de la identidad nacional y la formación integral de la persona:

7. Adquiera actitudes positivas hacia la familia para robustecerla como institución social básica.

10. Aprecie los valores que conforman autenticidad paraguaya, contribuya a su mantenimiento y ampliación, fomente un sano patriotismo y comprenda y valore la cooperación internacional.

### **1.3.1.2. La Educación Media**

El Plan Innovaciones educacionales define la Educación Media así:

La Educación Media es la comprendida entre la Primaria y la Superior que tiene como finalidad la formación integral de los educandos, capacitándoles para desenvolverse en el medio social en el que actúen, y teniendo presente los siguientes marcos referenciales: [...] d) los valores tradicionales de la sociedad paraguaya, e) la tradición cultural (p. 53).

Del punto 3.2. Objetivos Generales de la Enseñanza Media, se destacan los siguientes, relacionados con la formación de la identidad nacional y la formación afectivo-sexual:

La Enseñanza Media tiende a lograr que el adolescente:

8. 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.

13. Afirme una actitud positiva hacia el sentimiento de paraguayidad, que lo lleve a conocer, a respetar y amar su historia, sus riquezas naturales y artísticas, su cultura y tradiciones, y se convierta él mismo en un promotor del incremento del patrimonio nacional (p. 54).

En el apartado 3.3.3. Objetivos Específicos de la Enseñanza Básica del Nivel Medio, se identifica un párrafo en el que se cristaliza de forma clara el discurso educativo del Plan Innovaciones Educativas, donde el cuerpo se presenta como elemento fundamental de la formación integral del estudiante; se trata de un férreo y pretensioso programa de normalización del cuerpo escolar adolescente:

Se pretende preparar a los adolescentes a ser miembros útiles y efectivos de la sociedad, que realicen un esfuerzo activo, que cultiven sus aptitudes tanto físicas como intelectuales y morales, que sepan descubrir su vocación, que cultiven sus destrezas, actitudes positivas y objetivas en función de valores y que el maestro encargado de la formación integral de los mismos eduque equilibradamente «la cabeza, el corazón y la mano» (p. 55).

#### **1.3.1.3. Área Estudios Sociales. Etapa Básica del Nivel Medio**

En el capítulo o sección 4. Consideraciones Metodológicas Generales, se describen las características fundamentales por áreas educativas. Se describe en lo que sigue el área de Educación Social.

##### Estudios Sociales

Los Estudios Sociales dentro del Plan de Enseñanza Media, se propone desarrollar en el educando las capacidades y las aptitudes para conocer, comprender y aplicar los conceptos, los conocimientos básicos y los métodos propios que contribuirán a mejorar la calidad del modo de vivir en la escuela, en la familia y en la comunidad.

Está integrado por las siguientes asignaturas: Geografía, Historia y Educación Cívica (p. 102).

En el mismo apartado, un poco más adelante se detalla el contenido de las tres asignaturas:

La Geografía explica las relaciones del hombre con el medio físico; la Historia trata de los éxitos y fracasos del hombre a través del tiempo; y la Educación Cívica, desarrolla y escribe las formas y explica el proceso de legislación que orienta la vida del hombre (p. 103).

Justo a continuación de esta descripción, se introduce una frase que no puede causar sino estupor, dado el contexto en el que es formulada, marcado por la restricción de los derechos y de las libertades civiles: «Como puede notarse, la contribución de los Estudios Sociales dentro del Plan es generosa, porque su función primordial es identificarse con el objetivo central de la educación “profundizar el espíritu de civismo democrático, como un concepto fundamental de las relaciones humanas”» (p. 103).

### **1.3.2. Programa de Estudio Ciencias Sociales, Etapa Básica 1990**

#### **1.3.2.1. Consideraciones generales**

Como indica la última página del El Programa de Estudio Estudios Sociales Etapa Básica, el documento que aquí se analiza corresponde a una reimpresión:

«Reimpreso en la División Editorial Educativa del Ministerio de Educación y Culto, 1.000 ejemplares, 1990».

De acuerdo con la escasa información que proporciona el Programa, se trataría de una versión reajustada del Programa de Estudio vigente en la última etapa del gobierno de Stroessner. La información que permite situar el documento se encuentra en el apartado «Organización del Área»: «1. El diseño programático de la Etapa Básica del Nivel Medio, en esta versión reajustada, está estructurado de acuerdo al siguiente esquema» (p. 17).

Existe otro elemento que permite situar, un poco mejor, el contexto de producción del Programa de Estudio, se trata de las referencias bibliográficas. El Programa incluye listados de bibliografía al final de cada contenido programático de 1º, 2º y 3º Curso y además en un apartado específico ubicado al final del documento. Como resultado de una exhaustiva revisión de la totalidad de referencias bibliográficas, se puede afirmar que la totalidad de referencias tienen como fecha límite/tope el año 1985.

Es decir, que con mucha probabilidad el contenido de este Programa de Estudio, reimpreso en el año 1990, responde a un Programa de Estudio vigente durante la última etapa de la dictadura. Un ejemplo ilustrativo acerca de las referencias se encuentra en la Bibliografía Recomendada de la página 116 del Programa: «Mensaje del Jefe de Estado durante la apertura de Sesiones del Congreso. 1º de abril de 1985».

Además de lo anterior, hay todavía otro elemento que aporta información relevante para situar el Programa de Estudio, se trata de los contenidos programáticos:

– Programa del Primer Curso. Unidad II Bases de Nuestra Cultura (que aborda los contenidos de Historia): la última actividad que se propone es la siguiente: «22.5. Reflexionar sobre las preguntas del mensaje presidencial durante la apertura de Sesiones del Congreso Nacional 1º de abril de 1985» (p. 115).

– Programa del Segundo Curso. Unidad II Evolución de la Cultura Paraguaya y Americana (que aborda los contenidos de Historia): entre las últimas actividades propuestas, se incluye la siguiente: «20.15. Analizar gráficas comparativas sobre: las principales causas de muerte entre los años 1975 a 1985; Las causas de la mortalidad infantil; Puestos y Centros instalados entre 1975 a 1985» (p. 200).

– Programa de Tercer Curso. Unidad II Realidad Cultural Paraguaya (que desarrolla los contenidos de Historia): entre las últimas actividades propuestas, se encuentra la siguiente: «22.2. Analizar la ley n.º 946 que crea la Dirección de Bienes Culturales» (p. 287). Cabe señalar que la Ley n.º 946 de Protección a los Bienes Culturales fue sancionada en el año 1982, durante la presidencia del general Stroessner, y con Raúl Peña como Ministro de Educación y Culto.

Los datos extraídos del Programa de Estudio Estudios Sociales Etapa Básica revelan que este Programa fue impreso en el año 1990, es decir en los inicios de la transición democrática, específicamente durante la presidencia del general Andrés Rodríguez. Este último dato puede comprobarse revisando la segunda página del documento, donde se lee:

Ministerio de Educación y Culto

Dr. Ángel Roberto Seifart, Ministro

Dra. Carmen Quintana de Horak, Subsecretaria de Estado de Educación

Lic. María Alma Ch. de García, Directora del Dpto. de Curriculum

Lic. María Adolfina R. de Ramírez, Directora del Dpto. de Enseñanza Media

Asunción – Paraguay 1990

En principio, se trataría de una versión «reajustada» del Programa de Estudio vigente durante la última etapa de la dictadura. Dado que no se ha podido confirmar con exactitud a qué versión original responde este Programa, otra posibilidad es que esta «versión reajustada» se haya producido durante los últimos años del gobierno stronista, basándose en algún programa anterior empleado en otra etapa de dicho gobierno. Sin embargo, esta posibilidad no parece la más acertada, sobre todo, porque la lectura de la primera parte del Programa, que contiene la presentación, fundamentación, consideraciones generales, etc., parece combinar discursos propios de los documentos educativos de la etapa stronista y «nuevos» discursos que incorporan fórmulas y elementos que suelen aparecer en los documentos educativos elaborados durante el periodo de transición a partir del 1989.

Hay todavía otra cuestión importante que conviene mencionar, de acuerdo con la revisión llevada a cabo este Programa de Estudio de 1990 estaría vigente al menos hasta el año 1998/1999, momento en que se implementa la Reforma Educativa en la Educación Secundaria. De forma muy sintetizada, la antigua Etapa Básica de la Educación Media, 1º, 2º y 3º Cursos, pasaría a conformar el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB), bajo la nueva denominación 7º, 8º y 9º Grados.

Dato curioso: durante esta etapa del análisis, comparación de Programas y corroboración imposible de fechas, la doctoranda cayó en la cuenta que forma parte de una de una de las últimas promociones escolares del antiguo sistema educativo paraguayo, es decir, correspondiente al modelo de Educación Media: Promoción 1998 «*Cincuentenario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*», del Colegio Bautista de Villa Morra, Asunción, Paraguay.

Dato inquietante: en el título original (a estas alturas, apenas legible debido a los numerosos sellos, apostillas y firmas necesarios para el reconocimiento de estudios

entre países «hermanos», Paraguay y Argentina, ya ni hablemos de los sellos y apostillas de reconocimiento de estudios entre la «madre patria» y sus antiguas «colonias»...¿antiguas?) se indica: «Habiendo...aprobado...todas las asignaturas correspondientes al Plan de Estudio oficial vigente...se le confiere el título de Bachiller en Ciencias y Letras». Pregunta (me temo que retórica): ¿entonces la doctoranda se ha formado, en plena etapa democrática, bajo un Programa de Estudio que respondía a los lineamientos curriculares de la etapa de la dictadura?

A continuación, se realiza un breve recorrido por la primera parte de este Programa de Estudio de la Etapa Básica, que permite apreciar el discurso oficial del Ministerio de Educación y Culto durante los primeros años de la transición democrática.

## **PRESENTACIÓN**

El principio orientador de la Educación Paraguaya es impartir una educación que esté adecuada a la realidad del país con el fin de lograr sujetos activos para el desarrollo; personas que aspiren a vivir en paz, libertad y justicia, compartiendo con los demás los beneficios de la cultura, la ciencia y la tecnología

El Gobierno Nacional fundamenta su Política Educativa en la firme postura anticomunista, recalcando la tradición cristiana y la vocación democrática de nuestro pueblo.

La Educación, en su acción social prospectiva, deberá formar al hombre paraguayo con la capacidad y convicción necesarias para asegurar la continuidad y permanente fortalecimiento de la PAZ, sustentada en los valores de JUSTICIA, LIBERTAD Y DEMOCRACIA (p. 3).

En relación con específica con el área de Estudios Sociales, la presentación formula las siguientes consideraciones:

El Programa de Estudio del Área tiene como objetivo fundamental el fortalecimiento del Ser Nacional y la consolidación de la Moral Nacional. Incluye objetivos específicos de formación de actitudes y valores: para consigo mismo, para la vida en grupo y para con la Patria. [...]. El estudio de la Historia Nacional constituye el tema Central del área, en todos los niveles educativos. Se destaca la ideología nacionalista y las obras de los pro-hombres de nuestra patria: el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, los López, el Gral. Bernardino Caballero, entre otros, ubicándolos en el tiempo y en el proceso histórico en que les tocó actuar (p. 3).

Acerca del apartado «Fin de la Educación Paraguaya», el texto contiene algunas variaciones mínimas respecto del Plan Innovaciones Educativas de 1973:

La educación tiene como fin la formación integral de la persona humana en sus dimensiones espiritual, física y social, de conformidad con su destino temporal y eterno. Es una empresa nacional y un eficaz instrumento apto para generar, promover y acelerar el desarrollo socio-económico y cultural a través de una política orientada con visión prospectiva (p. 5).

Del apartado «Objetivos Generales de la Educación Paraguaya», hay que hacer notar que se observan algunas diferencias importantes en la formulación de los objetivos. Para empezar, el Plan de 1973 incluye 10 objetivos, mientras que el Programa

de 1990 contempla 13 objetivos. La mayor parte de los objetivos están calcados del Plan del 73, pero en otros casos se introduce o modifica ligeramente algún objetivo, o directamente se formulan nuevos. Se destacan a continuación aquellos relacionados con la formación de la identidad nacional y la formación integral del estudiante:

La educación paraguaya tiende a lograr que el hombre:

- Cultive un sano patriotismo, basado en el respeto y veneración de los valores históricos, fortalezca la conciencia nacionalista, enriquezca los sentimientos que identifican al ser paraguayo, para mantener y defender la autonomía, la seguridad y la soberanía de la nación.
- Contribuya al destino superior de la patria en el concierto de las naciones libres, y comprenda y valore la cooperación internacional.
- Fortalezca la familia como institución social básica y desarrolle actitudes favorables para imprimir en ella, el espíritu de amor y comprensión en la que cada uno de sus miembros, se sienta aceptado y actúe en pleno acuerdo, en la convergencia de una acción común, que contribuya al bienestar (p. 6-7).

El tercer objetivo planteado, aunque resulta bastante parecido a otro mencionado en el Plan del 73, pone mayor énfasis en la democracia: «Adquiera hábitos y actitudes favorables para su formación social y política, destinada al ejercicio responsable de la vida democrática, que le permita gozar plenamente de los beneficios de la libertad y de la justicia» (p. 7).

### **1.3.2.2. El Nivel Medio**

En cuanto a los Objetivos Generales del Nivel Medio, el relacionado con la identidad nacional introduce algunas modificaciones, mientras que el vinculado a la formación integral del estudiante está calcado del Plan del 73:

La Educación Media tiende a lograr que el joven según sus diferencias individuales:

- Demuestre una actitud positiva hacia el sentimiento de paraguayidad a través del conocimiento, el respeto y el amor a su historia, sus recursos naturales, su cultura y tradiciones y se convierta en un promotor del incremento del patrimonio.
- Adopte actitudes sanas y valiosas hacia las relaciones permanentes en la vida de la familia, hacia el respeto, la decencia, así como la lealtad de las relaciones entre los sexos y aplique conocimientos y habilidades para el manejo del hogar, la crianza y la educación de los hijos (p. 8).

### **Etapa Básica del Nivel Medio**

En el apartado «Fundamentación del Curriculum de la Etapa Básica del Nivel Medio», se indica, entre otras cuestiones:

Los fundamentos curriculares serán realidad en la medida en que el joven acepte su familia, su lengua materna, su identidad nacional y se comprometa permanentemente al mejoramiento de la calidad de vida, en el marco de una interrelación equilibrada con su ambiente (p. 10).

En el apartado «Consideraciones Generales», se explican los principios orientadores de los Programas de Estudio de la Etapa Básica del Nivel Medio. De nuevo aparece acá, en los párrafos finales, la familia como factor fundamental de la formación afectivo-sexual-integral del estudiante:

Con el propósito de fortalecer cada vez más la familia y mejorar la calidad de vida de la población paraguaya, se incluye como componente de los diferentes campos y áreas de estudio, aspectos de Educación Familiar concebidos de la siguiente manera:

– Vida familiar enfocada desde la dimensión afectiva, que estimula la integración y convivencia armónica de la familia. Comprende la formación de la sexualidad, la constitución de la pareja conyugal, la complementación entre los miembros y las funciones que cumplen, incluyendo la de procreación, en el marco de los valores cristianos que sustentan la sociedad paraguaya (p. 12).

### **1.3.2.3. Estudios Sociales. Etapa Básica del Nivel Medio**

En el siguiente apartado del Programa de Estudio, «Fundamentación», se menciona lo siguiente:

Como nuevo elemento integrante del Programa de la Etapa del Ciclo Básico, en el área de Estudios Sociales, la Educación Familiar trata de ser una contribución a la realización integral de la persona y de lograr la formación de educandos conscientes y responsables de la construcción de una sociedad armónica para las generaciones presentes y futuras (p. 14).

En el apartado «Criterios básicos que se utilizaron para la selección y reorganización de los contenidos del área de Estudios Sociales, en la Etapa Básica del Nivel Medio», se establece un total de 7 criterios, de los cuales se mencionan dos de los cuales están más vinculados con la formación de la identidad nacional de los estudiantes:

Desarrollar los temas alrededor de un Centro organizante, que abarque el contenido de las diferentes unidades, lo que facilitará la interrelación necesaria entre las mismas; «El Paraguay, su pasado, su presente y su futuro» constituye el tema central del programa para los tres cursos.

Utilizar una metodología dinámica, que incluya el manejo de datos estadísticos actualizados e investigación bibliográfica, lectura de vidas ejemplares y pensamientos de próceres y héroes de la patria (p. 16).

El apartado «Organización del Área», presenta la estructura en la que se basa el diseño programático de la asignatura de Estudios Sociales de la Etapa Básica del Nivel Medio. En la versión reajustada que se incluye en este Programa de Estudios Sociales, está estructurado bajo el título «El Paraguay, su pasado, su presente y su futuro». Conviene subrayar que los contenidos de Historia se desarrollan en la Unidad II (ver tabla 3).

Tabla 3

*Estructura del diseño programático del área de Estudios Sociales de la Etapa Básica del Nivel Medio, Programa de 1990 (Ministerio de Educación y Culto, 1990).*

| PRIMER CURSO   | SEGUNDO CURSO  | TERCER CURSO   |
|--|--|--|
| I UNIDAD   | I UNIDAD   | I UNIDAD   |
| El Paraguay en el mundo                                  | El Paraguay en América                                   | El Paraguay  |
| II UNIDAD  | II UNIDAD  | II UNIDAD  |
| Bases de nuestra cultura                                 | Evolución de la cultura paraguaya y americana            | Realidad cultural paraguaya                              |
| III UNIDAD   | III UNIDAD   | III UNIDAD   |
| Formación Social, moral y cívica del ciudadano paraguayo | Formación social, moral y cívica del ciudadano paraguayo | Formación social, moral y cívica del ciudadano paraguayo |

En el apartado 3. «Selección y organización de contenidos», se explica:

– Se utilizan los conceptos generalizadores: **Espacio** (Extensión, Localización, Orientación, Distancia), **Tiempo** (Asociación fecha, acontecimiento, Cronología, Continuidad, Causa, Efecto).

**Nacionalidad y Patriotismo** (Responsabilidad, Respeto, Liderazgo, Autenticidad, Paz Permanente). **Cambio** (Socio-económico, político y cultural).

– Se utiliza una metodología científica para interpretar la ideología y las obras de los pro-hombres de nuestra nacionalidad: el Dr. Francia, los López, el Gral. Bernardino Caballero, entre otros, ubicándolos en el tiempo y en el proceso histórico en que les tocó actuar (p. 18).

A continuación se presenta una selección del contenido programático del área de Estudios Sociales de 1º, 2º y 3º Curso de la Etapa Básica del Nivel Medio: La selección

se realiza en función de dos contenidos curriculares: La Independencia del Paraguay y la Guerra contra la Triple Alianza, que constituyen los temas que vertebran el análisis de los manuales escolares (ver tablas 4 y 5).

Tabla 4

*Alcance y Secuencia de Contenidos – Estudios Sociales Nivel Medio – Etapa, Programa de 1990, contenido curricular de la Independencia del Paraguay (elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Culto, 1990).*

| <b>PRIMER CURSO</b>   | <b>SEGUNDO CURSO</b>   | <b>TERCER CURSO</b>   |
|---|--|---|
| Unidad II<br>«Bases de nuestra cultura»   | Unidad II<br>«Evolución de la cultura paraguaya y americana»                                   | Unidad II<br>«Realidad cultural paraguaya»  |
| 5. Antecedentes de la Revolución de Mayo. Ideas libertarias. Batallas de Cerro Porteño y Tacuary.   | 9. Independencia del Paraguay. La Revolución del 14 y 15 de Mayo de 1811. Ideología. Próceres. | 10. Proceso de la Independencia Nacional. Antecedentes lejanos y cercanos de la Independencia Nacional.   |
| 6. Revolución de Mayo. Causas. Principales hechos. Próceres civiles, militares y eclesiásticos.   | 10. Primeros Gobiernos: Triunvirato, Junta Superior Gubernativa. Primer Consulado. Obras.      | 11. Revolución de Mayo. Principales hechos del 14 y 15 de Mayo. Ideología. Ideólogo de la Revolución, Dr. José Gaspar R. de Francia. Próceres de la Independencia nacional. |
| 7. Situación general en el Río de la Plata y América en las primeras décadas de la Independencia. Primeros Gobiernos nacionales de 1811-1814. |  | 12. Primeros gobiernos del Paraguay Independiente. Triunvirato. Junta Superior Gubernativa. Principales obras.  |

Tabla 5

*Alcance y Secuencia de Contenidos – Estudios Sociales Nivel Medio – Etapa Básica, Programa 1990, contenido curricular de la Guerra contra la Triple Alianza (elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Culto, 1990).*

| <b>PRIMER CURSO</b>  | <b>SEGUNDO CURSO</b>  | <b>TERCER CURSO</b>   |
|--|---|---|
| Unidad II<br>«Bases de nuestra cultura»  | Unidad II<br>«Evolución de la cultura paraguaya y americana»  | Unidad II<br>«Realidad cultural paraguaya»  |
| 11. Guerra contra la Triple Alianza. Causas. Tratado Secreto. Reacción de los países del mundo a favor del Paraguay. Campañas. Principales héroes. Consecuencias.                                | 15. Guerra contra la Triple Alianza. Causas. Tratado Secreto. Campañas militares. Principales batallas y héroes. Consecuencias.   | 14. Guerra contra la Triple Alianza. Síntesis de los hechos principales desde 1864 a 1870. Cerro Corá. Los Tratados de Paz y límites con los países integrantes de la Triple Alianza.<br>La lucha por la supervivencia nacional: la residenta, el clero, el periodismo épico, la música, el grabado, la telegrafía. Natalicio Talavera, Saturio Ríos. |
| 12. Período de Post-Guerra. La Reconstrucción Nacional. Gobierno del Gral. Bernardino Caballero y Gral. Patricio Escobar. La anarquía. Principales gobernantes en las primeras décadas del siglo | 16. Período de la post-guerra. Situación general del país. El Gobierno provisorio. La Constitución de 1870. La reorganización cultural. La restauración económica. Gobierno de Bernardino Caballero y | 15. La Reconstrucción del Paraguay después de la guerra. La Constitución de 1870. La mujer en la reconstrucción nacional. La Educación. La iglesia. Primer Arzobispado. Juan Sinfiorano Bogarín. Su   |

- XX. Patricio Escobar. La misión apostólica.  
anarquía. Principales  
gobernantes en las  
primeras décadas del siglo  
XX.
- 

Como se observa en la selección de contenido presentada, tanto el tema de la Independencia del Paraguay como el de la Guerra contra la Triple Alianza están incluidos en los tres cursos de la Etapa Básica del Nivel Medio. Es cierto que presentan algunas variaciones, pero los aspectos más importantes de cada tema están presentes en los tres cursos.

Obsérvese que en el caso de la Independencia del Paraguay se menciona con especial énfasis la participación de héroes y próceres del proceso de la revolución de la independencia. Igualmente, hay que hacer notar el protagonismo que adquiere en el contenido de la Independencia la figura del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia.

En cuanto al contenido de la Guerra contra la Triple Alianza, es recurrente la mención a los principales héroes de la guerra, mientras que las referencias a las mujeres y las residentas se incluyen solamente en el 3 Curso, destacando su participación en durante la guerra y en el período de postguerra.

Para completar el panorama descrito hasta aquí, a continuación se transcribe una selección de los 13 «Objetivos del Área de Estudios Sociales para la Etapa Básica del Nivel Medio»:

1. Conocer la cultura nacional vinculada al desarrollo de la cultura universal.
5. Valorar la familia como institución social básica y promover su bienestar.
9. Actuar de acuerdo a principios nacionalistas y democráticos.

10. Apreciar y preservar los valores que conforman los bienes culturales de la nación (p. 35).

11. Tomar conciencia de que las buenas relaciones internacionales constituyen la base de la cooperación, solidaridad y acrecentamiento de la paz entre los países hermanos.

Para concluir el análisis del Programa de Estudio del Área Estudios Sociales 1990, se presenta en lo que sigue una selección de los objetivos del área para 1º, 2º y 3º Curso, respectivamente. Hay que recordar que la selección responde a dos tópicos: identidad nacional/formación de la identidad nacional e identidad de género/formación afectivo-sexual. En general, la selección incluye objetivos conceptuales y actitudinales.

#### **Objetivos Primer Curso**

4. Distinguir los rasgos culturales de los pueblos que aportaron elementos a la cultura nacional.

5. Reconocer los procesos más relevantes de la Historia Nacional.

6. Cultivar sentimientos de amor familiar y contribuir al mejoramiento moral, cultural, económico y social de la familia y de la nación.

7. Demostrar respeto y admiración por los acontecimientos más relevantes de la Historia Nacional y por los prohombres de nuestra nacionalidad.

8. Cultivar sentimientos de nacionalidad y patriotismo.

En el texto de Presentación de la Unidad II del Primer Curso se indica: «Se da así una visión global de la Historia Patria, destacando los valores de Dios, Patria y Familia con el fin de preservar y enriquecer nuestro Ser Nacional» (p. 76).

### **Objetivos Segundo Curso**

3. Afianzar el conocimiento de los hechos resaltantes de nuestra historia patria.

5. Comprender que la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y que la buena organización familiar es factor esencial de bienestar y estabilidad.

6. Demostrar sentimientos de gratitud y respeto por los forjadores de nuestra nacionalidad y del ideal panamericanista.

7. Preservar el legado cultural de nuestro país.

En el texto de Presentación de la Unidad II «Evolución de la cultura paraguaya y americana», se expone: «Es otro objetivo primordial de la Unidad, el desarrollo del ideal Panamericanista y de autenticidad nacional, así como la formación del patrimonio socio-cultural americano y de nuestro país» (p. 162).

### **Objetivos Tercer Curso**

2. Demostrar reconocimiento a los héroes y demás forjadores de la Patria y respetar los símbolos nacionales.

3. Demostrar una conducta acorde con los principios morales, cristianos, sociales y con las normas legales que rigen la institución familiar.

6. Comprender que el Estado reconoce en la familia la célula fundamental de la sociedad paraguaya y el matrimonio como institución básica de la misma.

En la Presentación de la Unidad II «Realidad Cultural Paraguaya» se enuncia: «Se da especial énfasis a los conceptos de “nacionalidad” y “patriotismo” a través del análisis de los elementos que dan autenticidad al pasado paraguayo.

Por último, es importante señalar que al fina del esquema de desarrollo diseñado para cada contenido (Objetivo, Contenido y Actividades), se incluye un apartado de

Orientaciones, con una bibliografía recomendada. Entre las referencias de los tres cursos, sobresalen las obras de Luis G. Benítez, Julio César Cháves, Rafael Eladio Velázquez, Efraím Cardozo y Victor Natalicio Vasconsellos. Además, es posible encontrar obras de Juan E. O'Leary; tienen una presencia abrumadora los manuales escolares *Estudios Sociales 1*, *Estudios Sociales 2* y *Estudios Sociales 3* de la profesora Irmina C de Lezcano.

### **1.3.3. Programa de Estudio Octavo Grado, Educación Escolar Básica, Área Historia y Geografía, 1999**

#### **1.3.3.1. Consideraciones generales**

El Programa de Estudio Bilingüe de Historia y Geografía Octavo Grado del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) se publicó en el año 1999, en el marco de la Reforma Educativa iniciada en el año 1992. En la portada se encuentran los siguientes datos:

Dr. Nicanor Duarte Frutos, Ministro

Lic. Marta Lafuente, Directora General de Desarrollo Educativo

Lic. Blanca Ovelar de Duarte, Viceministra de Educación

Hay que señalar que este Programa de Estudio se implementó durante la presidencia de Luis Ángel González Macchi (1999-2003).

Lo primero que hay que observar es que tanto la estructura como la organización del Programa establecen una ruptura con los modelos anteriores de Planes y Programas.

En el apartado «Fines de la Educación Paraguaya», puede leerse:

La educación paraguaya busca la formación de mujeres y hombres que en la construcción de su propia personalidad logren suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismo/a, con los/las demás, con la naturaleza y con Dios, en un diálogo transformador con el presente y el futuro de la sociedad a la que pertenecen, con los principios y valores en que ésta se fundamenta. [...] Al mismo tiempo, busca afirmar la identidad nacional paraguaya y de sus culturas, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones, en el actual proceso de integración regional, continental y mundial.

Entre los «Objetivos Generales de la Educación Paraguaya» destacan los siguientes:

d) Estimular la comprensión de la función de la familia como núcleo fundamental de la sociedad, considerando especialmente sus valores, derechos y responsabilidades; g) Generar y promover una democracia participativa, constituida de solidaridad, respeto mutuo, diálogo, colaboración y bienestar; l) Proporcionar oportunidades para que los/as educandos/as aprendan a conocer, apreciar y respetar su propio cuerpo, y a mantenerlo sano y armónicamente desarrollado (p. 15).

### **1.3.3.2. El Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica**

En el apartado «Perfil Educativo para Cada Ciclo de la Educación Escolar Básica», se establecen una serie de lineamientos para cada ciclo en particular. Del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica, se destacan aquellos asociados a dos tópicos: identidad nacional e identidad de género.

La educación escolar básica en sus diferentes ciclos tiende a la formación de hombres y mujeres que:

- Practiquen y promuevan acciones tendientes a la recuperación, el fortalecimiento y la valoración de las manifestaciones culturales, regionales, nacionales y foráneas.
- Respeten y difundan los valores y principios democráticos en vivencia familiar, comunal y nacional.
- Acepten su propia sexualidad y asuman relaciones de equidad y complementariedad de género en su desenvolvimiento personal y social (pp. 17, 19).

Entre las características que orientan el currículo en la Educación Escolar Básica se encuentra la referencia explícita al estilo de aprendizaje y de enseñanza que se debe promover para contribuir al desarrollo integral de las mujeres y de los hombres:

**La tercera característica se refiere al estilo de aprendizaje y de enseñanza que necesariamente se debe promover para contribuir al desarrollo integral de la mujer y del hombre.** Las expectativas de la educación paraguaya como orientadora del proceso educativo se centran hacia:

- Una educación que posibilite al hombre y a la mujer la igualdad de oportunidades para constituirse, en estrecha relación solidaria con su entorno, en sujetos activos de su propia formación y de los procesos de desarrollo nacional.
- Una educación que valore el rol de la familia como núcleo fundamental de la sociedad y considere prioritariamente sus funciones básicas, sus deberes y sus derechos (p. 22).

### **1.3.3.3. El Currículo Específico de Historia y Geografía Octavo Grado**

En la «Descripción de Área y Consideraciones Metodológicas», se explica que el área de Ciencias Sociales se presenta integrada, Historia y Geografía: «Se presentan integradas y pretenden “buscar una reflexión del pasado y del presente para intentar construir el futuro”; [...] Pretenden fortalecer la identidad nacional en un marco de integración regional y mundial. Esto facilitará la inserción a la cultura universal» (p. 41).

Entre los Objetivos Generales del Tercer Ciclo (7º, 8º y 9º grados), Área Historia y Geografía, destacan los siguientes vinculados a la Historia:

Se pretende que los/as alumnos/as al finalizar el TERCER CICLO de la Educación Escolar Básica de acuerdo a sus diferencias individuales:

- Afiancen su conocimiento, comprensión y valoración de los hechos relevantes del proceso histórico del Paraguay.
- Analicen la historia nacional como un proceso de cambio que les permita lograr una visión clara y dinámica de la realidad actual de nuestro país (p. 45).

De los Objetivos Generales del Octavo Grado, se mencionan los siguientes:

Se pretende que los/as alumnos/as al finalizar el OCTAVO GRADO de la Educación Escolar Básica de acuerdo a sus diferencias individuales:

- Analicen los aspectos históricos relevantes que caracterizan al Paraguay en el siglo VIII, la fase de formación y consolidación de la nación paraguaya del Siglo XIX.
- Afiancen el desarrollo del pensamiento reflexivo que les permita investigar, analizar, juzgar y valorar en su dimensión temporo-espacial los hechos históricos del Paraguay y América para una mejor comprensión del presente (p. 47).

A continuación, se presenta parte del contenido programático de la asignatura Historia y Geografía Octavo Grado, que conforma la segunda parte del Programa de Estudio. La selección de contenidos se realizó en función de dos temas estudiados en el Octavo Grado: La Independencia del Paraguay y la Guerra de la Triple Alianza. En el siguiente cuadro se incluye la negrita y el subrayado, tal y como aparecen en el Programa de Estudio, que aclara que se emplean estas técnicas para resaltar las competencias básicas (ver tablas 6 y 7).

Tabla 6

*Objetivos de Unidades y Situación de Aprendizaje y Estrategias de Evaluación, Programa de Historia y Geografía 8º, correspondiente al contenido de la Independencia del Paraguay (elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Cultura, 1999).*

| OBJETIVOS DE UNIDADES   | SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN  |
|---|---|
| <p>1) <b><u>Investigo la evolución política, social y económica del Estado paraguayo, considerando el tiempo histórico de la primera mitad del siglo XIX.</u></b></p> | <p>[...] Profundizamos nuestros conocimientos acerca del <b>proceso independentista del Paraguay</b>. Con ayuda de preguntas guía, mapas y otros. [...].</p> <p>Leemos la biografía del <b>último gobernador del Paraguay Colonial</b> y comentamos algunas de sus <b>acciones en el cargo</b>.</p> <p>Relacionamos las <b><u>causas internas y externas de la independencia del Paraguay</u></b>. Analizamos el proceso independentista destacando el <b>plan revolucionario</b>. Leemos biografías de los <b>principales próceres</b>, extremos datos importantes, y elaboramos carteles.</p> <p>Destacamos la <b>tarea emprendida por cada uno de los próceres de la independencia de nuestro país</b>.</p> <p>Analizamos el contenido de la <b>intimación revolucionaria y las posibles consecuencias del Carlotismo</b>.</p> <p>Diferenciamos <b>independencia política de la económica y relacionamos con el proceso de integración que caracteriza a la actualidad</b>. Completamos la</p> |

---

investigación bibliográfica con entrevistas a personas conocedoras del tema, para deducir con claridad la **importancia de los Congresos en los primeros años de vida independiente.**

Preparamos un resumen analítico y consensuamos la forma de compartir entre todos/as.

---

Tabla 7

*Objetivos de Unidades y Situación de Aprendizaje y Estrategias de Evaluación, Programa de Historia y Geografía 8º, correspondiente al contenido de la Guerra contra la Triple Alianza (elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Cultura, 1999).*

| <b>OBJETIVOS DE UNIDADES</b>   | <b>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>  |
|--|--|
| <b>2) <u>Analizo y valoro el proceso vivido en el Paraguay desde mediados del siglo XIX hasta 1870, en su dimensión témporo-espacial y en relación con lo vivido en tiempos posteriores.</u></b> | [...] Participamos responsablemente, nos informamos y analizamos: <b><u>Antecedentes y causas de la guerra del Paraguay contra la Triple Alianza.</u></b> Situación de los países del Plata, doctrina del equilibrio. Nota del 30 de agosto de 1864. Campañas de Matto Grosso y Corrientes – Tratado de la Triple Alianza. Batalla naval de Riachuelo. Yatay, Uruguayana. Hambruna y epidemias. Reclutamiento, intendencia, comunicación y sanidad de ambos ejércitos. Corrales, Tuyutí. Frente de Humaitá-Paso Pucú. Tratativa de paz en Yataity Corá. Victoria de Curupayty. Bloqueo del Paraguay. |

3) Analizo los hechos políticos, económicos y sociales, así como las controversias de orden internacional que caracterizan el proceso de desarrollo de la nación paraguaya en el período 1870 a 1900 considerando la dimensión temporo-espacial de la época. (Objetivo a desarrollarse en guaraní).

**Periódicos de campaña. La represión de San Fernando de Itá Ybaté. Batallas de Ytororó, Abay y Lomas Valentimas. Ocupación de Asunción. Las residentas. Gobierno provisorio de Asunción. Batalla de Piribebuy y Cerro Corá. Consecuencias demográficas, políticas y económicas de la derrota.**

Consideramos el tiempo histórico, la situación general de la época, la dimensión humana de los protagonistas, para emitir nuestras opiniones.

---

[...] Plateamos preguntas que nos ayudan a aclarar **el panorama político y económico en el período posterior a la guerra.**

Trabajamos juntos con un esquema guía y con la ayuda de los textos, en forma individual o colectiva, completamos, las **acciones positivas y negativas del Triunvirato-gobierno provisional, y los primeros contactos, en procura de la liquidación jurídica de la guerra. [...]**

Averiguamos sobre la **Convención Constituyente de 1870, cambios jurídicos. Las transformaciones y permanencias del pensamiento político.**

**Inestabilidad de gobiernos, revoluciones. Rol de las fuerzas aliadas ocupantes. Privatización de propiedades estatales, constitución de latifundios. Fundación de la universidad, prensa independiente.**

---

---

Reflexionamos tras el análisis acerca del **proceso vivido por la nación paraguaya entre los años 1870 a 1900 en los aspectos político, social, económico y cultural.** Discutimos acerca de las cláusulas establecidas en los Tratados firmados por el Paraguay con Brasil, Uruguay, y Argentina, comprendemos el alcance de los mismos. Localizamos en un mapa histórico los **territorios perdidos por Paraguay.**  
[...] Valoramos el esfuerzo desplegado para la **reconstrucción del país.**

---

De la revisión del Programa de Estudio de Historia y Geografía 8, año 1999-La Reforma Educativa en el Aula, se realizan las siguientes observaciones. Acerca de los aspectos generales del Programa, es posible apreciar que la formación de la identidad nacional continúa presente. No obstante, hay que hacer notar el esfuerzo por ligar esta identidad paraguaya al contexto regional e internacional. Esto cobra sentido cuando se comprueba que en los años de la implementación del Programa comenzaban a establecerse relaciones con los países vecinos en el marco del MERCOSUR.

Por otra parte, desaparecen algunas formulaciones acerca de la seguridad nacional, y en cambio aparecen con cierta regularidad las alusiones al carácter democrático de la nación. En cuanto a la formación de la identidad afectivo-sexual de los estudiantes, se observa un cambio bastante importante que implica el empleo de nuevos conceptos y términos asociados a búsqueda de la igualdad de género. De forma explícita, el programa introduce la palabra «sexualidad».

Ocurre algo similar en relación con los objetivos del área de Historia y Geografía, donde pierde protagonismo la formación del «ser paraguayo». Ahora, el

programa de estudio está centrado en el desarrollo de objetivos conceptuales y procedimentales, mientras que los actitudinales pasan a segundo plano.

En el caso del contenido curricular de la Independencia del Paraguay, la presencia de héroes y próceres continúa siendo importante, mientras que desaparece el protagonismo que anteriores programas concedían a la figura del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia.

En el caso del contenido curricular de la Guerra contra la Triple Alianza, la mención explícita a héroes desaparece. Pero sí es interesante observar que el contenido de las campañas y batallas de la guerra ocupa un gran espacio en el conjunto. Por último, puede apreciarse que la presencia de las mujeres en el conflicto bélico continúa presente en este programa, pero en este caso se resalta la participación de las residentas durante la guerra.

Acerca de las referencias bibliográficas que se incluyen en el programa, de forma específica al final del documento se reúnen en un apartado de Bibliografía. Entre los numerosos autores citados del ámbito paraguayo se encuentran: Justo Pastor Benítez, Efraím Cardozo, Carlos Centurión, Natalicio González e Hipólito Sánchez Quell. Como novedad, cabe destacar la inclusión de Mario Carretero en el listado; en el otro extremo, resulta significativa la ausencia completa de obras del historiador Luis G. Benítez.

### **1.3.4. Programa de Estudio Octavo Grado, Educación Escolar Básica, Área Historia y Geografía, 2010**

#### **1.3.4.1. Consideraciones generales**

El Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía Octavo Grado del año 2010, fue implementado en las aulas durante el gobierno del presidente Fernando Lugo (2008-2012). Los datos de portada del Programa son los siguientes:

Fernando Lugo Méndez, Presidente de la República

Luis Alberto Riart Montaner, Ministro de Educación y Cultura

Héctor Salvador Valdéz Alé, Viceministro de Educación para el Desarrollo Educativo

Diana Serafini, Viceministra de Educación para la Gestión Educativa

Nancy Olinda Benítez Ojeda, Directora General de Currículum, Orientación y Evaluación

Dora Inés Perrota, Directora General de Educación Inicial y Escolar Básica

En la Presentación del Programa, el Ministro Riart explica lo siguiente:

El Ministerio de Educación y Cultura ha instalado una dinámica de trabajo a través de la cual todos los documentos orientadores de los procesos pedagógicos surgen a partir de indagaciones a los destinatarios de modo a que esos materiales estén dotados de pertinencia y relevancia. En ese sentido, y atendiendo que los programas de estudio del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) ya llevan más de diez años de implementación, este Ministerio ha procedido a desarrollar las investigaciones correspondientes y, en consecuencia, a los resultados sistematizados, ha incorporado ajustes que son presentadas en este documento (p. 5).

La primera parte del Programa, donde se introducen justamente las consideraciones y orientaciones generales, guarda similitud con el Programa de Historia y Geografía Octavo Grado del año 1999. No obstante, hay que hacer notar que se introducen nuevos apartados y temas que responden a la nueva estructura del currículo:

- Concepto de competencia y capacidad aplicado en los programas del 3° ciclo.
- Orientaciones para el tratamiento del Componente Fundamental.
- Orientaciones para la atención a la diversidad.
- Orientaciones para el tratamiento de la equidad de género.
- Orientaciones para el tratamiento del Componente Local.
- Percepción de los docentes respecto de los programas de estudio actualizados del 3° ciclo de la Educación Escolar Básica.

#### **1.3.4.2. El Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica**

Aunque parte del contenido resulte similar al Programa del Área de 1999, a continuación se repasa la primera parte del Programa de estudio 2010, con la finalidad de precisar el tratamiento que se concede a la perspectiva de género en esta etapa educativa.

El perfil del egresado y la egresada de la Educación Escolar Básica se incluye en los tres Programas de estudio de Historia y Geografía de este nivel educativo (7°, 8° y 9° grados). Allí se establece que esta etapa educativa tiende a formar hombres y mujeres que, entre otras cuestiones, «Acepten su propia sexualidad y asuman relaciones de equidad y complementariedad de género en su desenvolvimiento personal y social» (p. 11). En el apartado «Orientaciones para el tratamiento del Componente Fundamental», se indica:

El componente fundamental en la Educación Escolar Básica (EEB) es abordado desde la doble perspectiva: como contenidos relacionados con las capacidades de algunas áreas académicas y como temas transversales a ser desarrollados en los tres grados del 3° ciclo: la Educación Democrática, la Educación Ambiental y la Educación Familiar (p. 24).

El apartado «Orientaciones para el tratamiento de la Equidad de género», se dispone que desde el contexto de la educación escolar básica la equidad se impulsa con la intención de viabilizar condiciones entre niños, niñas y adolescentes que pertenecen al nivel educativo con el objetivo de que todo el estudiantado tenga oportunidades reales de obtener una educación de calidad.

En relación concreta con el tercer ciclo (séptimo, octavo y noveno grados) se expresa que el desafío fundamental desde la perspectiva de género radica en garantizar al alumnado un trato igualitario. En este sentido, el Programa aclara: «Resulta oportuno aclarar que los planteamientos referidos a género especifican las relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, y las construcciones sociales de la feminidad y de la masculinidad» (p. 29).

Después, el Programa propone tres temáticas a ser consideradas desde una perspectiva de género: el lenguaje, los materiales didácticos y las acciones. Este apartado acaba con la siguiente formulación, que se resalta en el texto del Programa en un recuadro a colores:

En suma, el tratamiento de género no puede traducirse simplemente al aprendizaje de ciertos conceptos, ni a la exclusiva práctica de igualdad entre

varones y mujeres solo desde las aulas; más bien, es un tema que requiere de la asunción de cambio de actitudes que contribuyan a formar nuevos valores y maneras de actuar de modo tal a disminuir la brecha de inequidad social y garantizar una educación igualitaria para todos (p. 31).

### **1.3.4.3. El Área de Historia y Geografía 8º Grado**

El actual Programa de Estudios del Área de Historia y Geografía del 8 Grado, consta de un total de 94 páginas y está estructurado de la siguiente manera: una primera parte donde figuran los fines y objetivos de la educación paraguaya, el perfil del egresado, los principios curriculares y una serie de orientaciones didácticas; y una segunda parte que contiene el desarrollo del currículo específico de la asignatura.

En el primer apartado del currículo específico del Área, «Fundamentación», se explica lo siguiente:

Por consiguiente, la Historia y la Geografía adquieren suma importancia al responder a las necesidades formativas de los estudiantes y al servir de instrumentos para interpretar el presente, comprender el pasado, relacionarlos y construir mejores perspectivas de carácter social con miras a un futuro que depare óptimas condiciones para la realización integral de la persona (p. 45).

También resulta interesante que el Programa indica que Historia y Geografía, como área académica, busca que cada estudiante:

Practique las habilidades sociales, facilitándole de esta forma el mantenimiento de un óptimo nivel de relacionamiento en igualdad de condiciones con los demás, como así también, posicionarse en la realidad social, en que se desenvuelve con miras a la participación activa y responsable, y a la vez comprometida, con la democracia y con su futuro (p. 46).

En la Fundamentación también aparece la cuestión de la identidad nacional, pero considerada e inserta en el mundo actual y en las condiciones del contexto internacional:

Lo expuesto permite evidenciar el valor educativo de la enseñanza-aprendizaje de Historia y Geografía, reconociendo que contribuirá a que cada estudiante analice de manera crítica los fenómenos sociales, decodifique las informaciones que se generan a cada instante, afiance su noción de identidad nacional y construya su visión del mundo actual (p. 46).

Este Programa de Estudio incluye un breve glosario situado al final documento. Se encuentran en el mismo varios términos cuyas definiciones aportan claridad acerca del discurso sobre identidad nacional y de género que se desprende del Programa y que, por lo tanto, refleja el discurso oficial del Ministerio de Educación y Cultura de esa época.

**Atención a la diversidad:** Equivale a dar respuesta adecuada a las distintas necesidades, intereses y capacidades del alumno.

**Equidad de género:** Principio conforme el cual mujeres y hombres acceden con justicia y en términos igualitarios al uso, control y beneficios de los bienes, servicios, recursos y oportunidades de la sociedad, así como en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida.

**Identidad nacional:** Sentimiento que nace con el conocimiento y amor a la patria y que impulsa a defenderla en cualquier lugar en que uno se encuentre (pp. 84-85).

Los Programas de Estudio actualizados del Tercer Ciclo de la EEB se organizan en torno a Competencias y Capacidades. La Competencia del Área de Historia y Geografía para el Tercer Ciclo es la siguiente: «Se sitúa en el tiempo y en el espacio al que pertenece a través del análisis de los procesos históricos y factores geográficos relevantes de la realidad paraguaya y americana» (p. 50). En cuanto al Alcance de la Competencia en el 8º Grado, el Programa dispone:

En relación con la competencia del ciclo, se espera que el estudiante al término de este grado:

- Se sitúe en el tiempo al que pertenece a través del análisis de los procesos históricos de los siglos XVIII y XIX que configuran la realidad paraguaya y americana.
- Se sitúe en el espacio al que pertenece a través del análisis de los factores geográficos relacionados con las características socioeconómicas y culturales de la realidad paraguaya y americana (p. 50).

El Programa de estudio está compuesto por «Unidades temáticas» y «Capacidades». A continuación se presenta una selección de Unidades temáticas y Capacidades, realizada en función de los temas específicos: La Independencia del Paraguay y la Guerra contra la Triple Alianza (ver tablas 8 y 9).

Tabla 8

*Unidades Temáticas y Capacidades Programa de Estudio Historia y Geografía 2010, correspondiente al contenido de la Independencia del Paraguay (elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Cultura, 2010).*

| UNIDADES TEMÁTICAS   | CAPACIDADES   |
|--|---|
| <b>Procesos históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana</b> | <p>→ <b>Interpreta</b> los hechos históricos trascendentes del Paraguay de la primera mitad del siglo XIX.</p> <p>– Independencia del Paraguay (antecedentes, causas, hechos destacados, consecuencias, ideal revolucionario y propósitos políticos de los patriotas). Próceres que participaron de la gesta independentista. Misión de José Espínola y Peña. Posición del Cabildo de Asunción. Misión de Belgrano. Victorias paraguayas sobre el ejército porteño.</p> <p>-Primeras formas de gobierno (Triunvirato, Junta Superior Gubernativa, Primer Consulado). Medidas adoptadas. Nota del 20 de julio de 1811.</p> |

Tabla 9

*Unidades Temáticas y Capacidades Programa de Estudio Historia y Geografía 2010, correspondiente al contenido de la Guerra contra la Triple Alianza (elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Cultura, 2010).*

| UNIDADES TEMÁTICAS   | CAPACIDADES   |
|--|---|
| <b>Procesos históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana</b> | <p>→ <b>Indaga</b> la situación vivida en el Paraguay durante los años 1862-1870.</p> <p>– Presidencia de Francisco Solano López. La sucesión presidencial. Congreso de 1862. Situación general del país.</p> <p>– Antecedentes y causas de la Guerra contra la Triple Alianza. Situación de los países del Plata. Doctrina del equilibrio. Nota del 30 de agosto de 1864.</p> <p>– Tratado secreto de la Triple Alianza. Campañas y batallas. Hechos destacados. Reclutamiento, intendencia, comunicaciones y sanidad. Periódicos de campaña. Ocupación de Asunción. Gobierno provisorio.</p> <p>– Labor de las residentas. Papel de las mujeres en el proceso de reconstrucción nacional. Consecuencias demográficas, políticas y económicas de la derrota.</p> <p>→ <b>Emite opinión</b> acerca de los hechos que caracterizan el proceso histórico de la nación paraguaya en el período 1870 a 1900.</p> <p>– Acciones del Triunvirato. Liquidación jurídica, económica y diplomática de la guerra.</p> |

El análisis del Programa de Estudio actualizado del Área Historia y Geografía 8° Grado permite formular las siguientes observaciones. Como se ha podido comprobar, la primera parte del Programa, donde se incluyen las consideraciones generales, no

presenta variaciones respecto del programa anterior del año 1999, esto es, en los Fines y Objetivos de la educación paraguaya, y en el Perfil educativo de la EEB.

Sí hay que hacer notar que este Programa introduce varias novedades en cuanto a los apartados y contenidos de la primera parte y también en la estructura y organización del contenido programático de la asignatura. Por ejemplo, hay apartados que proponen Orientaciones para el tratamiento de la Diversidad y para el tratamiento de la equidad de género. Cabe señalar que la Atención a la Diversidad se orienta a los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje; no hay ninguna mención a otros tipos de diversidad.

En lo que se refiere a la equidad de género, el documento se ocupa de aclarar que los planteamientos en torno al género tienen que ver con las condiciones de igualdad entre hombres y mujeres. Como novedad, hay que destacar que el Programa habla de forma explícita de «construcción social de la feminidad y masculinidad». En este sentido, orienta acerca de cómo superar el empleo del lenguaje sexista en la escuela, además, sugiere cuidar que los recursos didácticos no tengan prejuicios ni estereotipos sexistas, entre otras advertencias y orientaciones.

Acerca de los objetivos formulados para el Área de Historia y Geografía 8º Grado, se aprecia que este programa se aleja del discurso nacionalista de la enseñanza de la Historia. Esto resulta evidente si se revisan tanto los fundamentos del área como el propio contenido programático organizado ahora en Unidades temáticas y Capacidades. Dicho lo anterior, no obstante las referencias a los héroes y próceres de la nación continúan ocupando un espacio relativamente notable en el conjunto de contenidos. Por otra parte, la presencia la figura de las mujeres continúa ausente en el contenido de la Independencia del Paraguay, mientras que en el caso de la Guerra contra la Triple Alianza se destaca el papel de las residentas.

Para finalizar, el Programa incluye un apartado de Bibliografía con un amplio listado de autores y perspectivas. Primero, hay que hacer notar el esfuerzo por introducir la producción teórica de historiadores e investigadores sociales, del ámbito nacional e internacional, que en la actualidad llevan a cabo un esfuerzo notable por introducir nuevas perspectivas de estudio y pensar la realidad paraguaya contemporánea desde enfoques críticos. Entre estos autores cabe citar a B. González de Bosio, N. Areces, H. Caballero Campos, E. Díaz, G. Gómez Florentín, B. Melià, S. Cáceres, I. Telesca. Por otra parte, aunque la presencia disminuye notablemente en el conjunto, se encuentran autores como E. Cardozo y J. P. Benítez.

### **1.3.5. Programa de Estudio Octavo Grado, Educación Escolar Básica, Área Historia y Geografía, 2014**

#### **1.3.5.1. Consideraciones generales**

El Programa de Estudio Historia y Geografía 8º Grado, publicado en el año 2014, cuenta con los siguientes datos de portada:

Presidente de la República, Horacio Manuel Cartes Jara

Ministra de Educación y Cultura, Marta Lafuente

Viceministra de Educación para la Gestión Educativa, Myrian Mello

Directora General de Currículum, Evaluación y Orientación, María Gloria Pereira de Jacquet

Directora General de Educación Inicial y Escolar Básica, María del Carmen Giménez Sivulec

En la Presentación, la Ministra de Educación Marta Lafuente expresa lo siguiente:

El MEC pone a tu disposición este programa de estudio de la EEB, con el propósito de dotarte de una de las herramientas insustituibles para la planificación y la gestión en el aula. Si bien estos insumos deben ser complementados con las capacidades departamentales e institucionales, constituyen el marco referencial que orienta y determina los aprendizajes a ser alcanzados en los diferentes niveles y ciclos. [...]. No olviden poner su cuota de amor y entusiasmo para hacer más agradable y llevadera toda tarea realizada con seres humanos (pp. 7, 8).

Este Programa de Estudio es similar al Programa actualizado del año 2010, no introduce cambios ni en el contenido ni en la forma. Es el Programa actualmente vigente en el Tercer Ciclo de la EEB del sistema educativo de la República del Paraguay.

## **Capítulo 6**

# **Análisis y resultados. Manuales: Guerra contra la Triple Alianza**

En el capítulo 6 se desarrollan los objetivos 2 al 6, relacionandos con el contenido de la Guerra contra la Triple Alianza.

### **1. Análisis externo de los manuales escolares**

#### **1.1. Manual 1: Estudios Sociales 1 Curso, Talleres Gráficos Comuneros, s/f**

El manual escolar Estudios Sociales 1 Curso, está editado por Talleres Gráficos Comuneros y sus autoras son las profesoras Irmina C. de Lezcano y Angélica R. de Zayas Vallejo. Tiene un total de 244 páginas distribuidas en tres secciones: El Paraguay en el mundo (contenidos del área de Geografía), Bases de nuestra cultura (contenidos del área de Historia), y La Formación moral, social y cívica del ciudadano paraguayo (contenidos de Formación cívica).

El manual no cuenta con una fecha de edición. Sobre esta particularidad, Velázquez y D'Alessandro (2018: 59) hacen notar que los manuales escolares editados antes de la década de 1980 en la capital Asunción, como por ejemplo por la editorial

Talleres Gráficos Comunerros, no acostumbraban a colocar el año de edición, pudiéndose encontrar incluso en la actualidad en los locales de reventa de libros usados ediciones de manuales sin indicaciones de fechas de edición, en palabras de los autores:

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.

Justamente, la doctoranda ha vivido esta curiosa situación, durante su estancia de investigación en la ciudad de Asunción, al momento de recorrer las librerías de reventa de libros de texto usados ubicadas en el microcentro. En algunos de estos locales, por cierto, ha encontrado verdaderos conocedores de la producción y distribución manuales escolares a lo largo del siglo XX.

En la primera página del manual escolar, se lee: «Estudios Sociales, 1er. curso básico. Reajustado al programa del Ministerio de Educación y Culto». Siguiendo las orientaciones de Velázquez y D'Alessandro (2018) estos datos podrían indicar que se trata de un libro editado con posterioridad al año 1975.

También se identifican otras pistas que permiten situar con algo más de precisión la fecha de edición del manual: a) el último apartado de la sección de contenidos de Historia incluye una breve (brevísima) referencia al «movimiento cívico-militar del 2 y 3 de febrero de 1989» (p. 206); b) en la sección de Formación Cívica, el repaso a través de las Constituciones de la historia del Paraguay incluye la Constitución del año 1992. Por lo tanto, con toda seguridad, se puede afirmar que este manual escolar fue editado durante los primeros años de la transición democrática. Aunque con cierto

riesgo, no resulta difícil adivinar que se trata de una reedición de un libro de texto empleado en las aulas durante la etapa estronista.

Por otra parte, hay que señalar que el manual escolar cuenta con un apartado de Bibliografía, al final del libro. La bibliografía básica correspondiente a la historia del Paraguay reúne los siguientes autores:

Benítez, Justo Pastor (1955). Formación social del pueblo paraguayo. Asunción: América-Sapucaí.

Cardozo, Efraín (1959). El Paraguay Colonial. Buenos Aires: Nizza.

Chaves, Julio César (1957). La revolución del 14 y 15 de mayo. Buenos Aires: Lumen.

Chaves, Julio César (1968). El Presidente López. 2º edición. Buenos Aires: Depalma.

Velázquez, Rafael Eladio (1975). Breve historia de la cultura en el Paraguay. Asunción, 5º edición.

## **1.2. Manual 2: Estudios Sociales 2 Curso, Talleres Gráficos Comuneros, s/f**

El manual escolar Estudios Sociales 2 Curso, de la profesora Irmina Claude de Lezcano, está dirigido al estudiantado de 2º curso del nivel secundario. El manual tiene un total de 308 páginas que están distribuidas de la siguiente manera: a una breve presentación y guía para la utilización del libro, le sigue la primera sección del manual «El Paraguay en América», con contenidos de Geografía (pp. 9-106), la segunda sección se titula «América un continente en cambio», también con contenidos de Geografía (pp. 107-149), la tercera sección presenta los contenidos de Historia «Evolución de la cultura paraguaya y americana» (pp. 151-266), y la cuarta y última

sección «La formación social, moral y cívica del ciudadano paraguayo», engloba contenidos de Educación Cívica (pp. 267-304). El libro concluye con un apartado de Bibliografía (pp. 305-308).

### **1.3. Manual 3: Estudios Sociales 3 Curso, Talleres Gráficos Comunereros, s/f**

El manual escolar Estudios Sociales 3 Curso, de la autora Irmina Claude de Lezcano, está impreso en los Talleres de Industrial Gráfica Comunereros, Asunción, Paraguay. En la primera página, se advierte: «Estudios Sociales, 3er. curso básico. Reajustado al programa del Ministerio de Educación y Culto». Aunque no cuenta con una fecha de edición, el análisis del contenido del manual aporta una serie de indicios que permiten situar su edición en la década de 1990, más concretamente, después del año 1993: a) en la sección de Geografía, el último tema incluye la firma del Tratado de Asunción en 1991 que dio nacimiento al MERCOSUR; b) en las últimas páginas de la sección de Historia, se menciona el derrocamiento de Stroessner el 3 de febrero de 1989 y el período de gobierno del presidente Andrés Rodríguez; c) la sección de Formación Moral (Educación Cívica), incluye la Constitución de la República del Paraguay, promulgada en el año 1992; d) en la Bibliografía, se incluye la siguiente entrada, «Atlas Censal del Paraguay-Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos-Asunción – Paraguay – 1993».

El manual escolar tiene un total de 228 páginas distribuidas en tres secciones diferenciadas, con sus respectivos capítulos: la primera parte está dedicada a los contenidos del área de geografía y se titula «El Paraguay» (pp. 7-97), la segunda parte contiene los temas del área de historia y lleva por título «Realidad Cultural Paraguaya» (pp. 99-187), la tercera parte desarrolla los temas de educación cívica bajo el título « La

formación moral, social y cívica del ciudadano paraguayo» (pp. 189-225), finalmente se incluye un apartado de Bibliografía (pp. 226-228).

Muy brevemente, en relación con la bibliografía cabe destacar que se incluyen autores como Luis G. Benítez, Efraím Cardozo, Justo P. Benítez, Julio César Chaves, Manuel Domínguez y Rafael Eladio Velázquez.

#### **1.4. Manual 4: Estudios Sociales 6 Curso, Talleres Gráficos Comunerros, s/f**

El manual escolar Estudios Sociales 6 Curso, de la autora prof. Irmina Claude de Lezcano, tiene un total de 226 páginas, en blanco y negro, y está dividido en tres secciones. La primera abarca los contenidos de geografía (pp. 13 hasta 89), con los siguientes capítulos: I. El hombre paraguayo ante el desafío del desarrollo; II. Rasgos humanos y económicos del Paraguay; III. Regionalización-Estrategia de desarrollo nacional. La segunda parte aborda los contenidos de historia (pp. 91 hasta 207), distribuidos en dos capítulos: V. (debería decir IV) Paraguay y el mundo contemporáneo; V. Guerra de la Triple Alianza. La tercera parte abarca contenidos de educación cívica (pp. 209 hasta 223): VI. Formación ética, cívica y moral del hombre paraguayo. Al final del libro hay una sección de Bibliografía (pp. 224 hasta 226).

El manual escolar no cuenta con una fecha de edición. Sin embargo, ofrece algunos datos que permiten contextualizarlo en una etapa específica:

a) En la primera página, la autora aclara: «Estudios Sociales, 6 Curso, de acuerdo con el Programa vigente del Ministerio de Educación y Culto. Asunción. Paraguay». El Ministerio de Educación y Culto, creado por Decreto Ley n.º 19.392 el 13 de agosto de 1943, mantuvo esta denominación hasta bien entrada la democracia. Recién con la promulgación de la Ley General de Educación en 1998, que en sus

disposiciones adopta la denominación de Ministerio de Educación y Cultura, las publicaciones oficiales del MEC, los programas de estudio y asimismo los manuales escolares comienzan a emplear esta denominación. Por lo tanto, la edición del manual escolar podría situarse en los primeros años de la transición democrática.

b) Por otra parte, hay que tener en cuenta que el manual escolar está dirigido a estudiantes del último año del ciclo de educación secundaria, correspondiente a la estructura educativa dividida en educación inicial, educación primaria (6 años) y educación secundaria (6 años), establecida en la época de la dictadura y que continuó vigente al menos hasta la promulgación de la Ley General de Educación en el año 1998. Conviene tener presente que en el año 1994, y de forma progresiva, se implementó en las aulas de 1º grado la reforma educativa. Acerca del empleo de manuales escolares durante esta época, la explicación de la profesora D'Alessandro (2014: 54) aporta claridad: «Después de 1989, se seguirán utilizando durante los primeros diez años de la transición los mismos textos de la dictadura o una versión recontextualizada de los mismos autores, aunque también siguió imponiéndose el dictado de clases por parte del profesor».

c) La denominación «Estudios Sociales» responde a lo establecido por el Plan Innovaciones Educativas del año 1973 para la educación secundaria. Recién con la Ley General de Educación en 1998 cambia la denominación, y en el tercer ciclo de la Educación General Básica (7, 8, 9 grados) pasa a llamarse área de «Historia y Geografía».

d) La estructura del manual escolar responde a la estructura establecida por el Plan Innovaciones Educativas del año 1973 para el área de Ciencias Sociales, integrado por tres asignaturas: Geografía, Historia y Educación Cívica.

e) Además de lo expuesto hasta aquí, hay que hacer notar que en la sección de Bibliografía, incluida al final del manual escolar, se incluye la entrada: «Constitución Nacional. Imprenta Nacional, Asunción, 1992», con lo cual es posible afirmar sin ninguna duda que el manual escolar fue editado con posterioridad al año 1992.

f) Finalmente, indicar un dato particular interesante: la autora de esta tesis empleó este manual escolar en el 6º curso, durante el año escolar 1998, en el Colegio Bautista de Villa Morra, Asunción, Paraguay, en la asignatura de Historia a cargo del estimado profesor Abner Alcaraz.

### **1.5. Manual 5: Paraguay Ñane retã Geografía. Historia. Educación Cívica, En Alianza, 1998**

El manual escolar *Paraguay Ñane retã Geografía. Historia. Educación Cívica* (ñane retã significa en lengua guaraní: nuestro país) tiene un total de 223 páginas, divididas en 3 secciones: Geografía (pp. 10-57), Historia (pp. 58-173), Educación Cívica (pp. 174-185). Además de la sección de «Bibliografía», se incluye al final del libro un planisferio que ocupa doble página y la Constitución Nacional vigente. Editado por la Editorial En Alianza, su primera edición corresponde al año 1998. Para el análisis se emplea la tercera edición del año 2004, que no contiene variaciones.

Está realizado por un equipo de autores bajo la dirección de Carmen Cosp de Santa Cruz y la coordinación de María Teresa Ferreira Escobar. El responsable de la edición es Pedro Saccaggio y la elaboración de contenidos está realizada por: Pedro Saccaggio, Julia Pereira de Aquino, Carlos Martini, Rafael Dendia, Margarita Velilla Talavera, Roberto Villalba, Quintín Riquelme, Fernando Masi. Además, la editorial

agradece las sugerencias y colaboración de Milda Rivarola, José Nicolás Morínigo, María Eugenia Arce, José Antonio Galeano y del Instituto Geográfico Militar.

El manual escolar está dirigido al Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica en general, es decir 7º, 8º y 9º grados. En la segunda página del manual las palabras introductorias de la editorial aportan información interesante acerca del contexto de producción del libro de texto:

En una etapa de profundos cambios y de grandes esperanzas para nuestra patria ponemos en manos de estudiantes, profesores y todos aquellos que deseen conocer nuestro país, Paraguay, Ñane retã, libro que presenta su geografía, narra su historia y describe su vida cívica en forma sencilla y amena. [...]

Deseamos que al recorrer la geografía de nuestra patria, y al conocer los hechos y procesos vividos por los hombres y mujeres que construyeron nuestra nación, las nuevas generaciones se sientan parte de esta historia y participen en la construcción de una nación que viva en democracia (p. 3).

A propósito de las características novedosas que acompañaron la publicación de este manual, la profesora D'Alessandro (2014: 44) señala: «Con Paraguay Ñane reta, se pasa del único autor (figura propia de la dictadura) al equipo de autores, la mayoría de ellos egresados universitarios de diferentes disciplinas, bajo la coordinación de un destacado especialista». Y sobre la configuración del contenido del libro, apunta lo siguiente: «El lenguaje visual ocupa un rol cada vez más importante, observable en el texto Paraguay Ñane reta de Fundación En Alianza, manual de historia del Paraguay, que intentó incorporar los principales avances en la historiografía paraguaya y la didáctica en general» (p. 44).

Antes del índice, se presenta la organización del manual bajo el título «¿Cómo está organizado el libro?» Allí se explica de forma dinámica que: cada capítulo comienza con una ilustración referida al tema que se desarrolla y debajo se proponen algunas actividades introductorias; en el texto central se desarrolla la información básica del capítulo a través de subtítulos; todos los capítulos contienen un amplio espacio destinado a las actividades; los capítulos contienen fuentes de distinto tipo; contiene fotografías que complementan la información central del texto y se incluyen asimismo glosarios; contiene información complementaria al texto central que llevan por título «Para saber más»; algunos capítulos incluyen el apartado «Aprendemos a estudiar», donde se presentan técnicas de trabajo destinadas a desarrollar determinadas habilidades en los estudiantes.

Acerca de la bibliografía, lo primero que llama la atención es la ausencia del historiador Luis G. Benítez en el listado de referencias. No obstante, incluye autores como Natalicio González, Justo Pastor Benítez, Efraím Cardozo, Julio César Chávez y Rafael Eladio Velázquez. Otra cuestión interesante a destacar es el empleo de producción bibliográfica de intelectuales contemporáneos de gran relevancia como Benjamín Arditi, Roberto Céspedes Ruffinelli, Ramón Fogel, Luis Galeano, Bartomeu Melià, Barbara Potthast-Jutkeit, Domingo Rivarola, Milda Rivarola, Alfredo Seiferheld, Branilsava Susnik, entre otros. En efecto, la inclusión de estos autores constata el esfuerzo de la editorial por incorporar los principales avances en la historiografía.

### **1.6. Manual 6: Historia y Geografía 8 Grado, Don Bosco, 2000**

El manual escolar *Historia y Geografía 8 Grado* está editado en el año 2000. Algunos datos del equipo editorial son los siguientes: Coordinador de Ediciones, Clarito

Rojas Marín; Texto y contenido, María Graciela Monte de López Moreira, Ana Carolina Reyes Romero y Juana Dávalos (para contenidos en lengua guaraní). Cabe destacar que entre los integrantes de la Asesoría tecnicopedagógica figura Milda Rivarola.

Por otra parte, merece la pena tener en cuenta que la primera autora de texto y contenido, Dra. Mary Monte de López Moreira, es una reconocida historiadora e investigadora paraguaya. Durante décadas ha ejercido como docente en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, como también la Universidad Católica, además de impartir seminarios en otros centros de educación superior. Además, hay que hacer notar que una de sus líneas de investigación está relacionada con el rol de las mujeres paraguayas a través de la historia.

Acerca de los orígenes de la editorial, en el sitio web Portal Guaraní se lee:

¿Quiénes somos? Editorial Don Bosco es una unidad interna dependiente de la Sociedad Salesiana del Paraguay, de la Congregación Salesiana (fundada por San Juan Bosco el 8 de diciembre de 1859, en Turín, Italia)»; Nuestra Misión: Somos una empresa cristiana que evangeliza la cultura a través de la difusión de libros de texto para todos los niveles de la enseñanza formal paraguaya y de libros de contenido socio-cultural, literario y profesional destinados al público en general.

En el año 1995 el Ministerio de Educación y Cultura llamó a licitación pública a las empresas productoras de manuales escolares para las escuelas del Estado. En esa ocasión, la editorial Don Bosco se presentó en consorcio con la editorial Fundación En Alianza y ganó la licitación, como resultado se produjeron textos para 1º, 2º y 3º grados (Primer Ciclo de la Educación Escolar Básica). A partir del año 1996 la editorial Don

Bosco se presentó de forma independiente a las licitaciones y numerosas veces fue adjudicada para elaborar manuales escolares dirigidos a las escuelas públicas del país. Cabe destacar que en el período 2000-2009 la editorial aportó 370 nuevos títulos a la oferta, cada vez más extensa, de libros nacionales.

De acuerdo con D'Alessandro (2011) la editorial Don Bosco fue la ganadora de la licitación del Ministerio de Educación y Cultura, con Fondos del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), los manuales escolares producidos serían distribuidos de forma gratuita a estudiantes de escuelas subvencionadas y públicas del país. Si bien la profesora Sandra D'Alessandro se refiere de forma concreta al manual *Historia y Geografía 9 Grado*, se constata una situación similar para el manual *Historia y Geografía 8 Grado*, objeto del presente análisis. Precisamente, en la primera página del manual, en recuadro, se indica: «Autorizada esta edición para el mercado por nota N° 05 del Ministerio de Educación y Cultura con fecha, 25 de enero de 2000».

El manual cuenta con unas palabras de presentación, que lleva la firma del Director General P. Nicolás Zárate Vera. En esta presentación se explica que una de las funciones básicas del libro de texto en el contexto del aula es la de constituirse en un efectivo intermediario del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se plantea: «Con este propósito –el libro como intermediario– y el de proponer al docente un soporte válido para la compleja tarea de llevar a cabo la implementación de la Reforma Educativa en nuestro país, el equipo de especialistas de Editorial Don Bosco elaboró el presente texto». En efecto, el manual escolar *Historia y Geografía 8 Grado* forma parte del primer contingente de libros de texto que muestran un esfuerzo por ajustarse a los lineamientos de la Reforma Educativa.

El manual escolar tiene un total de 373 páginas. Siguiendo el índice, el manual está organizado en 5 Unidades y un Anexo; además al final del libro cuenta con otras

secciones: Glosario y Bibliografía. Cada una de las unidades desarrolla contenidos correspondientes al área de Historia y al área de Geografía, es decir, que en una misma Unidad se intercalan temas de las dos áreas, por esta razón, resulta un procedimiento complejo distinguir el número total de páginas que corresponden a cada área.

La sección de Anexos contiene información que complementa algunos textos centrales de las Unidades, por ejemplo: biografías de próceres o personalidades destacadas de la historia paraguaya y americana, cuadros estadísticos del área de Geografía y cronologías de ciertos períodos históricos. El texto central de los temas que conforman cada Unidad está acompañado de: a) recuadros que proporcionan información complementaria o aclaraciones sobre el tema desarrollado, estos recuadros se presentan siempre con el título «¡Muy interesante!»; b) recuadros que contienen cuadros sinópticos o esquemas-resumen del tema desarrollado, bajo el título «Para recordar»; c) recuadros que por lo general contienen información de fuentes históricas, bajo el título «Documento».

Cada Unidad está acompañada de una breve presentación de los temas que se desarrollarán en ella (ocupa el espacio de 1 página) y de un gran cuadro sinóptico que contiene los acontecimientos históricos que estructuran los contenidos de la unidad (se extiende en una página entera). Las actividades que propone el manual son variadas y dinámicas, y están organizadas de dos modos: a) aparecen de forma intercalada con el texto central bajo los siguientes títulos: «Taller de Aprendizaje», «Taller de análisis y comprensión», «Taller de reflexión», «Taller de síntesis»; b) los diferentes talleres se concentran en un apartado al final de cada tema bajo el título «Talleres», pueden ocupar 2, 3 y hasta 4 páginas.

Siguiendo las disposiciones de la Reforma Educativa iniciada en 1992, el manual escolar desarrolla contenidos curriculares en las dos lenguas oficiales del

Paraguay, español y guaraní. Las Unidades 1, 2 y 3 están escritas en castellano y las Unidades 4 y 5 están escritas de forma íntegra en guaraní.

Acerca de las características de la Bibliografía, hay que señalar la inclusión del autor Luis G. Benítez, con un solo título: *Historia del Paraguay*. Por otra parte, la bibliografía también recoge los siguientes autores: Justo Pastor Benítez, Efraím Cardozo, Julio César Chávez, Rafael Eladio Velázquez. En cuanto a la introducción de autores contemporáneos vinculados a nuevas perspectivas historiográficas, se encuentran los siguientes autores: Jerry Cooney y Thomas Whigham, Mary Monte de López Moreira, Barbara Potthast-Jutkeit, Milda Rivarola.

### **1.7. Manual 7: Estudios Sociales 8, Santillana, 2002**

El manual escolar *Estudios Sociales 8*, editado en 2002, está dirigido al alumnado del 8 grado del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica. Es una obra colectiva creada por el Departamento Editorial de Santillana Paraguay, bajo la dirección de María José Peralta Heisecke. Los autores del manual son: Luciana De Loof Sosa, Ivonne Petersen, Patricia Piccolini y Armando Rivarola.

La presencia de la editorial Santillana en Paraguay se remonta al año 1997, es una de las editoriales que se instala en el mercado de la producción de libros de texto escolares con el fuerte impulso de las reformas educativas implementadas en el país a comienzos de la década de 1990. El manual de la editorial Santillana está pensado para formar parte de los materiales didácticos de las instituciones privadas ubicadas sobre todo en la capital Asunción y las ciudades que conforman el área metropolitana que son las zonas geográficas más pobladas del país.

El manual está compuesto por 208 páginas organizadas en tres partes: 20 capítulos que desarrollan el programa de estudio del 8 grado, divididos, a su vez, en dos secciones fijas, Geografía e Historia; la sección de Actividades, que propone trabajos a realizar de todos los temas tratados en cada capítulo; un Atlas, que propone mapas históricos y cartas geográficas para trabajar en el aula o utilizar en las tareas escolares. Este manual no cuenta con un apartado de referencias bibliográficas.

Los capítulos del área de Geografía son 7 (pp. 1-49), mientras que los de Historia, que ocupan el grueso de las páginas del libro, van desde el tema 8 hasta el 20 (50-168), respectivamente. Cada capítulo de la sección de Historia está estructurado de la siguiente manera: a) el capítulo se abre con una línea de tiempo que ayuda a visualizar el período a estudiar y los hechos más significativos; b) en la página inicial, junto al margen inferior izquierdo, hay siempre un índice de los contenidos que se desarrollarán a lo largo del capítulo, c) aunque la propuesta de Actividades se encuentra al final del libro en una sección aparte, en cada capítulo se introducen breves actividades para trabajar el texto central leído; d) los capítulos cuentan con recuadros especiales de gran tamaño que tienen por título «Procedimiento» y que contienen técnicas de trabajo que pretenden desarrollar habilidades relacionadas con cada uno de los temas estudiados, por ejemplo: Procedimiento Lectura de bibliografía específica, Procedimiento Análisis de pinturas, Procedimiento Análisis de textos literarios; e) también se incluyen recuadros explicativos que complementan la información proporcionada en el texto central. El manual no cuenta con Bibliografía.

### **1.8. Manual 8: Historia y Geografía 8, En Alianza, 2010**

El manual escolar *Historia & Geografía 8*, de la editorial En Alianza, está editado en el año 2010 y la autoría es colectiva: Milda Rivarola (contenidos del área de Historia) y Roberto Villagra, Rodrigo Mussi y Lía Colombino (contenidos del área de Geografía). El libro se dirige al 8 Grado de la Educación Escolar Básica y está diseñado teniendo en cuenta el Programa de Estudios del área de Historia y Geografía vigente del Ministerio de Educación. Cabe señalar que el manual escolar es utilizado principalmente en instituciones escolares privadas (D'Alessandro, 2011).

En la página Web oficial de la editorial, se explica:

Somos una editorial paraguaya, nacida de la Fundación en Alianza, fundada en 1991 con la voluntad de aportar innovación y mejora a la educación de nuestro país. La Editorial en Alianza es reconocida como pionera en la elaboración de textos escolares por expertos nacionales, con valores autóctonos y adaptaciones curriculares adecuadas a la realidad del docente nacional.

Cabe señalar que, durante la estancia de investigación realizada en la ciudad de Asunción, la doctoranda visitó el local de la Casa Central de la editorial En Alianza, ubicado en el centro de la ciudad de Asunción, con el objetivo de adquirir ejemplares de manuales escolares y otros materiales educativos, y además procurar mayor información de la editorial a través de sus responsables. La amabilidad y buena predisposición mostrada por los responsables del lugar, hicieron posible que, sin haber solicitado una cita previamente, se pudiera llevar a cabo una breve reunión con la Sra. Bittar.

Entre otras cuestiones, la profesional informó que la editorial se preocupa por recoger de forma permanente y organizada las opiniones e inquietudes de los docentes que emplean los manuales escolares de la editorial. Igualmente, señaló que la edición

2010 de los manuales de *Historia & Geografía* destinada al Tercer Ciclo de la EEB, ha mostrado en general una mejor recepción por parte del profesorado que la reciente edición correspondiente al año 2016. También indicó que el grueso de la venta de manuales escolares de esta editorial provenía de los grandes almacenes distribuidos en Asunción y el área metropolitana, y en menor medida de la casa editorial. Finalmente, la responsable aclaró que en la actualidad todos los manuales escolares publicados por la editorial se someten a un proceso de revisión (no de aprobación), de acuerdo con el procedimiento establecido por el Ministerio de Educación.

La estructura del libro resulta atractiva al intercalar textos e imágenes (fotografías y pinturas) con epígrafes sencillos e incluir informaciones complementarias y secciones de actividades propuestas. El manual tiene un total de 239 páginas y guarda la siguiente estructura: el área de Historia ocupa las primeras 157 páginas del manual (pp. 1-157) y el área de Geografía ocupa las restantes 77 páginas (pp. 158-237); cada capítulo desarrolla varios contenidos curriculares. Al final de libro se encuentra el índice, los capítulos del área de Historia suman 7 y los de Geografía 4. Al final de cada capítulo, algunas veces también en medio del texto central, se encuentra una propuesta de Actividades dirigidas a los estudiantes, bajo los títulos «Pensamos & Trabajamos» y «Herramientas de aprendizaje». El texto central de cada capítulo está acompañado por numerosos recuadros con fuentes históricas y literarias que aportan información complementaria. A lo anterior hay que sumarle otra serie de pequeños recuadros que también apoyan el texto central y aparecen con los siguientes títulos: «¿Sabías que...?» y «Diccionario».

El manual escolar no cuenta con apartado de Bibliografía. No obstante, el hecho de que la autora de los contenidos del área de Historia sea Milda Rivarola, pone de manifiesto el esfuerzo de la editorial por introducir nuevas perspectivas de estudio al

relato escolar. Si bien el libro está elaborado por un conjunto de autores, en el análisis se mencionará solamente como autora el nombre de Milda Rivarola, puesto que aparece como responsable de los contenidos de Historia.

El hecho de que la autora del área de Historia sea Milda Rivarola no es un dato menor. Rivarola es graduada en Ingeniería Agrónoma y Sociología, su formación y perfil investigador tienen un fuerte componente internacional. Es una reconocida periodista, historiadora e investigadora del ámbito nacional paraguayo. Su extensa producción bibliográfica supone un aporte crítico fundamental para comprender el Paraguay contemporáneo. Asimismo, participó como asesora en la redacción de textos del área de Ciencias Sociales para la Reforma Educativa; en 1997 participó con otros historiadores paraguayos en la redacción de la gran obra en 3 tomos *Crónica Histórica Ilustrada del Paraguay* (Quevedo, 2001).

### **1.9. Manual 9: Historia y Geografía 8 Grado, Cuadernillo de Información y Ejercicios Prácticos, Consulba, 2010**

El manual escolar *Historia y Geografía 8 Grado, Cuadernillo de Información y Ejercicios Prácticos* (Serie Poty-edición ampliada y mejorada), de la editorial Consulba está editado en el año 2010 y tiene una autoría única, la prof. Magíster Obdulia Natividad Ruíz Díaz de Benítez. Vale la pena aclarar que el manual escolar no lleva fecha visible de edición ni de impresión (en tapa o contratapa), el único dato orientador se encuentra en la bibliografía, que incluye el Programa de Estudio 8 Grado de Historia y Geografía del MEC, correspondiente al año 2010. De todas formas, para comprobar de forma fehaciente el año de edición, la doctoranda se comunicó con responsables de la

editorial Consulba, quienes muy amablemente confirmaron que la edición renovada corresponde al año 2010.

De acuerdo con la información proporcionada por varios agentes vinculados al ámbito de producción editorial escolar, como responsables de venta, promotores y personal que se ocupa de la venta al público en grandes librerías ubicadas en torno a la plaza Uruguay en el centro de Asunción, los estudiantes que adquieren este libro de texto suelen provenir de instituciones de educación pública. Por lo tanto, este manual escolar es de uso preferente en escuelas públicas. Cabe agregar que el precio estándar de venta del manual es tres veces menor que el de otras editoriales como Santillana o En Alianza.

El manual, impreso en blanco y negro, posee un formato sencillo y no introduce demasiadas innovaciones en cuanto al diseño y propuesta de actividades. Tiene una presentación en la primera página, el índice en la segunda y al final del mismo se encuentran una pequeña bibliografía. Tiene un total de 160 páginas distribuidas de la siguiente manera: 95 páginas desarrollan los contenidos curriculares del área de Historia y 65 páginas desarrollan los contenidos del área de Geografía.

El manual está estructurado en 34 Temas, del 1 al 20 se ubican los temas de Historia y del 21 al 34 los temas de Geografía. La primera página de cada Tema cuenta con la información de la Unidad Temática y la Capacidad en el que está incluido, siguiendo de esta manera la estructura empleada en el actual Programa de Estudios de Historia y Geografía 8 Grado del MEC, además, al final de cada Tema se incluye un apartado de actividades que lleva por título «Para trabajar». En la primera página de presentación puede leerse:

Este cuadernillo de información y ejercicios prácticos del área de Historia y Geografía está elaborado según el nuevo Programa de Estudio del MEC. Su contenido y actividades se orientan hacia el logro de las competencias y capacidades exigidas. Este trabajo pretende hacer más amena y práctica la labor en aula. Como siempre, el docente irá enriqueciendo el desarrollo de las tareas conforme a su experiencia y necesidades (p. 1).

El manual cuenta con Bibliografía, ubicada en la última página del libro. Se trata de una biografía básica que tiene solamente 5 entradas. En la primera entrada figura la obra de Jorge Rubiani *Camino al Bicentenario*, sin fecha. La segunda corresponde a la Colección «La gran historia del Paraguay», de la Editorial El Lector, año 2010, de las autoras Nidia Areces y Beatriz González de Bosio. La tercera entrada está conformada por varias páginas Web educativas e históricas. En la cuarta entrada figura el libro *Compendio de Historia del Paraguay*, del historiador Julio César Chávez. La última entrada corresponde al Programa de Estudio de Historia y Geografía vigente del MEC.

De todas formas, y aunque no se ha llevado a cabo una revisión y búsqueda rigurosas, algunos párrafos incluidos en el texto central corresponden a fuentes no citadas ni en el cuerpo del texto ni en la sección de referencias bibliográficas.

#### **1.10. Manual 10: Historia y Geografía Octavo Grado Educación Escolar Básica, Editora Litocolor, 2012**

El manual escolar *Historia y Geografía Octavo Grado Educación Escolar Básica*, de las autoras Lic. Nancy G. Zacarías de Funes y Prof. Alicia E. Zacarías de Ruiz Díaz, está editado por Editora Litocolor S.R.L. No lleva fecha de edición ni de

impresión, pero de acuerdo con la actualización que presenta la bibliografía del manual, se considera como año de edición 2012.

El manual escolar está organizado en 10 Unidades, distribuidas de la siguiente manera: 6 Unidades desarrollan los contenidos del área de Historia (pp. 9-112) y 4 Unidades desarrollan los contenidos del área de Geografía (pp. 113-168). Al inicio de cada Unidad, se incluyen la capacidad y los contenidos relacionados, tal y como aparecen en el Programa de Estudio de Historia y Geografía 8 Grado vigente en la actualidad. La carátula de cada nueva Unidad está acompañada de la Capacidad, los Contenidos e Indicadores correspondientes en cada caso.

La tercera página del libro de texto aporta información que permite contextualizar el trabajo llevado a cabo por las autoras. Primero, hay una «Dedicatoria» formulada de la siguiente manera: «Este libro va dedicado: A Dios, por darnos la sabiduría y fortaleza para el logro de nuestras metas, A nuestra madre, por los valores inculcados, A nuestros esposos, hijos/as, pilares e inspiración de nuestras vidas, y por el apoyo incondicional» (Zacarías & Zacarías, 2012). Después, hay una «Presentación» de aproximadamente un párrafo extenso que indica:

Al comienzo de cada contenido, encontrarán investigaciones y explicaciones con ejercicios de aplicación. La intención del mismo es apoyar la tarea docente en el aula y orientar a los alumnos/as en el desarrollo de su proceso enseñanza aprendizaje, quienes están abiertos/as a la internalización de discernimientos y valores, en pos de la anhelada calidad educativa. (Zacarías & Zacarías, 2012: 5).

Como complemento, al final del libro se encuentra un modelo de «Plan Anual e Indicadores». También se encuentra un breve apartado titulado «Para tener en cuenta»,

con unas recomendaciones para la elaboración de un trabajo práctico individual o grupal dirigidas a los estudiantes. Acerca del apartado de Bibliografía, hay que señalar varias cuestiones. Por un lado, se incluye producción bibliográfica básica de autores como Luis G. Benítez, Efraím Cardozo y Julio César Chávez. Por otro lado, como novedad, este manual escolar incluye bibliografía de la historiadora Mary Monte de López Moreira, tanto referente a su producción en el ámbito historiográfico como en el ámbito de manuales escolares. Asimismo, resulta curioso comprobar la inclusión de varios de los manuales escolares de la profesora Irmina C. de Lezcano.

### **1.11. Manual 11: Historia y Geografía 8 Octavo Grado, Atlas, 2016**

El manual escolar *Historia y Geografía 8. Octavo Grado*, de la editorial Atlas, está editado en el año 2016 y cuenta con una única autora, la profesora Águeda Crimi de Villasboa. La profesora Crimi es una destacada docente e investigadora de la Universidad Nacional de Asunción. Como adelanta el título, el manual está dirigido a estudiantes del octavo grado de la Educación Escolar Básica. De acuerdo con la información proporcionada por diferentes actores de la comunidad educativa (agentes editoriales y profesores del área), el manual escolar es empleado principalmente en instituciones escolares de carácter privado.

La editorial Atlas S. A. es una empresa del Grupo Editorial Atlas que se dedica a la producción de materiales en diversos soportes. Inicia sus actividades en el año 2000, siendo una empresa pionera en la elaboración de contenidos y materiales destinados a la práctica docente. Comienza la edición de textos escolares dirigidos a diferentes niveles educativos por medio de la contratación de docentes altamente cualificados de cada

área. A partir del año 2009, la editorial Atlas S. A. funciona como una empresa del Grupo Atlas. En la página de Presentación del libro, se indica:

Estimada, estimado joven: El Grupo Editorial Atlas te presenta este libro que fue elaborado por profesionales que conocen tus necesidades como estudiante, que saben acerca de tus sueños e intereses, y que desean que animes tu vida a través de la lectura y del aprendizaje. Los ejercicios que son propuestos en este libro parten de la experiencia de cada uno, de cada una, y la conecta con nuevos saberes, con nuevos mundos a explorar y descubrir (p. 5).

El manual está estructurado en 10 Unidades: Las primeras 6 Unidades desarrollan los contenidos del área de Historia y las restantes 4 Unidades desarrollan los contenidos del área de Geografía. Además, el manual cuenta con las secciones de «Presentación» y «Así es el Libro», que ocupan las primeras páginas, y otra sección de «Bibliografía», situada al final del libro. En general, puede decirse que la propuesta visual es atractiva y la organización resulta novedosa. Cada Unidad del libro está organizada de la siguiente manera:

- Nombre de la Unidad
- Unidad Temática
- Capacidad
- Temas
- Recapitulando. Verificando la comprensión del tema
- Saber hacer

La presentación de cada Unidad del libro ocupa siempre 2 páginas, una contiene ilustraciones a color y la otra contiene los datos específicos ya mencionados (título de la unidad, unidad temática, capacidad y el listado de temas que se abordarán). La tercera página de cada Unidad contiene una breve introducción del contenido de la misma y una propuesta de actividades sobre conocimientos previos. Las páginas de desarrollo del contenido central están acompañadas por información complementaria bajo los siguientes títulos:

- «¡Más info!», con un texto que permite ampliar o complementar el contenido desarrollado en el texto central.
- «Glosario», para aclarar algunas palabras.
- «Mis anotaciones», que es un espacio para escribir comentarios sobre el contenido.
- «Para saber más sobre el tema ingreso a la Web», que proporciona a los estudiantes información sobre páginas Web para consultar, ampliar o complementar la información.

Al final de cada Unidad, se incluyen dos secciones:

- «Recapitulando», que contiene actividades variadas que permitirán comprobar lo aprendido.
- «Saber hacer», que contiene diferentes técnicas de aprendizaje que tienen por objetivo facilitar la comprensión de los contenidos.

Acerca de la sección de Bibliografía, se observa lo siguiente: a) incluye la obra Breve Historia de grandes hombres, del historiador Luis G. Benítez; b) además, se incluye obras de los autores Julio César Chávez, Víctor Vasconsellos y Rafael Eladio Velázquez; c) hay que destacar el esfuerzo de la autora por incluir bibliografía reciente

de autores del ámbito paraguayo e internacional como Monte de López Moreira, Hugo Mendoza, Ignacio Telesca y Cristofol Trepát.

## **2. Objetivo 2**

### **2.1. Manual 1**

El capítulo «Guerra contra la Triple Alianza» ocupa un total de 8 páginas y se encuentra dividido en cuatro grandes apartados:

- Guerra contra la Triple Alianza. Antecedentes y causas
- El conflicto de 1864-1870
- Las Campañas de la guerra
- Período de Post guerra. El Gobierno provisorio.

Resulta más extensa la primera parte del texto, dedicada a las causas y las campañas de la guerra. En el otro extremo, el apartado correspondiente al período de postguerra, tiene apenas 6 líneas. El apartado Campañas de la guerra es el más extenso e incluye dos subtítulos: «Principales héroes» y «Consecuencias». Especialmente llamativa resulta la inclusión del primer subtítulo, donde en primer lugar se alude al «pueblo paraguayo todo», inmediatamente se nombra al Mcal. López como héroe máximo, y al final se cita un listado de personajes militares protagonistas de la guerra.

#### **Antecedentes y causas**

En relación con las causas de la guerra, la narración escolar está centrada en los tres países que se enfrentarían al Paraguay, Argentina, Brasil y Uruguay. Si el final del

capítulo anterior, referente al gobierno de Francisco Solano López, pone énfasis en la era de paz y progreso por la que atravesaba el país, el comienzo del capítulo de la Guerra contra la Triple Alianza pone el acento en la situación de confusión e inestabilidad imperante en el Río de la Plata. De esta manera, desde la primera página queda contrapuesta la imagen de un Paraguay estable, organizado y pacífico, rodeado de un clima de tensión y luchas constantes por el poder por parte de los países vecinos de la región. En el caso de Brasil, el primer párrafo del capítulo menciona las intenciones y el empeño del país por apoderarse de una parte del territorio paraguayo.

Acerca del conflicto en el Uruguay, la posición del presidente paraguayo Francisco S. López se presenta como mediadora, casi neutral: «Ante esta situación, el gobierno uruguayo buscó la alianza con el Paraguay, pero López, siguiendo la tradición paterna, sólo se limitó a ofrecer su mediación, en el conflicto uruguayo-brasileño» (Lezcano & Zayas, s/f.: 189). Los eventos que iniciaron el conflicto bélico con el Brasil y la Argentina se presentan siempre como una consecuencia directa de las acciones llevadas a cabo por los gobiernos argentino y brasileño, de forma que el Paraguay solamente respondería o se defendería de tales acciones.

Menor presencia en el relato tiene Uruguay, país que en todo caso queda tristemente reducido a la manipulación por parte del imperio del Brasil: «Por otra parte, Venancio Flores había triunfado en el Uruguay, con lo que el gobierno amigo [...], fue destituido y reemplazado por uno enemigo, ya que se convirtió en un gobierno títere, manejado por el Brasil» (p. 190). Por último, destaca en la primera parte acerca de los antecedentes y causas un apartado titulado «Reacción de los países del mundo a favor del Paraguay», donde se mencionan diversas manifestaciones de simpatía y apoyo al Paraguay.

## **La guerra como epopeya nacional**

A lo largo del capítulo, se observan diferentes aspectos vinculados al relato nacionalista de la guerra. Aparecen en la narración elementos de patriotismo del pueblo paraguayo, y el apartado «Campañas de la guerra» intercala la relación de escenarios y batallas de la guerra con acciones heroicas: «Las tropas paraguayas comandadas por Bernardino Caballero dejaron al mundo ejemplos de valor y heroísmo en las batallas de: Ytororo, Abay, Itá, Ybaté y Lomas Valentinas, en las cuales incluso mujeres y ancianos pelearon contra los brasileros» (Lezcano & Zayas, s/f.: 193).

Resulta especialmente interesante el discurso que emplean las autoras en este apartado de «Campañas de la guerra», donde casi de forma sistemática cada párrafo contiene o se inicia con una mención al arrojo del ejército o pueblo paraguayo, o a alguna victoria, pero de forma invariable el final de estos párrafos argumentan la forma en que debido a desperfectos, desencuentros, desajustes temporales, epidemias, falta de víveres, o factor sorpresa, el resultado de las acciones heroicas acaba casi siempre en desastre para el Paraguay. Este matiz se observa en la frase inicial del subapartado «Fase Defensiva»: «Comprende también tres campañas durante las cuales se libraron batallas sangrientas y heroicas» (Lezcano & Zayas, s/f.: 192).

Pero, sin duda, el capítulo redactado por las profesoras Irmina Claude de Lezcano y Angélica de Zayas Vallejo otorga una centralidad absoluta a la figura del Mariscal Francisco Solano López. El análisis de la narración permite constatar el protagonismo de López en cada uno de los apartados que componen el capítulo, desde el comienzo hasta el final, cuando se relata su muerte. Hasta en 13 ocasiones aparece la figura del Mariscal López, destaca por ejemplo el discurso que se introduce en el subapartado «Principales héroes»: «Junto al héroe máximo Mariscal Francisco Solano

López mencionaremos algunos de los nombres que registra la historia [...]» (p. 194). También destaca en la narración el momento en que López decide el destino del Paraguay, luego del fracaso de la entrevista en Yataity Corá: «Por no obtenerse el resultado deseado el Mcal. López decidió que los paraguayos pelearían hasta el final» (p. 192). Por otra parte, en relación con el relato del episodio conocido como “los tribunales de sangre” de San Fernando, las explicaciones son mínimas, con una narración que parece aceptar sin más la culpabilidad o responsabilidad de los que denomina “traidores a la patria”.

### **Enfoque discursivo**

En el relato escolar acerca de la guerra predomina el enfoque político-militar, y en segundo lugar el relato se configura en torno al enfoque bélico-militar exclusivamente. Las tres primeras páginas narran aspectos que tienen que ver con los antecedentes y causas inmediatas del conflicto bélico, donde las autoras ponen especial atención en relatar de forma minuciosa las tensas relaciones con los tres países de la Alianza. Igualmente, el apartado de «Campañas de la guerra» ocupa gran parte de la narración (3 páginas y media del total de 8) y está centrado de forma exclusiva en la descripción de las principales batallas de la guerra.

### **2.2. Manual 2**

El contenido de la Guerra Grande ocupa dos capítulos del libro: «Guerra contra la Triple Alianza», extendido en 6 páginas, y «Período de posguerra», extendido en 4 páginas. El capítulo «Guerra contra la Triple Alianza» contiene los siguientes

subapartados: Tratado Secreto de la Triple Alianza, Campañas militares (que detalla las etapas ofensiva y defensiva de la guerra con las principales batallas), Consecuencias de la guerra. El capítulo «Período de posguerra» se distribuye de la siguiente manera: Situación general del país, El gobierno provisorio, La Constitución de 1870, La reorganización cultural, La reestructuración económica. Resulta interesante apreciar que este manual escolar sí se explaya en la situación vivida en el período de posguerra, dedicando espacio en sus páginas a los aspectos políticos, económicos y culturales. Los capítulos no introducen fuentes escritas de ningún tipo y tienen un total de 2 imágenes (mapas). Por otra parte, en el análisis se tiene en cuenta el último subapartado del anterior capítulo «Situación del país y del Río de la Plata en dicha época», porque contiene datos importantes que introducen el tema de la Guerra Grande.

### **Antecedentes y causas**

Aunque el capítulo dedicado a la Guerra de la Triple Alianza no tiene un apartado específico dedicado a los antecedentes y causas del conflicto bélico, los últimos párrafos del capítulo anterior a la guerra, y la primera página del capítulo específico sobre la guerra se ocupan de explicar estas cuestiones. Lo primero que hay que hacer notar en el apartado «Situación del país y del Río de la Plata en dicha época», es la estabilidad y prosperidad que se atribuye en el relato al período inmediatamente anterior al inicio del conflicto: «El gobierno de Don C. Antonio López fue muy fructífero en realizaciones, es así como organizó el Estado y sus instituciones» (Lezcano, s/f.: 244).

Por lo demás, en la explicación de los antecedentes y causas inmediatas de la guerra se pone de manifiesto el carácter hostil hacia Paraguay por parte de Brasil y

Buenos Aires, y en menor medida de Uruguay. El relato de los sucesos que acabaron por desencadenar la guerra está centrado en las acciones desatinadas o beligerantes especialmente de Brasil y Buenos Aires, panorama que se completa con la respuesta del Paraguay, traducida en acciones que aparecen bien argumentadas y justificadas en el marco de la narración.

El carácter mediador del gobierno paraguayo puede observarse en el siguiente extracto: «Las relaciones entre el Uruguay y el Brasil atravesaban por un período de crisis por lo que Solano López se decidió a intervenir» (p. 246). En esta dirección, también resulta interesante el siguiente extracto, referente a la tensa situación política de la época en la región del Plata:

En el enfrentamiento de Buenos Aires y sus provincias, en 1.859, Don Carlos A. López ofreció su mediación que se hizo por intermedio del general Francisco Solano López y culminó con la firma del Pacto de San José de Flores, en noviembre de 1.859. Esta mediación mereció la gratitud de Buenos Aires y el Brasil. (p. 244)

El relato acerca del inicio de las hostilidades con el Brasil, se relata de la siguiente manera:

Entregó [Solano López] al ministro brasileño en la Asunción la nota del 30 de agosto de 1.864 por la que advertía al Brasil que la ocupación del Uruguay por tropas brasileñas sería considerada como a [sic] causa de guerra por el Paraguay. El Brasil invadió territorio uruguayo, por lo que el Paraguay, en cumplimiento

de lo expresado en la nota del 30 de agosto declaró las hostilidades al Brasil [...] (p. 246)

Por su parte, la declaración de guerra a la Argentina, se apoya en el argumento de la negativa de Argentina de permitir el paso de tropas paraguayas por su territorio. Pero además, a diferencia por ejemplo del manual escolar *Estudios Sociales I* de Lezcano y Zayas, aquí también se especifican otros motivos que remarcan todavía con mayor intensidad la hostilidad que muestra Argentina hacia el Paraguay:

El 19 de marzo de 1.856 el Congreso nacional declaró la guerra a la Argentina que había negado el paso de tropas paraguayas por su territorio; además desconocía el derecho del Paraguay sobre Misiones; protegía a un grupo revolucionario paraguayo y amparaba la política brasileña contra el Paraguay (p. 246)

### **La guerra como epopeya nacional**

El relato de la guerra no introduce apreciaciones acerca del heroísmo o arrojo del pueblo paraguayo como colectivo. Sí se menciona el valor demostrado por dos personajes masculinos en el contexto del apartado de «Campañas militares». La primera se refiere a la actuación de Bernardino Caballero: «En agosto de 1.867 los aliados reiniciaron las operaciones. Forzaron el paso de Curupayty. Varios combates se libraron, como los de Isla Tayí, Tatayibá y Tuyutí. En estas acciones actuó heroicamente Bernardino Caballero» (Lezcano, s/f.: 248). La segunda se refiere al coronel Francisco Martínez: «La lucha continuó en Humaitá al mando del coronel

Francisco Martínez, quien resistió con valentía hasta agosto de 1.868, en que Humaitá fue ocupada por los aliados» (p. 248).

En relación con la centralidad de Francisco Solano López, la figura del Mariscal resulta muy relevante y decisiva en la primera parte de la narración, dedicada a la situación antes de la guerra, los antecedentes y las causas, pero curiosamente su figura no sobresale demasiado en el apartado dedicado a las Campañas de la guerra, que tiene en el capítulo una centralidad notable. La muerte del Mariscal López, por ejemplo, se narra de forma escueta: «López y su raleado ejército continuó la marcha hacia Cerro Corá. [...] La marcha continuaba hasta que a orillas del río Aquidabán nigüi fue ultimado el Mariscal López el 1º de marzo de 1.870» (Lezcano, s/f.: 248). Por último, cabe destacar la ausencia en el relato de los sucesos vinculados a los Tribunales de San Fernando.

### **Enfoque discursivo**

De forma amplia, los capítulos dedicados a la Guerra de la Triple Alianza presentan un enfoque discursivo de carácter político. El hilo de la narración se sitúa en los sucesos relacionados con las relaciones políticas entre Paraguay y los países aliados, es decir que las acciones de tipo político van marcando el ritmo del relato, condicionando los giros que va tomando la guerra a lo largo de cinco años. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el enfoque político en ocasiones resulta inseparable del belicista.

De forma específica, el relato de las campañas y batallas de la guerra ocupa gran parte del relato, se trata de una narración muy particular que sigue la dinámica de mostrar un ejército paraguayo que empieza ganando terreno en la batalla y acaba de

forma indefectible arrasado por el ejército enemigo. Igualmente, también se identifica otro matiz narrativo, en el que la autora primero advierte sobre la situación de desventaja o inferioridad numérica de las tropas paraguayas, y luego relata el desastre que supone para el Paraguay tal situación. Hay que señalar que esta dinámica se encuentra tanto en la narración de la etapa ofensiva como en la etapa defensiva de la guerra.

Un aspecto interesante del manual escolar es que añade información amplia y detallada acerca del período de postguerra (a diferencia, por ejemplo, del Manual Estudios Sociales 1º Curso de Lezcano y Zayas, de idénticas características). Puede encontrarse información acerca de la reconstrucción económica del país y la reorganización política, pero también aspectos vinculados a la reorganización cultural del Paraguay, donde se mencionan la creación de instituciones educativas y culturales.

### **2.3. Manual 3**

El contenido curricular de la Guerra de la Triple Alianza abarca un total de 18 páginas del manual escolar y está distribuido en tres capítulos: La guerra contra la Triple Alianza (10 pp.), La lucha por la supervivencia nacional (4pp.) y La reconstrucción del Paraguay después de la guerra (4pp.).

El primer capítulo contiene los siguientes apartados: Causas, El conflicto de 1864-70, Tratado Secreto de la Triple Alianza, La guerra en marcha, Campaña de Mato Grosso, Campaña de Corrientes, Batalla de Riachuelo, Campaña de Uruguayana, Campaña de Humaitá, Campaña de Pykysyry, Campaña de las Cordilleras, Cerro Corá, Los tratados de paz con los aliados. Tiene 1 fuente escrita y cuenta con 4 imágenes y un mapa.

El segundo capítulo contiene los siguientes apartados: La residenta, El clero, El periodismo épico, La música, El grabado, La telegrafía. Cuenta con 1 fuente escrita breve y 1 imagen.

El tercer capítulo contiene los siguientes apartados: Constitución de 1870, La mujer en la reconstrucción nacional, La reconstrucción nacional, La educación. Este último capítulo no cuenta con fuentes ni con imágenes.

### **Antecedentes y causas**

El capítulo «La guerra contra la Triple Alianza» empieza con el apartado «Causas». En primer lugar se explica lo que podría situarse como un antecedente de la guerra, referente a las complejas relaciones que arrastraban algunos países del Plata. Nótese el empleo del plural mayestático en la frase «nuestro país». Nótese también que aunque se nombra a la Argentina y el Brasil, el tono de reprobación está puesto en el segundo país:

**CAUSAS.** Los países vecinos pretendían territorios que legítimamente correspondían al Paraguay. Se firmaron tratados entre nuestro país, la Argentina y el Brasil en los que se establecía que los límites debían ser definidos en el año 1862. No obstante, el Brasil fundó los fuertes de Miranda y Dorados. (Lezcano, s/f: 146).

En el relato de las causas también se le concede un espacio central a la situación vivida en el Uruguay. Primero se hace mención al conflicto interno que tiene lugar en la Argentina, después se menciona el conflicto político uruguayo, a continuación aparece

el malestar de Brasil en relación con los enfrentamientos en Uruguay. En resumen, en esta parte de la narración queda patente el caos y desconcierto de las naciones vecinas, frente a un Paraguay que primero está ausente en el relato, y cuando aparece, se presenta como mediador o conciliador a pedido de un tercero, que es Uruguay:

La cancillería uruguaya pidió apoyo al gobierno paraguayo en el sentido de concretar una alianza militar, además de solicitar la intervención del Paraguay en la política del Río de la Plata, esto es de la Argentina y el Brasil que querían dominar en el Uruguay. (Lezcano, s/f.: 146-147).

En la narración las responsabilidades del inicio del conflicto bélico están puestas principalmente en Argentina y en Brasil, mientras que Uruguay aparece siempre en un tercer plano. El manual escolar se ocupa de describir las actitudes hostiles de Argentina y Brasil hacia el Paraguay, lo que se traduce en una serie de maniobras malintencionadas ante las que el Paraguay no tiene otra opción que responder de forma clara y contundente. Aquí, resulta interesante que el relato escolar se ocupa de dejar bien clara la actitud íntegra y ecuánime del Paraguay frente a las aspiraciones y actitudes impropias de la Argentina y el Brasil.

Cabe destacar que, una vez más, el discurso gira en torno al conflicto con el Brasil, de manera que en la narración el espacio dedicado a explicar el inicio de la guerra con Brasil es bastante mayor que aquel que se ocupa de explicar cómo empieza la guerra con Argentina. Acerca de cómo se inicia el conflicto con Brasil, el manual explica lo siguiente:

Francisco Solano López trató de mediar en el conflicto uruguayo-brasileño-argentino, pero ello no prosperó. En vista de la situación, el gobierno paraguayo presentó al Ministro brasileño en la Asunción, el 30 de agosto de 1864, una nota, en la que manifestaba que la ocupación del Uruguay por el Brasil atentaría contra el equilibrio de los estados del Plata, por lo que expresaba su formal protesta. (Lezcano, s/f.: 147).

Y a continuación puede leerse:

En octubre fuerzas brasileñas invadieron el territorio uruguayo, por lo que López ordenó el apresamiento del buque brasileño “Marqués de Olinda”, que navegaba por el río Paraguay. El 12 de noviembre de 1864 se cumplió la orden y así se inició la guerra con el Brasil. (p. 147).

El inicio del conflicto bélico con Argentina resulta bastante más escueto: «El 19 de marzo de 1865, el Congreso declaró la guerra a la Argentina por el hecho de no permitir que tropas paraguayas que iban en defensa del gobierno uruguayo, pasaran por Corrientes» (Lezcano, s/f.: 147). Pero sin duda, la siguiente frase, que da inicio al siguiente apartado «El conflicto de 1864-79» resume de forma insuperable el discurso escolar que este manual escolar imprime a los capítulos dedicados a la Guerra de la Triple Alianza: «Así se inicia una de las guerras más injustas y que habría de teñir con sangre el suelo patrio» (p. 148).

El carácter injusto de la guerra también queda de manifiesto en el apartado dedicado al «Tratado Secreto de la Triple Alianza». En el primer párrafo se explican las condiciones de la firma de dicho Tratado, que la guerra no era contra el pueblo sino

contra su gobernante, pero al mismo tiempo se establecían los territorios que debía ocupar el Paraguay y los gastos de guerra que debía pagar. En el segundo y último párrafo se hace referencia a la publicación del Tratado, y aquí el relato hace hincapié en la empatía de otros pueblos por la situación del Paraguay, poniendo así al descubierto la naturaleza injusta del conflicto bélico que se iniciaba:

Este tratado, si bien debió mantenerse en secreto, fue publicado en Inglaterra a principios de 1866, y así llegó a conocimiento de todos los pueblos, muchos de los cuales manifestaron su simpatía al Paraguay. Aparecieron a la vez grandes defensores de la causa paraguaya, como el ilustre jurisconsulto y escritor argentino Juan Bautista Alberdi. (Lezcano, s/f.: 148).

### **La guerra como epopeya nacional**

Al analizar los capítulos dedicados al tema de la Guerra Grande, lo primero que llama la atención es el esfuerzo de la autora por introducir un discurso épico de la contienda, especialmente en el apartado que expone de forma detallada las seis campañas de la guerra junto con las batallas más destacadas. Cabe destacar, además, el empleo reiterativo del plural mayestático a lo largo de los capítulos. Nada más iniciar el apartado titulado «El conflicto de 1864-70», se encuentra la siguiente frase: «Así se inicia una de las guerras más injustas y que habría de teñir con sangre el suelo patrio. La participación de los habitantes fue total pues hombres, mujeres y niños supieron defenderla con valentía y patriotismo» (Lezcano, s/f.: 148).

En la narración abundan los párrafos dedicados a explicar el desarrollo del conflicto en los campos de batalla, hasta 6 páginas se dedican a contar los encuentros

del ejército aliado con el paraguayo en diferentes escenarios. De entrada, es posible distinguir dos aspectos singulares del discurso, el primer aspecto se refiere al esfuerzo narrativo por remarcar la desventaja que desde el inicio del conflicto tiene el ejército paraguayo frente a un ejército aliado compuesto por tres países. Esta desproporción aparece subrayada numerosas veces en el relato, siempre a modo de marcador que viene a anunciar, o justificar, el resultado adverso de cada acción de los paraguayos.

Los siguientes constituyen buenos ejemplos de lo expresado hasta aquí. Bajo el epígrafe «La guerra en marcha», luego de una breve introducción expositiva sobre las campañas de la guerra, se aclara lo siguiente: «El ejército paraguayo, muy inferior en cuanto a número de soldados y pertrechos de guerra, iba a librar una titánica lucha frente a tres ejércitos muy superiores en cantidad de combatientes y en materiales de guerra» (Lezcano, s/f.: 148). Aquí puede notarse cómo el empleo de este recurso discursivo que pone énfasis en destacar la superioridad del enemigo al mismo tiempo otorga un valor extraordinario a la gesta sin igual de los paraguayos. Más adelante, bajo el subtítulo «Campaña de Humaitá», también es posible identificar el mismo tono discursivo:

**Campaña de Humaitá.** [...] Esta batalla se libró en territorio argentino, en enero de 1866, pues López ordenó atravesar nuevamente el río Paraná para el efecto. El enfrentamiento con tropas muy superiores en número obligó a los paraguayos a emprender la retirada. (Lezcano, s/f.: 149).

La frase inmediatamente posterior vuelve a recalcar la superioridad del ejército enemigo: «Las tropas aliadas desembarcaron ya en territorio nacional, y fueron atacadas por el coronel Díaz, el 2 de mayo de 1866 en **Estero Bellaco**, donde, pese a la

superioridad de los enemigos, Díaz pudo apoderarse de cañones y banderas» (Lezcano, s/f.: 149). El siguiente párrafo narra el enfrentamiento de las tropas paraguayas con el ejército enemigo en Tuyutí, que concluye así: «La superioridad numérica de las tropas aliadas hizo que los paraguayos retrocediesen y los enemigos conservaran sus posiciones» (p. 150).

El segundo aspecto a destacar del discurso de la guerra se refiere a la articulación de expresiones que contienen elementos de exaltación patriótica. Siguiendo los planteamientos de Sansón (2011), se trataría de un discurso cuyo objetivo reside en suscitar o crear sentimientos de identidad nacional. Por ejemplo, la siguiente frase destaca el valor del soldado paraguayo: «**Campaña de Uruguayana.** [...] Duarte y sus tropas libraron una sangrienta batalla en Yatay, que acabó con el aniquilamiento de los valientes soldados paraguayos» (Lezcano, s/f.: 149).

Pero las referencias al heroísmo y arrojo de los paraguayos aparecen también en relación con nombres particulares de personajes militares que tuvieron una participación destacada en la guerra, como es el caso de las menciones a Díaz y Bruguez: «La brillante actuación de de Díaz y Bruguez determinó que, al día siguiente de esta batalla, fueron ascendidos a generales, por López» (Lezcano, s/f.: 150). Como ocurre en otros manuales ya analizados, aparece aquí también la figura de Bernardino Caballero en el fragor de la batalla: «**Sitio de Humaitá.** [...]. Varios combates fueron librados, como los de Isla Tayí, Tatayibá y Tuyutí. En estas acciones actuó heroicamente Bernardino Caballero» (p. 151). Y, en el mismo apartado, más adelante, se ensalza otra figura militar: «Pero la lucha continuaba en Humaitá al mando del coronel Francisco Martínez, quien resistió con valentía hasta agosto de 1868, en que Humaitá fue ocupada por los aliados» (p. 151).

Hacia el final de apartado «El conflicto de 1864-70», bajo el epígrafe «Campaña de las Cordilleras», donde se relatan los sucesos del final de la guerra, es posible observar un tono verdaderamente épico saturado de referencias al heroísmo del ejército paraguayo, que en la narración es sinónimo de pueblo paraguayo, de la nación toda:

**Campaña de las Cordilleras.** La jefatura del ejército había sido confiada al conde d'Eu, quien continuó la ofensiva a fines de mayo de 1869. En esta última campaña se libraron varias batallas memorables por el heroísmo demostrado por el ejército paraguayo, a la sazón constituido por niños, adolescentes, mujeres y ancianos. Piribebuy y Acosta-Ñú, constituyen los sitios en donde la bravura y el empuje guaraní llegaron a su más alto grado. (Lezcano, s/f.: 151-152).

Además de los prolíficos ejemplos donde queda de manifiesto que en este manual escolar el relato de la Guerra de la Triple Alianza se presenta como una epopeya nacional, hay que hacer notar otras particularidades de la narración. En el segundo de los capítulos dedicados al tema de la guerra, que se titula «La lucha por la supervivencia nacional», se presta especial atención a la participación en la guerra de otros colectivos como las residentas, el clero o personajes ligados a la cultura. Como el tema de las residentas se analiza más adelante, se consideran en lo que sigue los demás colectivos.

En primer lugar, resulta interesante observar que este segundo capítulo incluye un apartado titulado «El clero», colectivo del que se habla someramente en los manuales escolares analizados hasta aquí. No obstante, en este manual escolar se dedica a este apartado varios párrafos donde se deja constancia de la importancia de la actuación de sacerdotes y capellanes en el contexto bélico:

**El clero.** Este al comienzo de la guerra contaba con más de cien sacerdotes todos paraguayos con excepción del padre Gerónimo Becchi. Los sacerdotes acudieron al llamado de la patria y les cupo cumplir una actuación destacada al asistir a los combatientes infundiéndoles fe y esperanzas. (Lezcano, s/f.: 155).

En segundo lugar, este capítulo hace referencia también a la función histórica que desempeñaron el periodismo de trinchera, la música, el grabado y la telegrafía durante los años de la guerra. Muy brevemente, se explica la función patriótica de los periódicos *El Centinela* y *La Estrella*: «[...] fueron otros periódicos publicados durante la guerra y que cumplieron una destacada labor en la transmisión de informaciones y en mantener el espíritu altivo y patriótico tanto en las adversidades como en las victorias» (Lezcano, s/f.: 157). En el caso de la música, la narración distingue la importancia del tema musical *Campamento Cerro León*: «Durante la guerra del 64-70 apareció el considerado como himno popular paraguayo: “Campamento Cerro León”, de sonos marciales. Es de autor anónimo y se cree fue entonado por primera vez en Humaitá. La constitución de 1967 lo declaró símbolo nacional» (p. 157).

Acerca de la centralidad de la figura del Mariscal Francisco Solano López a lo largo del relato escolar, es en el primero de los tres capítulos donde aparece como protagonista de la narración, debido sobre todo a que el segundo y el tercer capítulo abordan la etapa de postguerra y reconstrucción del país. Hasta en 14 ocasiones es posible observar al Mariscal López en situaciones decisivas antes y durante la guerra. En el apartado de «Causas», López es mencionado 2 veces, la primera como mediador del conflicto uruguayo-brasileño-argentino, y la segunda, en el momento en que ordena el apresamiento del buque brasileño *Marqués de Olinda*.

El resto de las menciones al presidente López, están repartidas en el apartado «El conflicto de 1864-70». Por ejemplo, aparece en la Batalla de Riachuelo dando órdenes: «Barco de guerra brasileños se encontraban apostados al sur de Corrientes, frente a Riachuelo. Para destruir esta escuadra, López ordenó al capitán Ignacio Meza el ataque a la misma» (Lezcano, s/f.: 149); o situándose al frente del ejército, durante la Campaña de Humaitá: «López, que tenía su comando en Humaitá, en noviembre de 1865, se trasladó a Paso de Patria, para ponerse al frente del ejército acampado allí» (p. 149).

En el apartado «Entrevista de Yatayty-Corá el relato gira en torno a la figura de López: «Ante la prolongación de la sangrienta guerra, iniciada ya dos años atrás, el Mariscal Francisco Solano López, en carta enviada al jefe del ejército argentino Bartolomé Mitre, le propuso una entrevista»; «López expresó al jefe argentino la necesidad de hallar una solución en la guerra [...]» (Lezcano, s/f.: 150). A partir del sitio de Humaitá, la presencia de López en el relato se intensifica hasta su muerte en Cerro Corá: «El Mariscal López, viendo muy difícil la situación en Humaitá, trasladó su cuartel General a San Fernando [...]» (p. 151); «López trasladó su Cuartel General a Itá Ybaté, desde donde siguió dirigiendo las operaciones bélicas» (p. 152); «El mariscal López se retiró hacia Cerro León, con su cuartel» (p. 152).

Al final del primer capítulo, cuando se relata el final de la guerra, queda patente en la narración no solamente el papel central que se le otorga a López, sino también su condición de líder y jefe consagrado hasta el momento de su muerte. El manual escolar lo plasma con un discurso cargado de exaltación patriótica, como se aprecia en el siguiente extracto:

López y su menguado ejército seguían su marcha hacia Cerro Corá, casi sin ropas y alimentándose de frutas y raíces. **Caraguatay, Curuguay, Igatimí, Itanará, Zanja Jhú, Chirigüelo y Cerro Corá**, serían testigos del calvario de un puñado de valientes que con su jefe al frente, marchaban lentamente al sacrificio final. (Lezcano, s/f.: 153).

Como colofón a esta parte del análisis de la guerra como epopeya nacional, hay que decir que en este manual escolar sí hay una mención a los tribunales de San Fernando. No obstante, se trata de una referencia muy breve, donde llama especialmente la atención la opción narrativa de la autora, al introducir las palabras del historiador paraguayo Cardozo:

Llegó a oídos de López que se organizaba una conspiración “que tenía todos los visos de una traición a la patria y a su persona”, al decir de Efraím Cardozo, en su “Historia del Paraguay independiente” lo que dio origen a la formación del tribunal de sangre de San Fernando. (Lezcano, s/f.: 151-152).

### **Enfoque discursivo**

En el primer capítulo prevalece el enfoque bélico, el relato gira en torno a la gesta de los héroes del ejército paraguayo y los infortunios ocasionados por la superioridad numérica del ejército aliado (Argentina, Brasil y Uruguay). Se trata de un relato cargado de descripciones minuciosas de las acciones bélico-militares llevadas a cabo durante los cinco años que duró la guerra, con citas constantes de mandos militares, tanto del ejército paraguayo como del ejército enemigo. En segundo plano,

también aparece el enfoque político, al principio y al final del capítulo, esto es, cuando se relatan las causas de la guerra y cuando se reseñan los tratados de paz.

En el segundo capítulo se impone el enfoque bélico y cultural. Es decir, bajo el título «La lucha pro la supervivencia nacional», se incluyen apartados acerca de la participación de las residentas y el papel del clero en la guerra. Pero además, y esto resulta de especial interés, hay breves párrafos dedicados a explicar la función desempeñada durante la guerra por el periodismo épico, la música y la telegrafía. Finalmente, en el tercer capítulo predomina el enfoque social y cultural. Aquí se explica la reconstrucción de la nación en términos liberales, la conformación del gobierno nacional y la elaboración de la nueva Constitución. En cuanto al aspecto social, se describe la participación de las mujeres y de los hombres en la reconstrucción del país y las transformaciones que tuvieron lugar en el ámbito educativo.

#### **2.4. Manual 4**

El contenido correspondiente a la guerra se desarrolla en el capítulo V del libro, se titula «Guerra de la Triple Alianza» y ocupa un total de 9 páginas del total de 226 del manual escolar. De acuerdo con el índice, este capítulo está dividido en dos grandes apartados:

1. «La situación interna de los países del Plata», que contiene: Causas del conflicto, Acciones militares de 1864 a 1870, Francisco Solano López. Su significación nacional. Balance de la guerra;

2. «La posguerra del 70», que abarca: La Reconstrucción, La Convención Nacional Constituyente y la Constitución de 1870, La liquidación diplomática de la

guerra, Situación económica y social, Los propulsores del nacionalismo y del liberalismo, Desarrollo de la educación, La vida cultural.

En rigor, el análisis se extiende hasta el subapartado «Situación económica y social», porque el siguiente apartado engloba el gobierno de Bernardino Caballero. Por otra parte, hay que señalar que el capítulo contiene fuentes escritas y que incluye solamente una imagen correspondiente a un mapa en blanco y negro. En cuanto al tamaño del libro, se incluye entre los de formato grande.

### **Antecedentes y causas**

La narración de antecedentes y causas de la guerra no hace mención alguna al pasado inmediato, ni se destacan aspectos vinculados a la situación del país en los años anteriores al inicio del conflicto. Sin embargo, de este manual hay que destacar la inclusión de un subapartado titulado «La doctrina del equilibrio», situado entre la explicación de las causas del conflicto y subapartado sobre el Tratado de la Triple Alianza. La autora dedica dos párrafos extensos a la explicación de esta doctrina, que resume la política exterior adoptada por el gobierno paraguayo en esos años. El primer párrafo comienza de la siguiente manera: «**La doctrina del equilibrio.** El Paraguay estaba atento al equilibrio de fuerzas entre sus dos vecinos, el Brasil y la Argentina, ya que si ese equilibrio se rompía, la independencia paraguaya podía peligrar» (Lezcano, s/f. b: 123).

A modo de antecedentes, el capítulo de la Guerra de la Triple Alianza comienza con el subartado «La situación interna de los países del Plata. Argentina y Uruguay», al que le sigue otro breve subapartado titulado «Uruguay». Aunque en ninguno de los dos apartados se incluye de forma explícita el nombre de Brasil, es cierto que, como bien se

ha observado en otros manuales analizados, el relato vuelve a girar en torno de las acciones llevadas a cabo por los brasileños en la región del Río de la Plata. Primero se hacen referencias a las luchas de unitarios contra federales en Argentina, y luego se menciona la situación de conflicto en Uruguay.

En el caso del conflicto argentino, se destaca la participación y postura del Paraguay como sigue: «El enfrentamiento que sostuvo Buenos Aires con la confederación, tuvo fin en 1859 con la firma del Pacto de San José de Flores, en el que participó Francisco Solano López» (Lezcano, s/f. b: 122). Acerca del conflicto en Uruguay, el accionar de Brasil se relata de la siguiente manera: «El gobierno brasileiro, el 4 de agosto de 1864 presentó un ultimátum al gobierno uruguayo, con motivo de supuestos perjuicios sufridos por brasileños en territorio uruguayo» (p. 122). Conviene tener en cuenta aquí el empleo del término «supuestos» en el sentido que se desea otorgar a la frase. De igual manera, el accionar y postura de Argentina se presenta así: «Ante la situación creada, Solano López pidió informes al gobierno argentino sobre la ayuda que estaba dando a Flores; el gobierno argentino no respondió a la solicitud» (p. 122).

A diferencia de otros manuales escolares, aquí se dedican tres párrafos (dos amplios y uno muy breve) a la Nota del 30 de agosto de 1864, donde se observa que la balanza de las responsabilidades por el inicio de las hostilidades parece inclinarse hacia el imperio del Brasil:

Nota del 30 de agosto de 1864. El gobierno paraguayo presentó al representante del gobierno brasileño en el Paraguay una nota, en la que se expresaba que: “el gobierno nacional había de considerar cualquier ocupación del territorio oriental, por los motivos consignados en el ultimátum del 4, como atentatoria al equilibrio

de los Estados del Plata, que interesa a la República del Paraguay, como garantía de seguridad, paz y prosperidad”. (Lezcano, s/f.: 122).

Y el relato continúa:

Enterado López de la invasión del Uruguay por tropas del Brasil y en cumplimiento de lo expresado en la nota del 30 de agosto, hace apresarse el vapor “Marqués de Olinda”, que navegaba por el río Paraguay, el 12 de noviembre de 1864. Las relaciones con el Brasil quedaron deterioradas y la guerra se avecinaba. (Lezcano s/f.: 122).

El subapartado «Causas del conflicto» presenta 3 causas de la guerra. La primera está centrada en las difíciles relaciones con Argentina y Brasil:

**Causas del conflicto.** Entre ellos están: a) las cuestiones de límites con el Brasil y la Argentina que debían ser solucionados en el año 1862, de acuerdo con los Tratados Berges-Paranhos con el Brasil, y, Vásquez-Guido, con la Argentina. No se llegó a ningún acuerdo entre los países; [...]. (Lezcano, s/f.: 122-123).

La segunda causa gira en torno a las acciones del Brasil: «[...] b) la invasión del territorio uruguayo por tropas brasileñas, desconociendo la advertencia hecha por el Paraguay, en la nota del 30 de agosto de 1864; [...]» (Lezcano, s/f.: 123). Y, finalmente, la tercera causa que introduce el capítulo se refiere a las acciones de la Argentina: «[...] c) la negativa de la Argentina al paso de tropas paraguayas por su territorio, las que debían acudir en defensa del Uruguay ante la invasión brasileña» (p. 123).

Siguiendo con la presentación de los antecedentes y las causas de la guerra, resulta al menos llamativo el discurso empleado en el subapartado «El Tratado Secreto de la Triple Alianza», donde se menciona que la firma del Tratado en realidad respondía a un entendimiento previo de Argentina, Brasil y Uruguay, países que conformarían la Triple Alianza contra el Paraguay. El subapartado comienza de la siguiente manera:

**El Tratado Secreto de la Triple Alianza.** De hecho existía ya un entendimiento entre los gobiernos brasileño, argentino y uruguayo en contra del Paraguay, que fue legalizado con la firma del Tratado Secreto de la Triple Alianza el 1º de mayo de 1865, en Buenos Aires. (Lezcano, s/f.: 123).

Por lo demás, este subapartado sigue la línea explicativa a menudo encontrada en otros manuales escolares: se reseña el contenido del Tratado Secreto. Según este Tratado, la alianza se organizaba en contra del gobierno del Paraguay y no contra el pueblo paraguayo y respetaba la soberanía de la República del Paraguay. Pero a esta primera parte de la narración le sigue una segunda parte donde quedarían de manifiesto de antemano las intenciones de los países de la Triple Alianza:

Sin embargo, en el art. 16, se establecían los límites que quedarían entre el Paraguay, la República Argentina y el Imperio del Brasil. En el art. 14 se expresa que los aliados exigirán el pago de los gastos de la guerra al gobierno del Paraguay, así como reparar e indemnizar los daños y perjuicios causados a sus propiedades públicas y particulares. (Lezcano, s/f.: 123).

### **La guerra como epopeya nacional**

En los capítulos que ocupan el tema de la Guerra de la Triple Alianza los elementos patrióticos y las referencias al heroísmo se encuentran organizadas más o menos de la siguiente manera: referencias al valor de los paraguayos cristalizada en la figura de militares destacados de la guerra, referencias al heroísmo del país representado en la figura central del Mariscal López, referencias al valor del pueblo paraguayo intrínsecamente unido a la figura de López, y referencias al arrojo de otros colectivos participantes en la guerra como heridos, mujeres, niños y ancianos.

En el subapartado «Acciones militares de 1864 a 1870», el relato de las Campañas ofensivas y defensivas, con sus principales batallas, deja claro en todo momento una cuestión fundamental que está presente de forma más o menos explícita en el discurso: la superioridad numérica de la Triple Alianza, la consecuente imposibilidad de triunfo del ejército paraguayo, y finalmente la capacidad y esfuerzo de los paraguayos para hacer frente de la mejor manera posible a las vicisitudes en el campo de batalla. El siguiente párrafo refleja con claridad lo expresado, donde queda patente el valor de los paraguayos en la figura del coronel José E. Díaz:

En enero de 1866, López mandó repasar el Paraná al coronel José E. Díaz, al mando de 450 hombres. Díaz atacó a un ejército diez veces superior en efectivos, y luego de causar bajas al enemigo, un grupo de aquellos paraguayos logró repasar el Paraná. Fue la batalla de **Corrales**. (Lezcano, s/f.: 125).

En otro subapartado, titulado de forma sugerente «Movilización total de la nación», se alude a la composición del ejército paraguayo en la etapa final de la contienda bélica. Cabe destacar que la narración incluye en este momento a varios

colectivos que en otras etapas de la guerra están invisibilizados, es decir, no forman parte del relato, como las mujeres o los niños. Igualmente interesante resulta la consideración de los sucesos finales de la guerra como un «holocausto final»:

Al ser tomada la Asunción, López con un pequeño ejército huyó a Lomas Valentinas y desde Cerro León hizo un nuevo llamamiento al país. Pronto 12.000 paraguayos se agruparon en el nuevo campamento de Azcurra. En su mayoría eran heridos y mutilados de las batallas libradas, prisioneros que se habían escapado, mujeres, niños y ancianos. Este nuevo ejército acompañó a Solano López hasta el holocausto final. (Lezcano, s/f.: 126).

Bajo el epígrafe «Francisco Solano López; su significación nacional», se afirma: «Fue el héroe indiscutible de la guerra de la Triple Alianza. Este raro señor de los tiempos heroicos es el símbolo soberbio de su dilecta stirpe» (Lezcano, s/f.: 127). Y más abajo, por medio de la voz del historiador paraguayo Natalicio González, se apunta lo siguiente: «Toda una raza se encarnó en él, pero una raza joven, artista y brava que supo arrancar de las garras de la muerte el secreto de la Inmortalidad» (p. 127). Hay que recordar que la prosa de González se inscribe en un contexto de producción de una historia paraguaya de tinte épico y nacionalista.

Acercas de la centralidad de la figura de Francisco Solano López, el análisis pone de manifiesto que el personaje de López resulta central en el discurso de la guerra que ofrece el manual escolar. El presidente López está presente en casi todos los subapartados que conforman el primer capítulo, no obstante y por razones bastante evidentes (como la muerte del Mariscal), casi no aparece en el otro capítulo titulado «La posguerra del 70. La reconstrucción».

Ya aparece su figura en los antecedentes, cuando se recuerda la participación de López en el Tratado de San José de Flores: «El enfrentamiento que sostuvo Buenos Aires con la Confederación, tuvo fin en 1859 con la firma del Pacto de San José de Flores, en el que participó Francisco Solano López» (Lezcano, s/f.: 122). Más tarde, es protagonista paraguayo de la tensa situación de los países del Plata y los sucesos ocurridos con Uruguay: «Enterado, Solano López, de la invasión del Uruguay por tropas del Brasil y en cumplimiento de lo expresado en la nota del 30 de agosto, hace apresarse el vapor “Marqués de Olinda” [...]» (p. 122). También resalta su figura en el relato de la entrevista de Yatayty Corá y en diferentes sucesos vinculados a las campañas y batallas: «**Campaña de Pikysyry**. Volvió López a trasladar su cuartel a Itá Ybaté. [...] Luego de estas batallas el mariscal López se retiró, con su cuartel hacia Cerro León» (p. 126).

Como novedad, hay que hacer notar que el manual escolar dedica un párrafo generoso al desenlace de la guerra y muerte de López. Así, en el subapartado «Cerro Corá», se introduce la polémica frase dicha por el Mariscal antes de morir:

**Cerro Corá.** [...]. El general brasileño Correia da Câmara, que comandaba las tropas brasileñas le intimó rendición, al mariscal herido a orillas del Aquidabán. Como opusiera resistencia ordenó que lo mataran. López antes de morir, dijo: “muero con mi patria”. Así se llegó al término de la guerra entre el Paraguay y la Triple Alianza. (Lezcano s/f.: 127).

Por último, es necesario apuntar todavía otra cuestión relacionada con la centralidad de la figura de López en el relato escolar. Al subapartado «Cerro Corá», que relata el final de la guerra, le sigue un subapartado que lleva por título «Francisco

Solano López; su significación nacional»; de más está decir lo interesante que resulta la inclusión de este epígrafe en el marco del presente análisis. De entrada, el subapartado consta de 4 párrafos diferenciados, cada uno con una retórica propia, pero que aporta una visión de conjunto al discurso que, de forma explícita, se pretende transmitir a los estudiantes. A riesgo de abusar de ejemplos extractados de este manual escolar, en lo que sigue se transcriben los párrafos mencionados, ya que cada uno de ellos resulta revelador respecto del matiz que imprime la autora del manual escolar a la narración.

En el primer párrafo, se afirma de forma contundente el protagonismo de López en la guerra: «**Francisco Solano López; su significación nacional.** Fue el héroe indiscutible de la guerra de la Triple Alianza. Su participación en la vida nacional se inicia con su padre, a quién secundó en el gobierno de su país» (Lezcano, s/f.: 127). En el segundo párrafo, la autora decide incluir un fragmento de Natalicio González, pensador paraguayo destacado del siglo XX y uno de los exponentes del denominado nacionalismo paraguayo: «J. Natalicio González llegó a decir de el [sic]: “la figura de Solano López desconcierta. Este raro señor de los tiempos heroicos es el símbolo soberbio de su dilecta estirpe. Dualidad sugestiva y magnífica su personalidad es una extraña amalgama de Fuego y Pensamiento”» (p. 127).

En una línea discursiva semejante, en el tercer párrafo el manual escolar presenta un breve extracto del pensador argentino, y defensor de la causa paraguaya, Juan Bautista Alberdi: «Cuando Juan Bautista Alberdi supo de la muerte del mariscal, escribió: “Solano López no tiene su igual ni en Bolívar, ni en San Martín, ni en los más bellos tipos de constancia indomable y grande que presenta la historia de América” (p. 127). En el cuarto y último párrafo, la autora vuelve a tomar la palabra para concluir este subapartado de la siguiente manera: «Cuando la nacionalidad se vio amenazada

supo hacer frente al enemigo en admirable conjunción con un pueblo que lo acompañó desde el primer momento hasta Cerro Corá» (p. 127).

Acerca de los Tribunales de San Fernando, este manual escolar sí incluye una referencia, pero se trata de una mención breve que no aporta mayor explicación al suceso histórico: «Sitio de Humaitá. [...] El mariscal López trasladó su cuartel general a San Fernando, en donde, ante la noticia de una conspiración en contra de López, se estableció un tribunal de sangre» (Lezcano, s/f.: 126).

### **Enfoque discursivo**

El primer capítulo dedicado a la guerra consta de 13 subapartados, en 8 de ellos el relato gira en torno al ámbito político, especialmente la primera parte de la narración donde se explican los antecedentes, causas y otras cuestiones relevantes anteriores al inicio del conflicto. Las acciones o actividades bélicas ocupan un espacio mucho menor, aunque importante, en el relato. Los apartados que giran en torno a acciones bélicas son: «Acciones militares de 1864 a 1870», «Movilización total de la nación», y «Cerro Corá». El último epígrafe de este capítulo «Balance de la guerra», se presenta como una excepción, pues el enfoque que adopta gira en torno a cuestiones socioeconómicas únicamente.

En los 5 subapartados del segundo capítulo, también prevalece sobre todo el enfoque político. Ahora bien, la narración de los dos últimos epígrafes responde a otros enfoques: «Situación económica y social», orientado al enfoque económico, y «Nuevas corrientes migratorias», en una perspectiva político-social. El análisis de los capítulos de la guerra pone de manifiesto que es en definitiva el enfoque político el que prevalece en el relato escolar de la guerra.

## 2.5. Manual 5

El contenido curricular de la Guerra contra la Triple Alianza ocupa dos capítulos enteros del manual escolar: el capítulo 21 titulado «La guerra contra la Triple Alianza» (pp. 130-135) y el capítulo 22 titulado «El Paraguay a partir de 1870».

El capítulo 21 consta de 6 páginas con los siguientes apartados, incluye 2 fuentes escritas y 9 imágenes:

- Francisco Solano López sucede a su padre
- Las causas de la guerra: un tema polémico
- Hacia la guerra
- Guerra contra la Triple Alianza
- La guerra en imágenes

El capítulo 22 consta de 6 páginas, contiene 1 fuente escrita y 6 imágenes, de las cuales 1 corresponde a un mapa. Está organizado en los siguientes apartados:

- Después de la guerra
- La Constitución de 1870
- Los años del predominio colorado
- La mujer en la reconstrucción nacional
- El problema de la tierra
- La reorganización de la economía paraguaya
- Un pequeño recuadro «Para saber más».

Merece la pena tener en cuenta que este manual escolar dedica el mismo número de páginas al tratamiento de la guerra y al abordaje del período de postguerra. A lo anterior hay que agregar que gran parte de los capítulos que desarrollan los contenidos

del área de Historia tienen también 6 páginas de extensión. Por lo tanto, y a diferencia de otros manuales escolares ya analizados, en el manual *Paraguay Ñane retã* no se le otorga al tema de la guerra contra la Triple Alianza un espacio especial en el contexto del libro.

### **Antecedentes y causas**

En rigor, el inicio del Capítulo 21 «La guerra contra la Triple Alianza» no hace referencias al pasado heroico y glorioso del Paraguay en los años anteriores al comienzo de la guerra de contra la Triple Alianza. No obstante, conviene apuntar algunas cuestiones interesantes del comienzo del relato. En el primer apartado del capítulo, «Francisco Solano López sucede a su padre», es posible identificar un cambio de registro respecto del relato que ofrece la historiografía oficial paraguaya acerca de este período. De hecho, ya en el último apartado del capítulo anterior «La gestión de Carlos A. López», se señalan las obras y avances llevados a cabo durante su gobierno, pero sin designar este período como «la edad de oro» de la historia paraguaya; el tono empleado aquí es distinto, cuando se afirma: «La gestión de López trajo cierto bienestar para los paraguayos» (Saccaggio et al., 1998: 128).

Retomando la cuestión, el primer apartado del Capítulo 21 comienza de la siguiente manera:

Luego de la muerte de Don Carlos, y tal como éste lo había establecido, se abrió el pliego de reserva, en el que se hallaba consignada su sucesión. En él se establecía que Francisco Solano López debía asumir la vicepresidencia de la república y convocar al Congreso Nacional para que llevara a cabo la elección

del nuevo presidente de acuerdo con las normas establecidas. (Saccaggio et al., 1998: 131).

Hasta aquí, el relato resulta similar a otros manuales escolares ya analizados, pero la narración de la sucesión en el gobierno y la elección de Francisco Solano López introduce nuevos elementos:

Una vez reunido el Congreso, el diputado Varela junto con otros, trataron de evitar la elección del general, alegando que el gobierno de la República no era patrimonio de una familia. Sin embargo, el intento fue acallado y Solano López fue elegido presidente por un período de 10 años. (Saccaggio et al., 1998: 131).

Las características del gobierno de Francisco Solano López aparecen luego de estas palabras: «Apenas instalado en el mando, el presidente se dedicó con intensidad a las tareas de gobierno, y muchas de las obras públicas iniciadas durante el mandato de su padre fueron continuadas» (Saccaggio et al., 1998: 131). Unido a lo anterior, el presagio de la guerra se cuenta de esta manera: «A pesar de este comienzo de febril actividad, el gobierno de López estaría dominado por un conflicto que tendría graves consecuencias para el Paraguay: la guerra contra la Triple Alianza o Guerra Grande» (p. 131).

Antes de abordar los antecedentes y las causas de la guerra, hay que introducir otro apunte. En el capítulo 22 que desarrolla el período de postguerra, bajo el título «La reorganización de la economía paraguaya», el relato se refiere a las características de la economía del Paraguay antes de la guerra. Primero se compara la evolución de la economía en Paraguay y en otros países de la región:

La evolución de nuestra economía después de la independencia de España había constituido un caso único en América Latina. Países como Argentina, Brasil, Chile o Colombia, dominados por grandes terratenientes y dependientes de naciones europeas para la obtención de capitales y para vender sus productos, tuvieron pocas posibilidades para desarrollar políticas autónomas. (Saccaggio et al., 1998: 141).

Luego, se alude a la coyuntura económica del Paraguay, y cómo la guerra significa la interrupción definitiva de la misma:

El Estado paraguayo, dueño del 90% del territorio nacional y de casi todas las actividades económicas, hacia mediados del siglo XIX había colocado al país muy cerca de la autonomía económica. La guerra contra la Triple Alianza (1864-1870) puso fin a ese modelo económico. (Saccaggio et al., 1998: 141).

El apartado que aborda las causas del conflicto bélico se presenta con un título significativo que adelanta el contenido del mismo: «Las causas de la guerra: un tema polémico». Antes de plantear de forma sucinta las causas, se aclara lo siguiente: «Las causas de la guerra que el Paraguay mantuvo contra la Triple Alianza, es un tema muy discutido por los historiadores. Hasta en la actualidad existen diferentes posturas acerca del mismo como: [...]» (Saccaggio et al., 1998: 131).

La primera causa que señala en relato pone el acento en el peligro que suponen para el equilibrio del Plata las acciones del Brasil: «La versión oficial de la época, sostiene que el Paraguay defendía la libre navegación de los ríos, y la ocupación del

Uruguay por el imperio brasileño suponía riesgos para el equilibrio del Plata» (Saccaggio et al., 1998: 131). En la segunda causa emerge un nuevo actor internacional, la responsabilidad de la guerra recae ahora en Inglaterra: «Los intereses económicos de Inglaterra que pretendía someter el modelo económico autosostenible del Paraguay y lograr la apertura a sus productos» (p. 131).

Como novedad, la tercera causa que introduce la narración se aleja del discurso oficial de la guerra incluyendo entre los responsables del inicio del conflicto bélico al Paraguay y a Francisco Solano López: «La agresión militar de parte de Paraguay (Matto Grosso y Corrientes). El despotismo y las ambiciones políticas de López» (Saccaggio et al., 1998: 131). La cuarta y última causa hace referencia a varios factores que implican a Paraguay, Argentina y Brasil: «La de los historiadores contemporáneos, que incluye varios elementos: persistencia del problema indefinido de fronteras, impericia de la cancillería paraguaya, imposición de la hegemonía regional por Brasil y Argentina, etc.» (p. 131).

En resumen, las causas de la guerra presentadas en este manual escolar intentan reflejar la postura adoptada por diferentes corrientes historiográficas, aunque en el relato no se mencione de forma explícita la asociación de cada causa con una corriente o autor. Además de Brasil y Argentina, hay que hacer notar en el relato la introducción de dos nuevos actores a los que se atribuye también la responsabilidad de la guerra: Inglaterra y el Paraguay. Aunque el análisis de los capítulos no incluye apartados de propuestas de actividades, se reproduce a continuación una actividad ubicada en un recuadro en la parte inferior derecha de la página, justo al lado del apartado de causas de la guerra; se formula una pregunta breve que pone de manifiesto la intención de los autores de plantear una visión crítica acerca de la guerra de la Triple Alianza: «En el texto de esta página se mencionan diversas causas posibles de la guerra contra la Triple Alianza.

Vuelve a leerlas. ¿Te parece que cualquiera de ellas era suficiente como para desatar la guerra?» (Saccaggio et al., 1998: 131).

El siguiente apartado del capítulo 21 «Hacia la guerra» explica con más detalle los sucesos que provocaron el inicio de las hostilidades con Argentina, Brasil y Uruguay. El relato empieza de la siguiente manera: «La chispa que encendió la mecha se produjo en el Uruguay. A comienzos de 1863, el caudillo uruguayo Venancio Flores invadió su país, con apoyo argentino, para derrocar al gobierno constituido» (Saccaggio et al., 1998: 132). Y se agrega: «Éste solicitó ayuda al gobierno paraguayo, pero presidente López negó su intervención [sic]» (132). Después, el relato se centra en las acciones del Brasil y la Argentina:

Sin embargo, la amenaza brasileña, que con sus ejércitos apostados en la frontera uruguaya amenazaba romper el equilibrio de fuerzas en el Río de la Plata, lo movió a pedir informes a la Argentina sobre el apoyo prestado a Flores, que el gobierno argentino no contestó. (Saccaggio et al., 1998: 132).

A continuación se hace referencia a la postura del gobierno paraguayo en el conflicto, la ocupación del territorio uruguayo por parte del Brasil sería considerada como un atentado al equilibrio del Plata. Inmediatamente después se narra el inicio de las hostilidades con el Brasil: «En octubre de 1864, el ejército imperial penetró en territorio uruguayo. De inmediato, Solano López ordenó la captura de un buque brasileño que navegaba hacia el Matto Grosso, y ocupó militarmente esa región, lo que desató las hostilidades entre ambos Estados» (Saccaggio et al., 1998: 132). Hay que advertir aquí cómo la construcción de la segunda parte del párrafo pone el énfasis en la acción de López. Es decir, de la lectura podría desprenderse que lo que desata las

hostilidades es la ocupación de dicha región por Solano López, quedando en segundo plano la penetración del ejército brasileño en territorio uruguayo. Nótese el matiz que introduce el empleo del término «penetración», en vez de la palabra «invasión», empleada en otros manuales ya analizados.

El inicio del conflicto con Argentina se narra así: «Posteriormente, ante la negativa argentina a permitir que las tropas paraguayas atravesaran territorio argentino, López ocupó la provincia de Corrientes. Así, el Paraguay se hallaba en guerra también con la Argentina» (Saccaggio et al., 1998: 132). En este caso, resulta interesante notar que el empleo de los tiempos verbales hace que las acciones llevadas a cabo por el mariscal López destaquen en el conjunto del párrafo. Por otra parte, el manual no se explaya en detalles, la información que proporciona resulta acaso simplificada en exceso. Por ejemplo, en el extracto citado no queda claro por qué las tropas paraguayas pretenden atravesar territorio argentino.

Por último, para completar el panorama expuesto hasta aquí, hay que decir que la explicación del Tratado Secreto de la Triple Alianza contiene también algunos matices importantes. Ocupa un párrafo al final del apartado «Hacia la guerra» y comienza de la siguiente manera: «En 1 mayo de 1865, Argentina, Brasil y Uruguay firmaron en Buenos Aires el llamado Tratado Secreto de la Triple Alianza, una alianza ofensiva y defensiva para llevar a cabo la guerra contra el Paraguay» (Saccaggio et al., 1998: 132). La segunda parte del párrafo hace referencia a las ambiciones de los países vecinos.

El Tratado contenía la [sic] ambiciones territoriales de Brasil y Argentina sobre Paraguay, afirmaba que la guerra era contra el mariscal López y no contra el Paraguay, y garantizaba la independencia paraguaya por el término de 5 años.

Además, estipulaba que el Paraguay debería firmar los tratados de límites con cada uno de los aliados. (Saccaggio et al., 1998: 132).

En principio, el relato se ajusta a lo encontrado en otros manuales (como los de Irmina C. de Lezcano). Pero este manual tiene características propias, por ejemplo: a) no contiene un apartado dedicado de forma exclusiva al Tratado Secreto de la Triple Alianza; b) no se hace referencia a artículos específicos de dicho Tratado (el artículo 16 acerca del establecimiento de límites o el artículo 14 sobre las indemnizaciones y gastos de guerra que debía pagar Paraguay); c) en la última frase, común a todos los manuales analizados hasta aquí, hay que destacar el empleo del conector gramatical «Además», que expresa la noción de suma de ideas. Una opción gramatical opuesta a la de los manuales de Irmina C. de Lezcano y de Zacarías & Zacarías, donde se emplean los conectores contraargumentativos o adversativos del tipo «no obstante» o «sin embargo», que expresan la idea de restricción.

### **La guerra como epopeya nacional**

Lo primero que hay que tener presente es que ni el capítulo 21 ni el capítulo 22 del manual escolar cuentan la guerra como «una epopeya nacional». Es decir, a lo largo del relato no se identifican elementos patrióticos, referencias al heroísmo y arrojo del pueblo/ejército paraguayo/jefes militares. Por otra parte, aunque la figura del mariscal Francisco Solano López aparece en numerosas ocasiones y se incluye un apartado titulado «Francisco Solano López sucede a su padre», no puede decirse que se constituya en el protagonista de la narración de la guerra.

En consonancia con lo anterior, los apartados dedicados a desarrollar las campañas y batallas de la guerra ocupan apenas 1 página. Mejor dicho, se condensan en un amplio mapa conceptual o cuadro sinóptico que ocupa una página. Bajo el título dispuesto en un cuadro central «Guerra contra la Triple Alianza», se desprenden dos extensiones a modo de «ayudantes»: un recuadro con la etapa ofensiva, con sus 3 campañas y resumen de principales batallas, y un recuadro con la etapa defensiva, del que se desprenden a su vez las 3 campañas y batallas que la componen. Eso es todo.

En todo caso, lo más parecido a las frases rimbombantes que evocaban escenas de heroicas batallas sea el siguiente extracto incluido en el resumen de la Campaña de Humaitá: «Batalla de Curupayty. Las tropas paraguayas resisten el asalto de esa fortaleza por las fuerzas aliadas» (Saccaggio et al., 1998: 133). Pero nada más. De esta manera, el relato de campañas y batallas es la antítesis de lo que podría denominarse un relato épico. A modo de ejemplo, se transcriben algunos ejemplos que forman parte del cuadro sinóptico mencionado: «Campaña de Matto Grosso. – Fuerzas paraguayas penetran en Matto Grosso (Brasil) y se apoderan de barcos, armas, municiones y pólvora. – Quedan establecidas algunas guarniciones. – Fue una campaña exitosa para el Paraguay»; «Campaña de Pykysyry. – López instala su cuartel general en Itá Ybaté. – Los aliados avanzan y libran varias batallas con las fuerzas paraguayas, lideradas por Bernardino Caballero. – Los aliados imponen en Asunción un gobierno manejado por ellos» (p. 133).

El personaje de Francisco Solano López aparece solamente en el capítulo 21, esto es porque el capítulo 22 está dedicado ya de forma íntegra al período de postguerra. En el apartado «Francisco Solano López sucede a su padre» se describe el proceso de su elección como presidente de la república y las principales obras de gobierno llevadas a cabo durante su mandato. En el apartado «Las causas de la guerra: un tema polémico» el

personaje de López es considerado como parte causante del inicio del conflicto: «El despotismo militar y las ambiciones políticas de López» (Saccaggio et al., 1998: 131).

Las demás referencias a López se encuentran en los apartados «Hacia la guerra», al que ya se ha hecho mención en otro apartado, y en el cuadro sinóptico «Guerra contra la Triple Alianza». Un buen ejemplo de la no centralidad del mariscal López en el relato, puede apreciarse en la sucinta, escueta narración de los sucesos de Cerro Corá: «Campana de las Cordilleras. – Se libran las últimas batallas, como Piribebuy y Acosta Ñú. – López acampa en Cerro Corá, donde es atacado por fuerzas brasileñas. El mariscal es intimado a rendirse. Muerte del Mariscal el 1 de marzo de 1870» (Saccaggio et al., 1998: 133). Vale la pena decir que al tiempo que la figura de López no destaca de forma particular, en el relato emergen otros personajes como los hombres sobrevivientes, las mujeres, los soldados, la caballería, los niños, los obreros, que son visibilizados tanto en el texto como en las imágenes.

### **Enfoque discursivo**

Los capítulos 21 y 22 se encuentran organizados en 12 apartados, de los cuales 5 apartados tienen un enfoque político y solamente 2 un enfoque bélico. El resto de los apartados se distribuye de la siguiente manera: 1 apartado con enfoque político-social, 1 apartado con enfoque socioeconómico cultural, y 3 apartados con socioeconómico. Esta configuración permite afirmar que en el relato de la guerra de la Triple Alianza que presenta este manual escolar no predomina el enfoque bélico y el enfoque político de manera exclusiva. Muy al contrario, la disposición y el contenido de los apartados revela el esfuerzo de los autores por alejarse del discurso épico oficial de la guerra centrado en las acciones de los héroes.

En esta dirección, los autores del manual escolar apuestan por un relato de la guerra donde los aspectos sociales y económicos adquieren relevancia. Vale la pena decir que no se trata aquí de la inclusión de uno o dos apartados que aborden cuestiones sociales o económicas de forma exclusiva. Lo que el manual propone es la integración o combinación de diversas perspectivas, social-cultural-política-económica, en un solo apartado. De esta manera, se presenta un relato de la guerra con múltiples aristas, que fomenta en los jóvenes lectores una lectura del acontecimiento bélico inmerso en una realidad social compleja, tanto en el período de guerra como de postguerra.

## **2.6. Manual 6**

El contenido de la Guerra de la Triple Alianza se desarrolla casi de forma íntegra en la Unidad 3 «¡Viva la República del Paraguay!», que está estructurada en las siguientes grandes temáticas o capítulos: La transición, Organización política (gobierno de C. A. López), La población americana (contenido de Geografía), Zonas industriales (contenido de Geografía) y La Epopeya de los Siglos, y Movimientos migratorios (contenido de Geografía). La Unidad 4 «Ñamopu'ã jey Paraguái» (en lengua guaraní: Levantemos de nuevo al Paraguay), escrita de forma íntegra en lengua guaraní, dedica su primer apartado al período de postguerra bajo el título «Paraguái Pyahu» (en guaraní: El nuevo Paraguay). No obstante, dada la complejidad que supone el trabajo de traducción y la imposibilidad (al menos de momento) de la doctoranda de emprender semejante tarea, y dado que con sus conocimientos rudimentarios ha logrado traducir de forma más o menos exitosa apenas títulos y frases sueltas, se ha optado por descartar del análisis este único apartado de la Unidad 4, que contiene un total de 6 páginas.

Retomando la cuestión central, el tema de la Guerra de la Triple Alianza queda circunscrito a la Unidad 3, en el capítulo titulado «La Epopeya de los Siglos», que contiene a su vez una serie de apartados y subapartados. A continuación, se presenta cada apartado con sus correspondientes subapartados, con el objetivo de visualizar con mayor exactitud la organización del contenido curricular que se analizará:

- Apartado: «Exploramos» (p. 271). No contiene subapartados.
- Apartado: «Gobierno de Francisco Solano López» (p. 271). Subapartados: La toma del poder, Las cuestiones internacionales, Modelos de Estados diferentes, La doctrina del equilibrio.
- Apartado: «La guerra de la Triple Alianza» (p. 272). Subapartados: Causas. La Crisis uruguaya, La nota del 30 de agosto de 1864, La posición argentina, La invasión al Uruguay, Promesas de Urquiza. Inicio de la guerra.
- Apartado: «Campaña de Mato Grosso» (p. 274). Subapartados: Solicitud de permiso para pasar por las Misiones, Fin de la guerra en el Uruguay, Posiciones argentinas, Congreso Extraordinario. Declaración de guerra a la Argentina.
- Apartado: «Campaña de Corrientes» (p. 276). Subapartados: Tratado Secreto de la Triple Alianza, Avance de Robles. Movilización general, Batalla de Riachuelo – 11 de junio de 1865.
- Apartado: «Campaña de Uruguayana» (p. 277). Subapartados: Combate de Mbutuy – 25 de junio de 1865, Batalla de Yatay. 17 de agosto de 1865, Hambruna. Capitulación de Uruguayana. 18 de noviembre de 1865, Demografía, armamento y sanidad.
- Apartado: «Campaña de Humaitá» (p. 279). Subapartados: Victoria de Corrales. 31 de enero de 1866, Estero Bellaco. 2 de mayo de 1866, Batalla de Tuyutí. 24 de mayo de 1866, Publicación del Tratado Secreto, Combates en Yatayty Corá. 10 de

julio de 1866, Yatayty Corá. 12 de setiembre de 1866, Victoria paraguaya en Curupayty. 22 de septiembre de 1866, Bloqueo total del Paraguay, Bombardeo a Asunción, Los periódicos de campaña, Los bailes en las trincheras, La represión de San Fernando

– Apartado: «Campaña de Pikysyry» (p. 284). Subapartados: Combates: Ytororó, 6 de diciembre de 1868. Abay, 11 de diciembre de 1868, Lomas Valentinas. 21 de diciembre de 1868, Ocupación de Asunción. Gobierno provisional.

– Apartado: «Campaña de las Cordilleras» (p. 284). Subapartados: Batalla de Piribebuy. 12 de agosto de 1869, Las residentas, Cerro Corá. 1 de marzo de 1870.

– Apartado: «El nuevo Paraguay» (p. 287). No contiene subapartados.

– Apartado: «Las fronteras de nuestro país» (p. 289). No contiene subapartados.

– Apartado: «Talleres» (p. 291).

En resumen, el tema de la guerra de la Triple Alianza se desarrolla en el gran apartado «La Epopeya de los Siglos», que ocupa un total de 21 páginas (pp. 271-291). Se identifican un total de 18 imágenes, de las cuales 3 corresponden a mapas, y no contiene fuentes escritas.

### **Antecedentes y causas**

En rigor, no hay en el capítulo «La Epopeya de los siglos» referencias al pasado como la «edad de oro». Pero el párrafo inicial del capítulo sí hace mención a las características del Paraguay antes del inicio del conflicto bélico:

Los adelantos técnicos en materia industrial, el auge comercial y el desarrollo sociocultural quedaron truncados por la guerra que sostuvo el Paraguay contra la

Argentina, el Brasil y el Uruguay durante un lustro. Esta contienda de gran magnitud, nunca antes sufrida por los pueblos hispanoamericanos, se conoce **como La Epopeya de los Siglos**. (Monte de López Moreira, Reyes Romero, & Dávalos, 2000: 271).

En lo que respecta a los antecedentes y las causas de la guerra de la Triple Alianza, este manual escolar visibiliza las posturas y acciones de los tres países integrantes de la triple alianza: Argentina, Brasil y Uruguay. Si hasta ahora el análisis de otros manuales escolares revelaba que el relato cargaba la responsabilidad del inicio de las hostilidades en Argentina o el Brasil, resulta que en este manual escolar se introduce en el relato a los tres países. En realidad, lo que aquí se plantea es que, en comparación con otros manuales ya analizados, este libro de texto concede algo más de espacio al Uruguay como agente activo en el preludio de la guerra.

De todas maneras, la Argentina y el Imperio del Brasil continúan acaparando una mayor atención en el relato de los antecedentes y las causas, como responsables del inicio del conflicto bélico. Hay que hacer notar que, como se podrá comprobar mediante los ejemplos expuestos, es sobre todo la Argentina la que se constituye como protagonista de los subapartados dedicados a las causas de la guerra. Protagonista, en el sentido de que el relato escolar dedica mayor espacio y detalles narrativos a explicar las tensiones con Argentina, la postura y acciones de este país, y los motivos por los que el Paraguay le declara la guerra. Por otra parte, el relato no menciona a Inglaterra en los apartados dedicados a las causas, y tampoco se hacen referencias a una posible responsabilidad del gobierno paraguayo en la guerra.

Antes de presentar algunos ejemplos de lo planteado hasta aquí, hay que considerar que este manual escolar contempla un apartado acerca de «La doctrina del

equilibrio». Este apartado comienza de la siguiente manera: «La política reservada de Carlos Antonio López en relación a las **cuestiones de límite con la Argentina y el Brasil** cambió con las innovaciones introducidas por Solano López en su política exterior» (Monte de López Moreira et al., 2000: 272). Y, este cambio en la política se explica como sigue:

«Solano López opinaba que si se alteraba la paz en uno de estos países, o si ambos se aliaban, la independencia paraguaya estaría en peligro y su reciente evolución económica se truncaría. En consecuencia, trató de mantener **el equilibrio en el Río de la Plata** [...]». (Monte de López Moreira et al., 2000: 272).

Acerca de la participación del Uruguay en los eventos que acabaron por desatar la guerra existen varias referencias en la narración, se mencionan como ejemplo algunas de ellas. Para empezar, en el subapartado «Causas. La crisis uruguaya», se relata el conflicto uruguayo y las consecuencias que tendría para el Paraguay de la siguiente manera:

La ocasión de imponer la nueva doctrina del equilibrio se presentó en abril de 1863, cuando el General uruguayo Venancio Flores, jefe del Partido Colorado de su país, inició una revolución en el Uruguay con la ayuda del partido gobernante de Buenos Aires. De inmediato, el Presidente uruguayo, Bernardo Berro inició diversas gestiones para atraer al Paraguay en su defensa. (Monte de López Moreira et al., 2000: 272-273).

La respuesta del gobierno paraguayo se presenta así: «Solano López se mostró receptivo ante la iniciativa del gobierno blanco del Uruguay, pues esta permitiría poner en marcha su nueva política de equilibrio, dando al Paraguay el mismo status regional que poseían la Argentina y el Imperio del Brasil» (Monte de López Moreira et al., 2000: 273). Además, el relato se explaya todavía con mayor detalle sobre los motivos de la actitud de Solano López: «Montevideo significaba, además, el acceso paraguayo al mar, su inserción en la economía internacional y, al mismo tiempo, la liberación de la dependencia comercial con Buenos Aires» (p. 273).

El manual escolar explica con bastante detalle el motivo de los reclamos del Brasil al gobierno uruguayo: al subir el Partido Blanco uruguayo al poder, los hacendados brasileños que habían establecido en el norte de Uruguay empresas agropecuarias fueron despojados de sus bienes y expulsados de la tierra. En medio de la tensión política provocada por la situación: «[...] el Brasil envió a Antonio Saraiva a Montevideo para exigir compensación a las reclamaciones de su gobierno, con la amenaza de una intervención armada en caso del rechazo por parte de los blancos» (Monte de López Moreira et al., 2000: 273). Acto seguido: «Saraiva pasó a Buenos Aires y buscó un acuerdo con Mitre» (p. 273).

La postura política que adopta el gobierno blanco uruguayo tiene implicancias importantes para el Paraguay: «El gobierno blanco rechazó el ultimátum, en la seguridad que contaría con el respaldo paraguayo» (Monte de López Moreira et al., 2000: 273). Solano López se hace eco de estos sucesos y entonces, en el subapartado «La nota del 30 de agosto de 1864», se explica lo siguiente:

En efecto, Francisco S. López, por medio de su Ministro Berges, envió una nota al Ministro residente del Brasil en Asunción, Viana de Lima, el 30 de agosto de

ese año protestando contra cualquier intervención armada al territorio uruguayo, pues se atentaría contra el equilibrio de los Estados del Río de la Plata, y el Paraguay recurriría a la guerra si Brasil no atendía su advertencia. (p. 273).

Como es conocido, el Brasil desconoce el ultimátum paraguayo y entonces una brigada brasileña invade el Uruguay en septiembre de 1864. Y aquí, aparece el caudillo uruguayo Venancio Flores como uno de los personajes activos del conflicto del Plata: «El 20 de octubre, el Vizconde de Tamandaré, jefe de las fuerzas navales brasileñas, en las costas uruguayas, firmó un convenio con Venancio Flores, por el cual se estableció la cooperación mutua entre el Partido Colorado uruguayo y el Brasil» (Monte de López Moreira et al., 2000: 274). La otra aparición de este personaje se encuentra en el subapartado «Fin de la guerra en el Uruguay»: «Flores ascendió al poder y estableció un pacto con el imperio brasileño recibiendo de Río de Janeiro todo el apoyo político y material para mantenerse en el gobierno» (p. 275).

En lo que respecta al inicio de las hostilidades con el Imperio del Brasil, la narración introduce un «elemento» argentino en el apartado «Promesas de Urquiza. Inicio de la guerra», de por sí sugerente: «La noticia del ataque brasileño llegó al Paraguay, con una carta del General Urquiza al presidente paraguayo, sugiriéndole que no se pronuncie contra Buenos Aires, sino contra el Brasil, y prometiéndole su ayuda» (Monte de López Moreira et al.: 274). La reacción de López se narra así: «Solano López, luego de algunas vacilaciones y no muy convencido con las promesas de Urquiza, decidió abrir las hostilidades» (p. 274). Justo a continuación, la narración del apresamiento del buque brasileiro dice lo siguiente:

El 12 de noviembre fue apresado en aguas paraguayas el buque “Marqués de Olinda”, en el que viajaba el nuevo gobernador de Mato Grosso. Al no contestar el gobierno brasileño la nota del 30 de agosto, el gobierno paraguayo se consideró en estado de guerra. (p. 274).

La atención sobre las actitudes y acciones de la Argentina se intensifican en la narración desde el subapartado «Solicitud de permiso para pasar por las Misiones». Este breve apartado explica que una vez que finalizan las acciones en el Mato Grosso, el presidente del Paraguay dispuso que el ejército marchara hacia Río Grande do Sul, para lo cual debía pasar necesariamente por el litigioso territorio de Misiones. Para llevar a cabo esta empresa, Solano López realiza dos actuaciones de carácter diplomático. La primera está relacionada a Urquiza: «Francisco S. López notificó a Urquiza el traslado de sus tropas por aquella región, explicando que no representaba una amenaza a las provincias argentinas y mucho menos a su gobierno» (Monte de López Moreira et al., 274). La segunda, está dirigida a Buenos Aires: «Pero al mismo tiempo, el 15 de enero, solicitó también permiso al gobierno de Buenos Aires» (p. 274).

Lo más interesante de este subapartado se encuentra al final del mismo, donde se aprecia de forma clara el discurso que imprime el manual escolar sobre el asunto: «Considerando que las Misiones Orientales históricamente pertenecían al Paraguay, este permiso era innecesario, pero el presidente paraguayo deseaba asegurar la cooperación de Urquiza, vital dentro de sus planes» (Monte de López Moreira et al., 2000: 274-275). Como colofón, la postura de Buenos Aires: «La petición fue recibida en la Cancillería argentina, Urquiza intercedió ante Mitre para que éste autorizara el tránsito de las tropas paraguayas, pero el gobierno argentino denegó el permiso solicitado» (p. 275).

Más adelante, en el subapartado «Posiciones argentinas», el relato cambia de tono cuando se refiere a Justo José de Urquiza, mientras que las tensas relaciones con Buenos Aires se deterioran cada vez más y acaban en la declaración de guerra a la Argentina. Este apartado comienza así: «Urquiza, por su parte, olvidó sus anteriores promesas y trató de persuadir a Solano López que no entrase en conflictos con la Argentina» (Monte de López Moreira et al., 2000: 275). La posibilidad de guerra con Argentina se narra como una decisión particular del presidente López: «Por otra parte, los informes llegados al Paraguay aseguraban la concreción de aquella alianza, lo que motivaron a Francisco S. López a considerar la posibilidad de una guerra contra la Argentina» (p. 275). Como resultado, se relatan las posteriores acciones de López:

En febrero de 1865, el presidente paraguayo tomó la determinación de enviar tropas a la Argentina, basado en la postura vacilante de Urquiza, en la violación de neutralidad por parte de Mitre y en la insistente campaña de prensa porteña contra el gobierno de Francisco S. López. Las actividades desplegadas por los opositores paraguayos residentes en Buenos Aires también molestaban al gobierno paraguayo (p. 275).

El siguiente subapartado, «Congreso Extraordinario. Declaración de guerra a la Argentina», además de exponer las resoluciones del Congreso Extraordinario reunido el 5 de marzo de 1865, menciona que el 11 de marzo llegan noticias a Asunción de un inminente arribo de los brasileños para bloquear al Paraguay y que la campaña periodística porteña dejaba entender un acuerdo argentino-brasileño, ante estos hechos, el manual explica que: «López decidió adelantarse a los acontecimientos y ocupar Corrientes» (Monte de López Moreira et al, 2000: 275).

Lo más interesante y novedoso de esta parte del relato, donde se explica el inicio de las hostilidades con la Argentina, es que este subapartado se complementa con un cuadro de dimensión generosa (ocupa un cuarto del espacio de la página, en el margen inferior derecho). El cuadro no lleva título pero contiene información detallada del Congreso Extraordinario reunido el 18 de marzo de 1865 en Asunción y la declaración de guerra a la Argentina, se trata de un resumen del documento oficial de las disposiciones adoptadas por dicho Congreso. Aunque extenso, se reproduce a continuación casi todo el contenido del cuadro, que ofrece una visión de conjunto acerca de la selección de la información que se decide incluir en el manual. No hay que olvidar que esta información es un complemento del texto central y su contenido está distinguido en un recuadro, nótese además las frases que se resaltan con negrita:

El 18 de ese mes el Congreso Extraordinario aprobó la conducta desempeñada por el Ejecutivo frente al Brasil y la declaración de guerra a la Argentina por los siguientes motivos: 1º) Negación del paso por territorio argentino de las tropas paraguayas. 2º) Desconocimiento de los derechos de la República del Paraguay al territorio de Misiones. 3º) Protección al comité revolucionario paraguayo en Buenos Aires y **apoyo a los traidores de la patria**. 4º) Abierta defensa de la prensa oficial porteña al Brasil contra la causa paraguaya. 5º) La alianza del gobierno argentino con el del imperio del Brasil **para dislocar el equilibrio político de los Estados del Plata**. [...]. (Monte de López Moreira et al., 2000: 275).

Para finalizar esta parte del análisis, se mencionan en lo que sigue algunos aspectos referentes al subapartado titulado «Tratado secreto de la Triple Alianza». Cabe

señalar de este subapartado que el relato gira principalmente en torno a las acciones de la Argentina, como puede observarse en el siguiente extracto: «Mitre dispuso la movilización de toda la Argentina y acordó de inmediato una alianza con los gobiernos del Brasil y del Uruguay. Dicho acuerdo, conocido como el Tratado de la Triple Alianza, fue firmado el 1 de mayo de 1865» (Monte de López Moreira et al., 2000: 276). Después, el relato ofrece detalles sobre el contenido del Tratado:

Sus artículos establecían que los tres Estados se unirían en **alianza ofensiva y defensiva, en la guerra promovida por el gobierno del Paraguay, para lo cual concurrirían con todos los medios que puedan disponer en tierra y en los ríos**, y no cesarían las hostilidades hasta la deposición del gobernante paraguayo (Arts. 1 y 2) (p. 276).

Seguidamente, se hace mención a los artículos 6º, 8º, 11º y 14º del Tratado, al final, resulta significativa la frase que se formula a modo de balance: «Con estas cláusulas, los países firmantes decretaban el aniquilamiento del Paraguay» (Monte de López Moreira et al., 2000: 276). Vale la pena decir que aunque la mayoría de los manuales escolares analizados incluyen un apartado dedicado de forma exclusiva al Tratado Secreto de la Triple Alianza, la disposición de la información y el hecho de resaltar el papel desempeñado por el general argentino Mitre en la firma del Tratado, confieren originalidad al relato escolar de este libro de texto de la editorial Don Bosco.

### **La guerra como epopeya nacional**

El manual escolar contiene elementos patrióticos a lo largo de la narración de la guerra como así también numerosas referencias al heroísmo del pueblo paraguayo. La mayoría de referencias se encuentran en los apartados dedicados al desarrollo de las campañas y batallas. Del total de 21 páginas del capítulo «La Epopeya de los Siglos», 10 páginas completas se dedican a describir las campañas y batallas más destacadas del conflicto bélico. Vale la pena decir que se trata, por momentos, de un relato con características épicas, donde en medio de los escenarios del desastre que provoca la guerra para los paraguayos, se pone de relieve su valor y heroísmo. Un dato importante: no se incluye un apartado referente a la Batalla de Acosta Ñu y tampoco aparece en ningún momento del relato.

Otra cuestión a destacar es que las referencias al arrojo o heroísmo no suelen estar dirigidas a un personaje militar prominente, sino que están centradas en el ejército paraguayo, y en el resto de la población civil que el manual ubica en torno a los escenarios de combate, mujeres, ancianos de ambos sexos, niños. Pero sin duda, el relato de características épicas se pone de manifiesto en su máxima expresión en la narración de los sucesos que tienen lugar en Cerro Corá, con la muerte de mariscal López en 1870. Por otra parte, este manual escolar dedica un subapartado propio a los episodios de San Fernando, bajo el título «La represión de San Fernando», se trata de un subapartado bastante amplio, que cuenta con unos tres largos párrafos.

A continuación, se presentan gran parte de los fragmentos del relato que permiten constatar lo dicho hasta aquí. En las primeras páginas del capítulo, en el subapartado «Tratado secreto de la Triple Alianza», se lee: «Los planes de López se frustraron ya que ninguna provincia, ningún caudillo se sublevó a favor del Paraguay. El pequeño Estado debería enfrentarse solo en la gran contienda que se desataba» (Monte de López Moreira et al., 2000: 276). Más adelante, en el subapartado «Batalla de Yatay.

17 de agosto de 1865», se reseña: «Ambos ejércitos se enfrentaron a orillas del arroyo Yatay, dejando una baja de 1400 soldados paraguayos muertos heroicamente» (p. 277).

En el mismo apartado, la última frase destaca, resaltado en negrita, el valor y arrojo de los paraguayos, en la vos y desde la perspectiva de los aliados: «Flores escribió a Mitre explicando la gran mortalidad en filas paraguayas: **Los enemigos han combatido como bárbaros, no hay poder humano que los haga rendir, y prefieren la muerte cierta antes que rendirse**» (Monte de López Moreira et al., 2000: 277).

Como en el caso anterior, a pesar del aciago resultado que cae sobre los paraguayos después de gran parte de las batallas, la narración no suele hacer hincapié en las derrotas, sino en el valor de los paraguayos. O, en todo caso, en la desproporción del ejército paraguayo frente al ejército aliado, muy superior en todos los aspectos, opción narrativa que busca acentuar todavía más las hazañas y gestas de los paraguayos. El siguiente fragmento constituye otro excelente ejemplo, que se encuentra en el apartado «Campaña de Humaitá»: «El fuerte de Itapirú fue la posición estratégicamente elegida, y los ejércitos aliados no pudieron vencer la resistencia paraguaya sino al cabo de tres largos años de lucha» (Monte de López Moreira et al., 2000: 279). Pero no todos son ejemplos de este tipo, también se narran y destacan los triunfos paraguayos, como en el caso del subapartado «Victoria de Corrales. 31 de enero de 1866»:

El 29 de enero de 1866, unos 1000 soldados al mando del Coronel José Eduvigis Díaz iniciaron una de sus audaces expediciones. Cerca de 4000 soldados argentinos, los esperaban en la otra orilla. Tras dos días de encarnizada contienda, las tropas paraguayas lograron la victoria (p. 279).

El relato de la Batalla de Tuyutí resulta especialmente interesante, por el empleo de palabras fastuosas:

La más sangrienta batalla sucedida en Sudamérica hasta ese momento duró varias horas. Al final de la tarde cesó el fuego y las tropas paraguayas se replegaron dejando miles de bajas. Allí quedó destruido el segundo ejército paraguayo, formado con tantos sacrificios luego de la rendición de Uruguayana (Monte de López Moreira et al., 2000: 280).

Como novedad, el relato contiene otros elementos interesantes. En él no solamente se resaltan el valor y arrojo de los paraguayos, sino también otro tipo de características, como ciertas habilidades:

La zona de Curupayty estaba rodeada de terrenos intransitables por las lluvias torrenciales. Las necesidades de la defensa obligaron a los paraguayos a multiplicar su ingenio, creatividad y esfuerzo. Durante toda la contienda, dos obras militares alcanzaron el nivel más alto de la ingeniería bélica: la fortaleza de Humaitá y las trincheras de Curupayty (Monte de López Moreira et al., 2000: 281).

En el mismo tono que el ejemplo anterior, el relato hace referencia a características del pueblo paraguayo y algunas de las prácticas adoptadas durante la guerra. Por ejemplo, en el subpartado «Los bailes en las trincheras», se explica:

También se compusieron canciones épicas, alentando a los soldados y a las mujeres que se alistaban para combatir. La más importante es «**Campamento Cerro León**», el himno popular por excelencia, que se cantó por primera vez en Humaitá, después de la capitulación de Uruguayana (Monte de López Moreira et al., 2000: 283).

En el relato de la Campaña de Pikysyry se encuentra un fragmento que sin duda pretende despertar determinadas emociones en los jóvenes lectores a los que el texto va dirigido, como pueden ser compasión, solidaridad, pero también busca crear sentimientos de identidad con su propio pueblo. Así, en el subapartado «Combates: Ytororó, 6 de diciembre de 1868. Abay, 11 d diciembre de 1868», se relata:

El 3 de diciembre de 1868, las fuerzas aliadas desembarcaron en San Antonio, al norte del Pikysyry. Los paraguayos, en número de 3500 personas, en su mayoría mujeres, soldados heridos, niños y ancianos de ambos sexos al mando de Bernardino Caballero, contuvieron a las fuerzas del Caxias, defendiendo heroicamente el paso de Ytororó (Monte de López Moreira et al.: 2000: 284).

En la misma perspectiva, otro fragmento ubicado en el apartado «Batalla de Piribebuy. 12 de agosto de 1869», pone en primer plano la actitud valiente del pueblo paraguayo: «Los aliados proyectaron atacar este escuálido ejército y terminar definitivamente con la guerra. Para ese objetivo, unos 25000 hombres al mando del conde D'Eu atacaron Piribebuy. Negándose a capitular, la población se entregó a una batalla cuerpo a cuerpo» (Monte de López Moreira et al., 2000: 285). Después de todos los apartados dedicados a campañas y batallas, a modo de balance o desenlace del

capítulo, la narración emplea un tono trágico y melancólico, sin dejar de poner en primer plano al valiente pueblo paraguayo:

Con la muerte del Mariscal Francisco Solano López culminó el prolongado lustro del calvario nacional. Era el final de una gran tragedia, de una guerra desigual y sangrienta. Fue una de las primeras «guerras totales» que se registran en la historia contemporánea. No sólo hombres, sino mujeres, niños y niñas empuñaron las armas (Monte de López Moreira et al., 2000: 287).

Merecen una atención aparte las referencias que ponen de manifiesto la centralidad del mariscal Francisco Solano López en el relato. Tal y como está organizada la narración, da la impresión que en el devenir de los acontecimientos las decisiones personales de López marcan el paso de los acontecimientos. El protagonismo y la omnipresencia del personaje de Solano López es tal que en ocasiones las acciones llevadas a cabo por el ejército aparecen como realizadas por él mismo. Es decir, en algunos casos aparece en el relato dando órdenes a su ejército, y en otros parece realizar la acción en primera persona. Los ejemplos son abundantes en el relato, basta con detenerse en el inicio de numerosas frases: «Solano López opinaba que...» (p. 272); «Solano López...decidió abrir las hostilidades» (p. 274); «Francisco S. López invadió el Brasil porque consideraba estratégica aquella provincia para cubrirse por el norte» (p. 274); «López decidió adelantarse a los acontecimientos y ocupar Corrientes» (p. 275).

De entrada, el primer apartado del capítulo se titula «Gobierno de Francisco Solano López». Bajo el subapartado «La toma del poder», se explica el paso de mando de Carlos A. López a Francisco S. López. Resulta curioso observar que en la narración de este subapartado no se emplean en ningún momento las palabras «padre» o «hijo», es

decir que no se hace hincapié ni se pone de relieve el lazo familiar que unen a estos dos personajes en particular: «Al fallecer Carlos Antonio López, se abrió en el Palacio de Gobierno el pliego reservado, donde el anciano mandatario establecía que el ministro de Guerra y Marina, Brigadier General Francisco Solano López asumiera a su muerte el gobierno provisorio como vicepresidente» (Monte de López Moreira et al., 2000: 271).

En este mismo subapartado, también se relata la reunión del Congreso Nacional y la designación de Solano López como nuevo mandatario del Paraguay. Además de explicar el nombramiento de López, el manual agrega: «Esta decisión no fue aprobada por un sector de la sociedad, que experimentaba resistencias ante el magistrado electo y creía necesario reformar la Ley de 1844 sustituyéndola por una Constitución de carácter liberal [...]. (Monte de López Moreira et al., 2000: 271). Esta expresión de descontento por una parte de la sociedad, tal como indica el manual, se completa con la siguiente frase: «Una tímida oposición expuso sus opiniones en el Congreso, pero fue ahogada por el silencio de la mayoría» (p. 271).

El protagonismo de Solano López aparece en su máximo esplendor en el subapartado «Cerro Corá. 1 de marzo de 1870». Al comienzo, el relato adquiere por momentos tonos poéticos y en él puede observarse una particularidad que se expresa en otras partes del relato, la relación inquebrantable del presidente con su pueblo, nótese el empleo de la negrita que sirve para remarcar aquí el final de la frase:

Al iniciarse el año 1870, el ejército paraguayo era apenas una legión reducida, sin víveres ni municiones, armada con lanzas y sables. El 14 de febrero la triste caravana alcanzó Cerro Corá, un valle rodeado por los cerros de Amambay y cruzado por el río Aquidabán-nigüí. Sólo le restaba al Mariscal cumplir con el

juramento empeñado...**de morir con sus soldados en su último campo de batalla...** (Monte de López Moreira et al., 2000: 285).

El párrafo siguiente relata los sucesos acaecidos el 1 de marzo de 1870, cuando los soldados brasileños al mando del general Cámara cercan al mariscal López, también aquí hay una frase resaltada en negrita, referente a la célebre frase pronunciada por López antes de morir:

En el primer embate fue lanceado por un oficial y un cabo brasileños. Buscó refugio en las orillas del Aquidabán, donde recibió una intimación del general Cámara. Francisco S. López contestó «**Muero con mi Patria**». Un disparo ordenado por el jefe enemigo –Cámara– terminó con su vida y con la Guerra de la Triple Alianza. (Monte de López Moreira et al., 2000: 285).

Hay todavía una última cuestión que es necesario abordar en relación con el protagonismo de Francisco Solano López en el relato de la guerra. Se identifican en todo el relato tres momentos en que el mariscal López aparece en medio de controversias respecto de su persona, es decir, que el relato hace visibles ciertas «fisuras» en la imagen ideal que suele presentarse del presidente paraguayo. Estas fisuras tienen que ver con la polarización de la sociedad paraguaya en relación con la aceptación o rechazo de la figura de López como mandatario.

El primer momento, se encuentra en el apartado que relata la asunción al poder de Solano López, cuando se menciona que existía un sector de la sociedad que estaba en desacuerdo con el nombramiento de López como presidente del Paraguay. El segundo, se sitúa en el apartado que narra la represión de San Fernando: «El pueblo paraguayo en

armas seguía fiel a su autoridad y con fervoroso patriotismo sufría las penurias de la guerra. Pero López dudaba del patriotismo de las autoridades civiles que atendían el gobierno en la capital» (Monte de López Moreira et al., 2000: 283). El tercer momento, aparece en el subartado dedicada a Cerro Corá, este completa los anteriores momentos y aporta todavía mayor claridad al asunto:

La batalla de Cerro Corá, el holocausto final del infortunio paraguayo, en donde López reparó sus errores y desaciertos, fue acogida con festejos en Asunción y en los campamentos aliados. Un gran número de prisioneros paraguayos, lloró la triste muerte de su mariscal (p. 285).

Para completar esta parte del análisis, la última cuestión tiene que ver con la inclusión de un subapartado específico titulado «La represión de San Fernando». Hay que recordar que otros manuales escolares no tienen apartados con la misma temática, en algunos ni siquiera se menciona este tema. De igual manera, en otros textos escolares aparece este tema bajo el epígrafe «Tribunales de San Fernando», elección conceptual que introduce un matiz importante.

La narración, comienza advirtiendo: «Sin embargo, no todo era alegría en los campamentos. Además de soportar las derrotas bélicas, los paraguayos –hombres y mujeres– sufrieron duras represiones durante la guerra» (Monte de López Moreira et al., 2000: 283). Y hace todavía otra aclaración importante que contextualiza los hechos, como antecedente: «Cuando Francisco Solano López asumió el gobierno ya había ordenado la prisión de aquellas personas que se opusieron a su nombramiento acusadas de promover **una revolución social**» (p. 283). Como se dijo al comienzo, el subartado

está organizado en tres párrafos bastante extensos, se reproduce a continuación la última parte, que lleva también una frase resaltada en negrita que no pasa desapercibida:

Ante los tribunales especiales celebrados en San Fernando, los presos confesaron bajo tortura **los proyectos de una gran conspiración** contra Solano López. Los inculcados y sus familiares, los hermanos de López, sus cuñados, el General Barrios y Saturnino Bedoya, y la más alta y respetable figura del gobierno, José Berges, fueron encadenados y sometidos a tormentos. Entre los meses de junio y diciembre de 1868 fueron ajusticiadas 398 personas (p. 284)

### **Enfoque discursivo**

Del total de apartados y subapartados del capítulo «La Epopeya de los Siglos», 24 tienen un enfoque bélico y 15 un enfoque político. El resto se distribuye de la siguiente manera: 4 tienen un enfoque bélico/social y 1 subapartado ubicado al final del capítulo tiene un enfoque social. En síntesis, puede afirmarse que en el relato de la guerra que presenta este manual escolar prevalece el enfoque bélico, y en segundo lugar predomina en los apartados el enfoque político. Para remarcar esta afirmación, conviene recordar que 10 de las 21 páginas del capítulo analizado desarrollan contenidos de campañas y batallas.

Tal vez, lo interesante de los enfoques que presenta la narración se encuentra en los subapartados que imprimen un enfoque bélico/social. Valga la pena aclarar que el enfoque bélico/social engloba un tipo de narración que se sitúa en los escenarios de combate, pero que no relata detalles de una batalla sino aspectos sociales que forman parte de la vida cotidiana en el frente de guerra. Una de las características de este tipo de

narración es que visibiliza a personajes colectivos como el pueblo, las mujeres, los niños, o personajes de la sociedad civil vinculados a labores culturales. Los subapartados con estas características son los siguientes: Demografía, armamento y sanidad, Los periódicos de campaña, Los bailes en las trincheras, y Las residentas.

## **2.7. Manual 7**

Lo primero que llama la atención es que este manual escolar no dedica un capítulo específico al tema de la Guerra de la Triple Alianza. Esta es una característica importante a destacar, ya que otros temas de historia sí cuentan con capítulos propios, como es el caso del capítulo 15 «La independencia del Paraguay» o el capítulo 18 «El gobierno del doctor Francia». El contenido de la guerra está distribuido en 2 capítulos del manual: el Capítulo 19 «El Paraguay entre 1840 y 1870» y el Capítulo 19 «El Paraguay después de 1870»; entre ambos ocupan un total de 9 páginas del manual escolar.

La mayor parte del contenido de la Guerra de la Triple Alianza forma parte del Capítulo 19 titulado «El Paraguay entre 1840 y 1870». Para aportar mayor claridad a la estructura didáctica donde se desarrolla el tema de la guerra, se transcribe a continuación el recuadro de la primera página del capítulo 19 que contiene la relación de contenidos que se desarrollan en el mismo:

Contenidos:

El Segundo Consulado; 1842 y 1844: dos congresos; El reconocimiento de la independencia; La definición de los límites internacionales; Apertura económica; Progresos técnicos, artísticos y científicos; Peligros para la

república; Francisco Solano López; Las causas de la Guerra contra la Triple Alianza; Paraguay declara la guerra; Tratado de la Triple Alianza; La guerra en la vida cotidiana; El desenlace del conflicto; Procedimiento: Análisis de pinturas históricas (p. 142).

Dado que no todos los contenidos del capítulo desarrollan el tema de la guerra, para el análisis se ha realizado un recorte y sólo se han tenido en cuenta una selección de apartados. En total, el tema de la guerra ocupa 5 de las 10 páginas del capítulo 19, los apartados seleccionados son:

- Peligros para la república
- Francisco Solano López
- Las causas de la Guerra de la Triple Alianza,
- Paraguay declara la guerra
- Tratado de la Triple Alianza
- Las campañas de la guerra
- La guerra en la vida cotidiana
- El desenlace del conflicto
- La represión de San Fernando (recuadro)
- Procedimiento. Análisis de pinturas históricas.

La sección del capítulo 19 dedicada a la guerra no cuenta con fuentes escritas, y tiene un total de 7 imágenes, de las cuales 1 corresponde a un mapa.

El período de postguerra se desarrolla en el Capítulo 20 «El Paraguay después de 1870». Además del tema de la guerra, el capítulo desarrolla otros tantos contenidos, de

manera que para el análisis de han seleccionado solamente los siguientes apartados que tratan del período de postguerra y que ocupan 4 de las 8 páginas del capítulo 20:

- Un país desolado
- La reorganización del país
- El Triunvirato, que cuenta con los subapartados: La preocupación por la educación, El resurgimiento de la vida civil y La Constitución de 1870
- Los tratados de paz, que cuenta con los subapartados: El tratado de paz con Brasil, El tratado de paz con Uruguay, El tratado de paz con Argentina
- La desocupación de Asunción

La sección del capítulo 20 dedicada a la postguerra no contiene fuentes, incluye un total de 4 imágenes.

### **Antecedentes y causas**

En este manual escolar, los antecedentes y las causas de la guerra de la Triple Alianza ocupan un espacio de 2 apartados del manual, y se extienden en 2 párrafos cada uno. La información que se proporciona en el texto central resulta clara, aunque breve y sin aportar mayores detalles del acontecimiento. Hay que hacer notar que el discurso de la guerra que imprime este manual es radicalmente diferente al encontrado en gran parte de los manuales escolares analizados. Y las diferencias no radican simplemente en lo escueto de ciertos temas, también la estructura y organización del resto de la narración es novedosa respecto de la generalidad del conjunto de manuales. Muy rápidamente, resulta evidente el esfuerzo del grupo de autores por alejarse del discurso hegemónico nacionalista de la guerra.

Las características particulares del discurso escolar pueden observarse desde el principio, en el apartado «Las causas de la Guerra contra la Triple Alianza», que comienza así: «Mucho se ha dicho sobre las causas de la terrible guerra que se iba a desatar dos años después contra el Brasil, la Argentina y el Uruguay» (De Loof Sosa, Petersen, Piccolini, & Rivarola, 2002: 148).

A continuación, el relato expone las causas de la guerra –no hay apartado de antecedentes ni referencias claras a los sucesos que a menudo se consideran como antecedentes del conflicto–, que están articuladas en dos horizontes explicativos. Lo que llama la atención es que en primer lugar y como causa principal del relato se mencione la responsabilidad de Paraguay en la guerra: «Algunos historiadores afirman que la causa principal del estallido de la guerra fue la visión equivocada de Francisco Solano López sobre los acontecimientos en el Río de la Plata» (De Loof Sosa et al., 2002: 148). Y la narración explica con mayor detalle esta causa:

Según estos autores, López se dejó influenciar por intrigas y adulaciones, lo que no le permitió tener una visión objetiva. López, así como para muchos jóvenes paraguayos de esa época, creía que el Paraguay podía jugar un papel mucho más activo en el equilibrio de fuerzas de la región (p. 148).

En segundo lugar, y siguiendo el orden de la narración, se alude a otra serie de causas, formuladas a modo de cita, pero sin aportan mayores detalles, tampoco se amplía la información en otros apartados. Ahora bien, si la causa principal hacía referencia a la responsabilidad del presidente López, las otras causas mencionadas ponen el foco en la Argentina y el Imperio del Brasil:

En cambio, otros estudiosos ya más contemporáneos buscan una explicación de mayor de complejidad, más allá del personaje del mariscal López. Los problemas de límites fronterizos, la libre navegación de los ríos, el equilibrio de poder entre Brasil y Argentina y la formación de Argentina como nación son algunos de los aspectos que se tienen en cuenta al tratar de comprender las causas de la Guerra contra la Triple Alianza. (De Loof Sosa et al., 2002: 148).

Puede observarse que cada uno de los aspectos se expone de forma general, demasiado amplia, sin aportar información específica que permita contextualizar lo expresado en el fragmento. Por otra parte, las referencias a los dos países vecinos resultan por demás impersonales, «el equilibrio de poder entre Brasil y Argentina» y «la formación de Argentina como nación». Como se puede notar, la simple lectura del apartado no da pistas acerca de las tensiones y compleja relación histórica entre Brasil, Argentina y Paraguay. A diferencia de otros discursos escolares analizados, el apartado de causas de la guerra no menciona la doctrina del equilibrio, ni tampoco hace referencia al carácter hostil de Argentina y Brasil hacia el Paraguay.

En todo caso, estas cuestiones sí son tratadas en anteriores apartados del mismo capítulo, por ejemplo en los subapartados «La tensa situación de la región» y «Los límites con Brasil y Argentina», situados mucho antes del apartado de causas de la guerra. Para completar el panorama, en el apartado «Peligros para la república», que antecede la explicación del ascenso al poder de López, se vislumbra la complejidad de la Región del Plata. Retomando aquí la cuestión del discurso que presenta este manual escolar, resulta de especial interés cómo se narra el paso de mando de Carlos A. López a su hijo Francisco S. López. El siguiente fragmento explica lo mismo que otros tantos

relatos escolares, pero los matices que introduce y los puntos de inflexión en la dinámica narrativa producen una lectura bastante diferente:

Pero había serias cuestiones pendientes que preocuparon a Carlos Antonio López hasta el momento mismo de su muerte, ocurrida el 10 de septiembre de 1862. Pronto vencerían los plazos para retomar la cuestión de límites con la Argentina y el Brasil. Don Carlos intuía que graves peligros acechaban a la república y no sabía si su sucesor, Francisco, era la persona indicada para manejarlos. Pese a todo, lo nombró presidente provisional con órdenes de llamar un congreso. (De Loof Sosa et al., 2002: 147).

Acerca del inicio de las hostilidades con la Argentina y el Imperio del Brasil, es un tema desarrollado en el apartado «Paraguay declara la guerra», no resulta un dato menor ni pasa desapercibido el título que recibe el apartado en el que se narran los sucesos inmediatos que dieron lugar a la guerra. Otra consideración: si bien más adelante, el relato pone de manifiesto que las acciones de López, es decir las declaraciones de guerra, deben ser comprendidas en el marco más amplio de las maquinaciones que tramaban sus poderosos vecinos, lo cierto es que en este tipo de literatura (y, probablemente en cualquier otra) los títulos de apartados ocupan un espacio visual y discursivo muy importante las páginas del texto central de los manuales escolares. Por esta razón, puede afirmarse que el título «Paraguay declara la guerra», ocupa un espacio de privilegio respecto del texto central donde se explica o atenúa dicha frase.

Volviendo al contenido del apartado «El Paraguay declara la guerra», el inicio de las hostilidades comienza con la siguiente explicación: «En 1864, Brasil se involucró

militarmente en la guerra civil uruguaya en apoyo del Partido Colorado y en contra del Partido Blanco, en el poder» (De Loof Sosa et al., 2002: 148). Después, se hace referencia a la solicitud del partido blanco que en ese momento gobernaba en Uruguay y la reacción del presidente López:

Los blancos solicitaron el apoyo del Paraguay y López consideró que ya era tiempo de abandonar la tradicional política de no intervención. Entonces, envió un ultimátum al gobierno brasileño, en el que advertía que el Paraguay consideraría como propia cualquier agresión contra el Uruguay (p. 148).

El desenlace de este momento de tensiones con el Brasil, la declaración de guerra, se narra de la siguiente manera: «Restándole importancia al ultimátum, las tropas brasileñas invadieron la banda oriental del Río de la Plata. El 10 de noviembre de ese año, el Paraguay le declaró la guerra al Brasil. Comenzó así la guerra» (De Loof Sosa et al., 2002: 148).

En cuanto al inicio de las hostilidades con la Argentina, se presenta de esta manera: «Para atacar al Brasil en el lugar de los acontecimientos, López solicitó permiso al gobierno argentino para atravesar su territorio, pero este fue denegado bajo el argumento de neutralidad, [...]»; y se puntualiza: «[...] a pesar de que el Brasil utilizaba a la Argentina prácticamente como base de operaciones» (De Loof Sosa et al., 2002: 148). El resultado de la negativa, será la declaración de guerra: «Como consecuencia de ello, el Paraguay declaró la guerra también a la Argentina, el 19 de marzo de 1865» (p. 148).

En relación con el Tratado secreto de la Triple Alianza, cabe destacar que este manual dedica un apartado específico a su tratamiento en el apartado «Tratado de la

Triple Alianza»; nótese aquí otro aspecto novedoso del relato, que elimina la palabra «secreto», del título. Conviene recordar que en general el tratado suele ser denominado, tanto en la literatura escolar como en la historiográfica, como «Tratado Secreto de la Triple Alianza». El apartado comienza de una forma reveladora: «López, que aparecía tomando la iniciativa, en realidad había caído en la trampa que le habían preparado sus poderosos vecinos» (De Loof Sosa et al., 2002: 148). El párrafo se completa con el siguiente fragmento:

Las verdaderas intenciones de estos quedaron evidenciadas con la firma, el 1 de mayo de ese mismo año, del Tratado de la Triple Alianza entre el gobierno de Mitre, el Imperio de Pedro II del Brasil y el Uruguay, ya entonces gobernado por los colorados (p. 148).

### **La guerra como epopeya nacional**

Ante todo, hay que apuntar que el relato escolar que presenta este manual es todo lo contrario a lo que podría considerarse como un relato épico de la guerra. Como el relato de la guerra no se cuenta como una «epopeya nacional», no se encuentran elementos patrióticos ni referencias al heroísmo o arrojo de los mandos militares o de sectores de la población paraguaya durante la contienda bélica. En consonancia con lo anterior, en este manual escolar el espacio dedicado al tratamiento de las campañas y batallas de la guerra resulta, cuanto menos, discreto. Por otra parte, no se emplea el plural mayestático en ninguna parte de la narración.

En realidad, el contenido de las 6 campañas con sus principales batallas está dispuesto en un cuadro-síntesis titulado «Las campañas de la guerra» y que ocupa poco

menos de la mitad superior de una página. Para ilustrar estas aseveraciones, en lo que sigue se propone un recorrido a través de fragmentos seleccionados de diferentes momentos de la narración, donde se aprecian las características del relato.

Respecto de la ausencia de elementos patrióticos y de exaltación, al final del apartado «Tratado de la Triple Alianza», se encuentra una de las pocas caracterizaciones que el manual ofrece del conflicto bélico: «En cambio, la guerra duró cinco años terribles y hasta hoy es considerada el más sangriento y prolongado conflicto armado, posterior a la etapa independentista de Sudamérica» (De Loof Sosa et al., 2002: 148).

Como ya se ha mencionado, las campañas y batallas se recogen en un cuadro-esquema. Un aspecto sugerente del esquema es en todo el contenido solamente aparece el nombre de un personaje, el de «López». Curiosamente, este personaje central siempre es designado en el cuadro con el nombre de López. Ni Francisco Solano López, ni Francisco S. López, ni mariscal López, sencillamente «López». Ausencia completa de otros actores durante las batallas, no se incluyen nombres de personajes destacados, como jefes del ejército aliado o jefes del ejército paraguayo, tampoco se incluye otros personajes colectivos como participantes activos en los combates.

El en punto 6 del recuadro, que resume la última campaña de la etapa defensiva, puede observarse lo escueto del relato: «Cordillera. En Azcurra se ubica el cuartel general de López. Se dan los últimos intentos de organización de tropas paraguayas. Se libran las batallas de Piribebuy y Acosta Ñu; estos representaron combates pequeños en circunstancias muy heroicas» (De Loof Sosa et al., 2002: 149). Esta es la única vez en todo el cuadro-esquema donde se asocia la palabra batallas al heroísmo. Pero, al menos para el lector, seguramente quedan muchas lagunas: ¿qué circunstancias heroicas?, ¿quiénes fueron los protagonistas?, ¿cuál fue el desenlace de estas batallas? Por otra

parte, ¿qué implicancias tiene la designación de las batallas de Piribebuy y Acosta Ñu como «combates pequeños»?

No obstante, si en el cuadro-esquema de campañas y batallas los personajes colectivos están ausentes, sí aparecen en otros apartados, como por ejemplo en el de «La guerra en la vida cotidiana»: «Los aspectos sanitarios. Si bien muchos paraguayos murieron pelando en los campos de batalla, uno de los factores que azotaron sin piedad a los ejércitos y a la población civil fueron las epidemias de viruela, sarampión, cólera y disentería» (De Loof Sosa et al., 2002: 150). Se observa aquí como la narración está despojada de cualquier referencia exagerada al heroísmo o arrojo de la población paraguaya.

Acercas de la centralidad de la figura de Francisco Solano López en el relato, lo cierto es que las referencias a este personaje abundan a lo largo del relato, centradas sobre todo en el capítulo 19 (ya que el capítulo 20 está dedicado a la etapa de postguerra). Aunque la centralidad de la figura de López resulta evidente, las referencias no buscan precisamente exaltar su persona o sus acciones. Se presentan en lo que sigue extractos clave de la narración que giran en torno al personaje.

En el apartado «Peligros para la república», se despliega una imagen concreta de López, en una cita empleada más arriba pero que conviene recordar: «Don Carlos intuía que graves peligros acechaban a la república y no sabía si su sucesor, Francisco, era la persona indicada para manejarlos. Pese a todo, lo nombró presidente provisional con órdenes de llamar un congreso» (De Loof Sosa et al., 2002: 147). Nótese aquí el conector gramatical empleado en la segunda parte de la oración, que articula la primera y segunda parte del fragmento, «Pese a todo».

También en el siguiente apartado «Francisco Solano López» se observa la imagen del mariscal López que construye este manual escolar. El apartado comienza

así: «Al asumir la presidencia, Francisco Solano López tenía 36 años. Para entonces, ya detentaba el grado de general y había dirigido varias campañas militares» (De Loof Sosa et al., 2002: 147). Después se explica que la asunción a la presidencia de Francisco Solano tuvo algunos opositores: «Había otros candidatos para ocupar el mando, incluyendo su hermano Venancio, y hasta hubo diputados en el Congreso que recordaron que la Constitución de 1844 prohibía que el gobierno de la república fuera el patrimonio de una familia» (p. 147). El apartado acaba como sigue: «Pero Francisco había sido preparado para el poder y muy pronto quedó claro que el Congreso era una simple formalidad. La cuestión estaba decidida de antemano» (p. 147).

La célebre entrevista de Yatayty Corá recibe en este manual escolar una atención muy secundaria, solamente se hace referencia a dicha entrevista en el apartado «El desenlace del conflicto», de forma sucinta: «Hubo un intento de alcanzar la paz decorosa para el Paraguay en Yatayty Corá, el 12 de septiembre de 1866, pero este esfuerzo fracasó» (De Loof Sosa et al., 2002: 150). Cabe destacar, nuevamente, la ausencia de personajes en el fragmento citado, no se menciona ni a López ni a Mitre. Por otra parte, hay que hacer notar el empleo de la oración impersonal, donde no hay sujeto visible ni implícito como agente de una acción, en este caso específico, la narración no señala quién o quiénes intentaron alcanzar la paz.

En el cuadro-esquema «Las campañas y batallas de la guerra» puede observarse que aunque Solano López aparezca en repetidas ocasiones y constituya en único personaje visible con nombre propio, su figura no está rodeada de exaltaciones. Esto resulta evidente si se tiene en cuenta cómo se narran los sucesos de Cerro Corá: «López y un reducido grupo de seguidores se retiran hacia el Amambay, donde el último destino será Cerro Corá» (De Loof Sosa et al., 2002: 149). Este relato es apenas ampliado en otro apartado, «El desenlace del conflicto», pero se emplea el mismo tono que en la cita

anterior: «El 1 de marzo de 1870, se produjo la última batalla, en Cerro Corá, en la cual murieron en combate el mariscal López, su hijo Panchito, el vicepresidente Sánchez y muchos más» (p. 151).

Por último, cabe destacar que este manual escolar menciona los eventos relacionados con San Fernando. En el capítulo 19 se introduce un recuadro con información complementaria que acompaña el texto central y que lleva el título «La represión de San Fernando». A continuación, se reproduce el contenido completo del cuadro:

Francisco Solano López creyó descubrir una conspiración que tenía por objetivo deponerlo como presidente y negociar una salida al conflicto con los aliados. En San Fernando, al norte de la desembocadura del Tebicuary, se organizó un tribunal donde se juzgó a los supuestos conspiradores de la causa paraguaya, sin la posibilidad de defensa antes las acusaciones. Entre los procesados se encontraron el canciller José Berges, el obispo Palacios, el hermano de López, Benigno, y sus dos cuñados. (De Loof Sosa et al., 2002: 151).

### **Enfoque discursivo**

Del total de apartados y subapartados analizados de los capítulos 19 y 20 del manual escolar, 12 poseen un enfoque político, 4 poseen un enfoque bélico, 1 posee enfoque cultural, 1 posee un enfoque educativo, 1 posee a la vez un enfoque político y social, 1 posee enfoque social, y 1 posee un enfoque bélico donde se destacan los aspectos de la vida cotidiana en el frente de combate, es decir que tiene un enfoque bélico-social.

Del carácter discursivo de los enfoques que poseen los apartados, se desprende que este manual escolar presenta un relato de la guerra donde prevalece el enfoque político. En este sentido, una gran parte de los apartados y subapartados que desarrollan el tema de la guerra giran en torno a sucesos de la vida política, esto es así tanto para aquellos apartados del período de la guerra como para aquellos del período de postguerra. En contraste, cabe destacar el espacio secundario que ocupa el enfoque bélico en los capítulos. Por fin, lo más interesante es la inclusión de apartados que giran en torno a aspectos culturales, educativos, sociales y de la vida cotidiana.

## **2.8. Manual 8**

El contenido de la Guerra de la Triple Alianza se desarrolla en el capítulo 7 del libro, y ocupa un total de 11pp. (las restantes 6 páginas del capítulo 6 desarrollan otros temas y contienen el apartado de propuesta de actividades). Este capítulo recoge 11 fuentes escritas y 19 imágenes. Los apartados y subapartados del capítulo son los siguientes:

- F. S. López, presidente
- Estalla la guerra
- Cronología de la Guerra Grande
- Los escombros de la guerra. Con los siguientes subapartados:
- La supervivencia del Paraguay
- La Constitución de 1870
- Los Tratados de Paz

### **Antecedentes y causas**

En los apartados que abordan los antecedentes y causas de la guerra resultan visibles Argentina, Brasil y, en menor medida, Uruguay. Cabe señalar que en este manual escolar se dedica espacio a explicar la situación en el Río de la Plata, de forma específica, puede observarse que se narran los sucesos relativos a la guerra civil en Uruguay, poniendo especial atención en las implicancias que tuvo en las relaciones establecidas entre los países vecinos.

Por otra parte, hay que señalar que el tema del Tratado Secreto de la Triple Alianza no tiene un apartado propio, pero el texto se expone en dos párrafos que exponen su contenido. Además, se observa que en este relato de la guerra sí se hacen referencias a la denominada doctrina del equilibrio. Por último, conviene destacar que el relato no incluye referencias a la responsabilidad de Paraguay en el inicio del conflicto bélico, tampoco hay mención a la responsabilidad internacional que implicaría introducir a Inglaterra como un actor del acontecimiento de la guerra.

En rigor, al comienzo del capítulo no hay referencias al «pasado heroico y glorioso» o a la «edad de oro», en cambio, sí hay referencias a la situación del Paraguay antes de la guerra, aunque dichas referencias no están cargadas de exaltación por el pasado o de sentimentalismos. Se identifican 3 extractos donde se observa más claramente lo planteado. El primero se encuentra en el apartado inicial del capítulo, titulado «F. S. López, presidente»:

Los dos primeros años de gobierno de F. S. López estuvieron marcados por una intensa militarización y un clima más distendido de usos y costumbres. Hubo fiestas y serenatas, corridas de toros y carretas de sortijas, mientras la elite

gubernamental y los representantes extranjeros repetían sus paseos pro barcos y el ferrocarril. (Rivarola, 2010: 142).

El segundo extracto se encuentra en el mismo apartado y completa la información: «Continuaron activamente las obras públicas iniciadas bajo el gobierno de Don Carlos: el ferrocarril llegó a las inmediaciones de Cerro León, donde el General estableció su cuartel general; mientras la función, los arsenales y astilleros intensificaron su producción» (Rivarola, 2010: 142). El tercer extracto se encuentra mucho más adelante, en el apartado «Los escombros de la guerra»: «El auge industrial anterior –arsenales, fundición de hierro, astilleros, ferrocarril, telégrafo, etc.– se truncó [...]» (p. 148).

La compleja situación que estaba teniendo lugar en el Uruguay, se narra de la siguiente manera:

En 1863 el Gral. Venancio Flores, del partido Colorado, inició una revolución contra el gobierno del Uruguay. Al año siguiente, el Imperio exigió al gobierno uruguayo (del partido Blanco) indemnización de los perjuicios sufridos por ganaderos brasileños ubicados en la frontera durante la guerra civil, y la prensa carioca discutía las posibilidades de una invasión armada al pequeño país. (Rivarola, 2010: 142).

La aparición de Paraguay como uno de los actores del conflicto se introduce así: «El presidente uruguayo Aguirre envió emisarios a Asunción, pidiendo a F. S. López una alianza defensiva en caso de que Argentina y Brasil decidieran atacar a su país» (Rivarola, 2010: 142). A continuación se mencionan las exigencias del brasileño

Saraiva al gobierno uruguayo. A partir de allí, la postura del Paraguay resulta clara y cobra protagonismo en el relato: «En respuesta, el 30 de ese mes el ministro de relaciones paraguayo José Berges entregó al embajador brasileño en Asunción, Vianna de Lima, otro ultimátum: la intervención armada del Brasil en el Uruguay sería considerada un *causus belli* por el Paraguay» (p. 142).

En el apartado «Estalla la guerra» se narran los sucesos que acabaron con la declaración de guerra al Imperio del Brasil: «En setiembre tropas brasileñas invadieron el Uruguay, y al mes siguiente el Vizconde de Tamandaré, comandante de la flota brasileña, se alió con Venancio Flores contra el gobierno uruguayo» (Rivarola, 2010: 143). Las acciones posteriores del gobierno paraguayo se presentan así:

Cumpliendo su ultimátum, el Pte. López hizo apresar el buque «Marqués de Olinda», que subía aguas paraguayas en dirección a Mato Grosso el 12 de noviembre, y al mes siguiente envió fuerzas fluviales y terrestres a ocupar esa región, al mando de los coroneles V. Barrios e I. Resquín. (Rivarola, 2010: 143).

En lo que sigue, se presentan fragmentos que muestran como se narran las tensas relaciones con Argentina, que acaban con la declaración de guerra del gobierno paraguayo a la Argentina. El relato comienza diciendo: «Ese mismo mes, para llegar con el ejército hasta Río Grande do Sul y a sugerencia de Urquiza, López demandó al gobierno argentino el paso libre de tropas por las Misiones, territorio que estaba en litigio entre ambos países» (Rivarola, 2010: 143). Pero la postura del general argentino Bartolomé Mitre resulta muy clara: «Mitre denegó el permiso, mientras el delegado imperial Da Silva Paranhos trataba de lograr en Buenos Aires una alianza militar contra el Paraguay» (p. 143).

Luego de describir la situación, se introduce la reacción del gobierno paraguayo: «Ante las informaciones que la escuadra brasileña subiría el río Paraná a bloquear el país, los diputados autorizaron al presidente, el 18 de ese mes, a declarar la guerra a la Argentina» (Rivarola, 2010: 143). Y aquí, como novedad, resulta interesante que el manual se explaya en los motivos de esta declaración de guerra:

Las razones eran la negativa de permiso de paso de tropas, desconocimiento de derechos paraguayos sobre las Misiones, inteligencia con el Brasil para romper el equilibrio del Plata y apoyo a emigrados paraguayos que hacían campaña contra el gobierno en Buenos Aires (p. 143).

El Tratado Secreto de la Triple Alianza se aborda en el extenso apartado «Estalla la guerra» y también se hace una breve referencia en el apartado «Cronología de la Guerra Grande». En el apartado «Estalla la guerra», el relato introduce el tema así: «El 1 de mayo de 1865 se firmó en Buenos Aires el Tratado de la Triple Alianza, entre O. de Almeida Sosa (Imperio del Brasil), Rufino de Elizalde (Argentina) y Carlos de Castro (Uruguay)» (Rivarola, 2010: 144). Justo después, se hacen referencias al contenido del mismo, poniendo el foco en la pérdida de territorios que sufriría el Paraguay, pero sin introducir valores o comentarios hostiles hacia los tres países firmantes del tratado:

Esta alianza militar, mantenida en secreto hasta su divulgación en 1866 por la cancillería inglesa, obligaba a las partes a continuar con las hostilidades hasta derrocar al Pte. López, fijaba los costos de la guerra y los límites que se

impondrían al Paraguay (el Alto Paraguay quedaba al Brasil, Misiones y el Chaco a la Argentina) luego de su derrota (p. 144).

La otra alusión al tratado, ubicada en el apartado «Cronología de la Guerra Grande», resulta interesante porque ofrece una perspectiva que no se encuentra en el resto de textos escolares analizados; pone en juego un nuevo actor, los legionarios: «1/MAY Argentina, Brasil y Uruguay firman el Tratado de la Triple Alianza contra el Paraguay, cuyo contenido se mantiene en secreto. Se le suman los efectivos de la Legión Paraguaya, en guerra contra el presidente López» (Rivarola, 2010: 146). Nótese que al igual que el texto escolar de Santillana (2002), este manual tampoco emplea el término «secreto» para referirse al tratado, aunque durante la narración sí se explica el carácter secreto de dicho tratado.

Para concluir esta sección del análisis, se muestra en lo que sigue cómo introduce el manual el tema de la doctrina del equilibrio. La única referencia se encuentra en el apartado «F. S. López, presidente», y ocupa el espacio de un párrafo, que aquí se divide para aportar mayor claridad. La primera parte del párrafo indica: «A diferencia de Don Carlos, receloso de intervenir en conflictos externos, F. S. López fue influido en Europa por la doctrina del “equilibrio de potencias”, que orientaba la política internacional de Bismark y Napoleón III» (Rivarola, 2010: 142). Esta primera alusión se completa de la siguiente manera:

Estaba convencido de que si algunos de los grandes países –la Confederación argentina o el Imperio brasileño– trataba de ampliar su dominio territorial o de controlar la política de otros países, el equilibrio se rompería con desventajas para toda la región (p. 142).

### **La guerra como epopeya nacional**

El relato de este manual escolar no presenta un discurso épico de la guerra. Resulta interesante constatar que aunque las referencias y detalles a las campañas y batallas abundan, así como los nombres propios de jefes militares del bando paraguayo y del bando aliado, no se encuentran en la narración elementos patrióticos como alusiones explícitas al arrojo del pueblo o jefes paraguayos. Tampoco se emplea, por ejemplo, el plural mayestático (nosotros, nuestros, etc.).

Este aspecto tiene importantes implicancias en relación con lo encontrado en el conjunto de manuales analizados. Sin contar con este manual, el panorama acerca de esta variable se compone de la siguiente manera: por un lado, un conjunto de manuales en cuya narración abundan las páginas y detalles centrados en campañas y batallas de la guerra y que por regla transmiten un discurso épico de la guerra; por otro lado, un conjunto de manuales que otorgan un espacio muy secundario al tratamiento de campañas y batallas y que por lo general intentan alejarse del discurso épico hegemónico de la guerra o al menos introducir alguna nueva perspectiva en la narración.

Pero el manual escolar de la editorial En Alianza (2010) introduce una tercera perspectiva, porque otorga un espacio generoso al desarrollo de campañas y batallas, visibiliza nombres propios de militares de ambos bandos e introduce numerosas referencias al ejército y pueblo paraguayo sin recurrir a un tipo de narración cargada de emociones, que por lo general busca crear sentimientos ligados a la identidad nacional. Eso sí, hay que indicar que la narración sí pone de relieve la desproporción abrumadora entre el ejército paraguayo y el ejército aliado en varios momentos del relato, haciendo hincapié de esta manera en el desastre que significó la guerra para el Paraguay.

Los primeros fragmentos que llaman la atención por su contenido y planteamientos, se encuentran al final del apartado «Estalla la guerra». Allí se explica: «Por su extensión en el tiempo y la cantidad de personas y recursos implicados, la de la Triple Alianza fue la primera “guerra total” de América, afectando a toda la población nacional y la suma de sus recursos productivos» (Rivarola, 2010: 145). Cabe subrayar el empleo de la frase «guerra total», para referirse a las características de un conflicto que afectó al conjunto de la población y a todos los ámbitos de la vida del país.

Dicha frase remite a la formidable investigación llevada a cabo por el historiador francés Luc Capdevila, condensada en el libro que lleva por título *Una guerra total. Paraguay, 1864-1870. Ensayo de una historia del tiempo presente*, cuya primera edición en francés es del año 2007; investigación que, por otra parte, se ha mencionado en anteriores capítulos del presente trabajo. La primera cita se completa con el siguiente fragmento, que introduce el término «genocidio», cuyas connotaciones revelan el discurso de la guerra que pretende transmitir este manual:

Después de la Guerra de Secesión, batallas como la de Tuyutí fueron las mayores libradas en el continente. El resultado final para el Paraguay fue el genocidio: la Guerra Grande exterminó a la mitad de su población, y la infraestructura industrial y de comunicaciones fue destruida por las fuerzas Aliadas. (Rivarola, 2010: 145).

El resto de los fragmentos que se reproducen a continuación se presentan con la finalidad de ilustrar lo dicho acerca del tratamiento de campañas y batallas. Todos se encuentran en el apartado «Cronología de la Guerra Grande» (pp. 146-147), este apartado es un cuadro esquemático que adopta el estilo de una línea de tiempo y ocupa

dos páginas enteras; está organizado en dos grandes columnas, la primera bajo el título «año» y la segunda bajo el título «eventos». En el mismo se presentan de forma cronológica y muy resumida los acontecimientos más destacados ocurridos entre 1864-1870, mediante el empleo de frases cortas.

Ejemplo 1. «1868. DIC El Marqués de Caxias, con 21000 hombres, ocupa San Antonio. Batallas de Ytororó y Abaí. Aliados atacan Lomas Valentinas: resisten mujeres y niños».

Ejemplo 2. «1866. 24/MAY 23000 paraguayos atacan a 52000 aliados en Tuyutí, la mayor batalla librada en Sudamérica. Bajos: paraguayos, 13000; aliados: 8200».

Ejemplo 3. «1868. DIC El Marqués de Caxias, con 21000 hombres, ocupa San Antonio. Batallas de Ytororó y Abaí. Aliados atacan Lomas Valentinas: resisten mujeres y niños».

Ejemplo 4. «1869. AGO 23000 soldados exterminan a los 1600 defensores de Piribebuy».

Ejemplo 5. «1870. FEB Luego de indecibles privaciones, llega a Cerro Corá el resto del ejército paraguayo: 500 hombres famélicos, armados de lanzas y sables. El Gral. A. Correa da Cámara los persigue con 4500 soldados brasileños».

En lo que respecta a la centralidad de la figura del mariscal Francisco Solano López en la narración, hay que decir que su figura tiene un protagonismo importante pero las referencias a este personaje están despojadas de toda exaltación o exacerbación. En líneas generales, la imagen que se presenta de F. S. López (ésta es la fórmula mayoritaria que se emplea en el manual para referirse al personaje) no resulta negativa, a diferencia de lo encontrado, por ejemplo, en el manual de la editorial Santillana

(2002). En lo que sigue se presentan a modo ilustrativo algunos ejemplos de lo planteado.

En el apartado «F. S. López, presidente» se identifica una primera inflexión que refleja la tercera perspectiva que se mencionó más arriba. El relato del ascenso de López como presidente contiene similar información que el grueso de los manuales analizados, pero el estilo que aquí se adopta es diferente por dos cuestiones: a) la narración no alude al lazo familiar entre padre-hijo, con lo cual no incorpora un fuerte sesgo emocional; b) la narración tampoco introduce coletillas o acotaciones relativas a este suceso (como sí puede notarse en los manuales escolares de la editorial Santilla y editora Litocolor). La narración expresa este suceso de la siguiente manera:

En octubre de 1862, un nuevo Congreso puso a Francisco Solano López – Ministro de Guerra y Marina y Vicepresidente nombrado por Don Carlos– en la presidencia del país, por diez años. La tímida oposición –del padre Fidel Maíz y del diputado Varela– citó el artículo de la Ley de 1844, según el cual el Paraguay nunca sería patrimonio de una familia, sin éxito. (Rivarola, 2010: 142).

En el resto de las citas puede apreciarse el protagonismo de López, pero con los matices planteados. De hecho, otra cuestión a considerar es que a pesar de que es el personaje con mayor frecuencia de aparición en el relato, no parece que cada acción la lleve a cabo el mismo, en primera persona.

Ejemplo 1. «El 5 de marzo, un Congreso convocado para tratar el conflicto internacional dio a F. S. López el rango de Mariscal y lo autorizó a contratar un empréstito de 25 millones de pesos fuertes para financiar la guerra» (p. 143).

Ejemplo 2. «1864. 30/AGO El Pte. López hace un ultimátum al Brasil: la ocupación del Uruguay sería *causus belli* para el Paraguay» (p. 146).

Ejemplo 3. «1865. JUN El Mcal. López se traslada a Humaitá» (p. 146).

Ejemplo 4. «1865. NOV. López forma un nuevo ejército de 30000 hombres en Paso de Patria» (p. 146).

Por último, indicar los dos fragmentos en los que aparecen referencias a los sucesos de San Fernando. El primero se encuentra en el apartado «Estalla la guerra», aunque no menciona de forma explícita los tribunales: «Además, las versiones de una conspiración dieron lugar a fusilamientos de centenares de personas en los campamentos paraguayos» (Rivarola, 2010: 145). El segundo fragmento se encuentra en el apartado «Cronología de la Guerra-Grande»: «1868. JUN-DIC Ante versiones de conspiración, son presos los hermanos y cuñados de López, José Berges, el Obispo Palacios, etc. En San Fernando e Itá Ybaté son sometidas a tortura y ajusticiadas 370 personas, incluidas muchas mujeres» (p. 147).

### **Enfoque discursivo**

De total de apartados que componen el capítulo 7 «La Guerra Grande», 4 desarrollan un enfoque político, 1 apartado con enfoque bélico, 1 apartado con enfoque bélico y político, 1 un apartado de gran extensión adopta un enfoque económico-social. De la lectura se desprende que el enfoque que prevalece en la narración de la guerra es el político, es decir que la mayor parte del relato está centrada en cuestiones relativas a la política antes, durante y después del desarrollo del conflicto bélico.

Conviene tener en cuenta que el apartado «Estalla la guerra» es el más extenso. Aunque incluye imágenes junto a los márgenes, ocupa tres páginas del capítulo. En este sentido, pueden detectarse dos enfoques, en primer lugar el enfoque bélico que es el que predomina, y de forma secundaria el enfoque político. Lo mismo ocurre en el caso del apartado «Los escombros de la guerra», en el que se tratan aspectos sociales de la postguerra y de describen aspectos vinculados también a la economía de esos años.

## **2.9. Manual 9**

El contenido de la Guerra de la Triple Alianza ocupa 4 Temas del manual escolar: Tema 17, Tema 18, Tema 19 y una parte del Tema 20. Como indica el manual, todos estos Temas corresponden a la siguiente unidad temática y capacidad del Programa de Estudios del área:

Unidad Temática: Proceso históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana.

Capacidad: Indaga la situación vivida en el Paraguay durante los años 1862-1870.

A continuación se presenta la distribución de Temas y apartados, tal como se organizan en el libro de texto.

Tema 17: Presidencia de Francisco Solano López. Ocupa un total de 4 páginas, de las cuales 1 corresponde al apartado de actividades. No contiene fuentes escritas y cuenta con 1 imagen. En rigor, el contenido de la Guerra de la Triple Alianza comienza en el siguiente Tema 18, pero se ha optado por incluir el Tema 17 ya que gran parte de su contenido se refiere a la guerra. Los apartados que componen este tema son:

– Francisco Solano López

- La presidencia
- Relaciones Internacionales y conflictos latentes. Los países vecinos
- La Guerra contra la Triple Alianza
- Quema de billetes emitidos, por su mal estado de conservación
- Las monedas circulantes durante la Guerra de la Triple Alianza
- Año 1867–Patriótico ofrecimiento
- Monedas cortadas o «Monedas de campamento»
- «Para trabajar»

Tema 18: La Guerra de la Triple Alianza. Ocupa un total de 7 páginas del manual, de las cuales 1 está dedicada a la propuesta de actividades. No contiene fuentes escritas y cuenta con 6 imágenes, de las cuales 2 corresponden a mapas. Se compone de los siguientes apartados:

- Bases Jurídicas de la posición paraguaya. Doctrina del equilibrio
- Protesta del 30 de agosto
- Tratado Secreto de la Triple Alianza
- Causas mediatas del conflicto
- Causas inmediatas del conflicto
- Guerra de la Triple Alianza
- Fase ofensiva
- Fase defensiva
- Bloqueo del Paraguay Impuesto por los países de la Triple Alianza
- Periódicos de campaña
- Ocupación de Asunción
- Gobierno provisorio

– Para Trabajar

Tema 19: Las mujeres en el proceso de Reconstrucción. Se extiende a lo largo de 4 páginas del manual, de las que 1 página y media se dedica a las actividades propuestas para los estudiantes. No contiene fuentes escritas y cuenta con 2 imágenes. El Tema se organiza en los siguientes apartados:

- Consecuencias. Pérdidas territoriales del Paraguay
- Desastre demográfico
- Consecuencias económicas
- Labor de las Residentas durante el tiempo de la postguerra
- Para Trabajar

Tema 20: Acción del Triunvirato – Liquidación. Ocupa un total de 6 páginas del manual, pero los apartados seleccionados para el análisis se distribuyen solamente en 2 páginas. No contiene fuentes ni imágenes. Los apartados seleccionados del Tema 20 son:

- Panorama político y económico en el período posterior a la guerra. Acciones del Triunvirato
- Liquidación jurídica, económica y diplomática de la Guerra. La guerra aniquiló al Paraguay
- Económica

Es necesario formular algunas observaciones en relación con el empleo de las fuentes y la bibliografía del manual escolar. Resulta que hay apartados que están parafraseados o copiados de fuentes bibliográficas que no se mencionan ni en el cuerpo

del texto ni en la sección de referencias bibliográficas. Se trata de una situación bastante parecida a lo encontrado en otro manual escolar, el de la Editora Litocolor. A continuación se presentan de forma más o menos exhaustiva el origen de muchos de los apartados y párrafos del relato escolar de la guerra que presenta este libro de texto.

Apartado: «La presidencia». Fuente: Portal Web del periódico paraguayo «Amambay Ahora» (apartado copiado de forma íntegra de esta fuente).

Apartado: «Relaciones Internacionales y los conflictos latentes. Los países vecinos». Fuente: Fuentes: Sitio Web «Amambay Ahora» (apartado copiado de forma íntegra de esta fuente) y la siguiente entrada de del sitio Web Wikipedia: Francisco Solano López.

Apartado: «La Guerra contra la Triple Alianza». Fuente: Sitio Web «Amambay Ahora» (apartado copiado de forma íntegra de esta fuente).

Apartados: «Quema de billetes emitidos, por su mal estado de conservación», «Las monedas circulantes durante la Guerra de la Triple Alianza», «Monedas cortadas o “monedas de campamento”». Fuente: Documento Informativo publicado por el Banco Central del Paraguay en el año 2009 (la información también está disponible en otras páginas web y artículos de periódico ubicados en muy fácilmente en la Web).

Apartados: «Causas mediatas del conflicto», «causas inmediatas de la guerra», «Fase ofensiva» y «Fase defensiva». Fuente: No se ha podido rastrear la fuente original. Sin embargo, el volcado del contenido de estos apartados dio como resultado su ubicación en dos páginas Web populares de Internet. El contenido de los apartados es idéntico al encontrado en estos dos sitios Web: 1) El Portal Cultural Temakel, mito arte y pensamiento, creado por Esteban Ierardo, en su entrada «La Guerra del Paraguay» (<http://www.temakel.com/ghdegparaguay.htm>); 2) El Blog de Arinda, entrada «Una guerra que no debió ser. La Guerra del Paraguay» (<http://arindabo.blogspot.com/>

2010/08/una-guerra-que-no-debio-ser.html). En ambos sitios Web se indica que la fuente original corresponde a [www.guerradelparaguay.org.ar](http://www.guerradelparaguay.org.ar), pero la dirección no está actualmente disponible.

Apartado: «Ocupación de Asunción». Fuente: Artículo del periódico ABC Color Paraguay titulado «Acoso, captura y ocupación de Asunción», 06-01-2007 (algunas secciones del apartado del manual están parafraseadas y otras copiadas tal cual aparecen en la fuente).

Apartados: «Consecuencias. Pérdidas territoriales del Paraguay», «Desastre demográfico». Fuente: La siguiente entrada de Wikipedia, «Guerra de la Triple Alianza» ([https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_de\\_la\\_Triple\\_Alianza#cite\\_ref-208](https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_de_la_Triple_Alianza#cite_ref-208)). De todas maneras, y aunque el rastreo de las fuentes originales merecería un tratamiento y espacio mucho más amplio, esta entrada de la Web indica a su vez como fuentes algunos artículos del periódico ABC Color y el libro *Maldita Guerra*, de Francisco Doratioto.

Apartado: «Labor de las Residentas durante el tiempo de la postguerra». Fuente: contiene fragmentos del libro *El Paraguay de la postguerra. 1870-1900* (2010), del autor Carlos Gómez Florentín. Cabe destacar que este libro corresponde al volumen 8 de la Colección Historia General del Paraguay, dirigida por el historiador Herib Caballero Campos. Los libros de la colección están editados por la editorial El Lector y distribuidos con los ejemplares del periódico ABC Color en el marco de la Colección La Gran Historia del Paraguay.

Apartado: «Liquidación jurídica, económica y diplomática de la Guerra. La guerra aniquiló al Paraguay». Fuente: el contenido casi íntegro del apartado se encuentra en el siguiente blog de Internet: «Historia y Cultura del Paraguay», en su entrada: «La Constitución de 1870 y la liquidación diplomática de la Guerra contra la

Triple Alianza». Cabe señalar que este sitio Web indica de forma explícita que la fuente del texto completo corresponde al libro *Paraguay independiente*, del historiador Efraím Cardozo.

### **Antecedentes y causas**

A modo de síntesis, se realizan las siguientes observaciones: a) los Temas que desarrollan la guerra de la Triple Alianza contienen referencias al pasado glorioso y/o idealizado del Paraguay antes de la guerra; b) el manual dedica un amplio espacio a tratar el tema de los antecedentes y las causas de la guerra; c) en la explicación de las causas «mediatas» el foco está puesto sobre el Imperio del Brasil, mientras que en las causas «inmediatas» adquiere un lugar preeminente la Argentina; d) el apartado del Tratado Secreto no contiene alusiones o connotaciones negativas, pero se ocupa de poner de relieve los acuerdos de repartición del territorio paraguayo por parte de las dos potencias vecinas; e) el tema de la doctrina del equilibrio tiene un apartado propio y se sitúa como el primer apartado del Tema 18 «La Guerra de la Triple Alianza».

Aparte, y como se ha explicado en la presentación de la ficha externa de este manual, muchos de los apartados están parafraseados o copiados de fuentes que no se indican en el cuerpo del texto mediante el sistema de citas y tampoco se incluyen en la sección de Bibliografía. Se intentará en lo siguiente recordar cada fuente no citada, pero en todo caso conviene recurrir a la información detallada ubicada en el análisis externo.

En este relato escolar se identifican al menos dos referencias concretas al pasado idealizado de la nación paraguaya. La primera se encuentra en uno de los últimos apartados que desarrollan el tema de la guerra, bajo el título «Liquidación jurídica, económica y diplomática de la Guerra. La guerra aniquiló al Paraguay» (dicho apartado

se encuentra casi de forma íntegra en un sitio Web, que emplea como bibliografía única el libro *Paraguay Independiente*, de Efraím Cardozo). Vale la pena señalar que los vocablos empleados en el título ya adelantan el discurso de la guerra que transmite este libro de texto. La referencia, cuya fuente es el libro de Cardozo, expresa lo siguiente: «Del Paraguay orgullos y floreciente de la época de los López sólo restaba un inmenso osario y un montón de ruinas» (Ruiz Díaz, 2010: 90).

La segunda referencia se ubica en el capítulo 17, específicamente en el apartado «Quema de billetes emitidos. Por su mal estado de conservación» (el extracto está literalmente copiado de un documento publicado por el Banco Central del Paraguay en el año 2009), su lectura no tiene pérdida (la mayúscula es del original):

Al comenzar la Guerra Grande, el Paraguay tenía urgencia de conseguir dinero para financiar la compra de buques de guerra y equipos de tropa. Al asumir la presidencia en 1862, NO EXISTÍA DEUDA EXTERNA, NI BANCOS, SÓLO BILLETES DE ESTADO. Se exportaba yerba mate, tabaco, cuero, agua ardiente y productos agrícola-ganaderos, bajo un régimen de proteccionismo del Estado. (Ruiz Díaz, 2010: 77).

De igual manera, conviene apuntar que también se destaca en el manual el período inmediatamente anterior a la guerra, correspondiente a los años de gobierno de López. El fragmento se encuentra en el apartado «La presidencia», y cada oración que compone la cita resulta ilustrativa de un relato que construye un pasado «glorioso» que engrandece las características de un Paraguay de adelanto y progreso:

Paraguay en ese entonces era comparable a cualquier potencia mundial de la época. Contaba con una gran arquitectura, el país era sumamente moderno y tecnológico. Hasta el niño más pobre sabía leer y escribir castellano y sobre todo se valoraba el guaraní como idioma nacional. (Ruiz Díaz, 2010: 75).

Acerca de los antecedentes y causas de la guerra, se observa que este manual escolar dedica sendos apartados a las causas «mediatas e inmediatas» en el Tema 18 «La Guerra de la Triple Alianza». Pero también en Tema 17 «Presidencia de Francisco Solano López» se adelanta el tema y se abordan algunas cuestiones relativas a las relaciones con los países vecinos. Precisamente en este último, bajo el título «La Guerra contra la Triple Alianza», el texto expone la postura y acciones de Solano López ante los acontecimientos de la región del Plata:

Indignado porque el Brasil tomase parte en la política interna de Uruguay, pidió permiso a la Argentina para pasar hacia Montevideo. Al negarse Mitre, y cuando las negociaciones comenzaron a fracasar, López invadió la provincia de Corrientes. Su excusa era que Brasil había extendido su imperio primero en Uruguay y luego en Paraguay [...]. (Ruiz Díaz, 2010: 78).

En el Tema 18, apartado titulado «Protesta del 30 de agosto» se explica la postura del gobierno paraguayo ante la posible agresión del Brasil al Uruguay. Del siguiente fragmento, resulta curioso el empleo de la palabra «categóricamente» para subrayar el sentido de la postura del Paraguay; vale la pena mencionar el uso frecuente de adjetivos de carácter enfático a lo largo del relato:

El 30 de agosto de 1864, el ministro de Relaciones Exteriores de la República del Paraguay, don José Berges, envió una nota al ministro plenipotenciario del Imperio del Brasil don Cesar Sauvan Vianna de Lima, en la cual se manifestó categóricamente que el Paraguay no consentiría que en ejecución del ultimátum del 4 de Agosto las fuerzas brasileñas, navales o terrestres, ocupasen parte del territorio de la República Oriental del Uruguay, ni temporaria ni permanentemente (Ruiz Díaz, 2010: 79).

En rigor, los antecedentes y causas de la guerra tienen sus propios apartados en el manual (el contenido íntegro de las causas mediatas e inmediatas de la guerra se encuentra fácilmente en diferentes Portales Web). Bajo el título «Causas mediatas del conflicto» se reúnen los antecedentes. En ese apartado, el foco de atención está puesto en el conflicto de Uruguay y la postura y acciones del Imperio del Brasil. La primera causa mediata se refiere al enfrentamiento en Uruguay: «a) El enfrentamiento político y militar entre los dos partidos de la República Oriental del Uruguay, “Blancos” y “Colorados”, a partir de la invasión del General Venancio Flores, en el año 1863, para derrocar al gobierno “blanco” del presidente D. Bernardo Berro» (Ruiz Díaz, 2010: 80).

La segunda causa mediata introduce a Brasil en el escenario uruguayo: «b) La participación activa del Brasil en esa campaña, argumentando atropellos a los súbditos brasileños establecidos en el Uruguay, y uniéndose al General Flores con fuerzas terrestres y navales, [...]» (Ruiz Díaz, 2010: 80). La tercera causa mediata pone sobre este complejo escenario al Paraguay:

c) La situación creada por la actitud diplomática del gobierno blanco del presidente Atanasio Aguirre, solicitando la intervención del gobierno paraguayo

en la solución del conflicto entre el Brasil y Uruguay y denunciando además la existencia de un tratado secreto entre Brasil y Argentina para repartirse territorios del Paraguay y del Uruguay, actitud que determinó el reclamo imperioso de Francisco Solano López, presidente del Paraguay, a los gobiernos del Brasil y de la Argentina (p. 80).

La última causa mediata que se considera en el manual escolar está centrada en las acciones del Paraguay, no obstante, no parece correcto asociar esta causa a la responsabilidad del Paraguay en el inicio de las hostilidades: «d) Estado de guerra declarado por el Paraguay al Brasil, tras la captura de un buque brasileño por el gobierno de Asunción y la invasión y ocupación paraguaya a territorio en litigio entre ambos países (Mato Grosso [sic])» (Ruiz Díaz, 2010: 80).

Por su parte, el apartado de «Causas inmediatas de la guerra» visibiliza sobre todo el accionar de la Argentina. La primera causa inmediata se expresa como sigue:

a) La negativa del gobierno argentino a acceder a lo solicitado por el Presidente López para transitar territorio argentino y atacar al Brasil; basada en una estricta neutralidad, ya manifestada anteriormente y asumida ante los gobiernos del Uruguay y de su Majestad el Emperador del Brasil. (Ruiz Díaz, 2010: 80).

La segunda causa inmediata hace referencia a la declaración de guerra:

b) La declaración de guerra del Paraguay a la Argentina y la invasión de tropas de tropas de ese país a nuestro territorio, con el ataque al Puerto de Corrientes y

captura de dos barcos argentinos el 13 de abril de 1865, sin previa declaración oficial de guerra; declaración que llegó a poder del gobierno nacional después de dicha invasión. (Ruiz Díaz, 2010: 80).

En cuanto a la última causa inmediata que introduce el manual escolar, se vuelve a mencionar el inicio de las hostilidades entre Paraguay y Brasil: «c) La situación de guerra anterior entre el Paraguay y el Brasil» (Ruiz Díaz, 2010: 80).

A propósito del relato acerca de la firma del Tratado Secreto o Tratado a secas de la Triple Alianza, el apartado comienza así: «Esta guerra fue producto de una alianza militar, entre Argentina, Brasil y Uruguay, establecida a través de un Tratado Secreto firmado el 1 de mayo de 1865, disponía entre otras cosas, la repartición de extensas porciones del territorio paraguayo» (Ruiz Díaz, 2010: 79). Y se completa con las referencias a la «adjudicación» de tierras por parte de Argentina y Brasil: «Paraguay debía pagar los gastos de la Guerra; Argentina se adjudicaba todo el Chaco y Misiones; el Brasil las tierras del Guaira y las situadas entre los ríos Apa y Blanco» (p. 79).

Por último, hay que destacar las referencias a la doctrina del equilibrio que se encuentran en el manual escolar. Antes del apartado que se dedica de forma exclusiva a tratar el tema, se pueden encontrar otras alusiones interesantes sobre la cuestión. Por ejemplo, En el Tema 17 centrado en el gobierno de F. S. López, bajo el título «Relaciones Internacionales y los conflictos latentes. Los países vecinos», el relato ya adelanta la postura de López frente a sus vecinos. Hay que hacer notar que en ninguno de los manuales se han encontrado referencias a este tipo de pronunciamientos de López:

El escenario político y económico de cada uno de los países vecinos (Argentina, Brasil y Uruguay) signaron en su mente que era el momento ventajoso para el Paraguay en una de sus arengas pronunció: “Somos una nación moderna y próspera, sin envidiar lo que nos rodea”. (Ruiz Díaz, 2010: 76).

Más adelante, en el apartado «Bases jurídicas de la posición paraguaya. Doctrina del equilibrio», se añaden otros argumentos acerca de la postura internacional adoptada por F. S. López. Como se puede observar en el título, el término «Doctrina del equilibrio» está precedido por una expresión que tiene una función clave, refuerza el fundamento y la solidez de la posición que adopta López. Este apartado comienza explicando: «Solano López introdujo innovaciones fundamentales en la política exterior. Hasta entonces el Paraguay se había cuidado de participar en los asuntos del Río de la Plata, fiel a la doctrina de la no intervención» (Ruiz Díaz, 2010: 79).

A continuación, la narración explica que la ruptura del equilibrio entre los poderosos vecinos Argentina y Brasil significaba que: «[...] la independencia paraguaya estaría en mortal peligro» (Ruiz Díaz, 2010: 79). Para terminar, la narración menciona entonces la postura adoptada por el gobierno paraguayo. Del siguiente fragmento, hay que destacar la expresión «de ninguna manera», empleada para negar de forma enfática que el Paraguay no consentiría el avasallamiento de su autonomía. Resulta interesante cómo el apartado sobre la doctrina del equilibrio busca reforzar la idea de un Paraguay independiente y fuerte frente a los países vecinos:

En consecuencia, el gobierno del Paraguay proclamó como norte de su política exterior el mantenimiento del equilibrio en el Río de la Plata y su propósito de

impedir cualquier atentado contra el mismo. El gobierno de Asunción, declaró, que de ninguna manera consistiría [sic] el avasallamiento de la autonomía. (Ruiz Díaz, 2010: 79).

### **La guerra como epopeya nacional**

En los «Temas» analizados se encuentran elementos patrióticos y de exaltación de la nación paraguaya, incluso la autora en algún momento del relato de campañas y batallas introduce emplea el término «epopeya». Hay que señalar que las referencias al heroísmo o arrojo no están dirigidas a personajes militares destacados a personajes militares con una participación destacada en la guerra, sino a la población y al ejército paraguayo. En contraste, resulta curioso constatar que no se dedican apartados ni párrafos completos a las batallas de Piribebuy, Acosta Ñu y Cerro Corá, acontecimientos que suelen narrarse con fuerte sesgo emocional y por medio de glosas barrocas. Además de lo anterior, se observa que el relato escolar no contiene ninguna referencia a los Tribunales de San Fernando.

A propósito de la centralidad de la figura del mariscal Francisco Solano López, lo cierto es que se presenta como el protagonista del relato. En primer lugar, hay que señalar la introducción del Tema 17 titulado «Presidencia de Francisco Solano López», centrado la vida y obras de gobierno de López. En segundo lugar, hay que destacar que el primer apartado de este Tema 17 consiste en una gran ficha biográfica de López que ocupa algo más de la mitad de la página, bajo el subtítulo «Datos personales» se incluye: la fecha de nacimiento/muerte, cónyuge, profesión, religión. En tercer lugar hay se observa que gran parte de las alusiones a López ensalzan su figura, así como las actitudes y/o acciones llevadas a cabo por el presidente del Paraguay antes y durante los

años del conflicto bélico. Una excepción, en este caso el relato de los sucesos de Cerro Corá, donde muere el mariscal, no resulta exacerbado.

De partida, este elogio de la figura de López que se desprende de la narración ya resulta palpable en un detalle específico: la fórmula que más se utiliza en el relato para referirse al personaje histórico. Si en el manual de la editorial Santillana (2002) la fórmula elegida era «López», y libro de texto de la editorial En Alianza (2010) se decantaba por «F. S. López», el manual escolar de la editorial Consulba (2010) emplea la fórmula «Mariscal Francisco Solano López», mayúscula incluida en la palabra mariscal. A juzgar por el contexto en que se emplea cada fórmula, no hay duda de que se trata de pequeños matices que confieren a la figura del mariscal un espacio y significaciones diferentes en el relato escolar.

Se reproducen en lo que sigue los fragmentos en los que se aprecian referencias al heroísmo o exaltación del pueblo/ejército/nación paraguaya. El primer fragmento se encuentra en el apartado «Fase Defensiva»:

El 24 de mayo, los paraguayos, en cuatro columnas atacan al ejército aliado. La sangrienta y denodada lucha da el triunfo a los aliados, abandonando López el campo después de perder 14.000 hombres. Esta derrota fue fundamental para el éxito final de la guerra, pese a la heroica resistencia de más de tres años, del ejército y pueblo paraguayos. (Ruiz Díaz, 2010: 82).

El segundo fragmento se encuentra mas adelante, en el mismo apartado; cabe señalar la frase que se resalta empleando la negrita, que busca subrayar el desastre que significó para los aliados la victoria paraguaya en Curupayty:

**Al desastre de Curupaity** sucede un período de inacción operativa que prolonga hasta julio de 1867, en que el General Mitre se reincorpora al ejército aliado en Tuyú Cué, para iniciar las operaciones del sitio de Humaitá, que finalmente es tomado, ante el abandono por parte de López de esa ya endeble posición. El 5 de agosto de 1868, los restos de la heroica guarnición se rindieron a los aliados. (Ruiz Díaz, 2010: 83).

También el apartado de la Fase Defensiva de la guerra, se aprecian expresiones parecidas, esta vez incluso la propia autora introduce el término «epopeya»:

La persecución al ejército muy diezmado de López, que poco a poco se iba replegando hacia el norte, ante sucesivos avances aliados, adquirió visos de epopeya y algunos episodios bélicos como la sangrienta batalla de Lomas Valentinas librada por fuerzas brasileñas y argentinas del 21 al 27 de diciembre de 1868 acabando con las últimas resistencias de López y el asalto de Peribebuy, el 12 de agosto de 1869, donde las tropas argentinas al mando del coronel Luis María Campos conquistaron los últimos reductos que oponían solo el coraje de unos pocos defensores [...]. (Ruiz Díaz, 2010: 83).

Aunque en otra sección del análisis de retomará con mayor detalle el papel de las mujeres en la guerra, conviene citar aquí un fragmento donde se destaca su valiosa participación en la etapa de postguerra: «La parte más dura de la gigantesca empresa de crear un nuevo país sobre las ruinas de la patria muerta recayó sobre las mujeres [...]. Y el Paraguay inició una nueva etapa de su vida» (Ruiz Díaz, 2010: 90).

A continuación, se presentan los fragmentos del manual escolar que ilustran lo planteado acerca de la centralidad de la figura de López. En el apartado «La presidencia» se narra la asunción de López como presidente: «A la muerte de su padre en 1862, el Congreso de la Nación lo elige democráticamente como presidente de la República del Paraguay» (Ruiz Díaz, 2010: 75). Hay que observar aquí que, a diferencia de lo encontrado en otros manuales, la narración de la elección de López como presidente del Paraguay resulta escueta y no alude en ningún momento a las voces disidentes que rodearon el proceso por el cual López es elegido mandatario.

En este mismo apartado, el relato pone de relieve las obras de gobierno de López, con especial énfasis: «Sus primeros años como presidente impulsó al Paraguay a la modernidad, extendió las vías férreas y el telégrafo, fundó escuelas, oficinas públicas, oratorios, abasteció al pueblo y al ejército. Construyó hospitales y hornos de fundición. Reestructuró el país por completo» (Ruiz Díaz, 2010: 75).

En el siguiente apartado «Relaciones Internacionales y los conflictos latentes. Los países vecinos» el relato destaca las cualidades de López, el texto comienza afirmando: «La figura del Mariscal Francisco Solano López fue –y sigue siendo– objeto de opiniones radicalmente opuestas» (Ruiz Díaz, 2010: 76), y luego subraya: «Su intervención en el conflicto entre la Confederación Argentina y la provincia de Buenos Aires, demuestra su calidad de negociador, puesto que obtuvo la unidad de la República Argentina» (p. 76).

Pero el enunciado más revelador en este sentido se encuentra en el apartado «La Guerra contra la Triple Alianza, que resume los hechos que dieron lugar a la guerra antes de abordarlos con mayor atención en el siguiente Tema del libro de texto. Aunque el fragmento resulta extenso y posee algunos descuidos gramaticales, su lectura no tiene pérdida:

Su última frase antes de ser ultimado con un tiro en el pecho fue: «¡Muero con mi Patria!», pues pensaba que con su desaparición el Paraguay dejaría de ser independiente y que su territorio sería repartido entre la Argentina y el Brasil, aunque esta versión no es la única, pues ciertos historiadores sostienen que la frase fue en realidad: «¡Muero por mi Patria!», sabiendo que su muerte terminaría la guerra. Sus restos descansan en el Panteón de los Héroes de Asunción del Paraguay. Hasta el día de hoy, su figura es objeto de controversias dentro y fuera de su país. (Ruiz Díaz, 2010: 76).

En contraste, el episodio final de Cerro Corá ocupa un espacio muy discreto en la narración, se le dedica solamente la siguiente frase: «[...] fueron los actos finales de una epopeya que terminó definitivamente con la muerte del Mariscal Francisco Solano López, el 1° de marzo de 1870 en Cerro Corá, sobre las márgenes del río Aquidabán» (Ruiz Díaz, 2010: 83). Tampoco se le concede un espacio importante en el relato a la entrevista de Yataity Corá, expresada en los siguientes términos: «El día 21, en Yataity Corá se entrevistan Mitre y López. Este formula proposiciones de paz, que no prosperan porque el Mariscal no acepta su retiro del mando» (Ruiz Díaz, 2010: 83).

### **Enfoque discursivo**

Del total de apartados 11 tienen un enfoque político, 11 adoptan un enfoque bélico, 1 tiene un enfoque económico centrado en las consecuencias económicas de la guerra, y 1 tiene un enfoque social y político, este último es un apartado extenso centrado en la reorganización social y política durante la etapa de postguerra. Cabe

señalar que 3 de los apartados con un enfoque bélico abordan cuestiones económicas vinculadas a los años de guerra, mientras que otro de los apartados bélicos informa acerca de aspectos sociales y culturales en los años de la guerra (periódicos de trincheras). Por lo expuesto, puede afirmarse que en este relato de la Guerra Grande prevalecen dos enfoques: el político y el bélico. En segundo plano se encuentran apartados con enfoque principalmente económico y social.

### **2.10. Manual 10**

El manual escolar dedica la Unidad 5 y parte de la Unidad 6 al contenido de la guerra contra la Triple Alianza. La Unidad 5 está dividida en dos grandes apartados distribuidos en un total de 22 páginas: «Presidencia de Francisco Solano López» y «Guerra contra la Triple Alianza: antecedentes». Hay que tener en cuenta que del total de 22 páginas que abarca la Unidad 5, 13 páginas presentan el contenido programático de la guerra y 9 páginas están dedicadas a la propuesta de actividades a realizar por el alumnado. Esta unidad no cuenta con fuentes escritas. Se identifican un total de 29 imágenes, de las cuales 7 corresponden a mapas.

El primer gran apartado de la Unidad 5 «Presidencia de Francisco Solano López» cuenta con los siguientes subapartados: La sucesión presidencial, Congreso de 1862, Principales obras, Situación general del país, Fija y aplica tus conocimientos en las siguientes actividades (Actividad).

El segundo gran apartado «Guerra contra la Triple Alianza: antecedentes» está organizado en los siguientes subapartados: La situación interna de los países del Plata, Nota del 30 de agosto de 1864, Doctrina del equilibrio, Causas de la Guerra contra la Triple Alianza, Campañas y batallas, Con estos planteamientos podrás fijar y ampliar

las informaciones que has leído, resuélvelo con atención (Actividad), Hechos destacados, Campaña de Matto [sic] Grosso, Solicitud de permiso para pasar por las Misiones, Congreso Extraordinario. Declaración de guerra a la Argentina, Campaña de Corrientes, Tratado Secreto de la Triple Alianza, Avance de Robles. Movilización general, Batalla de Riachuelo–11 de junio de 1865, Fija y aplica tus conocimientos en las siguientes actividades (Actividad), Campaña de Uruguayana, Batalla de Mbutuy–25 de junio de 1865, Batalla de Yatay–17 de agosto de 1865, Capitulación en Uruguayana–18 de septiembre de 1865, Campaña de Humaitá, Batalla de Tuyutí–24 de mayo de 1866, Entrevista de López y Mitre–12 de septiembre de 1866, Batalla de Curupayty–22 de septiembre de 1866, Campaña de Pikysyry, Batalla de Ytororó y Abay 6 y 11 de diciembre de 1868, Batalla de Lomas Valentinas. 21 de diciembre de 1868, Con estos planteamientos podrás fijar y ampliar las informaciones que has leído, resuélvelo con atención (Actividad), Ocupación de Asunción 1 de enero de 1869, Gobierno provisorio, Labor de las residentas, Campaña de Cordilleras, Batalla de Piribebuy–12 de agosto de 1869, Batalla de Acosta Ñu, Batalla de Cerro Corá–1 de marzo de 1870, La sanidad, Periódicos de campaña, Papel de las mujeres en el proceso de reconstrucción nacional, Consecuencias, Fija y aplica tus conocimientos en las siguientes actividades.

La Unidad 6 ocupa un total de 14 páginas del manual escolar y está dividida en dos apartados principales: «El Paraguay en la posguerra» y «Creación de los partidos políticos». Del total de 14 páginas de la Unidad 6, 9 páginas exponen el contenido programático, mientras que 5 páginas contienen la propuesta de actividades dirigidas al alumnado. Esta unidad no contiene fuentes escritas de ningún tipo. Se cuentan un total de 24 imágenes, de las cuales 3 corresponden a mapas.

Para el análisis se tiene en cuenta solamente la primera parte de la Unidad 6 que trata del período de postguerra, ya que la segunda parte de la unidad desarrolla

contenidos que superan el recorte temporal establecido. El primer apartado «El Paraguay en la posguerra» está organizado en los siguientes subapartados: Acciones del Triunvirato, Liquidación jurídica, económica y diplomática de la guerra, Convención Nacional Constituyente de 1870, La Constitución Nacional de 1870, Los Tratados de Paz, Estas actividades te ayudarán a ampliar tus saberes (Actividad).

Hay que introducir algunas aclaraciones en relación con el empleo de las fuentes en este manual escolar. Gran parte de los apartados que constituyen la Unidad 5 parte de la Unidad 6 que abordan el tema de la guerra, están literalmente copiados de diferentes fuentes. Vale la pena decir que estas fuentes no se mencionan de forma explícita en el cuerpo del texto, y solamente algunas se incluyen en la Bibliografía al final del libro.

Al detectar que uno de los primeros apartados estaba casi copiado de otro texto y ante la sospecha –después de todo, fundada– de que podría repetirse esta situación, se ha realizado como paso previo al análisis un exhaustivo rastreo de las fuentes empleadas. Es decir, se ha procedido a buscar la fuente o el original de cada apartado, de cada párrafo escrito que forma parte de las Unidades 5 y 6. Hay que tener en cuenta que en algunos casos, los apartados no han quedado unidos a ninguna fuente, resultado que podría responder a dos explicaciones: o el apartado/párrafo es original y ha sido elaborado realmente por las autoras, o la búsqueda llevada a cabo por la doctoranda no ha sido suficientemente exhaustiva como para dar con la fuente.

En cualquier caso, se presenta a continuación un listado con el resultado del rastreo, donde aparecen los apartados y sus correspondientes fuentes:

– Apartado: Nota del 30 de agosto de 1864. Fuente: *Manual de Historia paraguaya*, Luis G. Benítez (segundo párrafo copiado).

– Apartado: Campaña de Matto Grosso. Fuente: Montes de López Moreira, G., Reyes Romero, C., & Dávalos, J. (2000). *Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: Santillana (copiado íntegro).

– Apartado: Campaña de Corrientes. Fuente: Monte de López Moreira, G., Reyes Romero, C., & Dávalos, J. (2000). *Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: Santillana (parafraseado).

– Apartado: Avance de Robles. Movilización general. Fuente: Monte de López Moreira, G., Reyes Romero, C., & Dávalos, J. (2000). *Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: Santillana (copiado íntegro, incluso el título).

– Apartado: Batalla de Mbutuy-25 de junio de 1865. Fuente: Cristaldo, C. (2010). *La Guerra contra la Triple Alianza 1864-1870. 1ª. Parte. Colección la Gran Historia del Paraguay, 6*. Asunción: El Lector (copiado casi íntegro).

– Apartado: Batalla de Yatay-17 de agosto de 1865. Fuente: Cristaldo, C. (2010). *La Guerra contra la Triple Alianza 1864-1870. 1ª. Parte. Colección la Gran Historia del Paraguay, 6*. Asunción: El Lector (un párrafo del apartado corresponde a este libro).

– Apartado: Capitulación de Uruguayana-18 de setiembre de 1865. Fuente: Monte de López Moreira, G., Reyes Romero, C., & Dávalos, J. (2000). *Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: Santillana (copiado íntegro).

– Apartado. Campaña de Humaitá. Fuente: Monte de López Moreira, G., Reyes Romero, C., & Dávalos, J. (2000). *Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: Santillana (copiado íntegro).

– Apartado: Batalla de Tuyutí-24 de mayo de 1866: Fuente: Rosa, J. M. (1985). *La Guerra del Paraguay y las montoneras argentinas*. Buenos Aires: Hyspamérica.

– Apartado: Labor de las residentas. Fuente: Monte de López Moreira, G., Reyes Romero, C., & Dávalos, J. (2000). *Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: Santillana (copiado íntegro).

– Apartado: Campaña de las Cordilleras. Fuente: Monte de López Moreira, G., Reyes Romero, C., & Dávalos, J. (2000). *Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: Santillana (copiado íntegro).

– Apartado: Batalla de Acosta Ñu. Fuente: Rosa, J. M. (1985). *La Guerra del Paraguay y las montoneras argentinas*. Buenos Aires: Hyspamérica / Chiavenato, J. J. (1984). *Genocidio Americano. La Guerra del Paraguay*. Trad. J. P. Benítez. Asunción: Editora Litocolor (1a. ed. port. 1979).

– Apartado: Batalla de Acosta Ñu. Fuente: «Batalla de Acosta Ñu: 16 de agosto de 1869», Artículo del Periódico ABC Color Paraguay, 16-08-2010.

– Apartado: Liquidación jurídica, económica y diplomática de la guerra. Fuente: *Manual de Historia paraguaya*, Luis G. Benítez (copiado de forma íntegra).

– Apartado: Tratados de Paz. Fuente: *Manual de Historia paraguaya*, Luis G. Benítez (copiado casi de forma íntegra).

### **Antecedentes y causas**

Si bien el análisis de este manual escolar se centra en la Unidad 5 y parte de la Unidad 6, resulta provechoso atender al último párrafo de la Unidad 4, referente al gobierno de Carlos Antonio López, porque aporta datos importantes acerca del discurso que presenta este manual escolar en relación con la construcción de un pasado heroico y glorioso. Una línea discursiva que, por otra parte, es posible observar también en los primeros párrafos de la Unidad 6, sobre el gobierno de Francisco Solano López.

Pues bien, el apartado que cierra la Unidad y que lleva por título «Situación política, económica, social y cultural del Paraguay a la muerte de Carlos A. López», comienza diciendo: «Luego de 20 años de gobierno patriarcal y fructífero, tanto en lo económico, como en lo político, social y cultural y dejando a un Paraguay en pleno desarrollo, falleció Don Carlos Antonio López el 10 de setiembre de 1862» (Zacarías & Zacarías, 2012: 74). A continuación, se hace referencia a lo que suele considerarse en la historiografía oficial como la edad de oro de la historia paraguaya:

Con sus apologistas y detractores, con sus críticos y partidarios, la era de los López hasta hoy constituye el momento dorado de la historia paraguaya con don Carlos Antonio, y el trágico desenlace acarreado por la débil política internacional hacia los vecinos que significó la destrucción de un interesante proyecto de desarrollo casi sin comparación en tierras americanas. (Zacarías & Zacarías, 2012: 74).

Aunque el manual escolar opte por no citar de forma correcta las fuentes empleadas, es necesario aclarar que la apreciación acerca del gobierno de Don Carlos corresponde a una cita de Nidia R. Areces y Beatriz González de Bosio, incluida en el libro publicado en 2010 por las autoras *El Paraguay durante los gobiernos de Francia y de los López*, que forma parte de la Colección La Gran Historia del Paraguay.

Este discurso que presenta un pasado nacional heroico y glorioso, un presente de progreso y futuro prometedor finalmente truncado se encuentra también en el primer gran apartado de la Unidad 5, que lleva por título «Presidencia de Francisco Solano López». Después de narrar la sucesión presidencial y la designación de López, primero como presidente provisional y luego como presidente efectivo de la república, se

introduce un breve apartado de «Principales obras», que presenta una relación de las obras llevadas a cabo durante el gobierno de Solano López. La presentación de este listado de obras remite a la situación de progreso y estabilidad durante los primeros años de gobierno de López:

–Durante su gobierno continuó todas las obras de progreso iniciadas por su padre y mantuvo durante años, la misma política austera. –Se envió nuevos becados a Europa. –Se extendió la red ferroviaria. –Se ampliaron los arsenales y fundición de hierro en Ybycuí. –Florecieron la agricultura y la ganadería. (Zacarías & Zacarías, 2012: 78).

En el siguiente apartado «Situación general del país», la narración vuelve a remarcar: «Al morir don Carlos, el país entraba en la vía del progreso, Francisco Solano recibió un país próspero y lo siguió modernizando ya que implementó ideas de la cultura europea» (Zacarías & Zacarías, 2012: 78). No obstante, a modo de adelanto o preludio del siguiente apartado que relata los antecedentes y causas de la guerra, el panorama de progreso antes presentado se complementa con los asuntos pendientes de resolver por el nuevo gobierno: «Por otro lado, aún existía el problema de límites con Argentina y Brasil, lo que generaba una tensión entre el Paraguay y los mencionados países» (p. 78).

Y luego de hacer referencia al cambio de política exterior del nuevo presidente, que significaba intervenir en los asuntos del Río de la Plata, la última frase de esta primera parte de la Unidad 5 sentencia: «Lastimosamente, no se pudo llegar a un acuerdo y debido a lo señalado junto con otras circunstancias, se desata la guerra de la triple alianza» (p. 78). Antes de continuar con el análisis, convendría hacer una última

apreciación acerca de este primer gran apartado «Presidencia de Francisco Solano López». En varias oportunidades, el discurso se inclina por nombrar el personaje de Carlos Antonio López como «Don Carlos» y el personaje de Francisco Solano López como «Francisco Solano» o «su hijo Francisco Solano», articulando un tipo de narración que busca acercar de una forma afable la figura de estos personajes a los jóvenes lectores.

Por fin, el segundo gran apartado de la Unidad 5 aborda de lleno el contenido de la guerra. La presentación de los antecedentes del conflicto bélico está centrada en la situación interna de los países del Plata, Argentina, Uruguay y además el imperio del Brasil. Primero, en el subapartado «Argentina», se explica el conflicto interno entre federales y unitarios y la guerra civil desarrollada en Uruguay. El siguiente subapartado «Uruguay» narra la situación interna de este país luego del final de la contienda, con el partido blanco en el gobierno, antiguos aliados de Juan Manuel de Rosas. Y, como indica la narración: «Este gobierno era amigo del Paraguay» (Zacarías & Zacarías, 2012: 80).

De acuerdo con el relato, esta débil situación de estabilidad parece romperse a partir de la presentación del ultimátum del gobierno de Brasil, que habría de desencadenar diversos conflictos diplomáticos entre los países del Plata: «El gobierno brasilero, el 4 de agosto de 1864 presentó un ultimátum al gobierno uruguayo, con motivo de supuestos perjuicios sufridos por los brasileños en territorio uruguayo. La amenaza era una acción combinada por mar y tierra contra el Uruguay» (Zacarías & Zacarías, 2012: 80). Al hilo de esta situación, aparece también la Argentina. El relato menciona el levantamiento de Venancio Flores en Uruguay con la ayuda de Buenos Aires y la intervención favorable de Brasil. La postura de Argentina queda expuesta en

la siguiente frase: «Ante la situación, Solano López, pidió informes al gobierno argentino sobre la ayuda que estaba dando a Flores; el gobierno argentino no respondió a la solicitud» (p. 80).

La nota del 30 de agosto de 1864 tiene su propio apartado en la Unidad 5. En ella, el gobierno paraguayo se dirige al representante del Brasil en Paraguay en los siguientes términos:

El gobierno nacional había de considerar cualquier ocupación del territorio oriental, por los motivos consignados en el ultimátum del 4, como atentatoria al equilibrio de los Estados del Plata, que interesa a la República del Paraguay, como garantía de seguridad, paz y prosperidad. (Zacarías & Zacarías, 2012: 80).

Luego de dejar clara la postura del Paraguay, el relato continúa haciendo mención a la ocupación brasileña de la Villa de Melo. Sobre esta acción, las autoras del manual reproducen el siguiente fragmento del libro *Manual de Historia del Paraguay* del autor Luis. G. Benítez, pero omiten citar la fuente que se ha empleado. Aunque extensa, merece la pena reproducir todo el párrafo extraído del libro del historiador paraguayo, entre otros motivos, porque permite observar cómo se deslizan de forma explícita en el texto escolar las opiniones o valoraciones del propio autor:

El 16 de octubre, el Ejército brasileño rebasó la frontera uruguaya y ocupó la Villa de Melo. Operación militar innecesaria, pues el gobierno uruguayo era ya insostenible frente a la revolución de Flores. El operativo militar brasileño no tenía otro objeto sino provocar al Paraguay. Efectivamente, al conocer la noticia, el presidente Francisco Solano López desde el Campamento Cerro León, ordenó

el apresamiento del buque brasileño «Marqués de Olinda», que tras su escala en Asunción viajaba hacia Mato Grosso. La orden fue cumplida por el Tacuary, al día siguiente, iniciándose así las hostilidades al Brasil» (Zacarías & Zacarías, 2012: 80).

Como parte de los antecedentes de la guerra de la Triple Alianza también aparece la denominada doctrina del equilibrio. Resulta interesante observar que, aunque la Unidad 6 contiene un apartado titulado propiamente «Doctrina del equilibrio», las cuestiones relativas a esta doctrina aparecen ya mucho antes en el relato, y de forma reiterada, al final de la Unidad 4 y al comienzo de la Unidad 5. En más de una ocasión la narración hace hincapié en la postura de Carlos Antonio López de no intervención en los asuntos del Plata y en el cambio drástico que introduce en esta política el gobierno de su hijo Solano López. Como explica el manual: «[...] sin embargo, su hijo Solano López, dio un giro a esta situación, creyó que llegó el momento de participar en dichos asuntos, pues según él, esto afectaría a los intereses económicos y políticos del Paraguay» (Zacarías & Zacarías, 2012: 80-81).

El apartado de «Causas de la Guerra contra la Triple Alianza» ocupa en realidad un espacio mucho menor que el de antecedentes. Y aquí, es interesante observar que su presentación está calcada del libro de texto *Estudios Sociales 6 Curso* de Irmina C. de Lezcano, como puede apreciarse a continuación:

- a) Las cuestiones de límites con el Brasil y la Argentina que debían ser solucionados en el año 1862, de acuerdo con el Tratado Berges-Paranhos con el Brasil, y, Velázquez-Guido, con la Argentina. No se llegó a ningún acuerdo entre los países; b) La invasión del territorio uruguayo por tropas brasileñas,

desconociendo la advertencia hecha por el Paraguay, en la nota del 30 de agosto de 1864; c) La negativa de la Argentina al paso de tropas paraguayas por su territorio, las que debían acudir en defensa del Uruguay ante la invasión brasilera. (Zacarías & Zacarías, 2012: 81).

En todo caso, hay que hacer notar que la presentación de las causas no se agota en esta suerte de «copia y pega», sino que en los siguientes apartados «Solicitud de permiso para pasar por las Misiones» y «Congreso Extraordinario. Declaración de guerra a la Argentina», las autoras se explayan con mayor detenimiento y claridad en los acontecimientos que desencadenan el conflicto bélico con los países vecinos. Así, luego de las acciones en el Mato Grosso, López se dispone a marchar a Río Grande do Sul, para lo cual debe atravesar territorio argentino. Y aquí el relato escolar vuelve a referirse a la actitud hostil de la Argentina frente al Paraguay:

Informó entonces a Urquiza advirtiéndole que ese cruce no era «una amenaza a las provincias amigas de Entre Ríos y Corrientes, ni al gobierno nacional argentino». El general Urquiza expresó su apoyo a López, y le aconsejó solicitar oficialmente el tránsito al gobierno de Buenos Aires. [...] Mitre negó tal permiso, puesto que permitir que tropas beligerantes atravesaran por su territorio hubiese constituido un abandono de la posición hasta entonces neutral de la Argentina, y porque simpatizaba con el Partido Colorado del Uruguay. (Zacarías & Zacarías, 2012: 85).

Acerca del inicio de las hostilidades con la Argentina, el manual escolar explica lo siguiente:

El 11 de marzo llegaron a Asunción noticias de un inminente arribo de la escuadra imperial para bloquear al Paraguay, mientras la campaña periodística porteña dejaba entender la existencia de un acuerdo argentino-brasileño. López decidió adelantarse a los acontecimientos y ocupar Corrientes. El 18 de marzo, el Congreso paraguayo sancionó una ley autorizando a López a declarar la guerra al actual gobierno de la República Argentina. (Zacarías & Zacarías, 2012: 85).

Para finalizar esta parte del análisis, hay que apuntar que el apartado «Tratado Secreto de la Triple Alianza», tal y como sucedía en el caso de las causas de la guerra, es idéntico al relato que presenta el manual escolar *Estudios Sociales 6 Curso* de Irmina C. de Lezcano. A modo de ejemplo, se transcribe en lo que sigue parte del primer párrafo: «De hecho ya existía un entendimiento entre los gobiernos brasileños [sic], argentino y uruguayo en contra del Paraguay, que fue legalizado con la firma del Tratado Secreto de la Triple Alianza el 1 de mayo de 1865, en Buenos Aires» (Zacarías & Zacarías, 2012: 86).

Como ya se planteaba en el análisis del libro escolar de Lezcano, es interesante observar la composición narrativa que pone de manifiesto que «ya existía un entendimiento...en contra del Paraguay» y que en realidad «fue legalizado...» mediante el Tratado Secreto que firman Argentina, Brasil y Uruguay. Para completar el panorama, en un apartado del final de la Unidad 6 «El Paraguay en la postguerra», donde se aborda la firma de los tratados de paz con los países de la triple alianza, se menciona fuerte y claro la responsabilidad del Imperio del Brasil.

Si bien es cierto que en diferentes momentos del relato se alude a la responsabilidad de los países aliados, que recae especialmente en las acciones de Argentina y Brasil, en este párrafo se confirma que de los tres países, este relato escolar carga de forma particular sobre el segundo país. Vale la pena aclarar que la siguiente cita pertenece en realidad a libro *Manual de Historia Paraguaya* de Luis G. Benítez, pero no aparece citado en el cuerpo del texto: «Desde antes de la terminación de la guerra, el Brasil era el verdadero árbitro de la situación en el Paraguay; no debe olvidarse que desde Lomas Valentinas fue el ejército brasileño el que sobrellevó la responsabilidad de la guerra» (p. 101)

A la vista del análisis de los apartados correspondientes a antecedentes y causas de la guerra, se desprende que la responsabilidad del inicio de las hostilidades está puesta en los países integrantes de la triple alianza, aunque es cierto que la narración se decanta por centrar la atención en las acciones llevadas a cabo por el imperio del Brasil y la Argentina, perjudicando los intereses del Paraguay. Y entre estos dos países, la narración parece decantarse por dibujar una imagen de Brasil como principal foco enemigo. Uruguay se sitúa siempre en tercer plano, y se menciona al comienzo de las hostilidades y al final, durante la postguerra en la firma de los tratados de paz.

### **La guerra como epopeya nacional**

Antes de iniciar el análisis y recorrido propuesto, es necesario detenerse en algunas puntualizaciones acerca del empleo de las fuentes que realizan las autoras en este manual escolar. Así como una parte considerable del primer gran apartado «Presidencia de Francisco Solano López» estaba casi calcada de algunos de los manuales ya analizados de la profesora Irmina C. de Lezcano, resulta que este segundo

gran apartado que desarrolla el contenido de la guerra propiamente dicho se configura como un «corta y pega». Es decir, que las autoras llevan a cabo un «cosido» o «refrito» de varias fuentes historiográficas, pero los autores que emplean no aparecen referenciados ni en el cuerpo del texto ni en el listado de bibliografía que se incluye al final del libro de texto. Como se puede comprender, no es el propósito de este análisis buscar el origen de cada párrafo incluido en la Unidad 5 y 6 de este manual. A pesar de lo cual, se intentará en la medida de lo posible mencionar (rastrear), en cada caso, la fuente empleada, como ya se ha realizado en el marco de otros objetivos.

Por lo pronto, se puede afirmar que el discurso de la guerra que presenta este manual escolar contiene elementos patrióticos y de exaltación del heroísmo de los paraguayos. Estas características son particularmente evidentes en los apartados en los que se narran las diferentes campañas y batallas de la contienda bélica, que en líneas generales se ajusta a un relato épico de la guerra. En relación con el número total de páginas analizadas, las autoras conceden un espacio considerable a explicar las campañas y batallas de la guerra, otorgando a esta parte del contenido escolar un protagonismo central.

En este sentido, hay que hacer notar que las autoras se ocupan de proporcionar numerosos detalles acerca de las batallas y combates librados por el Paraguay. De hecho, en algunos momentos de la lectura es posible observar cómo se deslizan en el relato algunos comentarios o adjetivos que subrayan la desproporción de la guerra y que parecen estar ligados a la propia postura de las autoras frente al acontecimiento histórico. El siguiente extracto se presenta como uno de muchos ejemplos que pueden encontrarse en el manual escolar que dan cuenta de las características de esta narración, repleta de precisiones y detalles acerca de las maniobras de combate:

Bartolomé Mitre, avisado de que la flota imperial había terminado su cañoneo y asumiendo que las posiciones paraguayas debían estar destruidas, ordenó el avance. Todas estas fuerzas iniciaron el ataque divididas en 28 cuerpos, reforzados posteriormente por 15 batallones argentinos y 9 cuerpos brasileños que estaban en la reserva. Antes esto el general paraguayo Eduvigis Díaz ordenó el repliegue de las tropas ubicadas en las trincheras más avanzadas. (Zacarías & Zacarías, 2012: 91).

A propósito de las referencias al heroísmo o al valor de las tropas paraguayas, del pueblo o de personajes particulares, se señalan en lo que sigue varios ejemplos. Ante todo, hay que decir que los apartados reunidos bajo el título «Campaña de Uruguayana» están prácticamente copiados del libro *La Guerra contra la Triple Alianza 1864-1870, 1ª. Parte*, editado en 2010 y cuyo autor es César Cristaldo Domínguez, profesor de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). Se trata del tomo 6 de la Colección La Gran Historia del Paraguay, dirigida por el reconocido historiador paraguayo Herib Caballero Campos.

De la Batalla de Mbutuy el 25 de junio de 1865, Campaña de Uruguayana, se dice que el capitán José del Rosario López, al mando de poco menos de 400 hombres, enfrentó a las fuerzas brasileñas compuestas por 3500 hombres: «El enemigo lanzó sucesivamente once ataques, todos los cuales fueron rechazados, después de furiosos combates cuerpo a cuerpo con lanzas y espadas» (Zacarías & Zacarías, 2012: 89). Pero lo más interesante se encuentra en la síntesis o resumen de esta batalla, donde empleando las palabras del general argentino Mitre, de las fuerzas enemigas, queda fuera de toda duda el valor de los paraguayos:

De la batalla de Mbutuy podemos sintetizar utilizando las mismas palabras que el General en Jefe de la Triple Alianza general Bartolomé Mitre, luego de enterarse de lo sucedido en Mbutuy, refiriera en una carta enviada al ministro argentino de Guerra y Marina general, Juan Andrés Gelly y Obes, donde decía: «Los paraguayos se han batido bien, con táctica y valor, tomaron posiciones ventajosas, formando cuadro contra la caballería y muriendo en sus puestos sin rendirse» (Zacarías & Zacarías, 2012: 89).

También la narración de la Batalla de Yatay el 17 de agosto de 1865 pone de manifiesto el valor de los paraguayos, siempre poniendo el acento en la superioridad del ejército aliado:

Se libró una de las batallas más increíbles de la guerra contra la Triple Alianza, cerca del arroyo Yatay, donde un destacamento paraguayo comandado por el sargento mayor Pedro Duarte de 3200 hombres, sin ninguna boca de fuego, se enfrentó a la vanguardia del ejército aliado compuesto por 12000 hombres con apoyo de 32 bocas de fuego, al mando del general Venancio Flores. (Zacarías & Zacarías, 2012: 89).

Como en otros manuales escolares, en este libro de texto se cuelean ciertas valoraciones acerca de los sucesos bélicos. Pero en este caso, los adjetivos y la composición narrativa empleadas, resultan novedosos por su claridad en el uso de vocabulario corriente y reconocible para el alumnado a quien va dirigido. Precisamente, un ejemplo notable de lo dicho puede apreciarse en el relato del desenlace de la Batalla de Yatay:

En esta batalla, se comenzaron a ver las primeras atrocidades de la guerra. Los prisioneros paraguayos eran cazados y boleados para ser vendidos como esclavos. Asimismo por orden del general Venancio Flores fueron degollados, los prisioneros uruguayos blancos, que pelearon en el ejército paraguayo. (Zacarías & Zacarías, 2012: 89).

Hay que advertir, no obstante, que la autoría de la frase «los prisioneros paraguayos eran cazados y boleados para ser vendidos como esclavos» corresponde al historiador paraguayo Julio César Chávez, tal como indica Cristaldo en su libro. En el relato de la Campaña de Humaitá también se pone de relieve el carácter de los paraguayos: «El fuerte de Itapirú fue la posición estratégicamente elegida, y los ejércitos aliados no pudieron vencer la resistencia paraguaya sino al cabo de tres largos años de lucha» (Zacarías & Zacarías, 2012: 90).

Y, más adelante, en el párrafo final acerca de la Batalla de Tuyutí se desliza el tipo de discurso vinculado a la historiografía revisionista. En realidad, de nuevo hay que decirlo, los cuatro párrafos que componen el apartado «Batalla de Tuyutí–24 de mayo de 1866» están parafraseados (por no emplear el término copiados) de trabajos de autores argentinos como Leonardo Castagnino y José María Rosa. De todas formas, el extracto que se reproduce a continuación a modo de ejemplo es bastante popular, basta introducir en la Web las palabras iniciales y como resultado, al menos las tres primeras páginas de entradas de Internet remiten a noticias o blogs de historia que la reproducen:

Fue una de las principales batallas de la Guerra de la Triple Alianza, y la gran cantidad de combatientes involucrados en este enfrentamiento fue de tal

magnitud, que hasta hoy día sigue siendo la batalla más grande y sangrienta librada en América del Sur. (Zacarías & Zacarías, 2012: 90).

Otro ejemplo interesante se encuentra en el relato de la Campaña de las Cordilleras, concretamente en relación con la Batalla de Piribebuy el 12 de agosto de 1869, donde se habla del arrojo de la población, no de tropas y ejército solamente: «Los aliados proyectaron atacar este escualido ejército y terminar definitivamente con la guerra. Para ese objetivo, unos 25000 hombres al mando del Conde D'Eu atacaron Piribebuy. Negándose a capitular, la población se entregó a una batalla cuerpo a cuerpo» (Zacarías & Zacarías, 2012: 94).

También la Batalla de Acosta Ñu resulta importante, aquí se hace alusión a otro sector de la población, los niños: «El 16 de agosto de 1869, se produce la heroica batalla de Acosta Ñu, donde, a falta de soldados, los niños fueron disfrazados con barbas postizas para que el enemigo los tome por adultos y les presentes combate» (p. 94). Haciendo un paréntesis, conviene tener presente que los dos párrafos que componen el apartado «Batalla de Acosta Ñu» están literalmente copiados de un artículo del periódico ABC Color, publicado el 16 de agosto de 2010 bajo el título «Batalla de Acosta Ñu: 16 de agosto de 1869», dato imprescindible que sin embargo no aparece citado en el manual escolar. A su vez, las fuentes y citas empleadas por el periódico, que sí menciona de forma correcta dichas fuentes, pertenecen a dos obras: *La Guerra del Paraguay y las montoneras argentinas*, de José María Rosa, cuya primera publicación data de 1965; y *Genocidio Americano. La Guerra del Paraguay*, de Julio José Chiavenato, cuya primera publicación en portugués data de 1979.

El apartado final acerca del acontecimiento de la contienda bélica, titulado «Batalla de Cerro Corá—1 de marzo de 1870» pone de manifiesto cómo el arrojo y valor

del pueblo paraguayo resulta inseparable de la figura del Mariscal López. En este sentido, no sería desacertado plantear que en el relato escolar la exaltación de la figura López es también, o de alguna manera, la exaltación y reconocimiento del pueblo paraguayo. El apartado comienza así: «El 1 de marzo de 1870 las fuerzas brasileñas del general Antonio Correa de Cámara, con un ejército de 4500 hombres, rodearon el campamento. El Mariscal López, al mando de unos cuantos hombres, los enfrentó» (Zacarías & Zacarías, 2012: 94). Y finaliza de la siguiente manera:

En el primer embate fue lanceado por un oficial y un cabo brasileño. Buscó refugio en las orillas del Aquidabán, donde recibió una intimación del general Cámara. Francisco S. López contestó «Muero con mi patria». Un disparo ordenado por el jefe enemigo, Cámara, terminó con su vida y con la Guerra de la Triple Alianza. (Zacarías & Zacarías, 2012: 94).

En lo que sigue, se aborda la segunda parte del análisis, referente a la centralidad de la figura de Francisco Solano López en el discurso de la guerra. Lo primero que se desprende de la lectura del manual escolar es que el protagonismo del Mariscal López está presente en casi todos los apartados que componen la Unidad 5. En el caso de la Unidad 6, centrada en el período de postguerra, la presencia de López disminuye de forma notable por razones evidentes, el presidente ha muerto y la guerra ha terminado.

En el primer gran apartado de la Unidad 5, que aborda el gobierno de Francisco Solano López, se explica en las primeras líneas: «Don Carlos, había dejado por escrito, su decisión de que Francisco Solano López le sucediese como presidente provisional, hasta que se reuniese un Congreso que debía elegir el nuevo presidente constitucional» (Zacarías & Zacarías, 2012: 78). A continuación se ratifica la posición de López: «De

conformidad con las disposiciones de su extinto padre, el general Francisco Solano López asumió el poder y poco después convocó el Congreso para la designación de presidente efectivo» (p. 78).

Mucho antes de gobernar el Paraguay, López destaca por su papel en los asuntos del Plata, de forma concreta en el enfrentamiento de Buenos Aires y sus provincias, como explica el manual: «[...] en noviembre de 1859, Don Carlos A. López, ofreció su mediación que hizo por intermedio del general Francisco Solano López y que culminó con la firma del Pacto de San José de Flores» (Zacarías & Zacarías, 2012: 80). También su figura resulta central en el apartado «Doctrina del equilibrio»: «Solano López opinaba que si se alteraba la paz en uno de estos países o si ambos se aliaban, la independencia paraguaya estaría en peligro y su avance económico se truncaría» (p. 80-81).

Pero sin duda, la presencia abrumadora de la figura del Mariscal Francisco Solano López se encuentra en aquellos apartados que narran las batallas y luchas. En este sentido, en la mayoría de las ocasiones, la construcción de las frases sitúa a López como protagonista de todas las acciones. Además de subrayar la posición del López como presidente del Paraguay y Mariscal de Ejércitos, el relato escolar lo presenta como ejecutor en primera persona de las acciones bélicas. Por ejemplo, en el apartado de la Campaña de Mato Grosso puede leerse: «Francisco Solano López invadió el Brasil porque consideraba estratégica aquella provincia para cubrirse por el norte» (Zacarías & Zacarías, 2012: 85). De igual manera, en el contexto previo del inicio de las hostilidades con Argentina se indica: «López decidió adelantarse a los acontecimientos y ocupar Corrientes» (p. 85).

En el marco del apartado «Campaña de Corrientes», también López se configura como el protagonista de los acontecimientos: «Mientras en Asunción, Solano López

resolvió dirigir la guerra desde un punto más cercano a las operaciones, y partió con destino a Humaitá» (Zacarías & Zacarías, 2012: 86). Otro de los ejemplos se sitúa en el apartado «Campaña de Humaitá»: «Después de ordenar los reclutamientos, Solano López abandonó Humaitá y el 25 de noviembre de 1865 llegó a Paso de Patria, para sumir el mando del ejército» (p. 90).

El apartado «Campaña de Pykysyry» también aporta interesantes ejemplos, pues de la lectura se desprende que es el propio Mariscal que se defiende, que lucha, que rechaza al enemigo: «Solano López abandonó San Fernando y decidió defenderse en los campos de Pykysyry en nuevo Cuartel General: Lomas Valentinas o Itá Ybaté» (Zacarías & Zacarías, 2012: 91). Para finalizar, un último ejemplo que permite apreciar lo planteado en torno al protagonismo de López:

Luego del desastre de Abay, Solano López logró reagrupar unos cuantos combatientes y esperó al enemigo en Lomas Valentinas. El descomunal combate comenzó el 21 de diciembre y duró siete días. El día 24, López rechazó la intimación a rendirse de los generales aliados y acompañado por unos pocos sobrevivientes logró escapar hacia Cerro León. (Zacarías & Zacarías, 2012: 91).

### **Enfoque discursivo**

De forma amplia, el enfoque discursivo presente en la Unidad 5 y la Unidad 6 se conforma a partir de un relato de tipo político y bélico. De total de apartados que desarrollan el contenido de la Guerra de la Triple Alianza, 16 se situarían en un enfoque político y 17 en un enfoque bélico. De todas formas, esta clasificación resulta bastante arbitraria, en este sentido, varios de los apartados introducen una mezcla de enfoques.

Por ejemplo, el apartado «Congreso Extraordinario. Declaración de guerra a la Argentina», narra sucesos que tienen que ver con el ámbito político que se vive momentos antes del inicio de la guerra, no obstante, también aporta datos acerca de cómo se inician las hostilidades con este país vecino.

Igualmente, el apartado «Labor de las residentas», se sitúa en un enfoque bélico-social, ya que en él se relata el papel de las llamadas residentas durante los años de la guerra, pero se pone especial énfasis en el significado histórico y social de su labor. Por otra parte, el apartado «Consecuencias» introduce aspectos sociales, culturales y económicos en el contexto de los años inmediatamente posteriores a la finalización del conflicto bélico. Sin embargo, un recuento general de ambas Unidades del manual escolar revela una narración centrada en acciones político-militares y bélicas, el texto abunda en detalles sobre las acciones bélicas, sobre las estrategias empleadas en el campo de batalla, aporta una cantidad considerable de nombres de personajes ligados a la actividad militar. Algunos apartados incluyen datos pormenorizados de las muertes paraguayas en el fragor de la batalla.

## **2.11. Manual 11**

El contenido de la Guerra contra la Triple Alianza ocupa un total de 29 páginas del manual escolar y está distribuido en 2 unidades del libro: la Unidad 5 y la Unidad 6.

La Unidad 5 ocupa 22 páginas, de las cuales 4 ocupan la presentación e introducción a la Unidad y 6 corresponden a la sección de propuesta de actividades. Se titula «Paraguay durante los años 1862 a 1870», abarca 4 temas y contiene 4 fuentes escritas y 9 imágenes, de las cuales 1 corresponde a un mapa.

Se ha decidido incluir en el análisis el Tema 1 «Gobierno de Francisco Solano López» porque su inclusión como primer tema de la Unidad 5 ensambla con los demás temas de forma lineal, de tal manera que aquí ya se aprecian alusiones a la Guerra Grande. La Unidad 5 está organizada en los siguientes apartados:

– Veamos los acontecimientos en el Paraguay durante los años 1862 a 1870

– Tema 1. Gobierno de Francisco Solano López

1.1. Biografía

1.2. Sucesión presidencial

1.3. Realizaciones del gobierno

– Tema 2. Guerra contra la Triple Alianza

2.1. Causas

2.2. Tratado Secreto de la Triple Alianza

– Tema 3. Preparativos para la guerra

3.1. Campaña ofensiva

3.2. Campañas defensivas

3.3. Entrevista de Yataity Corá

3.4. Batalla de Curupayty

3.5. Campaña de Pykysyry

3.6. Ocupación de Asunción

3.7. Campaña de las Cordilleras

3.8. Acosta Ñu

3.9. Cerro Corá

3.10. Órganos oficiales de prensa y periódicos de campaña

– Tema 4. Labor de las Residentas durante el período de la posguerra

– Recapitulando

– Saber hacer

La Unidad 6 se titula «Nación paraguaya en el período de 1870 a 1900» y está distribuida en 7 Temas. Para el análisis, se han seleccionado solamente los Temas 1 «Situación del Paraguay» y Tema 2 «Constitución de 1870», porque en ellos se desarrolla la etapa de postguerra (consecuencias, firma de los tratados de paz, aspectos políticos de la postguerra). Contando con las primeras páginas de presentación e introducción a la Unidad, Tema 1 y Tema 2, el total de páginas analizadas es de 8 páginas.

El Tema 1 ocupa 3 páginas de la Unidad 6, tiene 4 imágenes, de las cuales 1 corresponde a un mapa. No contiene fuentes escritas; está organizado de la siguiente manera:

– Conozcamos los hechos ocurridos en la nación paraguaya en el período de 1870 a 1900

1. Situación del Paraguay

1.1. Consecuencias de la guerra

1.2. Liquidación jurídica de la guerra

El Tema 2 ocupa solamente 1 página, no contiene imágenes y cuenta con los siguientes apartados:

2. Constitución de 1870

2.1. Aspectos políticos de la posguerra

2.2. Gobernantes de la primera década de 1870-1880

**Antecedentes y causas**

En el relato de la guerra que ofrece este manual escolar se observan alusiones al pasado próspero del Paraguay antes del inicio de la guerra. En la página de introducción del contenido a la Unidad 5, bajo el apartado «Paraguay durante los años 1862-1870», puede leerse lo siguiente:

Como hemos visto, el gobierno de don Carlos Antonio López fue muy próspero, el Paraguay estuvo a la vanguardia con todos los adelantos de la Revolución Industrial, vinieron profesores y técnicos europeos, la ciudad se volvió bella, pero quedó pendiente un tema que habría que resolver: la cuestión de límites, sin olvidar el espíritu expansionista de los vecinos. (Crimi, 2016: 98).

Más adelante, en el apartado 2.1. «Causas», se encuentra la siguiente referencia: «El período de paz y progreso muy pronto iba a ser interrumpido por una de las guerras más cruentas de nuestra historia» (Crimi, 2016: 102). Inmediatamente después, el relato advierte: «Llevábamos años de nuestra independencia, pero había quedado pendiente la cuestión de límites» (p. 102).

A propósito de la exposición de antecedentes y causas de la guerra, hay que decir que la Unidad 5 no contiene apartado de antecedentes, sino que reúne antecedentes y causas en un solo apartado bajo el título de «Causas». En este apartado se otorga suficiente visibilidad a los cuatro países contendientes, Paraguay, Argentina, Brasil y Uruguay. La balanza de la responsabilidad en el inicio de las hostilidades se inclina sobre todo hacia el Imperio del Brasil y la Argentina.

No hay menciones acerca de la responsabilidad/participación de Inglaterra en las causas de la guerra, tampoco hay reflexiones críticas acerca de una posible

responsabilidad del gobierno paraguayo en el inicio del conflicto. Por otra parte, el tema del Tratado Secreto de la Triple Alianza cuenta con su propio apartado y el contenido del mismo resulta similar al encontrado en la mayoría de los manuales escolares. Sobre la doctrina del equilibrio, no cuenta con un apartado propio pero sí hay referencias a la misma al menos en dos apartados de la Unidad 5.

Acerca del complejo contexto de Uruguay, en el subapartado «Guerras civiles en el Río de la Plata», la narración comienza así: «En el Uruguay, con posterioridad al tratado de 1851, se sucedieron tres presidentes blancos en el poder, en último, Bernardo Berro» (Crimi, 2016: 102). A continuación, el relato se refiere a la participación de Argentina en la coyuntura política uruguaya: «Estos tuvieron la férrea oposición del caudillo Venancio Flores que combatió a las órdenes de Mitre contra Urquiza en Pavón, de ahí que recibió el apoyo para organizar una revolución desde la Argentina para derrocar al presidente Berro» (p. 102). Y después, también se menciona la participación de Brasil: «Brasil le prestó apoyo para lograr que las estancias brasileñas de la región septentrional del Uruguay pudiesen exportar ganados sin la fiscalización del gobierno» (p. 102).

Una vez que se menciona la difícil coyuntura del Río de la Plata que involucra de diferentes maneras a Uruguay, Argentina y Brasil, entonces se introduce la figura de Paraguay en este asunto: «Y los blancos buscaron partidarios para contrarrestar las ambiciones de Flores, así pensaron en Paraguay» (Crimi, 2016: 102). Cuando Brasil arremete contra el gobierno uruguayo y presenta una protesta en defensa de los súbditos que alegaban prejuicios con motivo de la guerra civil en Uruguay, se indica la actitud de Paraguay: «El gobierno del Uruguay solicitó la mediación del Paraguay en la cuestión con el Brasil, pero tal mediación no prosperó» (p. 103).

Cuando las relaciones entre Brasil y Paraguay se deterioran, el relato hace referencia al vuelco que toman los acontecimientos en Uruguay y sus consecuencias para el Paraguay: «En febrero de 1865, Venancio Flores ocupó Montevideo. Su triunfo significaba que el Uruguay se convertía en enemigo del Paraguay, a pesar de que, justamente, este entró en guerra con el Brasil en defensa de la soberanía uruguaya» (Crimi, 2016: 103).

La intervención posterior del Brasil en el conflicto comienza explicándose de la siguiente manera: «Brasil había presentado una protesta en relación a sus súbditos que ocupaban el Río Grande do Sur y que decían haber sufrido perjuicios con motivo de la guerra civil uruguaya» (Crimi, 2016: 103). Y se agrega: «A la presión política, Brasil sumó la amenaza militar, apostando un ejército sobre la frontera y su flota sobre el litoral uruguayo» (p. 103).

Y aquí otra vez aparece Paraguay, cuando se menciona su intervención en el conflicto con la nota del 30 de agosto de 1864:

En conocimiento de la ya oportuna presión diplomática y militar que el gobierno brasileño ejercía sobre el uruguayo, la cancillería paraguaya entregó al ministro brasileño en Asunción, la nota del 30 de agosto de 1864, que, entre otras cosas, expresaba «...que el gobierno de la República del Paraguay considerará cualquier ocupación del territorio oriental por fuerzas imperiales...como atentatorio al equilibrio de los Estados del Plata» [...]. (Crimi, 2016: 103).

El inicio de las hostilidades con Brasil se narra de la siguiente manera:

Hicieron caso omiso a la nota y el 16 de octubre tropas del general Mena Barreto cruzaron la frontera uruguaya y se apoderaron de la villa oriental de Melo. Enterado del hecho, el presidente López ordenó el apresamiento del buque brasileño Marqués de Olinda, que navegaba por el río Paraguay. Comenzaba así la guerra con Brasil. (Crimi, 2016: 103).

Acerca de las referencias a Argentina en los antecedentes y las causas, después de mencionar el apoyo que concedieron al caudillo Venancio Flores en el conflicto uruguayo, el relato subraya la actitud del gobierno argentino, representada en la figura de Bartolomé Mitre, ante los requerimientos de Solano López. Cabe destacar la fórmula discursiva que se emplea en el relato al decir «pidió amistosas explicaciones a Mitre», acentuando el carácter conciliador del gobierno paraguayo en todo momento hacia los países vecinos:

Ante la insistencia de la cancillería uruguaya, el gobierno paraguayo, interesado en el equilibrio del Plata, pidió amistosas explicaciones a Mitre sobre la ayuda brindada a Flores, sin obtener respuesta satisfactoria. Estas explicaciones fueron pedidas en reiteradas ocasiones sin obtener respuesta alguna. (Crimi, 2016: 103).

Una vez iniciada la guerra con el Brasil, el manual explica de la siguiente manera la solicitud de permiso del gobierno paraguayo para poder pasar por territorio argentino con dirección a Uruguay: «Paraguay solicitó el permiso al gobierno argentino para cruzar con las tropas paraguayas por la Provincia de Corrientes y atacar al Brasil en la Banda Oriental, pero el gobierno negó el permiso» (Crimi, 2016: 104).

El desenlace, la declaración de guerra a Argentina, se narra de la siguiente manera: «Ante estos hechos, el presidente Solano López convocó a un Congreso Extraordinario, reunido el 16 de marzo de 1865, este aprobó lo actuado por el presidente y declararon la guerra a la Argentina, enumerando las causas» (Crimi, 2016: 104).

En lo que respecta al Tratado de la Triple Alianza, como ya se ha dicho al comienzo, este manual dedica un apartado exclusivo al tratamiento del tema, el apartado 2.2. «Tratado Secreto de la Triple Alianza». Vale la pena señalar que en este caso la autora opta por introducir la palabra «secreto» en el mismo título y en el contenido del apartado; comienza así: «El 1 de mayo de 1865, firmaron en Buenos Aires, Rufino Elizalde por Argentina, Ocativano de Almeida Rosa por Brasil y Carlos de Castro por Uruguay el Tratado Secreto de la Triple Alianza» (Crimi, 2016: 104).

Después, la narración aporta detalles concretos acerca del contenido de dicho tratado, pero en líneas generales la información no resulta exhaustiva y tampoco se identifican apreciaciones o valoraciones acerca del carácter de este tratado: «En él se establecían las pretensiones de los países, quién pagaría los gastos de guerra, que en forma separada ninguno de los involucrados debería hacer los arreglos de paz, y que debería ser secreto hasta el logro de sus objetivos» (Crimi, 2016: 104). En cambio, al final del apartado sí se menciona que: «Muchos salieron a favor del Paraguay, incluso en los países aliados» (p. 104), de tal modo a subrayar la naturaleza impropia del tratado.

### **La guerra como epopeya nacional**

En el relato de la guerra que presenta este manual escolar hay numerosas referencias a la guerra como epopeya nacional. Se encuentra a lo largo de la narración

numerosos elementos patrióticos y de exaltación de pueblo/nación paraguaya. Por una parte, hay que destacar las alusiones al arrojo y heroísmo de personajes destacados de la guerra, como renombrados oficiales del ejército.

Pero por otra parte, también se observan varias referencias al carácter heroico tanto del ejército como del pueblo paraguayo durante la contienda bélica. Hay que hacer notar también el empleo del plural mayestático, «nuestro ejército», para referirse al ejército o tropas paraguayas. También hay que decir que en este manual escolar el relato de las campañas y batallas ocupa un espacio importante en el conjunto, extendiéndose en 8 de las 29 páginas dedicadas al tema de la guerra.

Acerca de la centralidad de Francisco Solano López en la narración, se observa que su figura ocupa un lugar relevante en el conjunto del relato, y todas las alusiones al mariscal López destacan cualidades de su gobierno, de su persona o de su actuar en el frente de batalla. Un dato importante que no pasa desapercibido: la palabra «Mariscal» siempre aparece en el relato con inicial mayúscula. De esta manera, se subraya la relevancia de este grado máximo del ejército. Por último, señalar que este manual escolar no dedica un apartado concreto al tema de los Tribunales de San Fernando, aunque es mencionado en un breve párrafo.

En lo que sigue se presentan los ejemplos encontrados, es decir las referencias al heroísmo y arrojo de los paraguayos. En el apartado 3.1. «Campaña ofensiva» se lee lo siguiente: «Campaña del Mato Grosso: fue una triunfante expedición fluvial y terrestre comandada por Vicente Barrios e Isidoro Resquín, quienes ocuparon el Fuerte de Coimbra, que había sido abandonado por el enemigo» (Crimi, 2016: 105). En el apartado 3.2 «Campañas defensivas» se dice de la Campaña de Humaitá: «La sangrienta batalla de Humaitá fueron disminuyendo nuestro ejército y armas» (p. 106).

En este mismo apartado 3.2 el relato indica: «En el transcurso, los paraguayos libraron heroicas batallas como: [...] Boquerón y Sauce: fue una de las más heroicas acciones de guerra bajo la dirección del general José Eduvigis Díaz, del 16 al 18 de julio de 1866» (Crimi, 2016: 106). En el apartado 3.4. «Batalla de Curupayty» se hace referencia a la desproporción en el número de soldados del ejército paraguayo y el aliado. Se trata de un recurso narrativo que aparece de forma frecuente en los relatos escolares analizados y que busca resaltar la gesta de los paraguayos:

El ataque se produjo el 22 de septiembre de 1866, la posición estaba defendida por cinco mil hombres y atacaron veinte mil hombres entre argentinos y brasileños. Tras largos combates, no pudieron destruir la fortificación y miles de soldados enemigos murieron; esto causó enorme desazón en los aliados (p. 107).

En el relato de las campañas y batallas de la guerra, destaca de forma particular la figura del general José Eduvigis Díaz, que aparece como protagonista y héroe de varias acciones de la guerra. Buena muestra de este protagonismo se puede observar en el siguiente fragmento: «El general José Eduvigis Díaz fue herido en la batalla y falleció más tarde en Paso Pucú, el 7 de febrero de 1867. Fue la pérdida más sentida de nuestro ejército» (Crimi, 2016: 107). Además, uno de los complementos del texto central titulado «¡Más info!» contiene una extensa biografía del general paraguayo.

Aunque con una referencia breve, el relato de la guerra no olvida mencionar la figura de Bernardino Caballero: «En esta última acción se tomaron prisioneros, armas, trofeos, víveres y documentos; en varias ocasiones actuó heroicamente Bernardino Caballero, que fue ascendido a coronel y el general Barrios a general de División» (Crimi, 2016: 108).

Especial interés tiene el tema de la batalla de Acosta Ñu, al que este manual dedica un apartado específico, que comienza de la siguiente manera: «El enfrentamiento tuvo lugar el 16 de agosto, en cuya oportunidad murió casi íntegramente un contingente de niños, aun los heridos que estaban en una tienda, pues esta fue incendiada» (Crimi, 2016: 110). Y se realiza la siguiente formulación sobre la batalla: «En la batalla de Acosta Ñu, tres mil quinientos niños paraguayos enfrentaron a veinte mil hombres del ejército aliado. La fecha se recuerda como el Día de los Mártires de Acosta Ñu» (p. 110).

Además de contar con su propio apartado, el tema de la batalla de Acosta Ñu es ampliado en uno de los cuadros que acompañan al texto central bajo el título «¡Más info!». Aunque no se indica la fuente del extracto presentado, se trata de un fragmento muy conocido (y citado) del libro *Genocidio Americano. La Guerra del Paraguay*, del autor Chiavenato, cuya primera publicación en portugués corresponde al año 1979. Justamente, también aparece en el manual escolar de la editorial Litocolor, de las profesoras Zacarías y Zacarías, aunque en este caso se incluye como parte del texto central obviando la cita de la fuente original. A modo ilustrativo, se reproduce solamente una parte del extracto:

¡Más info! **Acosta Ñu**. Dice un relato de la época: «Los niños de seis a ocho años, en el fragor de la batalla, despavoridos, se agarraban de las piernas de los soldados brasileños, llorando que lo los matasen. Y eran degollados en el acto. Escondidas en la selva próxima, las madres observaban el desarrollo de la lucha. No pocas agarraron lanzas y llegaban a comandar un grupo de niños en la resistencia» [...]. (Crimi, 2016: 110).

En el apartado 3.9. «Cerro Corá» se relatan los últimos momentos de la guerra: «Quinientos hombres, en su mayoría ancianos, famélicos acompañaron al Mariscal en la sacrificada retirada, cruzando selvas, ríos, torrentes, y la serranía del Amambay» (Crimi, 2016: 110). Como novedad, hay que hacer notar la decisión de la autora de introducir como parte del texto central sendos párrafos del libro *Compendio de la Historia del Paraguay* (1988), del renombrado historiador y catedrático de origen paraguayo Julio César Chaves (el libro está incluido en el apartado de Bibliografía). A continuación, se reproducen varios párrafos de este relato épico incluido en apartado 3.9. «Cerro Corá», que se sitúa en la línea del discurso nacionalista de la guerra. El primero narra la muerte del mariscal en Cerro Corá:

Según nos narra Julio César Chaves, ocurrió así: [...] El 1 de marzo llegaron las tropas brasileñas al mando de Correa da Cámara, atacaron Cerro Corá y en primer ataque, López fue herido de un lanzazo en el bajo vientre por el cabo Francisco Lacerda y de un sablazo en la frente por un oficial brasileño. Auxiliado por algunos de sus leales, pudo llegar a orillas del Aquidabán-nigui. Aquí, fue alcanzado por el propio Correa da Cámara que le intimó personalmente rendición:

–Ríndase Marsical. Su vida está garantida. Soy el general que manda las tropas.

–¡Muero por mi patria con la espada en manos! (Crimi, 2016: 111).

El segundo párrafo relata la muerte del vicepresidente de la república del Paraguay:

El vicepresidente Sánchez, anciano de 80 años, también fue ultimado. Él se hallaba cerca de una carreta, espada en mano. Un oficial le intimó a rendirse en términos groseros:

—¿Rendirme yo? ¡Con esta espada, jamás!

El capitán lo atravesó con su lanza. (Crimi, 2016: 111).

El tercer párrafo cuenta las circunstancias de la muerte del coronel Panchito López:

El coronel Juan Francisco López (Panchito), el hijo de catorce años del Mariscal, fue alcanzado por el coronel Martins, que también lo intimó a rendirse, a lo que respondió: —¡Un coronel paraguayo no se rinde! Una bala le atravesó el corazón. (Crimi, 2016: 111).

En la página 112, justo después del relato de los sucesos de Cerró Corá, el manual escolar introduce sin previa explicación o inclusión de un apartado, dos fragmentos de autores contemporáneos a la Guerra contra la Triple Alianza. Estos fragmentos de obras, presentados dentro de un recuadro con fondo celeste-azul, tienen como tema la guerra y la narración denota un fuerte sesgo emocional y de exacerbación del patriotismo.

Acerca del primer fragmento, el manual no incluye el nombre del autor, pero se trata de unos versos de la oda ¡Resurgirás Paraguay!, escrita por el general Mac Mahon en el Álbum de Elisa Alicia Lynch, al despedirse del país. El general Mac Mahon fue el último Ministro Plenipotenciario de los Estados Unidos ante el gobierno de la República del Paraguay durante la Guerra de la Triple Alianza.

Merece la pena mencionar que la información acerca de la oda se ha encontrado en la obra «*Resurgirás Paraguay*». *Una oda histórica de Martin Mac Mahon*, del historiador Leopoldo Ramos Giménez, publicada en *Anales de Historia del Paraguay*. Páginas documentales de la historia y para la historia. Artes – Ciencias y Letras, Año I, Número 1, octubre de 1963. No es un dato menor, que el contenido de la obra de Ramos Giménez corresponda a una conferencia impartida en el Teatro Municipal el día 4 de julio de 1963, con motivo de la conmemoración de la fecha patria norteamericana: asistieron a la disertación, el presidente de la república general Alfredo Stroessner, el embajador de los Estados Unidos, varios ministros y miembros de la Junta de Gobierno del Partido Colorado, además de profesores universitarios, entre otros.

A lo anterior hay que agregar que este mismo fragmento, se incluye precisamente en el libro *Compendio de la Historia del Paraguay*, de Julio César Cháves. Se reproduce a continuación la totalidad del primer fragmento:

Un poeta extranjero escribió ¡Renacerás Paraguay!  
No temas que te llegue semejante destino  
confía en el amparo de Dios y en su bondad,  
pues tú con la sangre escribes un decreto divino  
que dispone el rescate de tu sacra heredad.

Respecto del segundo fragmento, sí se incluye de forma clara la fuente. De acuerdo con el manual escolar, se trata de un fragmento del Himno Patrio, de Natalicio Talavera, el primer poeta paraguayo (1839-1867). El fragmento ocupa gran parte de la página y contiene tres párrafos, de los cuales se reproducen a continuación los dos primeros, a modo ilustrativo (Crimi, 2016: 112):

¡Paraguayos!, corred a la gloria  
y colmad vuestra patria de honor,  
inscribiendo al luchar, en la historia,  
nuevos timbres de noble valor.

El feroz y cobarde enemigo  
que cien veces tembló a nuestra vista  
viene audaz a buscar la conquista  
de la tierra que el cielo nos dio;  
ya sus pasos resuenan confusos,  
ya se escucha salvaje alarido.  
¡Paraguayos!, el suelo querido  
el infame agresor profanó.

Acerca del protagonismo del mariscal López en la narración ya se ha afirmado que, en efecto, se constituye en el protagonista principal del relato de la guerra. Sin duda, el ejemplo más ilustrativo del protagonismo y carácter que el relato otorga a la figura del mariscal, se encuentra en el apartado 3.9. «Cerro Corá» –reproducido hace unos momentos–, que relata de forma pormenorizada las circunstancias de su muerte.

Además de lo anterior, cabe señalar que uno de los Temas de la Unidad 5 aborda el gobierno de López, bajo el título «Gobierno de Francisco Solano López», dicho Tema ocupa 2 páginas enteras y se organiza en tres subapartados. En el subapartado 1.1. «Biografía» se indica: «Hablabla inglés y francés con fluidez, además del guaraní. Fue

un gran orador, con capacidad de liderazgo, buen escritor, contaba con una excelente biblioteca en la que leían sus amigos» (Crimi, 2016: 100).

En el subapartado 2.1. «Sucesión presidencial», se explica que el presidente Carlos Antonio López convocó un congreso en 1856 que presentó importantes modificaciones a la Constitución referentes a las condiciones para ocupar el cargo de presidente, se estableció que los candidatos podían provenir de todos los fueros, incluso el militar, y la edad oficial de 40 años fue reducida a 30 años. Justo después, el relato prosigue de la siguiente manera: «El 10 de setiembre de 1862, falleció el presidente Carlos Antonio López y el 16 de octubre se reunió el Congreso aprobando la nominación de Francisco Solano López como presidente de la República» (Crimi, 2016: 100).

En el subapartado 1.3. «Realizaciones del gobierno», se dan mayores detalles sobre las características del gobierno de López: «El presidente Francisco Solano López visitaba los cuarteles, escuelas, colegios, fábricas, pueblos y ciudades» (Crimi, 2016: 101). Igualmente, Solano López es protagonista del relato de las campañas y batallas, se presentan en lo que sigue ejemplos ilustrativos:

Extracto 1. En apartado 3.1. «Campaña ofensiva»: «Para destruir esta escuadra, López ordenó al capitán meza el ataque a la misma [...]» (p. 105).

Extracto 2. En apartado 3.2. «Campañas defensivas»: «Francisco Solano López tenía su comando en Humaitá; en noviembre de 1865, se trasladó a Paso de Patria para ponerse al frente del ejército acampado allí» (p. 106).

Extracto 3. En apartado 3.3. «Entrevista de Yataity Corá»: «Para buscar una solución al conflicto, pues la guerra ya había empezado hacía dos años, el presidente del Paraguay Francisco Solano López invitó a una entrevista al general Bartolomé Mitre»

(p. 106). Del relato de la entrevista, hay que destacar el empleo del término «invitó», que pone de relieve el carácter conciliador de López.

Extracto 4. En apartado 3.5. «Campaña de Pykysyry»: «El Mariscal trasladó su cuartel a Itá Ibaté, se fortificó el arroyo Pykysyry. Se libraron numerosas batallas: Ytororó, Abay, Itá Ybaté o Lomas Valentinas. El Mariscal se trasladó hacia Cerro León con su ejército» (p. 109).

Extracto 5. En Apartado 3.6. «Ocupación de Asunción»: «En Cerro León, López hizo su última convocatoria a las armas. Acudieron los sobrevivientes de la campaña de Pikysyry, y con ellos se preparó la Campaña de las Cordilleras» (p. 109). Aquí puede observarse cómo la respuesta positiva a la llamada del mariscal, se encuentra en la línea de lo afirmado en el apartado 1.1. «Biografía», donde se ponía en valor su capacidad de liderazgo. En cualquier caso, los ejemplos citados ponen de manifiesto que en este relato escolar López está al frente del ejército, de la guerra, del país, pero también representa él mismo la nación paraguaya.

Para finalizar esta sección del análisis, la última referencia es acerca de los Tribunales de San Fernando, que desde luego, como ya se ha dicho, ocupa un lugar casi imperceptible en el conjunto de la narración: «Llegó a oídos de López que se organizaba una conspiración contra la patria y su persona, lo que dio origen a la formación de un tribunal de sangre en San Fernando» (Crimi, 2016: 108).

### **Enfoque discursivo**

De total de apartados analizados que componen las Unidades 5 y 6 del manual escolar, 11 tienen un enfoque bélico y 6 adoptan un enfoque político. Además, 1 apartado tiene un doble enfoque político-bélico (el de causas), 1 apartado tiene un doble

enfoque bélico-cultural (el de órganos oficiales de prensa durante la guerra), 1 apartado tiene enfoque bélico-social (el de las residentas), y 1 apartado adopta un enfoque social-económico-político (el de consecuencias de la guerra, que aborda estos tres aspectos).

Del recuento de apartados se desprende que en el relato de la guerra que ofrece este manual escolar predomina sobre todo el enfoque bélico. Es decir, que los apartados dedicados a las campañas y batallas de la guerra, como también a aspectos sociales y culturales asociados al frente de batalla, ocupan un lugar central en la narración. En segundo plano, se encuentran los apartados que desarrollan cuestiones del ámbito político, sobre todo antes del inicio del conflicto bélico y durante la etapa de postguerra.

### **3. Objetivo 3**

#### **3.1. Manual 1**

En el relato del manual escolar es posible identificar una serie de estrategias que organizan de forma clara un discurso acerca de «nosotros» el pueblo paraguayo o el Paraguay, y «los otros» en relación específica con los países aliados que conformarían el enemigo: Argentina, Brasil y Uruguay. Son numerosas las menciones a los soldados paraguayos o al ejército paraguayo, incluso empleando en ocasiones el mayestático: «Tras una heroica resistencia nuestras tropas fueron aniquiladas en Yatay [...]» (Lezcano & Zayas, s/f.: 191). También resultan numerosos en el texto las referencias al arrojo y valor del pueblo paraguayo, representado no solamente por el ejército/tropas, sino también por las mujeres, los ancianos y los niños, personajes que se incluyen en el relato escolar en más de una ocasión y apartados: «Altivos y valientes los soldados

paraguayos, participaron en cientos de combates, y cuando faltaron los brazos vigorosos del varón, las mujeres, los niños y los ancianos de esta tierra lucharon por ella» (p. 190).

A lo largo del capítulo se observan numerosas alusiones a «los otros»: se menciona a los ejércitos argentinos, brasileros o uruguayos, o en todo caso se mencionan representantes (militares o políticos) de los países de la Triple Alianza, además de referencias más amplias como «el ejército aliado» o «los aliados». No obstante, una lectura más detenida permite constatar un tratamiento que podría considerarse como hostil hacia los integrantes de la Triple Alianza. De forma específica, teniendo en cuenta que algunas referencias incluyen en una misma frase a más de un país enemigo, la introducción de esos «otros», la construcción de la figura enemiga en el relato, quedaría configurada de la siguiente manera: 1 mención específica al Gral. argentino Mitre relativa a la entrevista de Yataity Corá, 3 menciones al ejército brasilero y al Gral. Correa da Cámara, y 2 alusiones a Uruguay.

El carácter beligerante del Brasil queda explicitado al comienzo del capítulo, en los antecedentes y causas:

[...] ya que las cuestiones de límites con el Brasil y la Argentina debían ser definidas en el año 1862, según lo estipulado en los tratados firmados entre nuestro país y los otros dos, pero el Brasil, lejos de cejar en su empeño de apoderarse de parte de nuestro territorio, había establecido los fuertes de Miranda y Dorados, al norte (p. 189).

De igual manera, también se puede observar un discurso similar respecto de Argentina y Uruguay: «En el Río de la Plata la situación era confusa, pues tanto en el Uruguay como en la Argentina, las luchas entre bandos antagónicos, ávidos de

apoderarse del mando, se sucedían constantemente» (p. 189). En el apartado correspondiente a las campañas de la guerra, la toma de Asunción se atribuye, sin distinción alguna, a los aliados: «[...] los aliados ocuparon la Asunción (5 de enero de 1869) y la saquearon» (p. 193). Finalmente, hay que hacer notar que las alusiones a las tropas brasileras y/o al Brasil ocupan un espacio mayor en el relato que las alusiones a los otros dos ejércitos-países. El siguiente extracto del final del apartado «Antecedentes y causas», pone de manifiesto el carácter de la participación del Brasil en la contienda:

[...] Venancio Flores había triunfado en el Uruguay, con lo que el gobierno amigo, por el que el Paraguay había ido a la guerra con el Brasil, fue destituido y reemplazado por uno enemigo, ya que se convirtió en un gobierno títere, manejado por el Brasil (p. 190).

### **3.2. Manual 2**

Desde el comienzo de la narración, queda claramente contrapuesta la situación y características del Paraguay en los años previos a la guerra y la situación de los tres países aliados, Argentina, Brasil y Uruguay. Así, en el apartado «Situación del país y del Río de la Plata en dicha época», título que precede al capítulo dedicado a la Guerra contra la Triple Alianza, se lee: «El país se hallaba vinculado con las naciones más adelantadas de Europa» (Lezcano, s/f.: 244). En la misma línea, la autora explica: «La sociedad paraguaya, con el contacto con Europa, a través de los becados y de los técnicos llegados de ese continente, modificó algunas de sus costumbres» (p. 244).

Luego de esta descripción acerca de la situación del Paraguay, el relato se refiere a la situación en los países de la región del Plata: «En los demás países vecinos, el

Brasil, el Uruguay y la Argentina existía una anarquía política, que ya llevaba perjudicando a dichos países en sus relaciones internas y externas» (Lezcano, s/f.: 244). En relación con la construcción de la imagen de ese «otro» hostil, de nuevo el relato parece girar en torno a las acciones llevadas a cabo por el Brasil, al menos en la parte de antecedentes y causas:

El Brasil diciendo proteger los intereses de sus súbditos instalados en el Uruguay, apostó tropas en la frontera y se alió con Venacio [sic] Flores para derrocar al gobierno. Solano López sale en defensa del gobierno constituido. Las tropas brasileñas invaden Uruguay y se enciende la chispa que llevó a la guerra de la Triple Alianza (p. 244).

En el apartado de «Campañas militares», no hay menciones específicas al arrojo o el valor del pueblo/ejército paraguayo. Pero, sí resulta interesante la forma de presentar/situar al ejército paraguayo en el fragor de las batallas: siempre disminuido «de antemano» ante las fuerzas aliadas. Nótese lo afirmado hasta aquí en los siguientes extractos: «**Fase defensiva. Campaña de Humaitá.** [...] El enfrentamiento con tropas muy superiores en número obligó a los paraguayos a repasar el río Paraná hacia el territorio nacional. [...]. Las tropas paraguayas estaban al mando del coronel Díaz y dada la superioridad del enemigo abandonaron el sitio» (p. 247). Por otra parte, aunque existe una descripción bastante detallada de las principales fases de la guerra, campañas y batallas, no hay menciones concretas a los ejércitos de los países aliados, es decir que en general el tratamiento que recibe el enemigo se traduce en frases como «tropas enemigas» o «aliados», sin indicar si son argentinos, brasileños o uruguayos, en su caso.

Finalmente, como este manual escolar sí incluye un apartado que describe la situación del país después de finalizada la guerra, es posible observar en el siguiente párrafo los rastros de un discurso que presenta al Paraguay como una nación avasallada y una identidad quebrada como consecuencia de la Guerra de la Triple Alianza:

Período de Pos-guerra. **Situación general del país.** La guerra llegó a su fin con un Paraguay disminuido en todo sentido. Su población, constituida por 1.300.000 habitantes con que contaba el país al comienzo de la contienda, había quedado reducida a sólo 200.000, en su mayoría ancianos, niños y mujeres. El resto había quedado en los campos de batalla. De una nación floreciente, en la época de los López, sólo quedaban ruinas, desolación y luto (Lezcano, s/f.: 249).

### 3.3. Manual 3

En el relato escolar se construye una imagen de los tres países que integran la Triple Alianza, Argentina Brasil y Uruguay, centrada en el carácter hostil que manifiestan hacia el Paraguay con sus acciones. Ahora bien, aunque al comienzo del relato se observan menciones a los tres países, lo cierto es que el discurso que incorpora la mirada de los «otros» gira en torno a Argentina y Brasil, y entre estos dos países, se identifican más referencias al imperio del Brasil. En relación con los nombres propios que cobran protagonismo en el apartado que relata las acciones bélicas, en el caso de Argentina la imagen del «otro» se cristaliza en la figura del general Mitre, mientras que en el caso de Brasil aparecen varios nombres: almirante Tamandaré, marqués de Caxias, conde d'Eu y el general brasileño Antonio Correa da Câmara.

La primera frase del capítulo 1, que abre la temática de la guerra, afirma, en un tono que pretende ser neutral y objetivo: «Los países vecinos pretendían territorios que legítimamente correspondían al Paraguay» (Lezcano, s/f.: 146). Es decir, desde el primer momento quedan claras en el relato las pretensiones de Argentina y Brasil. Como se pudo apreciar en el análisis de los antecedentes y las causas de la guerra, se construye un discurso escolar que presenta a Uruguay, Argentina y Brasil como países en permanente conflicto. En este caos social y político, el Paraguay, mediante la figura del Mariscal López, se presenta como mediador, como portador de paz: «Tanto en el Uruguay como en la Argentina se sucedían luchas entre grupos que querían apoderarse del gobierno. [...] Francisco S. López trató de mediar en el conflicto uruguayo-brasileño-argentino, pero ello no prosperó» (p. 146).

En el apartado de la «Entrevista de Yatayty Corá», también es posible observar este antagonismo o contraste entre las intenciones de los aliados, que en el relato aparecen siempre bajo sospecha, y las intenciones del Paraguay, siempre mucho más transparentes. En contraste, el Paraguay se delinea como una nación magnánima, ecuánime:

López expresó al jefe argentino la necesidad de hallar una solución a la guerra, a fin de terminar con ella ya que mucha sangre, de ambas partes, estaba derramándose, por lo que era conveniente arribar a la paz. Mitre repuso que la contestación correspondía a su gobierno, y que en todo caso obraría de acuerdo con lo estipulado en el Tratado de la Triple Alianza. Ante el fracaso de esta tentativa, la guerra continuó con más saña y crueldad. (Lezcano, s/f.: 150).

Pero al final del capítulo 1, también es posible encontrar el mismo tono discursivo acerca de los tres países aliados. En el apartado titulado «Los tratados de paz con los aliados», otra vez se recalca el desbarajuste y desacuerdo entre Argentina, Brasil y Uruguay, que no desaparece una vez finalizada la guerra:

Las rivalidades surgidas entre los aliados a raíz de los límites que debía aceptar el Paraguay, hizo que se llegara a la conclusión de que los gobiernos de los países integrantes de la Triple Alianza, debían arreglar con el Paraguay, separadamente, las condiciones de paz. (Lezcano, s/f.: 153).

Por otra parte, se emplean también diferentes fórmulas para nombrar al «otro» enemigo, especialmente en el capítulo 1, porque contiene el apartado donde se explican las campañas y batallas de la contienda bélica. Las palabras empleadas para referirse a los otros son: «el enemigo», «tropas aliadas», «los enemigos», «escuadra brasileña», «fuerzas aliadas», «los aliados», «huestes aliadas». Además, otro aspecto interesante que está presente a lo largo de este primer capítulo consiste en observar una construcción del relato épico de la guerra que engrandece y reconoce (recuerda) la superioridad del enemigo como un mecanismo que refuerza el imaginario de un pueblo paraguayo sufrido y heroico. El siguiente ejemplo, perteneciente al apartado «Batalla de Curupayty», resulta significativo en este sentido:

Dieciocho mil hombres apoyados por la artillería de la escuadra brasileña, al mando del almirante Tamandaré, asaltaron las trincheras paraguayas el 22 de septiembre de 1866. Se libró una lucha sangrienta en que las bajas enemigas se contaron por miles, ante la invencible resistencia paraguaya, Mitre ordenó la

retirada, y, como consecuencia, vino el eclipse del general argentino. (Lezcano, s/f.: 150-151).

La imagen del ejército brasileño como un «otro» hostil aparece asimismo en el desenlace del capítulo 1. Como puede apreciarse en muchas otras ocasiones a lo largo de la narración, la autora del manual escolar introduce cifras específicas en relación con el número de soldados que participan en las batallas, poniendo de manifiesto de forma explícita o implícita la inferioridad numérica del ejército paraguayo. Como ya se ha sugerido, se refuerza de esta manera el relato heroico de la guerra, poniendo el acento en la gesta que protagonizaron los paraguayos, concitando en el lector sentimientos que le permitan identificarse con el colectivo paraguayo:

El general brasileño Antonio Correa da Cámara, el 1º de marzo de 1870, con un ejército de 4.500 hombres rodeó Cerro Corá, y ultimó al mariscal López a orillas del río Aquidabán. El vicepresidente Sánchez y el hijo del Mariscal, Panchito López, fueron muertos también. Así terminó la guerra de la Triple Alianza. (Lezcano, s/f.: 153).

Por último, del apartado «La reconstrucción nacional» se desprende la imagen negativa que el manual escolar presenta de los países aliados, al recordar las consecuencias deplorables que el conjunto de sus acciones tiene sobre el pueblo paraguayo:

La reconstrucción nacional. La guerra llegó a su fin con un Paraguay disminuido en todo sentido. Su población, constituida por 1.300.000 habitantes con que

contaba el país al comienzo de la contienda, había quedado reducida a sólo 300.000, en su mayoría ancianos, niños y mujeres. El resto había quedado en los campos de batalla. La asunción había sido saqueada, cuando su ocupación por los aliados, quienes de templos y casas particulares llevaron todo lo que tenía algún valor (Lezcano, s/f.: 159).

### **3.4. Manual 4**

Nada más comenzar el relato de la guerra, en los diferentes apartados que desarrollan los antecedentes y las causas, se pone de relieve la problemática e inestabilidad que sacude a los países de la región del Plata, Argentina, Brasil y Uruguay, pero no se incluye al Paraguay, que aparece representado en la figura de Francisco Solano López, con una mención a su participación en la firma del Pacto de San José de Flores.

En esta primera parte de la narración el discurso está centrado en los «otros», el Paraguay es visible en el relato solamente para responder a las injurias o acciones hostiles de sus vecinos argentinos y brasileños: la contraposición entre la inestabilidad de los países que conformarían la Triple Alianza y la estabilidad (o ánimo conciliador y de paz) del Paraguay queda patente desde un primer momento. Por ejemplo: «A la vez que en la Argentina estaban en lucha las tropas de Juan Manuel de Rosas (federal) y las de Justo José Urquiza (unitario). En el Uruguay se desarrollaba una guerra-civil» (Lezcano, s/f.: 122).

La explicación de la doctrina del equilibrio que aporta el primer capítulo vincula de forma estrecha la independencia de la nación paraguaya con las relaciones que el Paraguay establece con el Brasil y la Argentina, y los acontecimientos entre estos países

vecinos. En este sentido, el mantenimiento del equilibrio de fuerzas entre ambos países garantizaría la independencia del Paraguay:

**La doctrina del equilibrio.** El Paraguay estaba atento al equilibrio de fuerzas entre sus dos vecinos: el Brasil y la Argentina, ya que si ese equilibrio se rompía, la independencia paraguaya podía peligrar. Por tanto, el Paraguay proclamó como meta de su política exterior el mantenimiento del equilibrio en el Río de la Plata. (Lezcano, s/f.: 123).

La situación que se desata en Uruguay permite afirmar la identidad del Paraguay como nación independiente. En primer lugar, en el relato se indica que el partido blanco, que se hallaba en el gobierno uruguayo, era amigo del Paraguay. En segundo lugar, se recuerda que un movimiento armado se levantó en Uruguay en 1863, y tanto Brasil como Argentina decidieron apoyar a los revolucionarios. Después, aparece la postura de Paraguay: «El gobierno de López, comunicó a la Argentina y el Brasil que no consentirá el atropello a la independencia uruguaya por considerarlo violatorio del equilibrio del Río de la Plata y amenazante de la independencia paraguaya» (Lezcano, s/f.: 123).

Resulta interesante como el apartado «Publicación del Tratado» (en referencia al Tratado de la Triple Alianza), centrado en las diversas reacciones de apoyo hacia el Paraguay al conocerse públicamente los términos del Tratado, está dirigido a reafirmar y legitimar las futuras acciones de los paraguayos frente a las confabulaciones de la Triple Alianza:

**Publicación del Tratado.** El gobierno inglés publicó el Tratado Secreto de la Triple Alianza, a principios de 1866. Esta publicación produjo reacciones, así Juan Bautista Alberdi se erigió en defensor de la causa paraguaya. El presidente de Bolivia ofreció al Paraguay una ayuda de 12.000 hombres. Los países del pacífico trataron de mediar en el conflicto y protestaron por los términos del Tratado. Colombia hizo sentir, también, su voz de protesta. (Lezcano, s/f.: 123).

Otras dos cuestiones resultan también importantes de mencionar. Por una parte, el siguiente fragmento correspondiente al relato de las acciones bélicas permite apreciar aquello que explicaba Capdevila (2010) sobre lo difícil que resulta en ocasiones la delimitación de «nosotros/ellos», ya que en los años de la guerra hubo deserciones en el bando paraguayo, así como resistencia de cierta parte de la población del norte argentino a enfrentarse en lucha contra Paraguay: «**Campaña de Uruguayana.** [...] La misión de Estigarribia era la de invadir la provincia de Río Grande del Sur (Brasil) y las Misiones argentinas, provocando la insurrección de sus pobladores a favor del Paraguay» (Lezcano, s/f.: 125).

Por otra parte, también en este manual escolar se puede apreciar que en el relato de las acciones bélicas, los apartados dedicados a la etapa defensiva y ofensiva de la guerra con sus respectivas campañas, las reiteradas menciones a la superioridad numérica de los «otros» permiten construir un «nosotros» paraguayo siempre valiente pero también siempre predestinado a la catástrofe. Esta dinámica en el discurso puede apreciarse en varios momentos del relato escolar, el siguiente constituye un ejemplo:

Una de las batallas más grandes de la guerra, se libró en **Tuyutí**, el 24 de mayo de 1866. Las tropas paraguayas estaban comandadas por los generales Vicente

Barrios y Francisco Isidoro Resquín, y los coroneles José María Bruguez, Díaz y Marcó. La superioridad numérica del enemigo hizo que los paraguayos retrocedieran y los aliados conservaran sus posiciones. (Lezcano, s/f.: 125).

En el texto, en los apartados correspondientes al desarrollo de la acción bélica, los «otros» se nombran mediante el empleo de nociones como «ejército aliado», «ejército enemigo», «el enemigo», «tropas enemigas», «tropas aliadas», solamente en contadas ocasiones se hace alusión específica al ejército de un país: las «tropas brasileñas» (no las argentinas ni las uruguayas). Asimismo, en el caso del «nosotros» las denominaciones más frecuentes son «los paraguayos», «tropas paraguayas», «fuerzas paraguayas». Cabe destacar que en la narración no se emplea el plural mayestático en ningún momento.

También en el relato de la acción bélica y su desafortunado desenlace para el Paraguay, la figura del Mariscal López aparece asociada a la constitución misma de la nación, como custodio de la nacionalidad paraguaya que se ve amenazada por el enemigo cristalizado en Argentina, Uruguay y Brasil. En el relato del final de la guerra, bajo el título «Movilización total de la nación» se lee: «Al ser tomada la Asunción, López con un pequeño ejército huyó a Lomas Valentinas y desde Cerro León, hizo un nuevo llamamiento al país. Pronto 12.000 paraguayos se agruparon en el nuevo campamento de Azcurra» (Lezcano, s/f.: 126).

En la frase puede notarse el liderazgo y legitimación que suponen la respuesta que obtiene el presidente del Paraguay al llamamiento. La población que se incluye en esta movilización total se refiere a heridos, prisioneros, mujeres, niños y ancianos. De esta manera, el relato gira en torno a la parte de la población paraguaya que permaneció junto a López hasta el final en 1870, dejando fuera de esta narración épica otros

colectivos que participaron en la guerra pero que no adscribían a la causa de López. Bajo el epígrafe «Francisco Solano López; su significación nacional», se pone de manifiesto el papel de custodio de la nacionalidad del Mariscal: «Cuando la nacionalidad se vio amenazada supo hacer frente al enemigo en admirable conjunción con un pueblo que lo acompañó desde el primer momento hasta Cerro Corá» (Lezcano, s/f.: 127).

A propósito de la construcción del «nosotros» en el relato correspondiente a la etapa de postguerra, es necesario destacar varias cuestiones. El apartado «Balance de la guerra» comienza con un párrafo que hace mención a las consecuencias demográficas para el Paraguay, cabe destacar que se trata de un discurso muy divulgado que forma parte de la memoria colectiva de la guerra:

El Paraguay quedó devastado luego de la terrible guerra. Su población tuvo un brusco descenso, ya que de 1.300.000 habitantes con que contaba antes de la guerra, al término de la misma sólo llegaba a 300.000, en su mayoría mujeres, niños y ancianos. (Lezcano, s/f.: 127).

Además de lo anterior, en el relato de la postguerra es posible identificar una trama discursiva orientada a la creación de sentimientos de identidad nacional. A modo de cierre del apartado «Balance de la guerra», luego de la descripción de la catástrofe que supuso el conflicto bélico en los aspectos económico, social y demográfico, se incluye la siguiente frase: «Pero toda esta situación no menguó el espíritu y el amor del paraguayo a su terruño. Vivió las vicisitudes de la patria, y se identificó con su historia, y sintió y siente el orgullo de pertenecer a un país valeroso» (Lezcano, s/f.: 127-218). Conviene advertir aquí el empleo de dos tiempos verbales al final de la frase, sintió y

siente, recurso retórico que apelaría tanto al sentir de aquellos paraguayos que vivieron las vicisitudes de la guerra a finales del siglo XIX como a aquellos paraguayos que viven el tiempo presente. Se trataría pues, de la construcción de una nación paraguaya y un sentimiento de pertenencia nacional que no varían a lo largo de la historia.

En el segundo capítulo dedicado al contenido de la Guerra de la Triple Alianza «La posguerra del 70. La reconstrucción», es posible distinguir un discurso ligado a la construcción de una identidad nacional inseparable del relato épico de la historia. Y aquí resulta interesante volver una vez más sobre el extracto del historiador Efraím Cardozo que la autora del manual decide incluir en la narración escolar. Este extracto constituye un magnífico ejemplo del discurso difundido durante décadas por la historiografía oficial y que también ha sido reflejado en la historia escolar. Se trata de un tópico ampliamente aceptado por gran parte de la población y que no ha desaparecido de la memoria colectiva:

Al decir de un historiador: «La guerra de cinco años devastó al Paraguay en una medida desconocida en la historia americana. Del Paraguay orgulloso y floreciente de la época de los López sólo restaba un inmenso osario y un montón de ruinas entre las cuales vagaban los sobrevivientes espectrales de la colosal catástrofe». (Lezcano, s/f.: 129).

A continuación del extracto de Cardozo, en la narración se pone de manifiesto el carácter del pueblo paraguayo frente a la terrible experiencia de la guerra: «De esta situación emergió el Paraguay mediante el esfuerzo de los hombres y la participación activa de las mujeres» (Lezcano, s/f.: 129). Hay otra cuestión relacionada con la representación de los aliados que merece la pena señalar aquí. Son dos frases acerca del

tema de la conformación del gobierno provisional en 1869 que, si bien no son contradictorias, ofrecen planos diferentes sobre este hecho. Por un lado, en el subapartado «Ocupación de Asunción», situado en el marco de las acciones bélicas, se explica: «Para tratar con los aliados, ante la ausencia de López, se constituyó un gobierno formado por Cirilo Antonio Rivarola, Carlos Loizaga y José Díaz de Bedoya. Este gobierno asumió el mando el 15 de agosto de 1869» (p. 126), debido a que el manual no aporta más datos, de esta lectura podría desprenderse que los «aliados» establecieron un gobierno en Asunción para tratar con los «aliados»; por otro lado, en el segundo capítulo dedicado a la postguerra, subapartado «El gobierno provisional», se explica con mayor detalle que los aliados establecen un gobierno provisional, no obstante, una de las acciones que se destaca de este gobierno es la defensa del territorio paraguayo:

Antes del término de la guerra, en 1869, los aliados establecieron en la Asunción un gobierno provisional constituido por Cirilo Antonio Rivarola, Carlos Loizaga y José Díaz de Bedoya. Entre las actuaciones de este gobierno se destacan el esfuerzo en la defensa del territorio nacional. (Lezcano, s/f.: 128).

Ya hacia el final del segundo capítulo, dedicado al tema de la postguerra, el relato escolar aborda los tratados de paz firmados con los países de la Triple Alianza. Aquí se hace especial hincapié en los territorios perdidos por el Paraguay a causa de la guerra, con un detalle minucioso de los nuevos límites fijados para el país. Pero el discurso empleado para referirse a cada uno de los tres tratados de paz no resulta homogéneo, de manera que pueden distinguirse algunos matices en la narración. A

diferencia de lo que ocurre con la explicación de los tratados firmados con Argentina y Uruguay, en el caso de Brasil hay un mayor énfasis puesto en la pérdida de territorio.

### 3.5. Manual 5

En el relato de la guerra contra la Triple Alianza que presenta este libro de texto la construcción del «otro» no está centrada en un país vecino integrante de la Triple Alianza de forma específica y clara. Es cierto que en el apartado de «Causas de la guerra: un tema polémico» se configura una imagen del otro, al menos de Argentina y de Brasil, pero en todo caso no se introducen demasiados adjetivos o valoraciones sobre estos países. Por ejemplo, y como ya se ha citado anteriormente, la última de las causas señalaba, de forma escueta: «[...] imposición de la hegemonía regional por Brasil y Argentina» (Saccaggio et al., 1998: 131).

Con el apartado «Hacia la guerra» es posible completar la imagen que se presenta de los países vecinos. Pero se trata de referencias muy escuetas. Precisamente, en este apartado se explican con mayor claridad y detalle los sucesos que desataron las hostilidades y el inicio de la guerra. Acerca de Uruguay, se alude a la invasión de Venancio Flores con apoyo argentino. Al imperio del Brasil se lo nombra como «la amenaza brasileña». Y, la imagen de Argentina se expresa al menos en dos ocasiones, la primera cuando el gobierno argentino no contesta el pedido de López, que solicitaba información sobre las actuaciones en Uruguay; la segunda, cuando el gobierno argentino niega el paso de las tropas paraguayas por territorio argentino.

Al final de este apartado, a propósito del Tratado Secreto de la Triple Alianza, se indica: «El Tratado contenía las ambiciones territoriales de Brasil y Argentina sobre Paraguay [...]» (Saccaggio et al., 1998: 132). Además de la imagen que se presenta de

Argentina y Brasil en los primeros apartados del capítulo 21, es posible identificar otro actor, Inglaterra, país del que se dice «pretendía someter el modelo económico autosostenible del Paraguay» (p. 131). Aunque escueto y por momentos difuso, el panorama inicial que se presenta acerca de Argentina, Brasil, Uruguay e Inglaterra pone de manifiesto la tensión manifiesta entre el conjunto de países y el Paraguay.

El cuadro sinóptico que resume las campañas y batallas de la guerra también resulta interesante para observar cómo se construye la mirada de los países que intervinieron en la contienda bélica. Lo primero que hay que mencionar es la ausencia del empleo del plural mayestático, al menos en este apartado, porque como se podrá comprobar sí se emplea en numerosas ocasiones en el capítulo 22 acerca del período de postguerra. Además de lo anterior, resulta notable que el relato utilice siempre las mismas fórmulas para nombrar a los ejércitos de la Triple Alianza: «fuerzas aliadas» o «los aliados».

Es decir, que no se encuentran en cuadro sinóptico otras formas de nombrar al «otro», como tropas argentinas o brasileñas, etc. Hay dos excepciones. La primera justo al final del cuadro sinóptico, donde se resume la Campaña de las Cordilleras y la muerte del mariscal: «López acampa en Cerro Corá, donde es atacado por fuerzas brasileñas» (Saccaggio et al., 1998: 133); la segunda cuando se alude a la entrevista de Yatayty Corá y se dice «ejército argentino». Por lo demás, siempre se nombra a los aliados como fuerzas aliadas o los aliados. Sirvan como ejemplo los siguientes extractos: «En Yatay, los paraguayos son derrotados por las fuerzas aliadas y tienen que rendirse»; «Los aliados imponen en Asunción un gobierno manejado por ellos» (p. 133).

A diferencia de otros manuales escolares, en el abordaje de las campañas y batallas se distingue un número muy reducido de nombres de generales o jefes del ejército, tanto del lado paraguayo como del bando aliado. En el caso de Paraguay,

aparecen los nombres del mariscal López, José Eduvigis Díaz y Bernardino Caballero. No hay ni un solo nombre propio de mandos del ejército brasileño. En cuanto a la Argentina, aparece solamente el general Mitre. Y aquí se hace otra referencia concreta a los argentinos: «El mariscal López se entrevista en Yatayty Corá con el Gral. Mitre, jefe del ejército argentino, para encontrar una solución a la guerra y llegar a la paz. Las tratativas fracasan» (Saccaggio et al., 1998: 133). El tratamiento de la entrevista de Yatayty Corá que ofrece la narración resulta, una vez más, escueto. Esta opción narrativa deja en el tintero algunos datos que en otros manuales escolares se resaltan: que es López quien invita a Mitre, o que no es posible llegar a ningún acuerdo porque los aliados no ceden en los puntos firmados en el Tratado Secreto.

En el capítulo 22 «El Paraguay a partir de 1870» se configura también una imagen de los aliados, y en algunas ocasiones se hace referencia concreta a Argentina y Brasil. El apartado «Después de la guerra» cuenta la ocupación de Asunción por parte de los aliados cuando la guerra está ya muy avanzada. En el relato que presenta el manual el manual no se remarca la cercanía entre el Triunvirato y las fuerzas de la Triple Alianza. La constitución del Triunvirato, se explica como sigue:

Poco antes del final de la guerra, a comienzos de 1869, las tropas aliadas habían ocupado Asunción. En agosto establecieron un gobierno provisional constituido por un triunvirato. El mismo estaba integrado por tres paraguayos: Cirilo Antonio Rivarola, Carlos Loizaga y José Díaz de Bedoya. (Saccaggio et al., 1998: 137).

A continuación, se hace referencia a las rencillas entre Argentina y Brasil: «La rivalidad entre la Argentina y el Brasil, se había manifestado desde el comienzo de la

guerra, volvió a recrudecer de tal modo que Asunción se convirtió en el escenario de violentas disputas» (Saccaggio et al., 1998: 137). Una vez que queda patente la complicada relación entre los países vecinos, la narración sitúa el gobierno del Triunvirato en esta complicada coyuntura: «El Triunvirato debía soportar las fuertes presiones que ejercían las fuerzas de ocupación. Cualquier decisión adoptada por los triunviros debía contar con la aprobación de argentinos y brasileños, lo que volvía muy difícil la tarea» (p. 137). Como se puede observar, la narración explica que las acciones del Triunvirato debían estar aprobadas por la Argentina y el Brasil. Tal posición de actuación del gobierno paraguayo se argumenta o razona mediante la introducción de la primera frase: las fuertes presiones que ejercían las fuerzas de ocupación.

Más adelante, resulta interesante observar las medidas del gobierno provisional que enumera el manual: «Sin embargo, el gobierno provisional pudo adoptar algunas medidas trascendentes como: el decreto que declaraba extinguida la esclavitud en todo el territorio, la convocatoria a elecciones constituyentes e importantes acciones a favor de la educación» (Saccaggio et al., 1998: 137). El extracto denota un discurso muy diferente al del relato de la guerra en clave nacionalista, donde suelen subrayarse las medidas adoptadas en contra de la figura del mariscal Francisco Solano López.

La ocupación de Asunción en el año 1869 se presenta de forma sucinta, pero ofrece una imagen concreta de los aliados. La primera referencia se encuentra en el cuadro sinóptico de guerras y batallas: «Las fuerzas aliadas remontan el Paraguay y en febrero de 1869 llegan a Asunción»; más abajo, en la campaña de Pikysry: «Los aliados imponen en Asunción un gobierno manejado por ellos» (Saccaggio et al., 1998: 133). Ya en el capítulo 22 sobre la postguerra, se hace otra breve referencia: «Además, cuando los aliados ocuparon Asunción, se dedicaron a saquearla» (p. 138). Nótese el empleo de la fórmula «fuerzas aliadas», que suple las referencias específicas a

argentinos y/o brasileños. Pero todavía es posible identificar otra variante para nombrar al «otro» como un otro indeterminado, indefinido: «Los ocupantes extranjeros permanecieron en el Paraguay hasta después de la firma de los tratados de paz. Dichos tratados significaron la pérdida de extensos territorios por parte del Paraguay» (p. 137).

En otro orden de cosas, en la medida que se construye una mirada específica de los aliados o las fuerzas aliadas, también se traza una imagen de «nosotros», el Paraguay y los paraguayos. Como ya ha puesto de manifiesto en otra parte del análisis, esta mirada introduce al comienzo del capítulo 21 una faceta crítica cuando en la enumeración de las causas de la guerra, se lee: «El despotismo y las ambiciones políticas de López»; «[...] impericia de la cancillería paraguaya» (Saccaggio et al., 131). Sin embargo, el registro narrativo cambia cuando se construye la imagen del Paraguay en el período de postguerra. Así, en el apartado «Después de la guerra» se explican las consecuencias económicas:

Las consecuencias de la guerra para la economía paraguaya fueron devastadoras. Las principales fuentes de producción e ingresos de nuestro país, como las estancias y los yerbales, quedaron en ruinas; la flota mercante del Estado, aniquilada, y la fundición de hierro y el astillero, arrasados. (Saccaggio et al., 1998: 138).

Después, se alude a las consecuencias demográficas (contenido que se refuerza con una de las fuentes que incluye el capítulo «La debacle demográfica»): «Las consecuencias demográficas también fueron terribles: las luchas y las enfermedades durante la guerra habían reducido la población de nuestro país casi a la mitad [...]» (Saccaggio et al., 1998: 138). Resulta interesante la inclusión del apartado «El problema

de la tierra», porque aporta información significativa sobre los cambios en la gestión estatal de la tierra después de la guerra. El manual escolar se refiere a la venta de tierras por parte del Estado; a pesar de que las tierras se venden a precios muy bajos los campesinos paraguayos no están en condiciones de adquirirlas y acaban trabajando como peones. Para cerrar el apartado, se señala la participación de capital extranjero en la reorganización de la economía agraria: «El paso de grandes extensiones de tierra a la esfera privada dio lugar a la formación del latifundio, es decir, fincas de enormes extensiones. Entre los nuevos dueños de esas tierras figuraban argentinos, ingleses, norteamericanos y franceses» (p. 140).

### **3.6. Manual 6**

La construcción de la imagen del «otro» aparece de forma muy temprana en el capítulo de la guerra, de forma específica en los subapartados «las cuestiones internacionales» y «Modelos de Estados diferentes». La imagen que allí se presenta de la Argentina y el Imperio del Brasil, gira en torno a las divergencias históricas de estos dos países y el Paraguay. Vale la pena decir que esta visión del otro, generada al comienzo del capítulo, es la que servirá como matriz orientadora del resto de la narración. Es decir, que cada vez que en los acontecimientos intervengan argentinos y brasileños prevalecerá o emergerá el carácter hostil de Argentina y Brasil hacia Paraguay. Evidentemente, hay algunas excepciones, sobre todo respecto de la imagen de Argentina, a la que se imprimirá algún matiz atenuante.

En otro orden de cosas, cabe destacar que este manual escolar introduce varios apartados vinculados a aspectos sociales y culturales de la vida en el frente de batalla y

en los campamentos. Descripciones que refuerzan la idea de una identidad nacional paraguaya fuertemente arraigada en las prácticas del pueblo.

Pues bien, en el subapartado «Las cuestiones nacionales» se recapitula sobre la compleja situación de límites con Argentina y Brasil. Del imperio del Brasil, se indica: «En el Congreso brasileño dominaba el liberalismo, partidario de actuar duramente contra el régimen político imperante en el Paraguay y seguir penetrando en el territorio situado al noreste paraguayo» (Monte de López Moreira et al., 2000: 272).

De las relaciones con Argentina se menciona el intento de llegar a acuerdos con la misión de José Mármol al Paraguay, y se hace hincapié en lo siguiente: «Recordemos que la Argentina reconocía como suyas las regiones comprendidas entre el río Paraná y el Uruguay y toda la zona occidental del Chaco hasta Bahía Negra» (Monte de López Moreira et al, 2000: 272). Y se incide todavía más describiendo con mayor detalle el panorama: «Además, el nuevo gobierno de Buenos Aires, ejercido desde 1861 por el General Bartolomé Mitre, observaba al Paraguay con recelo, conociendo la alianza tácita existente entre nuestro país y las provincias del norte argentino contra la hegemonía porteña» (p. 272). Finalmente, en el siguiente subapartado, titulado «Modelos de Estados diferentes», se afirma a modo de conclusión o balance: «El problema no resuelto de límites alteraba las relaciones del Paraguay con ambos estados, cuyos sistemas de gobierno eran muy diferentes al establecido en el Paraguay» (p. 272).

Como se ha afirmado en otra parte del análisis, el Uruguay está bastante más visible que en otros manuales escolares. No obstante, el papel que ocupa en la narración es secundario respecto del protagonismo de Argentina y Brasil. Así, Uruguay aparece en el subapartado «Causas. La crisis uruguaya», y lo hace a través de sus representantes políticos, cuya función primordial en este subapartado consiste en ofrecer una imagen hostil de la Argentina y el Brasil.

Cuando el presidente uruguayo Berro inicia las gestiones para comunicarse con el gobierno paraguayo, se explica: «Con este fin llego a nuestro país Octavio Lapido, y denunció al presidente paraguayo las intenciones argentinas de reconstruir el antiguo Virreinato y al mismo tiempo solicitó ayuda para la defensa del gobierno uruguayo» (Monte de López Moreira et al., 2000: 273). Más adelante, cuando el imperio brasileño exige reparaciones al gobierno uruguayo, se indica: «Ante esta situación, una nueva misión diplomática uruguaya, a cargo del doctor Antonio Vázquez Sagastume, llegó al Paraguay denunciando las advertencias del Imperio» (p. 273).

El relato acerca de la célebre nota del 30 de agosto de 1864, que cuenta con su propio subapartado, también ofrece una imagen negativa conjunta de Argentina y Brasil. El manual ofrece el siguiente razonamiento de los motivos de dicha nota:

Los sucesivos desaires diplomáticos sufridos por Francisco S. López y las denuncias orientales sobre la connivencia argentino-brasileña contra la independencia nacional movieron al presidente paraguayo a tomar medidas fuertes frente al Imperio del Brasil, buscando infundir respeto a las potencias de la región (Monte de López Moreira et al., 2000: 273).

La mirada que se construye de la Argentina no resulta siempre homogénea, distinguiéndose varias puntualizaciones a lo largo de la narración. Una de esas miradas confluye sin duda en torno a la figura del general argentino Bartolomé Mitre. En el subapartado «La posición argentina», en el contexto del envío de la nota del 30 de agosto de 1864 y las tensiones con Brasil, el texto se refiere a la actitud del gobierno argentino: «La posición del gobierno argentino era de entera simpatía hacia la postura

brasileña. El 22 de agosto ambos países llegaron a un acuerdo de mutua ayuda para el arreglo de sus cuestiones en el Uruguay» (Monte de López Moreira et al., 2000: 274).

Unos apartados más adelante, otra vez el foco se pone en Argentina, con un apartado que lleva un título prácticamente idéntico al anterior, «Posiciones argentinas». Para este momento, la guerra civil uruguaya llegaba a su fase final, la guerra con el Brasil ya se había iniciado y el gobierno paraguayo había solicitado permiso para pasar por territorio argentino. La postura encontrada del gobierno argentino, representado en la figura de Mitre y el gabinete, se narra así: «En Buenos Aires, Mitre se resistía a concertar la alianza que le proponía el Brasil por intermedio de su Canciller José M. da Silva Paranhos; sin embargo su gabinete era partidario de la guerra contra el Paraguay» (Monte de López Moreira et al., 2000: 275).

Sin embargo, en el contexto del inicio de las hostilidades entre el Paraguay y la Argentina, con la campaña de Corrientes, la postura de Buenos Aires hacia el Paraguay, por medio de las acciones de Mitre, se extrema. El apartado «Tratado secreto de la Triple Alianza» explica: «El 8 de abril de 1865, Buenos Aires había declarado oficialmente la guerra al Paraguay, pero esta decisión no se dio a conocer públicamente. En cambio, se informó de la toma de Corrientes» (Monte de López Moreira et al., 2000: 276). A continuación se agrega: «Mitre denunció en esa ocasión la **agresión paraguaya sin previa declaración de guerra** y ante una multitud indignada prometió que estaría **en 24 horas en los cuarteles, en tres semanas en las fronteras y en tres meses arrasaría Asunción**». Hay que hacer notar aquí las partes que el manual escolar decide resaltar empleando la negrita, por otra parte, se observa cómo la narración expone lo que podría considerarse como «doble rasero» de las actitudes y acciones de Buenos Aires.

El tono severo que imprime la narración hacia Buenos Aires y el general Mitre cambia ligeramente cuando se narra la entrevista de Yatayty Corá del 12 de septiembre de 1866. Aquí, una vez que acaba la reunión entre Solano López y Mitre, explicada en detalle, el subapartado dedicado a la entrevista acaba con la siguiente frase: «Las proposiciones de paz crearon divergencias entre el gobierno argentino y brasileño: el primero pretendía continuar la negociación mientras el segundo se opuso tenazmente a ellas. Fracasada la tentativa de paz, la guerra prosiguió por más de tres años» (Monte de López Moreira et al., 2000: 281).

Por otra parte, el relato también hace hincapié en las posturas divergentes hacia el Paraguay que mostraban el gobierno de Buenos Aires por un lado y los territorios del norte argentino por otro. Esta contraposición de pareceres queda de manifiesto en dos ocasiones en la narración. La primera, en el subapartado «La posición argentina»:

En ese tiempo, la prensa oficial porteña satirizó las pretensiones de López de erigirse en el árbitro del equilibrio del Río de la Plata. Sin embargo, las provincias del interior argentino recelaron seriamente del imperio y no apoyaron las intenciones de Mitre. (Monte de López Moreira et al., 2000: 274).

La segunda, en el apartado «Campaña de Corrientes», cuando se inician las hostilidades con la Argentina y no hay vuelta atrás: «Un sector de la población correntina, opuesto a la política porteña, desaprobaron a Mitre. Allegados a Urquiza pretendieron unirse al ejército de Robles y hubo intentos de incorporarlos, pero las tentativas paraguayas de movilizar a los disidentes argentinos fracasaron» (Monte de López Moreira et al., 2000: 276). Al final del mismo apartado, y para contraponer todavía más la postura gobierno de Buenos Aires/Corrientes, el manual señala: «Al

conocerse en Buenos Aires la noticia de la ocupación de Corrientes por tropas paraguayas, los jóvenes porteños y de otras ciudades del interior reaccionaron con entusiasmo a favor de la guerra» (p. 276).

Para completar esta sección del análisis, hay que recordar que esta imagen que se propone del otro, sobre todo de Argentina y Brasil, está intrínsecamente unida a la imagen que el manual escolar construye de un «nosotros», entendido como Paraguay y el pueblo paraguayo. Se identifican en el texto de la guerra innumerables ejemplos que dan cuenta de la representación de Paraguay como una nación con una identidad y unos intereses diferenciados y casi siempre contrapuestos a los de los países vecinos que conforman la Triple Alianza. Se reproducen a continuación solamente algunos ejemplos a modo ilustrativo, pero los ejemplos encontrados superan con mucho lo que aquí se expone.

Entrando ya en los apartados que narran las campañas y batallas de la guerra, y una vez relatados los sucesos más destacados de las batallas correspondientes a las campañas de Mato Grosso, Corrientes y Uruguayana, se introduce un subapartado que lleva por título «Demografía, armamento y sanidad», que revela aspectos sociales vinculados a la guerra. Al comienzo, se presenta la débil realidad demográfica del Paraguay: «Sabemos que cuanto mayor es la población de un país, tantas más posibilidades de su ejército tiene el gobierno. Según los censos anteriores al conflicto, la población paraguaya oscilaba entre 350000 a 400000 habitantes» (Monte de López Moreira et al., 2000: 278). Datos que se comparan con la realidad de Argentina y Brasil: «La Argentina tenía casi 2000000 de habitantes, el Brasil contaba con una población de 9000000 de personas y ambos países tenían un comercio exterior muy superior al del Paraguay» (p. 278).

El capítulo de la guerra también se ocupa de poner de relieve otras dos cuestiones importantes en la construcción de la imagen del Paraguay: la injusticia y desproporción que supone la guerra de la Triple Alianza contra el Paraguay, y la actitud siempre conciliadora del gobierno paraguayo cristalizada en la figura del mariscal López. El siguiente ejemplo, que se encuentra en el subapartado «Publicación del Tratado Secreto», da cuenta de la primera cuestión:

Cuando se conocieron sus artículos, parte de la opinión americana y europea de volcó a favor del Paraguay. El político argentino Juan Bautista Alberdi levantó su voz de condena contra la alianza. Otros ilustres americanos como Carlos Guido Spano y Olegario Andrade se unieron en defensa del Paraguay. (Monte de López Moreira et al., 2000: 280).

Además de lo expuesto hasta aquí, hay una última cuestión interesante a destacar en relación con la construcción de un «nosotros» en este manual escolar. Al introducir varios apartados que narran aspectos sociales y culturales del frente de guerra y de los campamentos militares, se describen numerosas características de la vida cotidiana y de la cultura de los paraguayos. Cabe señalar que estas características refuerzan las señas de identidad nacional que se desprenden de la lectura escolar. El siguiente constituye un excelente ejemplo: «El arraigado espíritu musical de los paraguayos alivió las penurias de las trincheras. Los soldados no se separaron de sus arpas y guitarras. El guitarreo y las canciones provenientes de las líneas paraguayas causaban honda impresión a los aliados» (Monte de López Moreira et al., 2000: 283). Esta cita, aunque convenientemente parafraseada, tiene su fuente en el libro *Apuntes de Historia Cultural del Paraguay*, del historiador paraguayo Efraím Cardozo.

Es interesante situar el contexto de producción de este libro, que no ha perdido vigencia a pesar del paso de los años; en este sentido, el comentario que realiza Jerónimo Irala Burgos en el Prólogo a la octava edición del libro, del año 2007, resulta pertinente y esclarecedor:

Decía que la más profunda vocación de Efraim Cardozo fue la del maestro. Fruto de ella son estas lecciones de *Historia Cultural del Paraguay*, escritas para sus alumnos del Colegio de San José, cuya primera edición mimeografiada en 1963, fue estudiada por varias promociones de Bachilleres de ese Colegio y por alumnos del Curso de Ingreso a la Universidad Católica. Es la versión fiel de sus clases, un testimonio permanentemente vivo de su paso por aquella cátedra. Es el desarrollo del programa de una asignatura ya desaparecida como tal de los planes de un currículum renovado en el que su identidad y su importancia aparecen lamentablemente muy diluidos junto al contenido de otras materias afines.

### **3.7. Manual 7**

La construcción de la mirada del «otro» en este manual está dirigida sobre todo a la Argentina y el Brasil. En lo que respecta a Uruguay, el tercer país integrante de la Triple Alianza, su imagen se disipa ya en las primeras páginas y las referencias a este país son casi inexistentes. En este relato de la guerra hay varias cuestiones interesantes que es necesario señalar. Primero, hay que destacar que además de las referencias concretas a la Argentina y el Imperio del Brasil, en muchas ocasiones la narración se refiere a las acciones de los aliados, uniendo de esta manera el proceder de argentinos y

brasileños. Ahora bien, a diferencia de lo encontrado en los manuales escolares, no siempre la imagen que se construye del «otro» resulta hostil y negativa. Es decir, a lo largo de la narración se expresa de forma clara el antagonismo existente entre los países contendientes, Paraguay contra Argentina, Brasil y Uruguay, pero las alusiones explícitas al carácter hostil de los países de la Triple Alianza hacia el Paraguay no abundan.

Segundo, cabe subrayar que en la mayoría de los manuales escolares analizados la construcción de un «nosotros», en tanto que nación paraguaya con identidad diferenciada, se cristaliza mediante dos procedimientos o momentos: durante los años de la contienda bélica donde el relato épico centrado en las hazañas e infortunios de los paraguayos recurre a lo emotivo, y durante el período de postguerra y reconstrucción de la nación donde el relato gira en torno a los encomiables esfuerzos de la población sobreviviente por salir adelante.

Pues bien, en este relato escolar la construcción de un «nosotros» resulta vaga en la etapa de la guerra, centrando la atención casi de forma exclusiva en lo que tiene lugar en los años posteriores a la guerra. Tercero, en el capítulo 20, dedicado a la etapa de postguerra, aparece un colectivo al que se le concede especial atención en el marco de la narración: los legionarios. Cuarto, cabe destacar que en el cuadro-esquema de campañas y batallas no se introduce ningún personaje del ejército aliado, argentino o brasileño, con nombre y apellido; se emplea, invariablemente, los aliados o las fuerzas aliadas. Quinto, es interesante observar que en este relato de la guerra los sucesos relacionados con la ocupación y saqueo de la ciudad de Asunción prácticamente están ausentes, solamente una breve frase alude a este suceso, que en otros manuales ocupa hasta un apartado propio.

A continuación se presentan varios ejemplos de los capítulos analizados que permiten observar lo que aquí se ha planteado.

Al comienzo del apartado «El desenlace del conflicto» hay que hacer notar la fórmula discursiva que se emplea para resumir, como mínimo, toda la etapa ofensiva de la guerra. Según el relato, López logra «ponerse a la ofensiva» pero luego los aliados «lograron un equilibrio»: «Al principio, López logró ponerse a la ofensiva, pero, luego, los aliados lograron un equilibrio» (De Loof Sosa et al., 2002: 150). La frase siguiente, no obstante, se refiere a la desproporción entre las fuerzas paraguayas y las fuerzas aliadas, cuestión que se atribuye ante todo a una diferencia en materia de recursos y tecnología: «El Paraguay estaba totalmente bloqueado, incapacitado de recibir armamentos o ayuda externa de tipo alguno para renovar sus fuerzas, en tanto que los adversarios contaban con mayores recursos y tecnología» (p. 150). El final del mismo apartado, vuelve a poner en relación las fuerzas paraguayas y las fuerzas aliadas, pero no se hace alusión a desproporciones, desequilibrios, diferencias entre bandos: «Aproximadamente 350000 personas de ambos bandos, más del doble de la población de Buenos Aires en ese tiempo, murieron en la guerra» (p. 151).

También en el apartado «El Triunvirato» hay referencias a la Argentina y el Brasil de forma conjunta. Allí, una vez explicada la formación del gobierno provisional en 1869, se introduce la siguiente aclaración: «En efecto, los márgenes de negociación que tenían los miembros del Triunvirato eran muy estrechos: los brasileños y los argentinos intervenían directamente en los asuntos de gobierno» (De Loof Sosa et al., 2002: 153).

Acerca de la imagen de la Argentina, se encuentran referencias a los argentinos en general y al general Mitre en particular. De este personaje se explica en el contexto de la firma del Tratado de la Triple Alianza: «Pero Mitre, que era el verdadero ideólogo

del proyecto, también malinterpretó la situación. En sus planes figuraba una resolución rápida del asunto: “En 24 horas en los cuarteles, en tres semanas en las fronteras, en tres meses en Asunción”, había declarado» (De Loof Sosa et al., 2002: 148)

Más adelante, en el apartado «La reorganización del país», se encuentra una referencia que contrapone la postura de argentinos y brasileños respecto de la organización política del Paraguay en el período de postguerra: «Las autoridades argentinas querían que los propios aliados formasen un gobierno, pero las de Brasil, temerosas de la influencia argentina en la región, insistieron en que los paraguayos debían gobernarse a sí mismos sin la tutela de los aliados» (De Loof Sosa et al., 2002: 153).

Por otra parte, de la imagen del Brasil, en solitario, no se encuentran demasiadas referencias, y la mayoría se incluye en la sección de causas e declaraciones de guerra. En el apartado «El desenlace del conflicto» puede leerse lo siguiente acerca la ocupación de Asunción, nótese que la narración evita el empleo del término «saqueo»: «En enero de 1869, el comandante brasileño Luis Alves Lima da Silva ocupó Asunción y declaró terminada la guerra» (De Loof Sosa et al., 2002: 151). Vale la pena subrayar que esta frase es la única referencia en toda la narración a este episodio de la guerra.

Los tres países aliados, Argentina, Brasil y Uruguay, vuelve a cobrar protagonismo al final del capítulo 20, en el apartado «Los tratados de paz». Del tratado firmado con Brasil, se explica:

Grandes extensiones del territorio pasaron a pertenecer a Brasil –las tierras comprendidas entre los ríos Blanco y Apa y la zona del Amambay– y quedaron como límites entre ambos países el río Paraná, las cordilleras del Amambay y del Mbaracayú, y el río Apa. (De Loof Sosa et al., 2002: 155).

Y, luego se agrega lo siguiente:

Por otra parte, el Brasil se ofreció como mediador en las negociaciones que se mantuvieran con los otros aliados. Se estableció entonces que las fuerzas de ocupación se retiraran del país a los tres meses de firmada la paz con los aliados. (De Loof Sosa et al., 2002: 155).

Respecto a la firma del tratado de paz con Uruguay, se narra de la siguiente manera: «Se estableció la paz y se estipuló la libre navegación de los ríos. Además, el Paraguay reconoció como deuda los gastos de guerra y los daños y perjuicios a particulares del país aliado. Uruguay no hizo reclamos territoriales» (De Loof Sosa et al., 2002: 155). El apartado referente a la firma del tratado de paz con la Argentina cambia de tono y se vuelve más severo, el relato comienza así: «Con Argentina, los acuerdos fueron mucho más difíciles y una intrincada batalla diplomática se libró durante cuatro años» (p. 155). Después, se indican los territorios paraguayos «cedidos», expresión que emplea el manual, a la Argentina:

El Paraguay cedió lo que hoy es la provincia argentina de Misiones y parte de la de Corrientes, y la franja del Chaco entre los ríos Bermejo y Pilcomayo, es decir, lo que hoy es la provincia argentina de Formosa. La franja entre el Río Pilcomayo y el río Verde se sometió al arbitraje del presidente de los Estados Unidos, Rutherford Hayes, quién falló a favor del Paraguay (p. 155).

De estas últimas citas correspondientes a la firma de los Tratados de paz con los países aliados, pueden señalarse varias cuestiones interesantes. Pero un aspecto resulta especialmente interesante, y consiste en observar los términos que se emplean para referirse a los territorios que el Paraguay pierde como consecuencia de la guerra. En el caso de Brasil se utiliza la siguiente expresión: «Grandes extensiones del territorio pasaron a pertenecer a Brasil», mientras que en caso de Argentina se utiliza otra fórmula: «El Paraguay cedió lo que hoy es la provincia argentina de Misiones y parte de la de Corrientes». Tanto la elección de los verbos como el tiempo en que son empleados imprimen a las frases un sentido particular, muy diferente del verbo empleado en la mayoría de los manuales analizados, como por ejemplo «territorios perdidos».

Acerca de la construcción de un «nosotros» como nación paraguaya, en el primer apartado que desarrolla el tema de la guerra, «Peligros para la república», se expresa con claridad cuál es la circunstancia del Paraguay en los años anteriores al inicio del conflicto bélico:

La independencia del Paraguay era un hecho totalmente consumado. Incluso, por mediación paraguaya, en la persona de Francisco Solano López, se firmó el 22 de octubre de 1859 el pacto de San José de Flores, que puso temporariamente fin a guerra civil argentina, con el regreso de Buenos Aires a la Confederación. (De Loof Sosa et al., 2002: 147).

Las siguientes referencias a destacar se encuentran en el capítulo 20 «El Paraguay después de 1870». En el apartado «Un país desolado» se describe el panorama desolador que dejó la guerra: «Luego de finalizada la Guerra contra la Triple Alianza, el

Paraguay quedó en ruinas, destrozado económica y moralmente, sin producción ni comercio» (De Loof Sosa et al., 2002: 152). Y se agrega: «Los campos estaban desolados, las familias totalmente arruinadas. Los que quedaban en la capital y en los pueblos eran, en su mayoría, mujeres y niños pequeños, ancianos y algunos heridos» (p. 152).

En el mismo apartado, cabe destacar cómo el relato introduce el tema de la disminución demográfica después de la guerra, que adopta un estilo diferente y novedoso respecto del relato nacionalista hegemónico:

En cuanto a la disminución del total de la población, los censos, las encuestas y los testimonios de la época ofrecen resultados muy dispares. Los valores más probables parecen ser entre 450000 y 500000 habitantes antes de la guerra y alrededor de 200000 después, lo que supone una pérdida de alrededor del 50%». (De Loof Sosa et al., 2002: 152).

Más abajo, el final de este apartado muestra cómo es considerado el Paraguay desde la mirada exterior:

En los periódicos de Buenos Aires, Río de Janeiro, Londres, París y Nueva York, se hablaba con tristeza de la extinción definitiva de este país sudamericano. No obstante, la nación que se había ido gestando en su interior, en medio de enormes dificultades, pudo sobrevivir. (De Loof Sosa et al., 2002: 152).

Llama la atención la frase que se emplea en el relato para referirse a la población sobreviviente de la guerra, o al menos esta parece la intención: «la nación que se había ido gestando en su interior». No se vuelve sobre esta afirmación, aunque queden algunos cabos sueltos o pueda suscitar cierta confusión. Si, como se afirmaba al inicio del contenido curricular de la guerra: «La independencia del Paraguay era un hecho totalmente consumado», ¿qué nación se había ido gestando en el interior del país? O, en todo caso, ¿qué nación se había ido gestando dentro de la nación? ¿Acaso no son los mismos paraguayos que lucharon durante la guerra, los que sobrevivieron y participaron en la reconstrucción del país? Los siguientes apartados del manual escolar despejan este interrogante.

Precisamente, ya en el título del apartado siguiente puede apreciarse un matiz importante: «La reorganización del país». La historia escolar nacionalista suele emplear el término «reconstrucción» y no «reorganización», en el contexto en que son empleados, los términos probablemente no sean intercambiables, teniendo implicancias dispares. El hecho de que este manual escolar opte por designar de esta manera el período de postguerra no resulta un dato menor, sino fundamental en el relato, porque da cuenta del discurso histórico que transmite. Para aportar mayor claridad las implicancias que acompañan al empleo de cada término, basta con prestar atención a la definición que ofrece de los mismos el Diccionario en línea de la Real Academia Española:

Reorganizar: organizar algo de manera distinta y de forma que resulte más eficaz.

Reconstruir: unir, allegar, evocar recuerdos o ideas para completar el conocimiento de un hecho o el concepto de algo.

Siguiendo con el contenido de este apartado de título tan significativo, en las primeras líneas se indica lo siguiente: «Los paraguayos y las paraguayas sobrevivientes lucharon por la reorganización del país. En esta tarea participaron todos los paraguayos, incluso los que habían peleado en contra de López, los llamados legionarios» (De Loof Sosa et al., 2002: 152). Nótese el empleo de la negrita para resaltar la palabra legionarios (en realidad, el libro de texto emplea el color celeste como resaltador). Y el relato aporta todavía mayor detalle acerca de la población que participa en la reorganización del país:

Comenzaron a volver al país muchos que habían estado en el extranjero: estudiantes –provenientes de familias acomodadas o ex becarios del gobierno que habían ido a seguir sus estudios a Europa–, ex funcionarios gubernamentales, en el exterior y prisioneros que se habían quedado en el territorio aliado. (De Loof Sosa et al., 2002: 152).

A propósito de los llamados legionarios, la cita mencionada del texto central está complementada con un glosario de la palabra «legionario», situada en un pequeño espacio en el margen superior derecho de la página, junto a una imagen de José Díaz de Bedoya. Cabe señalar que según se indica al comienzo del manual bajo el título «¿Cómo es el libro?», el glosario aparece como «Aclaración de palabras de uso poco frecuente» (De Loof Sosa et al., 2002: 6). En suma, el término legionario se define de la siguiente manera: «legionarios. Miembros de una agrupación de paraguayos exiliados y perseguidos por el régimen lopista, residentes en Buenos Aires. Estos fundaron la “Legión Paraguaya” con el propósito de luchar contra el régimen de los López» (p. 153).

Siguiendo con el relato, la población paraguaya que participó en la reorganización del país tenía las ideas muy claras:

Los hombres se ocuparon de la política. Eran todos muy jóvenes, pero estaban conscientes de que sobre ellos recaía la responsabilidad de recuperar lo que se pudiera de la soberanía nacional y de salvar la integridad territorial del país, gravemente amenazada por las anexiones que habían pactado los gobiernos de Argentina y Brasil en el Tratado de la Triple Alianza. (De Loof Sosa et al., 2002: 152).

La narración también se refiere a las primeras medidas adoptadas por el Triunvirato constituido el 15 de agosto de 1869. De forma específica, se alude al decreto del 17 de agosto de 1869 que declaró a Francisco Solano López fuera de la ley. Las diferencias narrativas con otros manuales que también cuentan este hecho, resultan notables:

El primer decreto del Triunvirato declaraba a López fuera de la ley. En esta decisión, se advertía claramente la intención de responsabilizar a López por todas las penurias de la guerra, pero, también, el acatamiento a la presión de los aliados, una presión que se estaba lejos de poder neutralizar. (De Loof Sosa et al., 2002: 153).

Para finalizar, el apartado «La desocupación de Asunción» (último apartado analizado de los capítulos 19 y 20) condensa de forma extraordinaria la mirada que incorpora este relato escolar de la guerra acerca de «nosotros» y los «otros» después de la guerra. Este apartado comienza diciendo: «En cumplimiento de los acuerdos previamente establecidos, las tropas brasileñas abandonaron Asunción el 22 de junio de

1876. El acontecimiento se recibió con júbilo y ese día se declaró fiesta nacional, aunque no había muchos motivos para celebrar» (De Loof Sosa et al., 2002: 155).

### **3.8. Manual 8**

En este relato escolar se construye una imagen de los «otros» centrada sobre todo en Argentina y Brasil, y en menor medida en Uruguay. Hay que hacer notar que a pesar de que se encuentran numerosas referencias acerca de los tres países, estas no necesariamente están acompañadas de valoraciones negativas, y tampoco se ocupan de poner de relieve la actitud hostil de los países vecinos hacia el Paraguay. Obviamente, el relato menciona las acciones llevadas a cabo contra el Paraguay por los países de la triple Alianza, pero puede afirmarse que la narración no resulta exacerbada. De hecho, los hechos se presentan de forma razonable.

Tal vez, el fragmento que mejor condensa la imagen que se construye de los «otros» y «nosotros» en el manual, se encuentra al final del apartado «Estalla la guerra», donde la autora compone un balance del acontecimiento. El fragmento comienza así: «La guerra del Paraguay contra la coalición de las dos mayores potencias de América del Sur y Uruguay no tenía posibilidades de éxito, por la abismal diferencia de recursos bélicos y de hombres» (Rivarola, 2010: 144). Y agrega:

Rendido un primer ejército paraguayo en Uruguayana, derrotada la flota en Riachuelo, destrozado un segundo ejército en la batalla de Tuyutí, una vez que la armada enemiga pasó Humaitá, en 1868, lo que restaba de las fuerzas militares paraguayas y de la población civil tuvo que retroceder, librando desesperados combates, ante el avance enemigo (p. 144).

Merece la pena destacar que en el amplio apartado «Cronología de la Guerra Grande», se hace referencia a La Legión Paraguaya, otro actor importante de la guerra que no siempre es visibilizado en los relatos escolares: «1865. 1/MAY Argentina, Brasil y Uruguay firman el Tratado de la Triple Alianza contra el Paraguay, cuyo contenido se mantiene en secreto. Se le suman los efectivos de la Legión Paraguaya, en guerra contra el presidente López» (Rivarola, 2010: 146). Hay que recordar que la primera imagen del capítulo 7, la más amplia del conjunto de imágenes, corresponde a una formación militar de la Legión Paraguaya.

Acerca de la imagen que se construye de un «nosotros», como nación paraguaya, se encuentran referencias claras al Paraguay como país independiente y próspero antes de la guerra, no se volverá aquí sobre estas referencias ya mencionadas en otra parte del estudio. Sí se presentan a continuación una serie de fragmentos en los que se puede apreciar la construcción de la imagen de «nosotros» en el contexto de la etapa de postguerra. El primer fragmento se encuentra en el apartado «Los escombros de la guerra» y alude a las consecuencias demográficas de la guerra: «Los costos de la guerra fueron terribles: del casi medio millón de habitantes que el país albergaba en 1864, en 1872 se registraron apenas 230000 sobrevivientes, casi todos mujeres, niños o ancianos» (Rivarola, 2010: 148).

Cabe recordar, que todos los manuales escolares analizados incluyen referencias a las consecuencias demográficas de la guerra, sin embargo, las cifras que ofrecen varían notablemente de acuerdo al discurso histórico de la guerra que transmite cada manual. Esta es una cuestión que se abordará con mayor detenimiento en el apartado de conclusiones. El segundo fragmento, en el mismo apartado, alude a las consecuencias económicas de la guerra, y dibuja un Paraguay desolador: «De las dos millones de

cabezas que había en las Estancias de la Patria y haciendas particulares, quedaban apenas 15000, y las 205000 ha sembradas en 1863 cayeron a 64000 una década más tarde. En economía el país había retrocedido más de cien años y en población, un tercio de siglo» (Rivarola, 2010: 148).

El tercer y el cuarto fragmento que ilustran lo planteado también se sitúan en el contexto de postguerra, y en los mismos se observa la construcción de un «nosotros» que de forma explícita aparece siempre enlazado a la imagen de los «otros», Argentina y Brasil. El tercer fragmento se encuentra en el apartado «La supervivencia del Paraguay»:

Muchos creían que el Paraguay se había extinguido como nación, o dudaban que pudiera subsistir en el futuro. En los quince primeros años de posguerra fue necesario defender un territorio propio y crear un Estado republicano y liberal. Ambos procesos se realizaron con fuerte dependencia de la Argentina y Brasil, cuyos ejércitos siguieron ocupando el Paraguay hasta 1879. (Rivarola: 2010: 149).

El cuarto fragmento alude al panorama político durante los años de postguerra:

Pero las rivalidades de los vencedores permitieron hacer un «juego pendular», con ventajas para el país. Pronto de formaron dos círculos encabezados por miembros de la Legión Paraguaya: el primero, más liberal, liderado por los Decoud con apoyo argentino; y el segundo, dirigido por Fernando Iturburu, con ex-funcionarios de López como Cándido Bareiro y Félix Egusquiza, respaldados por Da Silva Paranhos (Rivarola, 2010: 149).

De más está decir que, desde luego, la elección del título de los apartados centrales que narran el período de postguerra resulta revelador acerca del carácter que se imprime a esta etapa: «Los escombros de la guerra» y «La Supervivencia del Paraguay». El empleo de los términos «escombros» y «supervivencia» están seguramente mucho más en línea con la idea de «reconstrucción del país» antes que con la idea de «reorganización» del mismo.

Para finalizar, hay que señalar algunas observaciones sobre la firma de los tratados de paz, que tienen un apartado propio en el capítulo. La introducción del apartado, vuelve a presentar una imagen de Argentina y Brasil que pone de manifiesto las tensiones entre ambos países:

En junio de 1870 el Triunvirato firmó con los representantes Aliados un protocolo, dejando para el próximo gobierno constitucional la firma de los Tratados de Paz. Las rivalidades entre el Brasil y la Argentina fueron utilizadas para defender parte del territorio nacional: Brasil temía a una Argentina poderosa, posesionada de todo el Chaco, y Buenos Aires tampoco veía con agrado la expansión del Imperio en el Plata. (Rivarola, 2010: 151).

De la firma del tratado de paz con el Brasil se reproduce el siguiente extracto ilustrativo: «Por el tratado “Loizaga-Cotegipe”, Paraguay cedió los territorios al norte del río Apa, aceptó una fuerte deuda de guerra y abrió sus ríos a la navegación brasileña» (Rivarola, 2010: 151). Nótese que aquí el empleo del verbo «ceder» coloca en el centro de la acción a Paraguay; no se utilizan expresiones como «territorios perdidos» o «territorios anexados» en el texto central. Por su parte, la firma del tratado

de paz con la Argentina ocupa un mayor espacio en el apartado. Aquí se emplea otra fórmula para referirse a los territorios perdidos por el Paraguay a favor de los argentinos, «Argentina quedaba con...», expresión coloquial que pone en el centro de la acción a Argentina.

### **3.9. Manual 9**

En este manual escolar la construcción de la mirada del «otro» está centrada en los Aliados (Argentina, Brasil y Uruguay) y además se encuentran referencias específicas en las que se aprecian consideraciones específicas sobre la Argentina y el Imperio del Brasil. Ahora bien, las alusiones al Imperio se cristalizan en personajes como el ejército brasileño o los brasileños directamente; en cambio, en el caso del otro país vecino las referencias se dirigen a «la Argentina» y el «Generalísimo Mitre». Vale la pena tener presente que la expresión «generalísimo» se utiliza de forma frecuente en la literatura escolar del historiador paraguayo Luis G. Benítez. De forma general, es posible afirmar que el manual escolar construye una imagen hostil de los países integrantes de la Triple Alianza. En lo que sigue, se presentan una serie de fragmentos en los que se aprecia lo planteado.

En el Tema 17, apartado «Relaciones Internacionales y conflictos latentes. Los países vecinos» se encuentran consideraciones acerca de las tensas relaciones entre el Paraguay y la Argentina, aquí la narración pone el acento en Bartolomé Mitre:

Argentina tenía un tratado de defensa mutua con el Paraguay y como Solano López (ante la autorización del paso de tropas brasileñas por territorio argentino), se vio forzado a atravesar territorio argentino para atacar al Brasil, Bartolomé

Mitre encontró en esta acción la oportunidad para declarar la guerra, alegando que nunca existieron acciones militares o de provocación por parte de la Argentina en contra del Paraguay y que ante la violación territorial la guerra era inevitable. (Ruiz Díaz, 2010: 76).

Resulta interesante observar cómo se narran los hechos que dan paso al inicio de las hostilidades entre ambos países, en el caso de la acción del presidente paraguayo se emplea la expresión «se vio forzado», en cambio en el caso de presidente argentino se enuncia que «encontró en esta acción la oportunidad de declarar la guerra». Y para despejar toda duda acerca de la responsabilidad argentina en el inicio de las hostilidades, se agrega lo siguiente: «Por otro lado veían con malos ojos el crecimiento de la nación paraguaya que podría poner en peligro los intereses comerciales y coloniales de la corona inglesa» (Ruiz Díaz, 2010: 76).

En el apartado «Bloqueo del Paraguay Impuesto por los países de la Triple Alianza» se hace hincapié en la actitud hostil de Argentina hacia Paraguay:

Se acusa al doctor Francia del aislamiento en que ha vivido ese país. Cuando murió el doctor Francia, y el presidente López intentó abrir relaciones con todos los poderes, el gobierno de Buenos Aires, se opuso a ello, obligando al Paraguay a proseguir su aislamiento. Y en 1865, el Paraguay continuó bloqueado, por los intereses monopolistas de los que controlan las puertas del Plata. (Ruiz Díaz, 2010: 83).

Acerca de la imagen que se construye del Imperio del Brasil, resulta interesante la lectura del apartado «Ocupación de Asunción». Vale la pena recordar que el

contenido de este apartado está extraído (prácticamente copiado) de un artículo del periódico ABC Color Paraguay titulado «Acoso, captura y ocupación de Asunción», cuyo autor parece ser el intelectual paraguayo Jorge Rubiani. Pues bien, en el apartado del manual se describe con sumo detalle el momento inicial de la ocupación y saqueo de la ciudad de Asunción:

El desembarco se produjo el 1 de enero de 1869. Seleccionados los edificios e instalaciones que darían albergue a oficiales, soldados y caballos, las casas de los López fueron las preferidas...una de las escenas más horripilantes de la guerra entre el Paraguay y la Triple Alianza: el saqueo sistemático de la ciudad, que se prolongó durante cinco días con sus noches. (Ruiz Díaz, 2010: 84).

En el mismo apartado, se agrega otra referencia más específica sobre el actuar del ejército brasileño: «Después llegó el turno a las iglesias y cementerios. Los brasileños “...exhumaron los cadáveres, para despojarlos de las prendas de valor”» (Ruiz Díaz, 2010: 84). También en este apartado se encuentran extractos que se refieren a la acción de los aliados de forma amplia. Así, la narración indica: «Esto en cuanto a lo sucedido en el estrecho perímetro de la antigua capital. Las precisas determinaciones del tratado secreto extenderían el expolio y saqueo en el resto del territorio, en los casi siete años que duró la ocupación» (p. 84).

Y después todavía se aportan más detalles de las acciones llevadas a cabo por los aliados: «Terminado el saqueo de caudales, muebles y cualquier cosa de valor que encontraran a su paso, los aliados iniciaron un generalizado cateo “en busca de los tesoros y joyas enterrados en las casas”» (Ruiz Díaz, 2010: 84). Tan significativo apartado, acaba de la siguiente manera: «En la Catedral fue celebrado el Te Deum

Laudamus, con el que los jefes aliados agradecieron al Altísimo “por el feliz resultado de la campaña”. La ocupación de Asunción habría de prolongarse hasta el 22 de junio de 1876» (p. 84).

En el abordaje de los tratados de paz puede apreciarse una imagen hostil de Brasil especialmente, en tanto que se resaltan sus pretensiones territoriales sobre Paraguay. A propósito de los apartados en los que se aborda este tema, hay que señalar en primer lugar el empleo de ciertos términos que introducen matices importantes en la lectura. Por ejemplo, el primer título del Tema 19 queda expresado así «Consecuencias. Pérdidas territoriales del Paraguay», después, en el Tema 20, otro apartado se titula «Liquidación jurídica, económica y diplomática de la Guerra. La guerra aniquiló al Paraguay». Nótese especialmente el empleo de los términos «pérdidas», «liquidación» y «aniquiló». Se trata de expresiones muy diferentes a las empleadas, por ejemplo, en el manual escolar de Santillana (2002).

En el apartado «Consecuencias. Pérdidas territoriales del Paraguay» el foco está puesto en primer lugar en Brasil: «Al finalizar la guerra, Brasil obtuvo todos los territorios que deseaba y Paraguay quedó transformado en un estado satélite del Brasil» (Ruiz Díaz, 2010: 86). Y se agrega: «La ocupación brasileña perduró hasta 1876, tras la firma del Tratado Loizaga-Cotegipe, por el cual Brasil ocupaba territorios ancestralmente paraguayos y obtenía “reparaciones” y diversas concesiones económicas» (p. 86).

La firma del tratado de paz con Argentina, se explica en otros términos:

La Argentina acababa de proclamar que la victoria no daba derechos para imponer vencidos, sin negociación, la paz del Tratado del 1º de Mayo. La noble actitud argentina vino a servir los intereses del Imperio, en cuyo pensamiento

jamás estuvo, por conveniencia propia, sostener la intangibilidad del Tratado de alianza [...]. (Ruiz Díaz, 2010: 90)

Acerca del Uruguay, que ocupa un lugar secundario en el relato, se indica lo siguiente:

En cuanto a la República Oriental del Uruguay, el único beneficiario fue Venancio Flores y sus allegados del Partido Colorado uruguayo. No obstante, durante el tiempo que duró la guerra, la ciudad de Montevideo se vio muy beneficiada debido a que su puerto funcionó como centro de aprovisionamiento de las fuerzas aliadas, especialmente de las del Brasil. (Ruiz Díaz, 2010: 86).

Junto a la imagen que se construye de los «otros», Argentina, Brasil y Uruguay, se encuentra la construcción de la imagen de «nosotros»: el Paraguay como nación y la población paraguaya con identidad diferenciada y construida en oposición a los países de la triple Alianza. Como en otros manuales escolares, resulta interesante observar cómo se narran las consecuencias demográficas de la guerra. Hay que señalar que en este manual la cuestión demográfica se aborda en más de un apartado, de manera que este tema ocupa un espacio importante en el relato de la postguerra.

Las primeras referencias se encuentran en el apartado «Desastre demográfico», se presenta a modo ilustrativo un par de fragmentos:

El resultado más terrible de esta guerra fue la masiva mortandad de la población, en especial de varones. Las cifras de población paraguaya muerta por causas

directas (acciones bélicas) e indirectas (hambre, estrés, pestes como la del cólera) aún son variables, pero todos los autores aceptan que la mortandad fue enorme. (Ruiz Díaz, 2010: 87).

En efecto, una de las bases posibles para este cálculo es un libro de Benigno Martínez, que afirmaba que se había realizado un censo en 1857, del que había resultado una población de 1.337.439 personas. [...] Considerando la altísima mortandad masculina, Whigham considera que gran parte de ésta murió en combate, mientras que muchos de los civiles de hambre y pestes. (Ruiz Díaz, 2010: 87).

La siguiente referencia se encuentra en el apartado «Liquidación jurídica, económica y diplomática de la Guerra. La guerra aniquiló al Paraguay»: «Del 1.300.000 habitantes con que contaba el país antes de la guerra, apenas 200.000 quedaron en pie, y de ellos muy pocos adultos y aptos». Obsérvese que la cifra total de habitantes antes de la guerra varía notablemente según en qué discurso histórico se inscriba el relato. En este caso, el tratamiento corresponde a las cifras manejadas en la literatura de la guerra ligada al discurso nacionalista.

Pero lo más sobresaliente de este relato que, en general, gira en torno a elementos patrióticos y construye la imagen de un Paraguay orgulloso y digno de admiración, se encuentra en el apartado «Liquidación jurídica, económica, y diplomática de la Guerra. La guerra aniquiló al Paraguay». En este fragmento se deslizan con claridad rasgos del discurso nacionalista de la guerra (y de la historia del Paraguay):

La resistencia de cinco años no había sido estéril, pues mostró al mundo que el Paraguay prefería morir antes que perder su libertad como nación soberana. El Gobierno argentino no puso ya en tela de juicio la independencia paraguaya. La acató y la respetó como un hecho consumado por la sangre de un millón de paraguayos. (Ruiz Díaz, 2010: 91).

En el fragmento citado puede apreciarse con claridad cómo el relato escolar construye la imagen de un Paraguay en oposición o frente a uno de sus países vecinos: la Argentina. Para finalizar esta sección del análisis, se presentan, además, tres ejemplos en los que se puede observar que la construcción de la imagen del Paraguay como nación está trabada a la imagen del mariscal Francisco Solano López como soporte y defensor de la identidad nacional.

Ejemplo 1. «En un efusivo discurso al asumir dijo que “la nación debe romper su relativo aislamiento y hacer que la voz del Paraguay fuera oída” (p. 75).

Ejemplo 2. «La guerra estaba en marcha y durante algo más de cinco años la actitud de Francisco Solano López fue indoblegable: firmeza y dignidad ante las potencias contenedoras, hasta el 1 de marzo de 1870 fecha en que murió» (p. 76).

### **3.10. Manual 10**

Desde el comienzo y a lo largo de toda la narración, puede observarse cómo se construye la mirada del «otro», o de los «otros». La construcción de esos otros está centrada sobre todo en la Argentina y el Imperio del Brasil, y en menor medida integra también al Uruguay. Como se puede comprobar en los ejemplos que se emplearán en lo

que sigue a modo ilustrativo, se evidencia un discurso que en líneas generales construye de forma negativa la «otredad».

La imagen que se presenta de Uruguay puede apreciarse al menos en dos ocasiones a lo largo del relato. La primera se sitúa en el apartado «La situación interna de los países del Plata», donde se resalta en varios momentos de la narración la inestabilidad por la que atraviesa el país: «[...] en el Uruguay se desarrollaba una guerra una guerra civil» (Zacarías & Zacarías, 2012: 80). Más adelante, en el apartado «Batalla de Yatay–17 de agosto de 1865», se alude, en no muy buenos términos, la figura del general uruguayo Flores: «Asimismo por orden del general Venancio Flores fueron degollados, los prisioneros uruguayos blancos, que pelearon en el ejército paruguayo» (p. 89). Sobre esta última frase, se volverá en otro momento del análisis, más abajo.

Al inicio del primer gran apartado de la Unidad 5 «Presidencia de Francisco Solano López», quedan patentes las tensiones y reservas del Paraguay con el Brasil: «Cuentan que antes de cerrar sus ojos le dijo a su hijo Francisco Solano: “Hay muchas cuestiones pendientes a ventilarse, pero no trate de resolverlas con la espada, sino con la pluma, principalmente con el Brasil”» (Zacarías & Zacarías, 2012: 78). Un poco después, en la misma página, el relato vuelve nuevamente sobre este asunto, integrando ahora otro país vecino, la Argentina: «Por otro lado, aún existía el problema de límites con Argentina y Brasil, lo que generaba una tensión entre el Paraguay y los mencionados países» (p. 78).

Como ocurre con el primer ejemplo citado respecto de Uruguay, el relato también se refiere a la situación interna de Argentina: «En Argentina estaban en lucha las tropas de Juan Manuel de Rosas (federal) y las de Justo José de Urquiza (unitario)» (Zacarías, 2012: 80). El ejercicio narrativo de resaltar la situación interna de los países vecinos está acompañado de una descripción del Paraguay de preguerra como un país de

progreso y floreciente, sin mayores inconvenientes que los problemas pendientes con estos países en los que reina la inestabilidad política.

Convendría recordar aquí, a modo de ejemplo, el fragmento ya citado en el que se contrapone el caos de Buenos Aires y la actitud de Carlos Antonio López, presidente del Paraguay, que ofrece la mediación de su hijo Solano López en el enfrentamiento entre Buenos Aires y sus provincias, acción que culmina con la firma del Pacto de San José de Flores. Esta diferenciación entre el desconcierto en los países del Plata y la postura equidistante del Paraguay que presenta la narración, queda también plasmada en el apartado «Doctrina del equilibrio»: «Solano López opinaba que si se alteraba la paz en unos países o si ambos se aliaban, la independencia paraguaya estaría en peligro y su avance económico se truncaría. En consecuencia, trató de mantener el equilibrio en el Río de la Plata» (Zacarías & Zacarías, 2012: 81).

A propósito de la imagen que se presenta de la Argentina, se deben introducir ciertos matices. Si bien la representación de los argentinos y de Argentina suele ser de carácter hostil, en relato cambia ligeramente la sintonía al referirse a dos situaciones: las conversaciones con el general Urquiza y la toma de Corrientes. Del general Urquiza se dice que expresó su apoyo a Francisco Solano López, le dio consejos e intercedió ante Mitre para que éste autorizara el paso de las tropas paraguayas por territorio argentino. A propósito de Corrientes, se explica que las hostilidades con Argentina se inician el 11 de abril de 1865, cuando los paraguayos se apoderan de dos embarcaciones ancladas en el puerto de Corrientes, con estos resultados: «Los generales Barrios y Resquín invadieron Corrientes. El gobierno de Corrientes entregó la ciudad sin oponer resistencia» (Zacarías & Zacarías, 2012: 86).

Otro momento del relato que complementa la imagen de Argentina, y que aparece casi sin excepción en todos los manuales escolares, es el apartado que narra la

entrevista de Yatayty Corá, en el que el Paraguay está representado en la figura de López y la Argentina está representada por el general Mitre. Se puede apreciar aquí la actitud amable o abierta del presidente López y la actitud por demás hostil de Mitre y los aliados:

Después de dos años de lucha, el Mariscal Francisco S. López, invitó al Comandante en Jefe aliado, General Bartolomé Mitre, a una entrevista que se llevó a cabo el 12 de septiembre de 1866, en Yatayty Corá. No se pudo llegar a ningún acuerdo, porque los aliados continuaban sosteniendo los puntos contenidos en el Tratado de la Triple Alianza. (Zacarías & Zacarías, 2012: 90).

La frase con la que concluye el apartado dedicado a explicar la entrevista, es un extracto del libro ya citado de Luis G. Benítez, referencia que las autoras incluyen en la lista de bibliografía pero que sin embargo deciden omitir en el cuerpo del texto: «El Mariscal López no les aceptó, respondiendo que esas condiciones le impondrían sobre su última trinchera, en los confines de la patria» (p. 90). En relación con la imagen de los «aliados» en su conjunto, uno de los apartados que plasma esta construcción negativa de los otros es «Tratado Secreto de la Triple Alianza», aunque no se volverá sobre él, debido a que ya ha sido analizado a propósito de los antecedentes y causas.

En todo caso, la imagen del ejército aliado también se aprecia en el apartado «Batalla de Yatay-17 de agosto de 1865». A riesgo de caer en la reiteración, no se puede dejar de mencionar que este apartado está parafraseado del libro del profesor Cristaldo, citado anteriormente. Aunque en el manual escolar su nombre no aparezca ni en el cuerpo del texto como cita, ni el listado de referencias bibliográficas. A pesar de las características particulares, que no resultan un dato menor, de este manual escolar, el

análisis de los «copia y pega» que se encuentran en él dan cuenta de una elección previa, de una decisión y elección de las autoras acerca de aquella narración que consideraron apropiada o útil para introducir en un manual dirigido a estudiantes de 8 grado de la Educación Escolar Básica.

Retomando la cuestión de la imagen de los aliados, se reproduce a continuación el fragmento elegido de la Unidad 5, y justo a continuación, el fragmento entero del libro de Cristaldo, porque aporta información valiosa acerca de las fuentes que componen dicho fragmento:

En esta batalla, se comenzaron a ver las primeras atrocidades de la guerra. Los prisioneros eran cazados y boleados para ser vendidos como esclavos. Asimismo por orden del general Venancio Flores fueron degollados, los prisioneros uruguayos blancos, que pelearon en el ejército paraguayo. (Zacarías & Zacarías, 2012: 89).

Según descripción del historiador Efraim Cardozo, «en esta batalla, se comenzaron a ver las primeras atrocidades de la guerra como el degüello de los paraguayos que caían en manos de la caballería uruguaya y cuando los jinetes riograndenses enlazaban como reses a los paraguayos y arrastraban detrás de sus caballos». Continúa diciendo: «la destrucción de la columna paraguaya fue completa, nadie se rindió». También el historiador paraguayo Julio César Chaves escribió «los prisioneros paraguayos eran cazados y boleados para ser vendidos como esclavos». Asimismo por orden del general Venancio Flores fueron degollados, los prisioneros uruguayos blancos, que pelearon en el ejército paraguayo. (Cristaldo, 2010).

En el apartado «Batalla de Piribebuy–12 de agosto de 1869», se presenta la imagen de un ejército brasileño despiadado, que emplea la violencia de forma desproporcionada. El relato explica que el episodio de la muerte del general brasileño João Manuel Mena Barreto, muerto de un balazo en las acciones finales de la lucha, acarrió el infortunio de los paraguayos: «Este episodio tuvo consecuencias desmedidas e impropias de parte del ejército brasileiro: el degüello del jefe de la plaza coronel Caballero, en presencia de su familia, el holocausto de los prisioneros y el incendio del hospital, donde perecieron carbonizados casi todos sus ocupantes» (Zacarías & Zacarías, 2012: 94). Este fragmento del manual escolar se encuentra casi sin cambios en una entrada de la Wikipedia: Batalla de Piribebuy. No obstante, no ha sido posible rastrear la fuente original a la que, muy probablemente, pertenece este fragmento.

Ahora bien, quizás la exacerbación en la construcción negativa del otro se puede apreciar en el apartado «Batalla de Acosta Ñu» que, como ya se ha mencionado, reproduce, en ocasiones parafrasea, un artículo del periódico ABC Color. El relato gira en torno a las acciones llevadas a cabo por el Brasil: «Seis horas resistieron las cargas de la pesada Caballería brasilera, que vengando el engaño acabaría incendiando el campo de batalla con sus oponentes infantiles» (Zacarías & Zacarías, 2012: 94). Paréntesis: esta frase procede del libro de José María Rosa citado más arriba, dato que sí proporciona el artículo periodístico. Y el relato de Acosta Ñu continúa de la siguiente manera:

Los niños de seis a ocho años, en el fragor de la batalla, despavoridos, se agarraban a las piernas de los soldados brasileños, llorando para no los matasen. Pero eran degollados en el acto. Después de la insólita batalla de Acosta Ñu,

cuando estaba terminada, al caer la tarde, las madres de los niños paraguayos salían de la selva para rescatar los cadáveres de sus hijos y socorrer a los pocos sobrevivientes, el Conde D'Eu mandó incendiar la maleza, matando quemados a los niños y sus madres. «Su orden era matar, hasta el feto del vientre de la mujer». (Zacarías & Zacarías, 2012: 94).

Segundo paréntesis: salvo los conectores sintácticos, la cita corresponde al libro *Genocidio Americano*, del autor Julio José Chiavenato (tal como indica ABC Color, aunque se refiera al autor como Juan José...).

El apartado «Ocupación de Asunción 1 de enero de 1869» plasma las acciones llevadas a cabo por Brasil y Argentina con numerosos detalles que imprimen al relato el sentido de despojo, de invasión y desolación del pueblo paraguayo: «Cuando las fuerzas brasileñas en la Guerra de la Triple Alianza ocuparon la capital paraguaya. Asunción quedó desierta, evacuada por todos sus pobladores y vio echarse sobre ella los 30.000 soldados del Duque de Caxias» (Zacarías & Zacarías, 2012: 93). Y sobre Argentina: «Las tropas argentinas acamparon en las afueras, en Trinidad utilizando su iglesia como establo y letrina, intervinieron activamente en el saqueo» (p. 93).

Como novedad, este manual escolar introduce consideraciones muy precisas acerca de los legionarios. Es cierto que muchos de los manuales escolares abordan de forma detenida el período de postguerra y hacen un recuento de las acciones llevadas a cabo por el gobierno provisorio, pero este manual plasma un discurso reticente respecto de de dicho gobierno. Por supuesto, esta particularidad del relato tiene sus razones. Gran parte de los apartados que componen la Unidad 6 «El Paraguay de Postguerra», contienen fragmentos de la obra *Manual de Historia Paraguaya*, del historiador y docente paraguayo Luis G. Benítez, que no aparece citado en el cuerpo del texto.

Copiados tal y como aparecen en el popular manual de historia, empleado durante décadas en las instituciones educativas. Pero, para ser justos, hay que recordar que no todo lo escrito en esta Unidad 6 está sacado del libro de Benítez, suponemos que el resto es el resultado del trabajo narrativo de las autoras.

En fin, sobre la formación del triunvirato, el relato comienza así: «Como hemos visto en la unidad anterior, mientras el ejército paraguayo luchaba en las heroicas batallas de Piribebuy y Acosta Ñu, en Asunción se formaba el Triunvirato de los legionarios» (Zacarías & Zacarías, 2012: 100); parafraseado del libro de Benítez. Y continúa:

Con el Pleno consentimiento de los aliados asumieron el Gobierno Provisorio del Paraguay, el 15 de agosto de 1869, integrados [sic] por: José Díaz de Bedoya, Cirilo Antonio Rivarola y Carlos Loizaga, quienes fueron fundadores de la Asociación Paraguaya, grupo político opositor al régimen lopista (Zacarías & Zacarías, 2012: 100).

La caracterización de este gobierno sigue en los siguientes párrafos, donde se menciona la primera medida tomada por el triunvirato, y su vinculación con el bando vencedor queda en evidencia. Hay que advertir aquí el empleo de la «negrita», recurso con el que las autoras resaltan y ponen énfasis en una parte específica de la oración. En esta dirección, resulta significativo que a lo largo de las 36 páginas que abordan el tema de la guerra y la postguerra, el resaltado en negrita se emplea solamente en 3 ocasiones: para señalar los territorios perdidos por Paraguay y anexados por al Argentina y por el Brasil, y en el siguiente extracto:

La primera medida adoptada por el Triunvirato fue declarar a Francisco Solano López «**Fuera de la ley, asesino de la patria y enemigo del género humano**», se confiscaron además sus propiedades y las de sus familiares. Políticamente el Triunvirato cumplía órdenes de los vencedores. (Zacarías & Zacarías, 2012: 100).

El apartado «Liquidación jurídica, económica y diplomática de la guerra» está compuesto por varios párrafos del libro de Luis G. Benítez. Aunque en otro capítulo se ha repasado el discurso presente en la historiografía escolar de este autor, no está demás recordar la imagen que compone del «otro» (Argentina, Brasil o Uruguay). El apartado comienza de la siguiente manera: «Había terminado la guerra y llegaba la hora de imponer al vencido las condiciones de los vencedores. Sobre todo era de interés de los aliados lograr los territorios que por tanto tiempo ambicionaban» (Zacarías & Zacarías, 2012: 100). Y el relato presente en este manual escolar, a través de la voz del profesor Benítez, continúa así:

Felizmente, el recelo entre los propios vencedores hizo que la Argentina enunciara una teoría que resultó noble e irónica al mismo tiempo. «La victoria no da derechos», dijo el canciller argentino Mariano Varela, oponiéndose al Brasil que deseaba la desmembración del Paraguay. La posición del canciller Varela oponiéndose al Brasil y también a muchos argentinos, uno de los principales instigadores de la guerra, Mitre, dijo «Si la victoria no da derechos, ¿para qué hicimos la guerra?» (Benítez, s/f.: 104, citado por Zacarías & Zacarías, 2012: 100).

Los apartados reunidos en torno a «Los tratados de paz», también están sacados del libro de Benítez, e igualmente imprimen una imagen antagónica muy explícita de los países de la triple alianza. Aunque se trate de extractos del libro de Benítez, en las citas siguientes se emplea como fuente el manual escolar *Historia y Geografía 8 Grado* de Zacarías y Zacarías. Sobre la firma del tratado de paz con el Brasil, ya comentado en otra parte del análisis, hay recordar que el manual deja constancia de la responsabilidad de este país en el conflicto bélico.

Muchas cuestiones interesantes pueden observarse en el apartado «Con el Brasil: tratado de paz Loizaga-Cotegipe». La primera observación es la insistencia de un discurso que remarca las pretensiones e intereses del Imperio del Brasil sobre Paraguay: «El plenipotenciario paraguayo Carlos Loizaga aceptó las condiciones brasileña [sic], firmándose el 9 de enero de 1872 el **Tratado Loizaga-Cotegipe** que consagró la vieja aspiración brasileña de lograr los territorios situados entre los **ríos Blanco y Apa y la zona del Amambay**» (Zacarías & Zacarías, 2012: 102). La segunda observación permite apreciar la puesta en marcha de un discurso que delimita, que excluye, que establece la *diferencia* con el «otro-Brasil», una operación o procedimiento que nombra lo *otro* y lo *propio*, que pone en circulación la imagen de una identidad que se construye y se afirma en la diferencia con el otro. «Nosotros» el Paraguay o los paraguayos; «nuestra» soberanía, «nuestra» economía:

El Paraguay reconocía como suya la deuda de guerra. Pero una cláusula muy importante era que las tropas brasileña [sic] debían permanecer en el Paraguay hasta la firma de los tratados de paz con los demás aliados. Para librarse pues de la pesada obligación de mantener un ejército de ocupación que perjudicaba

nuestra soberanía y nuestra economía, era necesario firmar los acuerdos de paz con los otros aliados. (Zacarías & Zacarías, 2012: 102).

Si por una parte el relato de la guerra destaca las cualidades del pueblo paraguayo y/o el valor y arrojo del ejército y de sus oficiales, por otro lado se construye la imagen de un «nosotros» asociada a un Paraguay desolado por la guerra, cuya identidad nacional se ve amenazada por la inquina de los países vecinos. Ahora bien, en la narración de campañas y batallas, se observa cierta moderación y equidistancia al referirse a las derrotas paraguayas, por ejemplo: «Abrumado por la superioridad numérica del enemigo, Caballero se abrió camino y fue a defender la senda del Abay, donde una semana después se desarrolló otra sangrienta batalla. Las bajas, tanto paraguayas como aliadas, fueron considerables en ambos combates» (Zacarías & Zacarías, 2012: 91). Las consecuencias de la guerra tienen un espacio importante en la narración, que inciden en el desastre que supone el conflicto para el pueblo paraguayo. El siguiente ejemplo resulta claro en este sentido, hay que advertir que la fuente del apartado «Consecuencias» es el libro *La Guerra contra la Triple Alianza 1864-1870* (2013), de Cristaldo Domínguez. Aunque las autoras parafrasean convenientemente dicho texto:

**DEMOGRÁFICAS:** La población del Paraguay, que al inicio de la guerra se componía de 1.300.000 habitantes, fue diezmada y quedó reducida a menos de 300.000 personas aproximadamente, en su mayoría niños, mujeres y ancianos y unos pocos extranjeros. La guerra de exterminio hecha al Paraguay casi se cumplió». **ECONÓMICAS:** El sistema económico paraguayo fue destrozado [...]. (Zacarías & Zacarías, 2012: 96).

### 3.11. Manual 11

En el manual escolar de la editorial Atlas (2016) la construcción de la mirada del «otro» está centrada sobre todo en Argentina y Brasil, de forma muy secundaria también aparece Uruguay. Ahora bien, la imagen que se proyecta de la Argentina/argentinos y el Imperio del Brasil/brasileños resulta en general negativa. Esto se percibe especialmente en el caso de las alusiones específicas hacia el Brasil.

Además, hay que hacer notar que en este relato escolar de la guerra se emplea de forma frecuente la fórmula «los aliados», y en menor medida se emplean los términos «argentinos» y «brasileños». Por lo tanto, las alusiones a los aliados/ejército aliado son más numerosas que aquellas dirigidas a «brasileños» o «argentinos». En otras palabras, el foco de atención está puesto en las actitudes y acciones llevadas a cabo por los aliados como este «otro» hostil que reúne a argentinos y brasileños. Especial importancia en el texto tiene el tema del saqueo de la ciudad de Asunción, que se menciona en más de un apartado.

En relación con la imagen que se construye de «nosotros» como el Paraguay y los paraguayos, hay que decir que se encuentran numerosas alusiones a la imagen del Paraguay antes y después de la guerra. Resulta muy interesante el contraste que suponen las descripciones llevadas a cabo del país antes del inicio del conflicto y la imagen que se presenta del país en los años de la postguerra, donde se erige una identidad nacional indefectiblemente ligada a la tragedia de la guerra y siempre en contraste con los países de la triple alianza. Otro apunte que es necesario tener presente: en el relato se introduce otro actor de la guerra, importante y controvertido a la vez, los integrantes de la legión paraguaya, o lo que es lo mismo, el colectivo de paraguayos residentes en Buenos Aires.

Acerca del Brasil, el ejemplo más representativo se encuentra en el apartado 3.9. «Cerro Corá», donde la escritura de Julio César Chaves dibuja una imagen verdaderamente hostil y antagónica de los brasileros. Este apartado ya ha sido mencionado en otras secciones del análisis, de modo que no se volverá aquí sobre la cuestión. Pero además hay en el relato muchas otras referencias, de las que se destacan las siguientes.

En el apartado 2.1. «Causas», se pone de relieve la acción llevada a cabo por los brasileños al fundar colonias en un territorio neutralizado: «Los brasileños fundaron las colonias de Dorados y Miranda en el territorio de la margen derecha del río Apa» (Crimi, 2016: 102). En el apartado 3.4. «Batalla de Curupayty» se subraya la postura de Brasil ante el intento conciliador de los Estados Unidos:

A comienzos de 1867 el gobierno de los Estados Unidos, por intermedio de su ministro en Asunción, Washburn, ofreció su mediación sugiriendo una conferencia de paz en Washington. Se mostraron favorables Argentina y Uruguay, no así Brasil, que condicionó el inicio de la negociación al retiro de López del Paraguay, condición rechazada por Washburn (p. 108).

También hay alusiones a los brasileños en el relato de las batallas de la guerra, un ejemplo interesante se encuentra en el apartado 3.7. «Campaña de las Cordilleras»: «Informado de la muerte del general brasileño Juan Manuel Mena Barreto, el comandante supremo aliado, Gastón de Orleans, Conde D'Eu, ordenó el degüello del Comandante de la Plaza, Pedro Pablo Caballero, y fue degollado también el maestro Fermín López» (Crimi, 2016: 109).

Luego de dedicar un Tema completo al gobierno de Francisco Solano López y destacar sus obras de gobierno, el relato se centra en contraponer la imagen de progreso y estabilidad del Paraguay a la del caos que domina el panorama político de los países vecinos:

En los países vecinos no se tenía ninguna calma; en la Argentina se enfrentaban los partidarios de Juan Manuel de Rosas (federales) y Justo José de Urquiza (unitarios). En el Uruguay, Manuel Oribe (blancos) y Fructuoso Rivera (colorados) se habían envuelto en una guerra civil. Los blancos tenían el apoyo de Rosas, que a su vez acompañaban al mismo en su campaña contra los unitarios argentinos (Crimi, 2016: 102).

En cuanto a la imagen que se dibuja de Argentina, en el apartado 2.1. «Causas» puede leerse lo siguiente: «Cabe agregar que la prensa porteña no dejaba de atacar a López, acusaba a su régimen de dictatorial y bárbaro, y dicha prensa predicaba una guerra de liberación, apoyados por los paraguayos residentes en la Argentina» (Crimi, 2016: 103). De forma específica, también aparece en escena la figura del general argentino Bartolomé Mitre: «La entrevista duró cinco horas, y no prosperó, pues Mitre respondió que los aliados actuarían conforme al Tratado» (p. 106).

A continuación, se presentan aquellos fragmentos de relato donde se puede apreciar la imagen que construye el manual acerca de los aliados.

Extracto 1. Apartado 3.4. «Batalla de Curupayty», en Acciones del año 1868:

La **escuadra** aliada llegó el 18 de febrero de 1868 frente a Humaitá, la artillería paraguaya, impotente ante el poderío enemigo, no pudo evitar el bombardeo de

la Plaza; el ejército aliado llegó el 22 de febrero de 1868, el vicepresidente dispuso la evacuación de la ciudad de Asunción. (Crimi, 2016: 108).

Extracto 2. Apartado 3.6. «Ocupación de Asunción»: «La capital fue ocupada el 5 de enero de 1869 y fue sometida a un terrible saqueo, no se libraron las iglesias ni los cementerios» (p. 109). A pesar de que este tema aparece de forma recurrente en el relato, la autora opta por emplear el término «ocupación» en vez de «saqueo».

Extracto 3. En la página de introducción al contenido de la Unidad 6: «Las fuerzas aliadas ocuparon el país, saquearon, robaron, destruyeron y llevaron los bienes como botín de guerra» (p. 122).

Extracto 4. En Tema 1 «Situación del Paraguay», cabe señalar que este manual incluye en el saqueo de Asunción tanto a brasileños como a argentinos:

Mientras aún estaba en el poder el presidente Francisco Solano López, como hemos visto, las tropas aliadas ocuparon Asunción, el 1 de enero de 1869. El día 5 ingresó el duque de Caxias con el resto del ejército y la ciudad vacía quedó a merced de los invasores (argentinos y brasileños). (Crimi, 2016: 124).

Extracto 5. En Tema 1 «Situación del Paraguay»: «La capital fue saqueada y despojada; mobiliarios, menajes y utensilios no respetaron las legaciones extranjeras ni los consulados. Destruyeron casas, violaron tumbas de los cementerios, incluso trasladaron hasta Luque su rapiña» (p. 124).

Extracto 6. En Tema 1 «Situación del Paraguay». Aquí la autora decide introducir las palabras del historiador paraguayo Hugo Mendoza, profesor de la Universidad Nacional de Asunción. La visión del Paraguay de postguerra resulta

diferente, por ejemplo, al relato que sobre la postguerra presenta el manual de la editorial Santillana (2002):

El historiador Hugo Mendoza nos narra estos momentos: «semidesnudos, heridos, mutilados o enfermos empezaron a acudir diariamente a la ciudad en busca de un refugio o algo para comer». No había ningún interés por parte de los aliados de atender a esa multitud, razón por la cual murieron en los meses siguientes por inanición o enfermedad. (Crimi, 2016: 124).

Extracto 7. Apartado 1.1. «Consecuencias de la guerra». Aunque extenso, el siguiente fragmento refleja en buena medida la representación de Brasil, Argentina y Uruguay que se va trazando de estos países a medida que avanza la narración, en el mismo puede observarse con claridad el lugar y la responsabilidad en la guerra que este manual concede a las naciones aliadas:

No existen datos exactos con respecto a las pérdidas humanas sufridas por los aliados, se estima que estos perdieron 132000 hombres y mujeres y tuvieron 62000 heridos; se estima que: Brasil, el más involucrado en la guerra, perdió 110000 hombres y tuvo 55000 heridos. Argentina, que prácticamente abandonó la guerra después de Curupayty, tuvo 18000 fallecidos y 6000 heridos. Uruguay, cuyo contingente era solo simbólico y no tuvo un peso decisivo en la guerra, perdió 40000 hombres y tuvo 15000 heridos al decir de Hugo Mendoza (2010) (Crimi, 2016: 125).

También es necesario mencionar algunas cuestiones sobre el tema de la firma de los tratados de paz con los países aliados. Para empezar, hay que hacer notar que el apartado que recoge este tema se titula 1.2. «Liquidación jurídica de la guerra». Acerca de la firma del tratado de paz con el Brasil, se indica lo siguiente: «Se cedía las tierras situadas al noreste de la región Oriental y quedaron establecidos los límites por el río Paraná, las cordilleras del Mbaracayú y Amambay, el arroyo Estrella y el río Apa» (Crimi, 2016: 125).

Por lo que respecta al tratado de paz con la Argentina, el relato lo aborda así: «El Paraguay perdió el territorio de las Misiones, situado en la margen izquierda del río Paraná, y este río quedó como límite. La isla Apipe pertenecía a la Argentina y Yasyretá al Paraguay» (Crimi, 2016: 126). El relato de la firma del tratado con el Uruguay, tiene siempre un tono más amable: «El 1873, el Paraguay reconoció la deuda de guerra al Uruguay y se restableció la paz entre ambos países» (p. 126).

Para finalizar esta sección del análisis, se presentan a continuación los ejemplos donde se aprecia la imagen que el relato construye de «nosotros» los paraguayos.

Extracto 1. Apartado 2.1. «Causas», en subtítulo Guerras civiles en el Río de la Plata:

En el Río de la Plata, los acontecimientos se precipitaban rápida y peligrosamente. Los paraguayos que residían en Buenos Aires alentaban una guerra, a pesar de lo que eso significaba. El objetivo era recuperar el poder que se hallaba en manos de López. (Crimi, 2016: 103).

Extracto 2. Apartado 3.6. «Ocupación de Asunción». Acá hay que poner de relieve cómo se presenta a los integrantes del triunvirato, ya que directamente se afirma que forman parte de la legión paraguaya, con las implicancias que esto conlleva:

Se formó un nuevo gobierno en Asunción integrado por Cirilo Antonio Rivarola, Carlos Loizaga y José Díaz de Bedoya, que formaban parte de la legión paraguaya, que servía en el ejército aliado. Asumió el poder el 15 de agosto de 1869. (Crimi, 2016: 109).

Extracto 3. Apartado 1.1. «Consecuencias de la guerra», Demográficas: «Conforme a los datos más recientes se estima que la población desaparecida fue de un 69%. En cuanto a la población masculina, solo sobrevivieron niños, ancianos e inválidos de guerra [...]» (p. 124).

Extracto 4. Apartado 1.1. «Consecuencias de la guerra», Políticas.

Al finalizar la guerra, el país estuvo en muy mala situación. Todo era muy confuso y nadie sabía quién era la verdadera autoridad o qué leyes se debían cumplir. Si bien se nombró un gobierno provisional, fueron los jefes militares aliados los que verdaderamente gobernaban. (Crimi, 2016: 125).

Es interesante observar cómo en este manual escolar se hace hincapié en el panorama desolador de la postguerra, una imagen que dista bastante de la presentada, por ejemplo, por el manual de la editorial Santillana (2002). En este sentido, no es lo mismo decir que el gobierno provisorio se encontraba coaccionado o constreñido por el ejército de ocupación aliado, que afirmar que los jefes gobernantes aliados eran los que

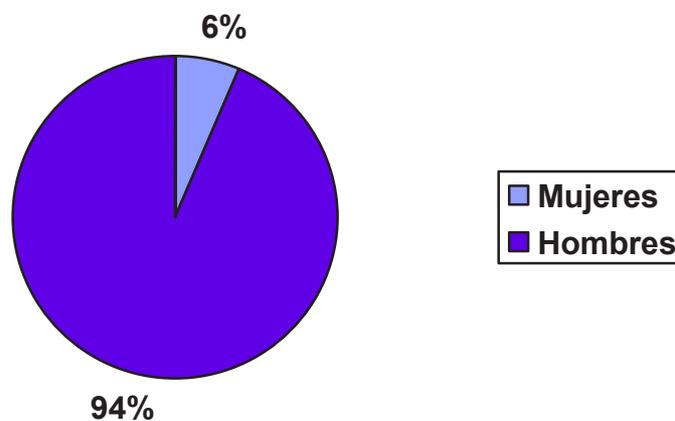
governaban, lo que convertiría a los integrantes del gobierno provisorio en una suerte de títeres. Las implicancias de cada narración, desde luego, son diferentes.

#### 4. Objetivo 4

##### 4.1. Manual 1

##### Personajes masculinos y femeninos

En el capítulo existe un total de 30 referencias a personajes masculinos, entre referencias a nombres propios o colectivos conformados por grupos de hombres, adolescentes o niños. Las referencias a personajes femeninos suman un total de 2, «las mujeres» aparecen hasta 4 veces en el relato y «las residentes» solamente 1 vez. A diferencia de la mención de personajes masculinos, que en su gran mayoría corresponde a nombres propios de héroes y autoridades militares, en el caso de las mujeres no se encuentra ningún nombre propio. Los personajes masculinos más veces citados son el Mariscal Francisco Solano López (13), El General Díaz (4), el General Bernardino Caballero (4) y el General Mitre (3) (ver figura 7).



*Figura 7.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, capítulo Guerra de la Triple Alianza, Estudios Sociales 1º Curso, Lezcano y Zayas, s/f., en porcentaje.

### Actividades y roles

En relación con las actividades realizadas por los personajes masculinos y femeninos, se observa que en las actividades masculinas predomina el ámbito de la guerra/acciones bélicas, y las mujeres se presentan en el ámbito de la guerra/acciones bélicas y en menor medida en tareas agrícolas, educativas y doméstica/del hogar, cabe destacar que estas tres últimas actividades son atribuidas a las «residentas» durante el período de postguerra. En la siguiente tabla se puede apreciar la distribución de actividades vinculadas a los personajes masculinos y femeninos (ver tabla 10).

Tabla 10

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, Capítulo Guerra de la Triple Alianza, Manual Estudios Sociales 1º curso, Lezcano y Zayas, s/f.*

| <b>Actividad/Ámbito</b>         | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Guerra                          | 19             | 1              | 20           |
| Política                        | 11             |                | 11           |
| Agricultura/educativa/doméstica |                | 1              | 1            |

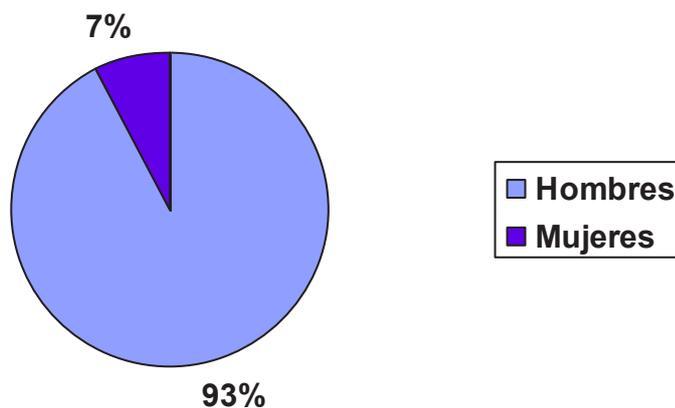
Una perspectiva general de las actividades atribuidas a los personajes de la narración muestra que la guerra es el primer ámbito de acción tanto de los personajes masculinos como de los femeninos. Es decir, el relato introduce protagonistas femeninos y masculinos en diferentes escenarios principalmente relativos a las etapas

defensiva y ofensiva de la guerra con sus diferentes campañas. En relación con las diferencias por sexo, se pone de manifiesto que a los personajes masculinos se les presenta la mayoría de las veces en actividades bélicas (19) y, en segundo lugar, en actividades relacionadas con la política (11). Merece la pena tener en cuenta que el personaje Mariscal López aparece desempeñando roles vinculados a la guerra como roles asociaciones a la actividad política: hasta 9 veces aparece este personaje en contextos bélicos y un total de 4 veces en contexto político.

## **4.2. Manual 2**

### **Personajes masculinos y femeninos**

El recuento total de personajes que aparecen en el capítulo suma un total de 27 figuras, de las cuales 25 pertenecen a personajes masculinos y 2 a personajes femeninos. Conviene aclarar que se han tenido han incluido como personajes los siguientes colectivos: «hombres», «mujeres», «niños», «ancianos», «adolescentes», «tropas paraguayas», ubicando los dos últimos como personajes masculinos de la narración. Entre los personajes masculinos, el más citado es el Mariscal Francisco Solano López, que aparece un total de 10 veces, en todos los apartados que conforman el capítulo de la guerra, incluso en el capítulo complementario «Período de pos guerra». Los otros personajes más citados son: el General José E. Díaz (3), el colectivo «niños» (3), Carlos A. López (2), Bernardino Caballero (2), Isidoro Resquín (2). En cuanto a los personajes femeninos, hay que destacar la introducción en la narración de la figura de Elisa Alicia Lynch, que aparece en 1 sola ocasión, y el colectivo «mujeres», que aparece en el relato un total de 4 veces (ver figura 8).



*Figura 8.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, capítulo Guerra de la Triple Alianza y Período de pos guerra, Estudios Sociales 2º Curso, Lezcano, s/f., en porcentaje.

### **Actividades y roles**

Acerca de las actividades realizadas por los personajes de la narración, en el caso de los personajes masculinos 13 desempeñan roles bélicos, es decir que sus nombres se incluyen en la descripción detallada de las batallas y campañas de la guerra; 11 personajes aparecen vinculados a actividades del ámbito político; y un caso especial se presenta con el personaje colectivo «niños» que aparece 3 veces en la narración, una vinculada a la acción bélica, otra vinculada al desempeño de tareas agrícolas, y otra simplemente como superviviente del conflicto, ya en el capítulo dedicado a la postguerra.

En cuanto a los personajes femeninos, en realidad no sería correcto afirmar que la figura de Elisa Alicia Lynch está unida a un rol concreto, pero el personaje se vincula a las actividades y costumbres sociales de los años anteriores al inicio de la contienda

bélica. Al igual que ocurre con «niños», el personaje colectivo «mujeres», aparece 4 veces en actividades diferentes: en la acción bélica, en la agricultura (economía), en la vida doméstica (rectora del hogar) y como superviviente del desastre de la guerra. Finalmente, hay que destacar que el personaje del Mariscal López aparece 3 veces en acciones bélicas y 7 veces en el contexto de actividades políticas (ver tabla 11).

Tabla 11

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, Capítulo Guerra de la Triple Alianza y Período de Pos guerra, Estudios Sociales 2º Curso, Lezcano, s/f.*

| <b>Actividad/Ámbito</b>           | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-----------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Guerra                            | 13             |                | 13           |
| Política                          | 11             |                | 11           |
| Sociedad                          |                | 1              | 1            |
| Guerra/agricultura/vida doméstica | 1              | 1              | 2            |

### **4.3. Manual 3**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

Los tres capítulos que abordan el tema de la guerra engloban un total de 68 personajes, de los cuales 63 corresponden a personajes masculinos y 5 a personajes femeninos. El personaje que aparece más veces citado es el mariscal Francisco Solano López (17). Resulta especialmente significativo que el segundo personaje (colectivo) más citado a lo largo de los tres capítulos sean las mujeres (10), vale la pena aclarar que se ha optado aquí por unificar criterios, ya que este personaje colectivo aparece como las mujeres y las mujeres paraguayas. Después, se ubica el personaje del gral. Eduvigis

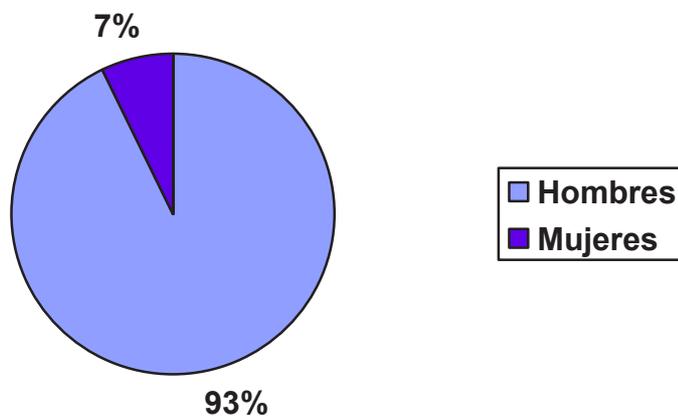
Díaz (7), el gral. Bartolomé Mitre (6), Bernardino Caballero (3) y Saturio Ríos (3). Muy por debajo, el resto de los personajes aparece 2 veces o solamente 1 vez en toda la narración.

Los personajes que aparecen 2 veces en el relato son los siguientes: Venancio Flores, Vicente Barrios, Isidoro Resquín, Antonio de la Cruz Estigarribia, Cirilo Antonio Rivarola, Carlos Loizaga, niños, ancianos, Gerónimo Becchi, Natalicio Talavera, residentas.

Los personajes citados solamente una vez en el relato son los siguientes: Juan Bautista Alberdi, Andrés Herreros, Wenceslao Robles, Ignacio Meza, Pedro Duarte, gral. Bruguez, Tamandaré, Marqués de Caxias, Cnel. Francisco Martínez, José Díaz de Bedoya, Conde d'Eu, Antonio Correa da Cámara, vicepresidente Sánchez, Panchito López, Juan Mauricio de Wanderley, Bernardo de Irigoyen, Facundo Machaín, Rutherford Hayes, el clero, Juan Manuel Idoyaga, Francisco Igancio Maíz, Juan Galiano, Elías Aguilar, José Ramón González, Manuel Antonio Adorno, Justo Carmelo Román, José del Carmen Moreno, Bonifacio Romero, Francisco H. Flores, Eustaquio Estigarribia, José Félix González, Francisco Solano Espinosa, José del Rosario Medina, Justo C. Román, Francisco Hermosilla, Ramón Yaharí, Juan de la Cruz Ortigoza, Monseñor Manuel Antonio Palacios, Juan Crisóstomo Centurión, Fidel Maíz, Víctor Silvero, Padre Francisco S. Espinosa, Dr. Tristán Roca, Manuel T. Rojas, Gregorio Baltazar Acosta, Gerónimo Gregorio Cáceres, Legionarios y Moisés Bertoni, damas paraguayas, Adela Speratti, Celsa Speratti.

Los personajes masculinos con mayor presencia en el relato son Francisco Solano López (17) y el gral. E. Díaz; los personajes femeninos con mayor presencia en el relato son las mujeres (10) y las residentas (2). En la siguiente figura se presentan los

porcentajes totales de personajes que aparecen en los tres capítulos de la Guerra de la Triple Alianza, distribuidos por género (ver figura 9).



*Figura 9.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema de la Guerra de la Triple Alianza, *Estudios Sociales 3º Curso*, Irmina C. de Lezcano, s/f., en porcentaje.

### **Actividades y roles**

De todos los personajes que forman parte de la narración, 55 aparecen en un contexto bélico (52 personajes masculinos y 3 femeninos); 10 personajes están vinculados a una actividad política, todos son personajes hombres-adultos; 3 personajes están vinculados al ámbito educativo (2 mujeres y 1 hombre).

Como ocurre en otros manuales escolares, hay que tener en cuenta algunas excepciones. Por ejemplo, el mariscal Francisco Solano López aparece en el ámbito bélico y en el ámbito político, pero sin duda su presencia es mayoritaria en el ámbito asociado a la guerra. Ocurre lo mismo en el caso de Bartolomé Mitre, que aparece en

contextos políticos y bélicos, aunque en este caso predomina su presencia en el contexto político.

Constituye un caso particular el personaje colectivo «mujeres», debido a la dificultad que presenta su clasificación en un ámbito o actividad específica. Las mujeres aparecen vinculadas en primer lugar al ámbito bélico. Pero por otra parte, en el período de postguerra las mujeres están asociadas al ámbito de la agricultura (economía doméstica), al ámbito doméstico (cuidado y sustento) y al ámbito educativo. Resulta interesante hacer notar que en el caso de los personajes masculinos, solamente el mariscal López y Bartolomé Mitre están adscritos a más de 1 ámbito, el bélico y el político. Sin embargo, como se puede comprobar, en el caso de los personajes femeninos, «las mujeres» aparecen en múltiples ámbitos: guerra / postguerra, bélico, agricultura, vida doméstica.

Acerca de los roles que desempeñan los personajes, la mayoría de los personajes asociados al ámbito político desempeñan roles de presidente, autoridades gubernamentales y representantes diplomáticos. Cabe destacar que todos los roles del ámbito político son desempeñados por hombres, casi todos con grado militar, salvo una minoría que pertenece a la población civil. En relación con los roles de los personajes que aparecen en el ámbito bélico o de guerra, es necesario hacer una distinción.

De los 54 personajes vinculados a actividades bélicas, 20 personajes desempeñan el rol de capellán o sacerdote durante la contienda bélica, mientras que 10 personajes desempeñan roles vinculados a la cultura (redactores de periódicos, grabadores, técnicos), como apoyo logístico en la guerra.

Las mujeres, como personaje colectivo, también participan de forma activa en la guerra: en el rol de combatientes en el ejército y en el papel de enfermeras y auxiliaadoras en hospitales (aunque en el manual escolar no aparece de forma concreta la

palabra enfermera, se dice, en todo caso, que la mujer «restañaba herida y daba consuelo a los combatientes», p. 155). En el resto de las referencias, las mujeres aparecen en el contexto de la postguerra, en el rol de agricultoras, rectoras del hogar y proveedoras del sustento.

Otro personaje colectivo femenino asociado al ámbito bélico es las residentas, a las que no se atribuye un papel concreto, la narración dice que acompañaron/formaron parte del ejército en los acontecimientos finales de la guerra. Un tercer personaje femenino, también colectivo, aparece en el contexto de la guerra, las damas paraguayas, no se les asigna ningún rol específico, simplemente se dice que contribuyeron a la defensa de la patria con sus alhajas.

Por último, en relación con los personajes vinculados al contexto educativo, los personajes de Moisés Bertoni y Adela y Celsa Speratti, desempeñan el rol de educadores en el período de postguerra. El siguiente cuadro presenta la distribución de las actividades/ámbitos asignados a los personajes que aparecen en la narración de la guerra (ver tabla 12).

Tabla 12

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema de la Guerra de la Triple Alianza, Estudios Sociales 3° Curso, Irmina C. de Lezcano, s/f.*

| <b>Actividad/Ámbito</b>           | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-----------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Guerra                            | 52             | 2              | 54           |
| Política                          | 10             | -              | 10           |
| Educación                         | 1              | 2              | 3            |
| Guerra-Agricultura-Vida doméstica | -              | 1              | 1            |

#### 4.4. Manual 4

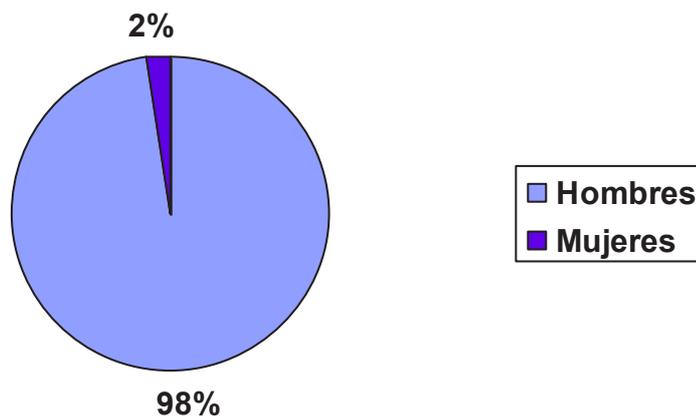
##### Personajes masculinos y femeninos

Los dos capítulos dedicados al contenido de la Guerra de la Triple Alianza suman un total de 47 personajes, de los cuales 47 corresponden a figuras masculinas y 1 solamente corresponde a figura femenina. En el caso de los personajes masculinos, la gran mayoría está conformada por referencias a nombres propios, solamente se identifican 5 personajes colectivos: soldados paraguayos, niños, ancianos, hombres y hombres de empresa italianos. Sin embargo, en el caso de los personajes femeninos, no hay ninguna referencia a nombres propios, todas las menciones que hay en el texto corresponden a la denominación colectiva «mujeres». Es decir, que en este manual escolar el relato de la guerra está centrado en figuras masculinas, que dominan totalmente la dinámica y acción de cada apartado que componen los dos capítulos estudiados (ver figura 10).

Los personajes que aparecen un mayor número de veces en la narración son hombres adultos, en su mayoría figuras relevantes militares y del ámbito político, de los países aliados y del Paraguay. En orden descendente, los personajes que más veces aparecen en el relato son los siguientes: Francisco Solano López (25), Coronel José E. Díaz (7), General Mitre (6), Tte. Coronel Antonio de la Cruz Estigarribia (4), Venancio Flores (4), Mujeres (4), Juan Manuel de Rosas (3), Isidoro Resquín (3), Bernardino Caballero (3), Cirilo Antonio Rivarola (3).

Los personajes que aparecen 2 veces citados en los capítulos son los siguientes: Vicente Barrios, Pedro Duarte, Cnel. José María Bruguez, Carlos Loizaga, José Díaz de Bedoya, niños, ancianos, Facundo Machaín, Hombres, Salvador Jovellanos, Juan

Bautista Alberdi. Para completar el listado, los personajes que aparecen solamente una vez en el relato son: Justo José Urquiza, Manuel Oribe, Fructuoso Rivera, Presidente de Bolivia, Tte. de marina Andrés Herreros, Wenceslao Robles, Ignacio Meza, soldados paraguayos, Cnel. Marcó, Coronel Martínez, Almirante Tamandaré, Marqués de Caxías, General brasileño Correia da Cámara, Juan José Decoud, Juan Silvano Godoi, Miguel Palacios, Juan Mauricio Wanderley, Carlos Loizaga, Rogelio Ibarra, Octavio Mangabeira, José del Rosario Miranda, José Sienna Carranza, Bernardo de Irigoyen, Rutherford B. Hayes, Cándido Bareiro, hombres de empresa italianos.



*Figura 10.* Distribución de personajes femeninos y masculinos, contenido de la Guerra de la Triple Alianza, Estudios Sociales 6 Curso, Irmina C. de Lezcano, s/f., en porcentaje.

### **Actividades y roles**

En los dos capítulos prevalecen las figuras masculinas asociadas a roles de género y acciones consideradas tradicionalmente como masculinas. En relación con los personajes masculinos que aparecen en el relato, 23 están vinculados al ámbito bélico o de guerra, y desempeñan roles como soldados o mandos militares; 20 están relacionados al ámbito político, y desempeñan roles diplomáticos, mediadores o representantes políticos y presidentes.

El resto de los personajes, se encuentra asociado a los siguientes roles: 1 personaje colectivo, hombres de empresa (italianos), que desempeñan roles importantes en la reconstrucción económica del país en la postguerra; 1 personaje colectivo, hombres, del que se dice primero que tuvieron que abandonar las labores de agricultura, y luego se dice que participaron de forma activa en la reconstrucción del país.

Acerca del único personaje colectivo femenino, las mujeres, aparece vinculado a cuatro roles diferentes: a) ámbito bélico como guerrera-soldado, b) ámbito postguerra como sobreviviente del conflicto, c) ámbito postguerra-reconstrucción como participante activa en la reconstrucción del país, d) ámbito postguerra en el rol económico vinculada al trabajo en el campo (agricultura).

Conviene destacar que el personaje de Francisco Solano López aparece vinculado a roles del ámbito bélico y el ámbito político. Del total de 25 veces que aparece este personaje central en la narración, en 11 ocasiones su figura está asociada a actividades políticas, como representante/mediador diplomático y presidente del Paraguay, mientras que en 14 ocasiones su figura está vinculada a actividades exclusivamente bélicas, de forma específica el rol militar del Mariscal durante el desarrollo de las acciones bélicas. El siguiente cuadro muestra el ámbito al que están asociados los personajes que aparecen en ambos capítulos (ver tabla 13).

Tabla 13

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, Capítulos Guerra de la Triple Alianza y Período de Pos guerra-Reconstrucción, Estudios Sociales 6 Curso, Irmina C. de Lezcano, s/f.*

| <b>Actividad/Ámbito</b>                      | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|--|----------------|----------------|--------------|
| Guerra                                       | 23             |                | 23           |
| Política                                     | 21             |                | 20           |
| Economía                                     | 1              |                | 1            |
| Guerra/postguerra-reconstrucción/agricultura |                | 1              | 1            |
| Postguerra-reconstrucción                    | 1              |                | 1            |

#### **4.5. Manual 5**

##### **Personajes masculinos y femeninos**

En los capítulos 21 y 22 se identifican un total de 25 personajes, de los cuales 18 corresponden a personajes masculinos y 7 a personajes femeninos. El personaje que aparece un mayor número de veces en el relato escolar es el mariscal Francisco Solano López, con 15 referencias. En segundo lugar, se sitúa un personaje colectivo, fuerzas aliadas/aliados, que aparece en el relato hasta 8 veces. En tercer lugar se colocan dos personajes, fuerzas paraguayas y Bernardino Caballero, que se mencionan 4 veces cada uno en la narración. Solamente un personaje colectivo aparece 3 veces en el relato, mujeres campesinas. Los personajes que aparecen 2 veces en la narración son los siguientes: Venancio Flores, y Patricio Escobar.

Para completar el panorama, los personajes que aparecen solamente una vez a lo largo del relato son los siguientes: Don Carlos (A. López), Varela, José Eduvigis Díaz, Gral. Mitre, fuerzas brasileñas, Cirilo Antonio Rivarola, Carlos Loizaga, José Díaz de Bedoya, Ocupantes extranjeros, jóvenes, ancianos, Egusquiza, campesinos paraguayos, mujeres, Adela Speratti, Celsa Speratti, María Trinidad González, Serafina Dávalos y Concepción Silva.

En resumen: a) el relato contiene más personajes masculinos que femeninos, pero la diferencia no es muy notable; b) en relación con la frecuencia de aparición los personajes masculinos superan con mucho a los personajes femeninos; c) desde una perspectiva de género, cabe destacar la inclusión en la narración de nombres propios de mujeres ubicadas en el contexto de la postguerra; d) del recuento de personajes se desprende que el protagonista del relato es el mariscal López. No obstante, a pesar de las numerosas ocasiones en que aparece, lo cierto es que la figura de López no brilla especialmente en este relato de la guerra. Al menos en 3 de esas ocasiones, las alusiones al presidente López pretenden ofrecer una mirada crítica acerca de su gobierno y/o actuaciones; e) respecto del segundo personaje (colectivo) con mayor número de apariciones en el relato, las fuerzas aliadas/los aliados, revela que en cierta medida el relato destaca las acciones llevadas a cabo por los países aliados contra el Paraguay. En este sentido, al menos una parte del relato escolar se organiza en torno a dichas acciones. A continuación se puede apreciar la distribución de personajes femeninos y masculinos en la narración de la Guerra de la Triple Alianza que presenta este manual escolar (ver figura 11).

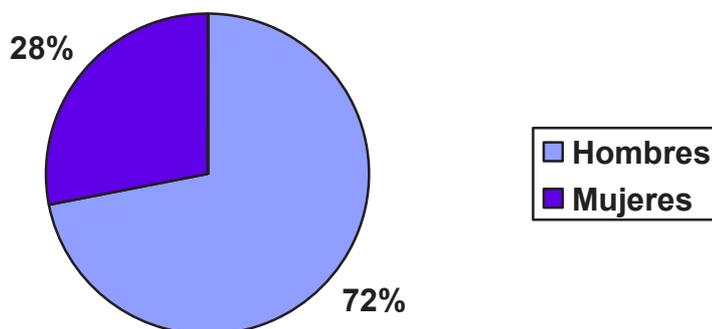


Figura 11. Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, *Paraguay Ñane retã*, Saccaggio et al., 1998, en porcentaje.

### Actividades y roles

De los 25 personajes que incluye el relato, 11 aparecen en el ámbito político, 6 se sitúan en ámbitos bélicos/de guerra, 3 en el ámbito económico (agricultura), mientras que 5 personajes aparecen en el ámbito cultural-educativo. Hay que hacer notar que todos los personajes masculinos, salvo una excepción, aparecen en contextos asociados con la política o la guerra; solamente los campesinos paraguayos se salen de esta «normalidad», adscribiéndose al ámbito economía-agricultura. Por lo que respecta a los personajes femeninos del relato, 2 se sitúan en el ámbito economía-agricultura/comercio y 5 personajes están vinculados al ámbito cultura-educación. Vale la pena aclarar que todos los personajes femeninos aparecen en apartados del capítulo 22 que desarrolla la postguerra.

Acerca de los roles desempeñados por los personajes masculinos, en el ámbito de la política se encuentran los roles de presidente, vicepresidente, diputado, jefe del ejército, miembro del Triunvirato (triumviro). En el ámbito vinculado a la guerra se encuentran los roles de combatiente y caudillo; merece la pena destacar aquí la ausencia de roles específicos vinculados con el ámbito militar como general, teniente, mayor, etc. Finalmente, en el ámbito economía-agricultura el rol que desempeñan los campesinos paraguayos es el de peones.

Sobre el ámbito y roles desempeñados de personajes masculinos hay que introducir algunas aclaraciones. El personaje del mariscal Francisco Solano López aparece en realidad en dos ámbitos, el de la política y el de la guerra. Asimismo, desempeña los roles de vicepresidente y presidente, siguiendo el orden de la narración.

A propósito de los personajes femeninos hay que decir que en la narración se les asigna múltiples roles. Por ejemplo, en el caso del personaje colectivo mujeres, se dice que constituyeron el único brazo productor en la etapa de postguerra. Ahora bien, al personaje colectivo mujeres campesinas se le asigna los siguientes roles: labradoras, dedicadas a la alfarería y a la fabricación de cigarrillos, también a la producción y venta de chipá, a la producción de tejidos de ñandutí y ao po'í, a lo anterior hay que sumar la dedicación a los trabajos domésticos, el papel de costureras, lavanderas, domésticas (empleadas del hogar), y planchadoras. Pero la lista no acaba aún, porque el relato subraya también que las mujeres campesinas proveían de mercadería de diverso ramo a los mercados, viajando desde el interior hasta los centros urbanos.

Los 5 personajes femeninos con nombre propio que se sitúan en contextos culturales-educativos, de las hermanas Adela y Celsa Speratti se dice que organizaron un establecimiento escolar, a los otros 4 personajes femeninos en realidad no se les

asigna un rol de forma explícita, sino que se explica que se trata de mujeres que adquirieron una mejor educación.

El recorrido propuesto hasta aquí permite establecer las siguientes puntualizaciones a modo de síntesis: a) salvo 1 caso aislado, todos los personajes masculinos del relato aparecen en contextos ligados a la política y a la guerra; b) en este manual escolar las mujeres no aparecen en contexto bélico; c) los personajes femeninos aparecen en el ámbito de la economía (agricultura y comercio) y en el ámbito de la cultura-educación; d) los personajes masculinos desempeñan roles asociados al ámbito público únicamente, mientras que los personajes femeninos desempeñan roles asociados al ámbito público y privado. El siguiente cuadro muestra la distribución de los personajes de acuerdo a los ámbitos en el que aparecen en la narración (ver tabla 14).

Tabla 14

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, Paraguay Ñane retã, Saccaggio et al., 1998.*

| <b>Actividad/Ámbito</b>           | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-----------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Política                          | 11             | -              | 11           |
| Guerra                            | 6              | -              | 6            |
| Economía-<br>agricultura/comercio | 1              | 2              | 3            |
| Cultura-educación                 | -              | 5              | 5            |

#### **4.6. Manual 6**

##### **Personajes masculinos y femeninos**

El capítulo «La Epopeya de los Siglos» cuenta con un total de 57 personajes, de los cuales 50 corresponden a personajes masculinos y 7 a personajes femeninos. Respecto de los personajes femeninos, se ha optado por desdoblar el personaje colectivo «mujeres», siguiendo la distinción que sugiere el relato entre las mujeres que participaron de forma activa en el conflicto bélico, «mujeres», y las mujeres que una vez finalizada la contienda, son protagonistas de la reconstrucción de la nación, «mujeres-reconstructoras». En rigor, es cierto que en ambos personajes colectivos podrían estar conformados por las mismas mujeres, se trata ante todo de una diferenciación que aporta mayor comprensión al análisis.

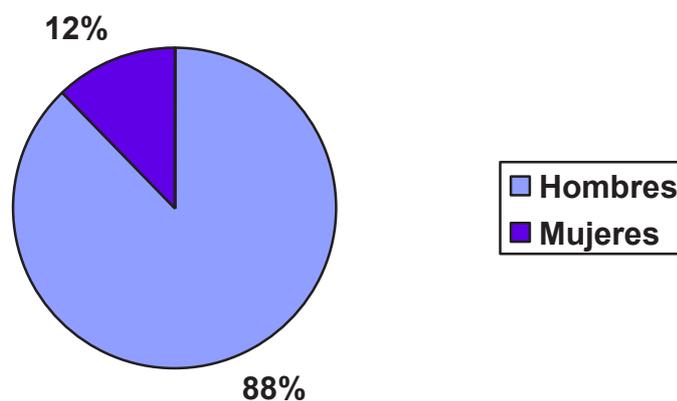
El personaje con una mayor frecuencia de aparición a lo largo del relato es el mariscal Francisco Solano López, cuya figura asoma 54 veces en la narración. En segundo lugar, se sitúa el personaje del general argentino Bartolomé Mitre, que aparece 18 veces en la narración. En tercer lugar, se encuentra el general argentino Urquiza, cuyo personaje aparece en 10 ocasiones diferentes.

Después, y en orden descendente, la frecuencia de aparición de los personajes en el relato es la siguiente: teniente coronel (mayor) de la Cruz Estigarribia (7), Mujeres (6), duque de Caxias (5), Venancio Flores, José Berges, coronel Pedro Duarte, y general José Eduvigis Díaz (4). Los personajes que aparecen hasta 3 veces en el relato son: residentes, Carlos Antonio López, Antonio Saraiva, general Robles, Vicepresidente Domingo Francisco Sánchez, y general Cámara.

Para completar el listado, los personajes que aparecen 2 veces en toda la narración son los siguientes: Atanasio Aguirre, capitán Pedro Meza, tropas paraguayas, soldados paraguayos, Benigno López, niños, Bernardino Caballero, y conde D'Eu. Para finalizar, se presentan los personajes que aparecen solamente una vez: mujeres (reconstructoras), niñas, ancianos de ambos sexos, los paraguayos (hombres y mujeres),

Elisa Lynch, hombres, cabo brasileño, oficial brasileño, Cirilo Antonio Rivarola, Carlos Loizaga, José Díaz de Bedoya, Venancio López, general Barrios, Saturnino Bedoya, soldados heridos, Natalicio Talavera, Juan Bautista Alberdi, Carlos Guido Spano, Olegario Andrade, Resquín, Octaviano de Almeida Rosa, Rufino Elizalde, Carlos de Castro, ejército argentino, Antonio de las Carreras, Viana de Lima, Vizconde de Tamandaré, Canciller José M. da Silva Paranhos, Antonio Vázquez Sagastume, Bernado Berro, Octavio Lapido, Pedro I, y José Mármol.

En resumen: a) los personajes masculinos (50) superan con mucho a los personajes femeninos (7); b) ocurre lo mismo con la frecuencia de aparición de los personajes, donde los masculinos ocupan un mayor espacio; c) con excepción del personaje de Elisa Lynch, los personajes femeninos son siempre colectivos (residentas, mujeres, niñas, ancianos de ambos sexos, hombres y mujeres paraguayos); como se puede comprobar, no ocurre lo mismo en el caso de los personajes masculinos, donde salvo algunas excepciones, todos son personajes con nombre y apellido; d) del recuento total de personajes se desprende que el protagonista principal del relato de la guerra es el mariscal Francisco Solano López, cuya figura aparece ligada a diversos escenarios y roles en la narración; e) hay que destacar que, detrás del mariscal López, los dos personajes con mayor frecuencia de aparición son dos generales argentinos: Mitre y Urquiza, personajes del ejército aliado, cuyo protagonismo en el relato resulta evidente tanto en los apartados de antecedentes y causas de la guerra como en aquellos que narran las campañas y batallas. A continuación, se puede apreciar el porcentaje total de personajes masculinos y femeninos del capítulo analizado (ver figura 12).



*Figura 12.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, *Historia y Geografía 8 Grado*, Monte de López Moreira et al., 2000, en porcentaje.

### **Actividades y roles**

En relación con los ámbitos en que aparecen los personajes en la narración, 32 se sitúan en el ámbito bélico o de guerra, 24 en el ámbito político, mientras que 10 personajes se sitúan en el ámbito de la economía.

Si se distribuyen los datos por género, el panorama es el siguiente: en el ámbito de bélico o de guerra se ubican 26 personajes masculinos y 6 personajes femeninos; en el ámbito de la política se ubican solamente personajes masculinos; en el ámbito de la economía estaría ubicado un personaje femenino colectivo. Como ha ocurrido con otros manuales escolares, hay que introducir algunas aclaraciones. Tanto el personaje del mariscal Francisco S. López como el personaje de Bartolomé Mitre aparecen en dos ámbitos según el momento de la narración, el político y el bélico.

Acerca del rol que desempeñan los personajes en la narración, el panorama es como se muestra a continuación. Entre los roles desempeñados por los personajes masculinos se encuentran: 7 presidentes, 1 vicepresidente, 4 jefes de ejército, 5 diplomáticos, 3 generales, 1 príncipe, cuatro militares (no se expresa rango), 2 cancilleres, 2 ministros, 2 generales, 1 capitán, 1 teniente, 1 coronel, 6 combatientes (soldados), 4 políticos (señalados con esta expresión en el texto), y 1 corresponsal de guerra.

Los roles que se les atribuye en la narración a los personajes femeninos son los siguientes: cuidadoras, enfermeras, combatientes, agricultoras, comerciantes, industriales. Además de los papeles señalados, se ha decidido incluir el rol de reproductora. Aunque el relato escolar no introduzca de forma explícita este término, el trabajo reproductivo de las mujeres durante la postguerra queda patente en la siguiente frase: «Ellas se hicieron agricultoras, comerciantes, industriales, y lograron reponer prontamente las pérdidas demográficas» (Monte de López Moreira et al., 2000: 287).

Hay que tener en cuenta que a algunos personajes se les atribuye diversos roles a lo largo de la narración. Es el caso de estos personajes:

Francisco S. López: vicepresidente, presidente y jefe del ejército paraguayo.

Bartolomé Mitre: presidente, jefe del ejército argentino.

Mujeres: cuidadoras, enfermeras y combatientes.

Mujeres-reconstructoras: Agricultoras, comerciantes, industriales y reproductoras.

En resumen, podría decirse lo siguiente: a) todos los personajes masculinos identificados en la narración están vinculados al ámbito de la política y de la guerra; b) los personajes femeninos del relato están vinculados al ámbito de la guerra y de la economía, c) en el relato que presenta este manual, tanto personajes masculinos como

femeninos desempeñan roles asociados al ámbito público; d) resulta interesante destacar que los personajes femeninos desempeñan roles activos en la etapa de guerra, como combatientes y enfermeras, y en la etapa de postguerra, con la diversidad de roles ya mencionados. A pesar de todo, el ámbito de la política está reservado únicamente a los hombres. El siguiente cuadro muestra los ámbitos a los que está vinculado cada personaje de la narración (ver tabla 15).

Tabla 15

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, Historia y Geografía 8 Grado, Monte de López Moreira et al., 2000.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Guerra                  | 26             | 6              | 32           |
| Política                | 24             | -              | 24           |
| Economía                | -              | 1              | 1            |

#### **4.7. Manual 7**

##### **Personajes masculinos y femeninos**

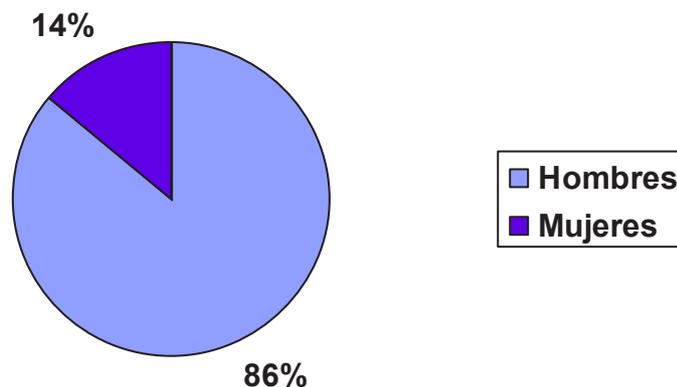
El relato está conformado por un total de 43 personajes, de los cuales 37 corresponden a personajes masculinos, mientras que 6 corresponden a personajes femeninos. En este manual escolar, la frecuencia de aparición de los personajes se conforma de una manera peculiar. El personaje con mayor frecuencia de aparición a lo largo de toda la narración es el mariscal Francisco Solano López, cuya figura emerge en el relato en 20 ocasiones. Muy por debajo, resulta significativo que el segundo

personaje con mayor frecuencia de aparición sea Juan José Decoud, cuya figura se identifica en el relato unas 4 veces.

Por lo demás, lo cierto es que ningún personaje resalta demasiado ni acapara la atención. En este sentido, hay que hacer notar que el grueso de los personajes se ubica en segundo capítulo analizado, donde se desarrolla el período de la postguerra. Esta distribución de los personajes que forman parte del relato de la guerra de la Triple Alianza no resulta casual y permite formular las siguientes observaciones: en el discurso de la guerra que presenta el manual los contenidos de las campañas y principales batallas de la guerra no ocupan un lugar central, en consecuencia, casi no se mencionan actores relevantes de la contienda, esto es, nombres de personajes del mundo militar.

El único personaje, en este caso colectivo, que aparece 3 veces en la narración es mujeres (reconstructoras). Los personajes que aparecen 2 veces en la narración son: general Mitre, Carlos Loizaga, Jaime Sosa Escalada, Cándido Bareiro, Facundo Machaín, y las mujeres. Para completar el listado, los siguientes personajes aparecen solamente una vez en los dos capítulos analizados: Venancio López, Pedro II, general Flores, médicos ingleses, Luis Alves Lima da Silva, Panchito López, Vicepresidente Sánchez, José Berges, Obispo Palacios, Benigno López, Niños pequeños, ancianos, heridos, estudiantes, ex funcionarios gubernamentales, prisioneros, los hombres, José da Silva Paranhos, José Roque Pérez, Cirilo Antonio Rivarola, José Díaz de Bedoya, Salvador Jovellanos, Miguel Palacios, José Segundo Decoud, Juan Mauricio Wanderley, José del Rosario Miranda, José Sierra Carranza, Bernardo de Yrigoyen, Rutherford Hayes, Elisa Lynch, mujeres (destinadas), residentas, y Asunción Escalada.

A continuación se puede apreciar la distribución total de personajes masculinos y femeninos del relato de la guerra (ver figura 13).



*Figura 13.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, *Estudios Sociales 8*, De Loof Sosa et al., 2002, en porcentaje.

### **Actividades y roles**

Acerca del ámbito donde se sitúa cada personaje de la narración, el panorama se compone de la siguiente manera: 22 personajes aparecen en contextos políticos, todos son varones adultos; 17 personajes aparecen en contextos bélicos, 14 personajes masculinos y 3 personajes femeninos (todos colectivos); 2 personajes se sitúan en el contexto educativo, 1 hombre y 1 mujeres; 1 personaje femenino aparece vinculada al ámbito social; y 1 personaje femenino colectivo aparece vinculado de forma simultánea a tres ámbitos, económico, educativo y vida doméstica.

Hay que introducir algunas aclaraciones. El personaje del mariscal Francisco S. López aparece en 2 ámbitos en diferentes momentos de la narración, político y bélico. Asimismo, el personaje colectivo mujeres (reconstructoras) aparecen en los tres ámbitos

citados, económico, educativo, vida doméstica, en un momento concreto de la narración.

En cuanto a los roles desempeñados por los personajes, se observa que a muchos de los personajes no se les asigna un rol específico de forma explícita y clara. De todas formas, el panorama es el siguiente:

Los personajes masculinos desempeñan los siguientes papeles: presidente, general, médico, comandante, combatiente, vicepresidente, canciller, obispo, comisionado diplomático, diplomático, triunviro, y docente.

Los personajes femeninos desempeñan los siguientes papeles: agricultora, comerciante, educadora y docente.

Vale la pena decir que resulta un ejercicio complejo identificar de forma eficaz la asignación de roles que las mujeres desempeñan en la narración. Es el caso del personaje de Elisa Lynch, que siguiendo estrictamente lo que apunta el manual escolar, el rol que se le atribuye sería «compañera del mariscal López». Lo mismo ocurre en el caso de las mujeres (reconstructoras), que además de desempeñar los roles de agricultoras, comerciantes y educadoras, el relato indica que «fueron rearmando sus hogares», función social que implicaría numerosos roles. Por último, también el personaje de las residentas comporta cierta dificultad a la hora de la designación de roles, ya que el manual escolar indica que realizaban «todo tipo de tareas», sin especificar cuáles.

En síntesis, cabe destacar los siguientes aspectos: a) la mayor parte de los personajes masculinos de la narración están asociados al contexto político y bélico, solamente 1 personaje masculino se salta esta regla y está situado en el ámbito educativo durante la etapa de postguerra; b) en contraparte, los personajes femeninos están vinculados a una diversidad de ámbitos: guerra, economía, sociedad y educación;

c) en el relato que ofrece este manual, tanto los personajes masculinos como femeninos están vinculados al ámbito público; d) aunque las mujeres aparecen en el ámbito de la guerra, no se les atribuye el rol de guerreras o combatientes, sino el de agricultoras; e) a pesar de que las mujeres se sitúan en diversos ámbitos y desempeñan una multitud de roles, lo cierto es que están ausentes del ámbito político, reservado de nuevo a los personajes masculinos (ver tabla 16).

Tabla 16

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, Estudios Sociales 8, De Loof Sosa et al., 2002.*

| <b>Actividad/Ámbito</b>                    | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|--|----------------|----------------|--------------|
| Política                                   | 22             | -              | 22           |
| Guerra                                     | 14             | 3              | 17           |
| Educación                                  | 1              | 1              | 2            |
| Sociedad                                   | -              | 1              | 1            |
| Economía,<br>Educación y Vida<br>doméstica | -              | 1              | 1            |

#### **4.8. Manual 8**

##### **Personajes masculinos y femeninos**

En los apartados seleccionados del capítulo 7 «La Guerra Grande» se identifican un total de 76 personajes, de los cuales 68 son personajes masculinos y 8 son personajes femeninos. Se cuentan varios personajes colectivos tanto femeninos como masculinos. El personaje con una mayor frecuencia de aparición en el relato es el mariscal Francisco

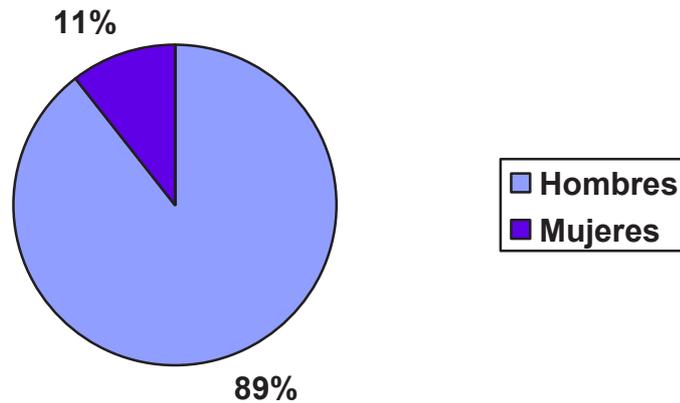
Solano López, cuya figura emerge 28 veces en diferentes momentos de la narración y distintos apartados. Después, los personajes más citados son el general argentino Mitre y Cirilo Antonio Rivarola, que aparecen 6 veces en el relato. Le siguen con 4 citas a lo largo de la narración Venancio Flores, Justo Urquiza y el personaje colectivo niños.

La frecuencia de aparición del resto de los personajes es la siguiente:

Personajes que aparecen 3 veces en la narración: José Berges, Da Silva Paranhos, Carlos Loizaga, J. Díaz de Bedoya, Cándido Bareiro, y Facundo Machaín.

Personajes que aparecen 2 veces en toda la narración: Pedro II, presidente Aguirre, Vianna de Lima, Vizconde de Tamandaré, V. Barrios, I. Resquín, general Robles, coronel Juan de la Cruz Estigarribia, Rufino Elizalde, José E. Díaz, Marqués de Caxias, ancianos, general Correa da Cámara, miembros de la Legión Paraguaya, los Decoud, Juan José Decoud, Manuel Quintana, Mme. Lynch, destinadas, mujeres (combatientes), y mujeres (reconstructoras).

Personajes que aparecen solamente 1 vez en capítulo: Fidel Maíz, Varela, Don Carlos, Ramírez, Saraiva, O. de Almeida Rosa, Carlos de Castro, Capitán Meza, Almirante Barroso, Coronel Duarte, Tte. Fariña, Reclus, Alberdi, Guido Spano, Vicepresidente Paz, Obispo Palacios, Coronel Martínez, Domingo Sarmiento, heridos, prisioneros fugados, Conde D'eu, emigrados, Venancio López, hombres famélicos, ex prisioneros de guerra, ex becarios, ex funcionarios, Fernando Iturburu, Félix Egusquiza, General Vedia y Guimaraes, Juan Silvano Godoy, Benigno Ferreira, Barón de Cotegipe José Sienna Carranza, Jaime Sosa, Carlos Tejedor, Juan B. Gill, Bernardo de Irigoyen, y Presidente R. B. Hayes, mujeres (ajusticiadas), soldaderas, Pancha Garmendia, y residentas. A continuación se puede observar la distribución total de personajes femeninos y masculinos que forman parte del capítulo 7 «La Guerra Grande» (ver figura 14).



*Figura 14.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, *Historia & Geografía 8*, Rivarola, 2010, en porcentaje.

### **Actividades y roles**

Acerca de los ámbitos donde se sitúan los personajes del relato, se compone el siguiente panorama: 44 personajes, todos masculinos, se sitúan en el ámbito político, 34 personajes se sitúan en el ámbito bélico (23 personajes masculinos y 6 personajes femeninos), 1 personaje masculino colectivo aparece en el ámbito educativo, 1 personaje femenino individual en el ámbito de sociedad, y 1 personaje femenino colectivo en el ámbito de la economía.

Los siguientes personajes aparecen en más de un ámbito a lo largo del relato: F. Solano López, Justo Urquiza y José Berges se sitúan en los ámbitos político y bélico; Juan José Decoud se sitúa en los ámbitos cultural y político; mientras que Mme. Lynch se sitúa en los ámbitos social y bélico.

En relación con los roles desempeñados por los personajes masculinos, se observa:

En el ámbito político, desempeñan los papeles: presidente, sacerdote, diputado, emperador, caudillo, agente de gobierno, ministro, embajador, delegado imperial, vicepresidente, triunviro, canciller, jefe de fuerzas de ocupación.

En el ámbito bélico, desempeñan los siguientes roles: general, comandante, coronel, capitán, almirante, teniente, obispo, combatiente.

En el ámbito cultural, el único personaje masculino designando aquí desempeña el rol de director de periódico.

Por otra parte, en cuanto a los roles desempeñados por los personajes femeninos, se observa:

En el ámbito bélico: combatiente, prisionera (ajusticiada). Vale la pena aclarar que el rol de combatiente corresponde a las mujeres que participaron de forma activa en la contienda. Sin embargo, se identifica como personaje colectivo otro grupo de mujeres distinto, al que no se le atribuye un papel específico, sino que se dice que formaron parte de la población presa, torturada y ajusticiada en el episodio de San Fernando. Finalmente, también se incluiría aquí el personaje de Pancha Garmendia, al que tampoco se atribuye un rol específico, pero la narración indica que sufrió represiones y fue ajusticiada-ejecutada durante el gobierno de López.

En el ámbito social: el único personaje femenino ubicado aquí es Mme. Lynch, y lo cierto es que en el fragmento que aparece no se le atribuye un rol específico. Por esta razón, y de acuerdo al contexto en que aparece el personaje, se ha decidido atribuirle el papel de «compañera de López», tal como se ha realizado en el caso *de Estudios Sociales 8* de Santillana (2002).

En el ámbito económico: agropecuarias, mercaderas, estibadoras, tejedoras de algodón y cultivadoras de tabaco.

En relación con los roles que se les atribuye a los personajes, hay que tener en cuenta que varios personajes desempeñan diferentes roles a lo largo del relato, mientras que a otros se les atribuye varios roles de forma simultánea.

Personajes masculinos: al mariscal López se le asignan los roles de presidente y jefe del ejército de forma simultánea; a Cirilo A. Rivarola se le asigna en diferentes momentos del relato los roles de triunviro y de presidente; a Juan José Decoud se le asigna en diferentes momentos los roles de director de periódico y diputado; a Facundo Machaín se le asignan en diferentes momentos los roles de presidente, diputado y canciller.

Personajes femeninos: lo primero que hay que poner de relieve es que no resulta tarea fácil establecer qué roles desempeñan los personajes femeninos de la narración, porque no siempre se indican de forma explícita. Al personaje femenino colectivo las mujeres (reconstructoras) se les atribuye varios roles de forma simultánea: además de ser sobrevivientes de la guerra, desempeñan los papeles de agricultoras, mercaderas, estibadoras, tejedoras de algodón y cultivadoras de tabaco.

De recorrido por los ámbitos y roles de los personajes de este relato escolar se puede concluir que: a) Salvo una excepción, todos los personajes masculinos se sitúan en el ámbito político y bélico; b) los personajes femeninos están vinculados a los ámbitos social, bélico y económico; c) cabe señalar que tanto los personajes femeninos como masculinos se sitúan en actividades vinculadas al ámbito público. No obstante, el ámbito político vuelve a estar reservado al género masculino, hombres adultos destacados de su época; d) Por regla general, el relato atribuye a los personajes masculinos un solo rol a lo largo del relato y a los femeninos varios roles (a lo largo del relato y de forma simultánea); e) hay que hacer notar que las mujeres aparecen tanto en

la etapa de guerra como en la de postguerra, en la etapa de la guerra las mujeres aparecen como combatientes, prisioneras y ajusticiadas.

En el siguiente cuadro se pueden apreciar las cifras totales correspondientes al ámbito al que aparecen asociados los personajes masculinos y femeninos de la narración (ver tabla 17).

Tabla 17

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, Historia & Geografía 8, Rivarola, 2010.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Política                | 44             | -              | 44           |
| Guerra                  | 23             | 6              | 29           |
| Economía                | -              | 1              | 1            |
| Educación               | 1              | -              | 1            |
| Sociedad                | -              | 1              | 1            |

#### **4.9. Manual 9**

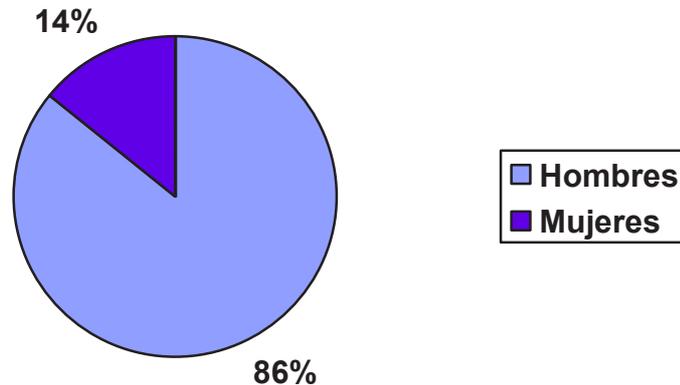
##### **Personajes masculinos y femeninos**

Los personajes que se identifican en este manual suman un total de 42, de los cuales 36 son personajes (masculinos individuales y colectivos), y 6 son personajes femeninos (individuales y colectivos). El personaje con una mayor frecuencia de aparición en el relato es Francisco Solano López, cuya figura aparece en 26 ocasiones. En segundo lugar se sitúa el personaje del general argentino Bartolomé Mitre, que aparece 10 veces en toda la narración. En tercer lugar, le siguen los personajes de Venancio Flores y las mujeres, que aparecen 5 veces en el relato.

Los personajes que aparecen 3 veces en el relato son: el Dr. Francia y el general Wenceslao Robles. La lista continúa con los personajes que aparecen en 2 ocasiones: teniente coronel Estigarribia, general Wenceslao Paunero, los paraguayos, Cirilo Antonio Rivarola, Carlos Loizaga, José Díaz de Bedoya, los brasileños, varones (paraguayos).

El resto de los personajes que se mencionan a continuación aparecen solamente 1 vez en todos los Temas que abordan la guerra: Don Carlos Antonio López, Cándido Bareiro, José Berges, Cesar Sauvan Vianna de Lima, Bernardo Berro, Atanasio Aguirre, Urquiza, mayor Duarte, Marqués de Porto Alegre, Emperador del Brasil, general Isidoro Resquín, general brasileño Osorio, Ejército paraguayo, Pueblo paraguayo, coronel Luis María Campos, Facundo Machaín, José Segundo Decoud, Salvador Jovellanos, Juan Silvano Godoy, Cayo Miltos, Mariano Varela, Rutherford Hayes, comandante Luis Jorge Fontana, Elisa Alicia Lynch, Las damas de Asunción, Rosa Peña, Asunción Escalada, y Adela Speratti.

El recuento de personajes pone de manifiesto que: a) el protagonista principal del relato de la guerra es el mariscal Francisco Solano López, cuya figura aparece asociada a diversos escenarios y roles; b) por otra parte, los personajes masculinos superan con mucha diferencia a los personajes femeninos que forman parte de la narración; c) hay que hacer notar que en el caso de los personajes femeninos resulta novedoso que los personajes con nombre propio superen a los personajes colectivos. A continuación se puede observar el total de personajes de la narración, distribuidos por género (ver figura 15).



*Figura 15.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, *Historia y Geografía 8 Grado. Cuadernillo de Información y Ejercicios Prácticos*, Ruiz Díaz, 2010, en porcentaje.

### **Actividades y roles**

En cuanto al contexto en el que los personajes son situados, se identifican 19 personajes en el ámbito político, todos masculinos; 18 personajes en el ámbito bélico, 17 masculinos y 2 femeninos; 3 personajes en el ámbito educativo, todos femeninos; y finalmente 1 personaje colectivo femenino en múltiples ámbitos de forma simultánea: educación, economía, sociedad y vida cotidiana.

Acercas de los roles que desempeñan los personajes que forman parte de la narración, el panorama es el siguiente:

Roles de los personajes masculinos: 7 presidentes, 1 general en jefe, 1 comisionado, 2 ministros de relaciones exteriores, 1 plenipotenciario, 5 generales, 1

teniente, 1 comandante en jefe, 1 mayor, 1 jefe militar, 1 emperador, 5 combatientes, 1 coronel, 3 triunviros, 5 constituyentes, y 1 comandante.

Hay que tener en cuenta que en este manual escolar solamente 1 personaje masculino individual desempeña mas de un rol, el general Mitre del que se dice de forma explícita en la narración que es presidente de Argentina y general en jefe del ejército. De la lectura se desprende que desempeña estos roles de forma simultánea.

Roles de los personajes femeninos: 1 cónyuge, 3 educadoras, 1 directora (educación).

Hay que observar aquí que el único personaje femenino colectivo, las mujeres (reconstructoras), está vinculado a diversos roles: educadoras, agricultoras, ganaderas, reproductoras, reconstructoras de la familia, otros diversos oficios (el manual escolar no especifica cuáles), industriales y comerciantes. De la lectura se desprende que estos roles son desempeñados por las mujeres de forma simultánea.

En síntesis, cabe señalar lo siguiente: a) todos los personajes masculinos, individuales y colectivos, están asociados al ámbito político y al bélico; b) los personajes femeninos aparecen sin embargo en numerosos ámbitos: educación, guerra, sociedad y vida cotidiana, economía; c) aunque las mujeres aparecen en el ámbito de la guerra (damas paraguayas), no se les atribuye el rol de guerreras o combatientes; d) todos los personajes masculinos desempeñan papeles del ámbito político y bélico socialmente relevantes, quizás como excepción puede considerarse el rol de combatiente; e) hay que destacar que en el caso de los personajes femeninos se incluyen 4 nombres propios en el rol de educadoras; f) sin embargo, a pesar de que los personajes femeninos desarrollan múltiples roles en diversos ámbitos, el espacio de la política sigue reservado al género masculino (ver tabla 18).

Tabla 18

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, Historia y Geografía 8 Grado. Cuadernillo de Información y Ejercicios Prácticos, Ruiz Díaz, 2010.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Política                | 19             | -              | 19           |
| Guerra                  | 17             | 2              | 19           |
| Educación               | -              | 3              | 3            |
| Educación               |                |                |              |
| Economía                |                |                |              |
| Sociedad                | -              | 1              | 1            |
| Vida cotidiana          |                |                |              |

#### **4.10. Manual 10**

##### **Personajes masculinos y femeninos**

Los personajes que se identifican en la Unidad 5 y 6 suman un total de 59, de los cuales 50 corresponden a personajes masculinos y 9 a personajes femeninos. Con una diferencia abrumadora respecto del conjunto de personajes, la figura del mariscal Francisco Solano López aparece citada en el relato en 39 ocasiones. En casi todas ellas López desempeña un papel activo, sea en cuestiones que atañen a la política o como protagonista en el campo de batalla. El segundo personaje más citado en la narración es un personaje colectivo, el ejército paraguayo (o tropas paraguayas) que aparece en el relato en 9 ocasiones. En tercer lugar se ubican dos personajes, uno colectivo, «niños», y el general Mitre, que aparecen cada uno en el relato hasta 6 veces.

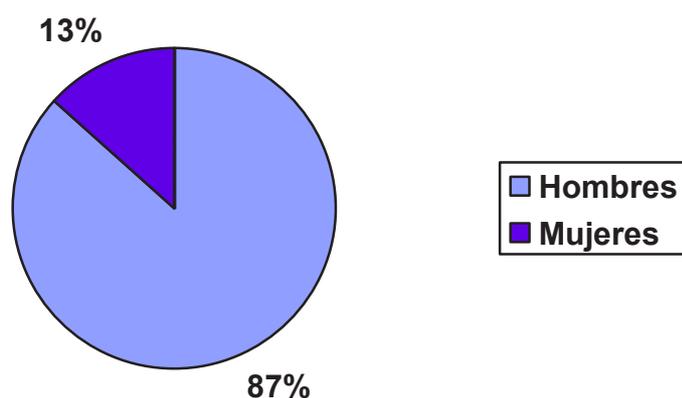
La frecuencia de aparición de los personajes en las Unidades 5 y 6 analizadas es la siguiente, los personajes que aparecen hasta 5 veces son: Don Carlos A. López,

Venancio Flores, ejército brasileño, residentas. Los personajes que aparecen 4 veces en el relato son los siguientes: Justo José Urquiza, Sargento Mayor Pedro Duarte, Carlos Loizaga, Cirilo Antonio Rivarola. Los personajes que aparecen 3 veces son: Juan Manuel de Rosas, Capitán José del Rosario López, Caxías, José Díaz de Bedoya, general Antonio Correa de Cámara, tropas argentinas, Mariano Varela, Facundo Machaín, mujeres, mujeres paraguayas.

Completando el listado, se presentan los personajes que aparecen 2 veces a lo largo de la narración: coronel Vicente Barrios, coronel Isidoro Resquín, vicepresidente Francisco Sánchez, comandante Estigarribia, General José Eduvigis Díaz, Bernardino Caballero, Conde D'Eu, Guillermo Stewart, ancianos, madres de niños. Para concluir, los personajes que aparecen solamente una vez son: Manuel Oribe, Fructuoso Rivera, general Robles, coronel Antonio Fernández Lima, Juan Andrés Gelly y Obes, soldados heridos, José da Silva Paranhos, general João Manuel Mena Barreto, coronel Caballero, Dr. Tristán Roca, Saturio Ríos, Francisco Velasco, Gregorio Cáceres, Juan Vargas, varones mutilados sobrevivientes, Juan José Decoud, Juan Silvano Godoy, Salvador Jovellanos, Miguel Palacios, Juan Mauricio Wanderley, Bernardo de Irigoyen, Mr. Rutherford B. Hayes, ancianos de ambos sexos, Elisa Lynch, jefas del hogar, guerreras, Asunción Escalada.

El recuento de los personajes del relato permite ratificar lo afirmado ya en relación con otros objetivos, el protagonista del relato de la Guerra de la Triple Alianza en el manual *Historia y Geografía 8 Grado* de la editora Litocolor es Francisco Solano López. Por otra parte, a propósito del género de los personajes, queda de manifiesto que los personajes masculinos superan con mucho a los personajes femeninos del relato, y la frecuencia de aparición es también mucho mayor.

Además, cabe señalar aquí que del total de 50 personajes masculinos, 7 corresponden a personajes colectivos; en el caso de los personajes femeninos, del total de 9 figuras 7 corresponden a personajes colectivos, solamente dos nombres propios de mujeres contiene la narración: Elisa Lynch y Asunción Escalada. Para apreciar con mayor claridad el alcance de este aspecto del «nombrar» a los personajes, podría subrayarse que en ningún caso el relato se refiere a personajes masculinos colectivos como «los hombres» o «los hombres paraguayos», sin embargo, en el caso de los personajes femeninos colectivos es frecuente encontrar referencias a «las mujeres» o «las mujeres paraguayas». Una acotación, una voz crítica podría afirmar también que, en todo caso, el relato incluye personajes colectivos masculinos como «ancianos», «niños», «soldados heridos» y «varones mutilados sobrevivientes». Como respuesta, siguiendo los planteamientos de Wittig o Preciado, conviene tener presente los niños, los ancianos o los cuerpos masculinos mutilados o disminuidos suelen ser asimilados en discurso (hetero) normativo como cuerpos femeninos. A continuación se muestra el total de personajes masculinos y femeninos de la Unidad 5 y la Unidad 6 (ver figura 16).



*Figura 16.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema de la Guerra contra la Triple Alianza, *Historia y Geografía 8 Grado*, Zacarías & Zacarías, 2012, en porcentaje.

### **Actividades y roles**

Del total de personajes, 39 aparecen en ámbitos y/o actividades vinculados a la guerra, más propiamente dicho en escenarios de batallas; 5 de estos personajes se sitúan en el contexto de la guerra pero desarrollan actividades que están vinculadas a la cultura (redactores, dibujantes de periódicos de trincheras). Suman 15 los personajes que aparecen en ámbitos y/o actividades relacionados con la política, es decir en escenarios de acuerdos políticos, encuentros, viajes, firmas de tratados, relaciones diplomáticas entre los países, etc. Después, 5 personajes que están vinculados al ámbito de la agricultura, la industria doméstica y la educación durante el período de postguerra. Por último, es necesario aclarar que existe cierta dificultad para asociar a 2 de los personajes del contexto de postguerra a un ámbito o actividad concreta, porque de ellos se dice que, junto con las residentes, «participaron en la reconstrucción del país»: son los niños los y ancianos.

En relación con los roles desempeñados por los personajes, en el ámbito de la guerra destaca el papel de combatiente, y esto incluye a las mujeres, los soldados o los oficiales del ejército. En relación con la política, destacan los roles de presidente, presidente provisional, integrante de la comisión redactora de la Constitución Nacional de 1870, plenipotenciario, canciller, ministro de guerra, grabador. Como ocurrió ya en otros análisis, es necesario introducir matices. Por ejemplo, la figura del mariscal López aparece en los ámbitos bélico y político, y desempeña a lo largo del relato diversos roles como el de diplomático, presidente de la república y jefe del ejército paraguayo. De igual manera, «las mujeres» durante la guerra desempeñan los roles de combatientes y labradoras (agricultoras).

En relación con los personajes femeninos del relato, cabe destacar que las mujeres aparecen en el ámbito de guerra desempeñando roles de combatientes y labradoras. Además aparecen en el período de postguerra en el ámbito del comercio, desempeñando roles asociados a la industria casera o como pequeñas comerciantes; en el ámbito de la agricultura; cultivando en el marco de la economía doméstica; en el ámbito de la vida doméstica, desempeñando el rol de jefas de hogar y reconstructoras materiales de sus hogares.

Otra cuestión interesante tiene que ver con que los personajes femeninos están vinculados a entornos del ámbito privado, pero también del ámbito público, tradicionalmente reservado a los hombres. No obstante, a pesar de la diversidad de espacios y roles en los que se presentan a los personajes femeninos, lo cierto es que no aparecen en ningún momento vinculadas a roles del ámbito político, un espacio que en relato escolar se reserva al sexo masculino. Además, hay que hacer notar que, salvo excepciones como la del mariscal López que aparece asociado a diversos roles, se observa que los personajes masculinos aparecen desempeñando solamente un rol en la narración, sin embargo en el caso de los personajes femeninos, casi siempre se les atribuye múltiples roles.

En resumen: a) la mayoría de los personajes masculinos se asocia al ámbito de la política y la guerra; b) la mayoría de los personajes femeninos se asocia al ámbito de la guerra, agricultura, comercio y educación; c) los personajes masculinos suelen desempeñar un solo rol a lo largo de la narración; en contraste, los personajes femeninos desempeñan diversos papeles; d) cuando se introducen personajes femeninos en el relato, estos a menudo están acompañados o unidos a la figura de niños, ancianos o heridos en combate. El siguiente cuadro muestra a qué ámbito se adscriben los personajes de la Unidad 5 y 6 del manual escolar (ver tabla 19).

Tabla 19

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema de la Guerra contra la Triple Alianza, Historia y Geografía 8 Grado, Zacarías & Zacarías, 2012.*

| <b>Actividad/Ámbito</b>                     | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|---|----------------|----------------|--------------|
| Guerra                                      | 33             | 5              | 38           |
| Política                                    | 15             | -              | 15           |
| Educación                                   | -              | 1              | 1            |
| Economía-<br>(comercio-industria<br>casera) | -              | 1              | 1            |
| Agricultura                                 | -              | 1              | 1            |
| Vida doméstica<br>Agricultura               |                |                |              |
| Economía<br>(Comercio-<br>Construcción)     |                | 1              | 1            |
| Reconstrucción<br>(postguerra)              | 2              | -              | 2            |

#### **4.11. Manual 11**

##### **Personajes masculinos y femeninos**

En el relato escolar se identifica un total de 67 personajes, de los cuales 63 son personajes masculinos y 4 personajes femeninos. El personaje con una mayor frecuencia de aparición en la narración es el mariscal Francisco Solano López, cuya figura emerge en el relato en 31 ocasiones diferentes. En segundo lugar, el general argentino Bartolomé Mitre aparece 7 veces en la narración. En tercer lugar, estos son los

personajes aparecen 4 veces en el relato: Don Carlos Antonio López, Venancio Flores, general José Eduvigis Díaz, Cirilo Antonio Rivarola, y Carlos Loizaga.

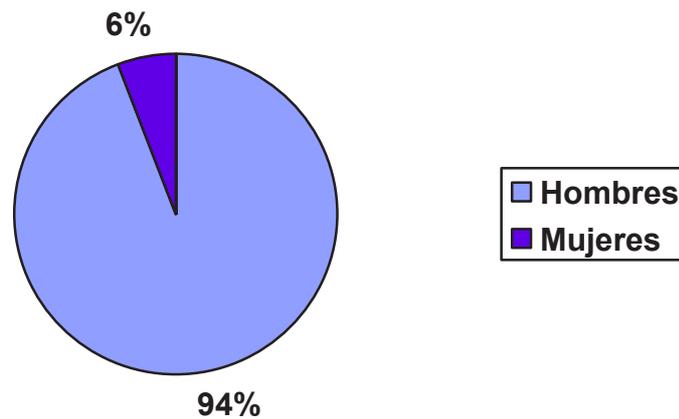
Los personajes que aparecen 3 veces a lo largo del relato son: Justo José Urquiza, general Vicente Barrios, general Bernardino Caballero, José Díaz de Bedoya, niños, Correa da Cámara, Facundo Machaín, y las mujeres.

Los personajes que aparecen hasta 2 veces en toda la narración son los siguientes: Juan Manuel de Rosas, Bernardo Berro, General Mena Barreto, Isidoro Resquín, coronel Antonio de la Cruz Estigarribia, Marqués de Caxias, , Natalicio Talavera, Washburn, Pedro Pablo Caballero, ancianos, vicepresidente Sánchez, Juan Francisco López (Panchito), Salvador Jovellanos, y las mujeres (reconstructoras).

Para completar la lista, se citan los personajes que aparecen solamente una vez en toda la narración de la guerra: Juan Pedro Escalada, Marco Antonio Maíz, Miguel Albornoz, Venancio López, Benigno López, Manuel Oribe, Fructuoso Rivera, Rufino Elizalde, Octavio de Almeida Rosa, Carlos de Castro, Juan Bautista Alberdi, Wenceslao Robles, Ignacio Meza, mayor Pedro Duarte, coronel Elizardo Aquino, coronel Francisco Martínez, Sarmiento, Gastón de Orleans (Conde D'Eu), Fermín López, Francisco Lacerda, oficial brasileño, soldado brasileño, Coronel Martins, José Félix López, Juan Mauricio Wanderley (barón de Cotegipe), Bernardo de Irigoyen, Rutherford Hayes, José del Rosario Miranda, Juan José Decoud, Juan Silvano Godoy, Miguel Palacios, Patricio Escobar, Juan Egusquiza, Juan Bautista Gill, Higinio Duarte, Cándido Bareiro, Juan Pabla Carrillo, y las residentas.

Del recuento de los personajes de la narración cabe señalar: a) el protagonista del relato de la Guerra contra la Triple Alianza es el mariscal Francisco Solano López; b) los personajes masculinos superan con mucha diferencia a los personajes femeninos del relato; c) hay que destacar que el segundo personaje con mayor frecuencia de

aparición es el general argentino Bartolomé Mitre; d) en este manual escolar, el relato de la guerra gira en torno a personajes masculinos (individuales y colectivos), las mujeres ocupan un lugar muy secundario. A continuación se puede apreciar la distribución total de personajes femeninos y masculinos de la narración (ver figura 17).



*Figura 17.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, *Historia y Geografía 8. Octavo Grado*, Crimi, 2016, en porcentaje.

### **Actividades y roles**

Acerca del ámbito en el que se sitúan los personajes de la narración, el panorama es el siguiente: en el ámbito bélico se sitúa un total de 35 personajes (33 masculinos y 2 femeninos); en el ámbito político se sitúan 25 personajes, todos masculinos; en el ámbito educativo se sitúan 3 personajes, todos masculinos; en el ámbito sociedad se

sitúan 3 personajes (2 masculinos y 1 femenino); en los ámbitos economía y vida cotidiana se sitúa 1 personajes femenino.

Hay que aclarar que los siguientes personajes masculinos aparecen en el ámbito político y bélico, según el momento del relato: Francisco Solano López, Bartolomé Mitre y Bernardino Caballero. En cuanto a los personajes femeninos, aparecen en el ámbito de economía y vida cotidiana las mujeres (reconstructoras).

En lo que respecta a los roles que desempeñan los personajes, se presenta el siguiente panorama.

Roles desempeñados por personajes masculinos: presidente, ministro de Guerra y Defensa, maestro, presbítero, caudillo, general, jurisconsulto y escritor, general de división, capitán, coronel, mayor, jefe del ejército, corresponsal y poeta, ministro, triunviro, representante diplomático, comandante de Plaza, comandante supremo aliado, combatiente, sobreviviente, cabo, vicepresidente, hijo del mariscal López, y canciller.

Roles desempeñados por personajes femeninos: madre del mariscal López, combatiente, enfermera, reconstructora, agricultora, constructora de viviendas, y procreadora.

Hay personajes masculinos que desempeñan más de un rol a lo largo del relato: mariscal F. S. López, presidente y ministro de Guerra y Marina; Natalicio Talavera, corresponsal y poeta; Bernardino Caballero, coronel del ejército y presidente; niños, combatientes y sobrevivientes de la guerra; ancianos, combatientes y sobrevivientes de la guerra; Panchito López, hijo del mariscal López y coronel.

Por su parte, también algunos personajes femeninos desempeñan más de un rol, pero en este caso no es que desempeñen diferentes roles en diferentes momentos de la narración, sino que los roles asignados se desempeñan al mismo tiempo: mujeres,

combatientes y enfermeras; mujeres (reconstructoras), reconstructoras del país, agricultoras, constructoras de viviendas y procreadoras.

Del análisis de las actividades y roles del conjunto de personajes se realizan las siguientes observaciones: a) la mayoría de los personajes masculinos están asociados al ámbito político y bélico, pero como novedad, algunos aparecen situados en los ámbitos sociedad y educación; b) los personajes femeninos se sitúan en los ámbitos sociedad, guerra, economía y vida cotidiana; c) en el relato aparecen mujeres como personaje colectivo tanto en la etapa de guerra como en la de postguerra; d) en este manual el personaje colectivo las mujeres durante la guerra, desempeñan el papel de combatientes y enfermeras; e) salvo el rol de combatiente y el de sobreviviente, todos los roles asignados a personajes masculinos son considerados socialmente relevantes; f) a pesar de que las mujeres desempeñan numerosos roles en diversos ámbitos, no aparecen en el ámbito político, reservado aún a los personajes masculinos.

En el siguiente cuadro se puede observar la distribución de los personajes del relato de acuerdo al ámbito al que están vinculados (ver tabla 20).

Tabla 20

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Guerra contra la Triple Alianza, Historia y Geografía 8. Octavo Grado, Crimi, 2016.*

| <b>Actividad/Ámbito</b>   | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Guerra                    | 33             | 2              | 35           |
| Política                  | 25             | -              | 25           |
| Educación                 | 3              | -              | 3            |
| Sociedad                  | 2              | 1              | 3            |
| Economía y Vida doméstica | -              | 1              | 1            |

## 5. Objetivo 5

### 5.1. Manual 1

#### El papel de las mujeres

Las mujeres como colectivo aparecen un total de 5 veces en la narración escolar acerca de la guerra. En las tres primeras referencias las mujeres aparecen desempeñando acciones bélicas en el contexto de alguna batalla, es decir que se les atribuye un papel activo en la guerra, pero no al mismo nivel del ejército o soldados paraguayos. El siguiente ejemplo muestran un discurso en el que las mujeres realizan actividades tradicionalmente masculinas pero como consecuencia siempre del contexto excepcional de la guerra: «Altivos y valientes los soldados paraguayos, participaron en cientos de combates, y cuando faltaron los brazos vigorosos del varón, las mujeres, los niños y los ancianos de esta tierra lucharon por ella» (Lezcano & Zayas, s/f.: 192).

Lo mismo expresa el siguiente extracto de la narración: «Las tropas paraguayas comandadas por Bernardino Caballero dejaron al mundo ejemplos de valor y heroísmo en las batallas de: **Ytororó, Abay, Itá, Ybaté y Lomas Valentinas**, en las cuales incluso mujeres y ancianos pelearon contra los brasileros» (Lezcano & Zayas, s/f.: 193). En relación específica con el lugar histórico que se les concede a las mujeres en el relato, en el apartado de «Consecuencias» aparece de forma explícita una referencia a las residentas: «Estas consecuencias fueron superadas, en gran parte por las “residentas”, como se denominó a las mujeres que prácticamente solas, reorganizaron la vida del país, en el hogar, la escuela y el campo. Los escasos hombres se preocuparon de la reorganización política y surgieron dos partidos políticos [...]» (p. 194). En este

párrafo se les atribuye a las residentas sobre todo el papel de rectoras de la nación paraguaya, pero dedicadas a lo que bien podría denominarse como «labores propias de su sexo», entendidas en el contexto social de la época.

## 5.2. Manual 2

### El papel de las mujeres

Este manual escolar contiene 5 referencias a las mujeres, en diferentes contextos y actividades. La primera referencia corresponde al personaje de Elisa Alicia Lynch, compañera de Francisco Solano López; Lynch no aparece desempeñando ningún rol específico, simplemente se dice, mediante una cita de Efraím Cardozo: «[...] que trajo gustos distinguidos y costumbres que removieron la tranquila rutina colonial de la sociedad paraguaya» (Lezcano, s/f.: 244). La segunda es una referencia colectiva, sitúa a las mujeres en el contexto de la Campaña de las Cordilleras, donde se dice que, junto a niños, adolescentes y ancianos, participaron en batallas. De todas formas, no se especifica el papel específico que desempeñan (labores de apoyo en campamento, enfermeras, chóferes, etc.). Eso sí, al situarlas junto a los otros colectivos mencionados, podría afirmarse que la autora del manual se refiere a su participación activa en medio de la acción bélica como guerreras.

La tercera referencia también es colectiva, y sitúa a las mujeres en el contexto de las consecuencias de la guerra:

**Consecuencias de la guerra.** Las consecuencias de la guerra se hicieron sentir en diversos órdenes, así en lo social, las familias quedaron mutiladas con la

ausencia de padres e hijos. La economía muy resentida, ya que las labores del campo quedaron en manos de las mujeres y los niños (Lezcano, s/f.: 248)

En este caso, se les atribuye a las mujeres el rol de trabajadoras del campo, es decir dedicadas a la economía doméstica junto con los niños. Nótese que la narración parece relacionar como causa-efecto la ausencia de padres e hijos con la economía resentida y el rol que les toca desempeñar a las mujeres. Aquí conviene recordar el rol histórico de las mujeres paraguayas en la economía campesina, que data de la época de la colonia. La cuarta referencia sitúa a las mujeres como colectivo en la descripción detallada de la pérdida de la población paraguaya durante el conflicto bélico: «Su población, constituida por 1.300.000 habitantes con que contaba el país al comienzo de la contienda, había quedado reducida a sólo 200.000, en su mayoría ancianos, niños, y mujeres» (Lezcano, s/f.: 249).

Por último, el relato introduce otra referencia a las mujeres en el contexto del período de postguerra:

Las mujeres debieron convertirse en las rectoras del hogar y las proveedoras del sustento para los suyos. Los escasos hombres eran excombatientes, algunos jóvenes que cuando la guerra se encontraban becados en Europa, y algunos extranjeros. Los hombres que se hallaban en mejores condiciones se preocuparon, en primer término, de la reorganización política del país (Lezcano, s/f.: 249-250)

En este párrafo otra vez las mujeres aparecen vinculadas a su papel activo en la economía campesina. Hay que hacer notar que en los dos capítulos dedicados a la

Guerra de la Triple Alianza destacan las referencias a las mujeres sobre todo en los apartados que explican las consecuencias y el período de postguerra; de la lectura se desprende que la imagen de las mujeres se vincula ante todo con el papel de rectoras de la nación paraguaya (aunque en el manual no se emplea de forma explícita el término «reconstructora»), y en menor medida como guerreras durante el conflicto. Por último, resulta interesante advertir como el relato escolar vuelve a presentar como novedad el rol de las mujeres como rectoras del hogar y proveedoras del sustento después de la guerra. Es decir, el discurso asigna roles de género que sitúan al sexo femenino en el ámbito privado-hogar, mientras que al sexo masculino («los hombres que se hallaban en mejores condiciones») se le reserva las actividades vinculadas al ámbito público-política.

### **5.3. Manual 3**

#### **El papel de las mujeres**

Los personajes femeninos tienen presencia en los 3 capítulos del manual escolar dedicados a la guerra. Por un lado, se ha de destacar que hasta 13 veces aparecen personajes femeninos en el relato escolar, por otro lado, hay que hacer notar que en la mayoría de los casos se hace referencia al colectivo «las mujeres» o «la mujer paraguaya», es decir que, salvo dos excepciones, no se identifican nombres propios para referirse a los personajes femeninos. Por el contrario, los personajes masculinos casi siempre se citan con nombre y apellido. Vale la pena tener en cuenta que en ningún momento aparece en ningún momento del relato escolar aparece la figura de las «destinadas».

Es también destacable que este manual escolar, a diferencia de otros ya analizados, introduce dos apartados específicos dedicados a poner en valor el papel de las mujeres durante la guerra y en el período de postguerra. El primer apartado está en el capítulo 2 «La lucha por la supervivencia nacional» y lleva por título «La residenta», el segundo apartado está ubicado en el capítulo 3 «La reconstrucción del Paraguay después de la guerra» y se titula «La mujer en la reconstrucción nacional». Como se puede observar, ambos apartados están situados en los capítulos que explican a los estudiantes el período de postguerra. Vale la pena decir también que todos los párrafos donde se incluye a las mujeres como personaje evidencian el esfuerzo del manual escolar por emplear un discurso épico de la guerra.

La primera vez que aparecen las mujeres en el relato es en el capítulo 1, al comenzar el apartado que aborda las campañas y batallas de la guerra: «La participación de los habitantes fue total pues hombres, mujeres y niños supieron defenderla con valentía y patriotismo» (Lezcano, s/f.: 148). No será la única vez que se incluye a las mujeres en el conjunto de la población paraguaya que participa de forma activa en la guerra, incluso en los momentos de combate como parte del ejército.

Precisamente, las mujeres vuelven a aparecer al final de este primer capítulo, con el desenlace de la contienda bélica, y de ellas se dice de las mujeres que integran el ejército paraguayo, durante la campaña de las Cordilleras: « En esta última campaña se libraron varias batallas memorables por el heroísmo demostrado por el ejército paraguayo, a la sazón constituido por niños, adolescentes, mujeres y ancianos» (p. 152). No pasa aquí desapercibido el hecho de que las mujeres aparecen equiparadas a otros colectivos como los niños, adolescentes y ancianos.

En el apartado «Cerro Corá» aparece por primera vez otro personaje colectivo femenino, las residentas, justo luego del extracto del escritor Goicoechea Menéndez, como para la completar la frase del autor argentino:

Quinientos hombres, en su mayoría ancianos débiles, famélicos, acompañaban a López. En palabras del escritor argentino Martín de Goicoechea Menéndez podemos decir: «No quedaban más. Los que faltaban dormían el buen sueño de la calma infinita en el fondo de los esteros, bajo las ruinas de los pueblos, entre los fosos de las trincheras». Formaban parte de esta doliente caravana «las residentas». (Lezcano, s/f.: 153).

Ya en el capítulo 2, se encuentra el primer apartado específico dedicado a «La residenta». Hay que tener en cuenta que el contenido de este apartado se refiere a «la mujer paraguaya», «las damas paraguayas» y «las residentas», que en el marco de este estudio se consideran como tres personajes diferenciados. Se trata de un breve apartado compuesto por 2 amplios párrafos (gran parte de los apartados del texto tienen una extensión más o menos similar), que se presentan a continuación en 3 fragmentos que tienen cada uno su sentido propio.

El primer fragmento menciona a la mujer paraguaya: «La mujer paraguaya no estuvo ausente de los grandes acontecimientos nacionales. Cuando estalló la Guerra Grande, no vaciló en prestar su colaboración en todo lo que podía» (Lezcano, s/f.: 155). El segundo fragmento también hace referencia a la mujer paraguaya, y en él se atribuye a las mujeres un papel activo en el combate (el frente) y en los hospitales (la retaguardia):

Cuando la guerra se prolongaba y escaseaban los brazos para combatir, la mujer paraguaya, al lado de su marido, del hermano, del hijo, contribuyó con decisión en la defensa. Su presencia era cotidiana en los hospitales donde restañaba heridas y daba consuelo a los combatientes. (Lezcano, s/f.: 155).

El párrafo se completa con la siguiente frase, sobre las damas paraguayas: «Las damas paraguayas contribuyeron con sus alhajas para la defensa de la patria» (p. 155). Por último, este apartado se refiere a las residentas, en los mismos términos que se hacía en el apartado «Cerro Corá», como acompañantes del ejército paraguayo y/o del mariscal López:

La superioridad numérica y la mayor disponibilidad de armas hizo que nuestras tropas tuvieran que replegarse. En esta trágica retirada las tropas fueron acompañadas por las mujeres hasta el sacrificio final en Cerro Corá. Es así como aparece la designación de «residenta». (Lezcano, s/f.: 155).

De aquí en adelante, los personajes femeninos se sitúan en el capítulo 3 «La reconstrucción del Paraguay después de la guerra». El segundo apartado, titulado «La mujer en la reconstrucción nacional», aporta información significativa acerca de la visión del papel de las mujeres durante la postguerra que presenta este manual escolar. Ante todo, como se desprende del título, ofrece una imagen de las mujeres paraguayas como reconstructoras de la nación.

Este apartado, muy breve, revela una narración épica de la guerra, situándose en la estela del discurso histórico nacionalista y patriótico, que suele estar acompañado de una visión estereotipada del rol de las mujeres en la historia nacional en general y en la

Guerra Grande en particular. En este sentido, el siguiente extracto del manual escolar constituye un ejemplo paradigmático: «**La mujer en la reconstrucción nacional.** La mujer paraguaya ha participado siempre en las glorias y desventuras de la patria. Fue y es forjadora de nuestra nacionalidad» (Lezcano, s/f.: 158).

Y el relato continúa, ahora ofrece la imagen de las mujeres en el rol de trabajadoras en el campo, en tareas de mantenimiento durante la guerra: «En la guerra contra la Triple Alianza, a la mujer paraguaya le cupo destacada actuación, pues tan pronto se inició la contienda, ella tuvo que reemplazar al hombre en las labores del campo» (Lezcano, s/f.: 159). No pasa desapercibido el empleo de la palabra «reemplazar». En todo caso, habría que considerar este tipo de discurso desde los planteamientos de la historiadora alemana Potthast (2006, 2011), que analiza el papel histórico de las mujeres en la economía campesina paraguaya.

Este apartado centrado en el personaje de las mujeres se cierra con una batería de elogios hacia el papel de las mujeres, ahora en el período de postguerra. Curiosamente, también aquí se destaca su rol de agricultoras. Se observan en el siguiente extracto algunas de las cualidades típicas que se le atribuye a la mujer paraguaya en el discurso nacionalista, valiente, entusiasta, trabajadora incansable:

Terminada la guerra, esa mujer, valerosa se abocó a restañar heridas materiales y espirituales y con los pocos hombres y niños se dedicó a la tarea de hacer resurgir al Paraguay. Era común ver su figura en los campos de cultivo y en cuantas faenas su entusiasmo y valentía le llevó a actuar. (Lezcano, s/f.: 159).

En el siguiente apartado del capítulo 3, que lleva por título «La reconstrucción nacional», la figura de las mujeres se incluye en dos ocasiones. En la primera no se les

atribuye un rol específico, sino que en el párrafo donde se explican las consecuencias de la guerra y la disminución de la población paraguaya, se dice que la población del país pasó de 1.300.000 a 300.000 habitantes, en su mayoría ancianos, niños y mujeres. Hay que recordar, siguiendo a Capdevila (2010), que este tipo de argumento y visión del país arrasado y habitado por mujeres, ampliamente difundido por la historia oficial durante gran parte del siglo XX en Paraguay, forma parte de la memoria colectiva de los paraguayos.

Todavía en el apartado mencionado, se encuentra otra alusión al papel de las mujeres durante el período de postguerra y reconstrucción del país: «Las mujeres debieron convertirse en las rectoras del hogar y las proveedoras del sustento para los suyos» (Lezcano, s/f.: 159). Como se puede observar, se atribuye a las mujeres diferentes roles tanto en el ámbito privado como en el público. La introducción del término «convertirse» tiene una función explicativa latente en este caso, ya que parece dejar implícito que las mujeres antes del inicio de la contienda bélica no desempeñaban los roles de rectoras y proveedoras de sus hogares. Y, en todo caso, desempeñan tales roles debido a las circunstancias excepcionales ligadas a la guerra.

Si bien a las mujeres se las representa en el rol de rectoras del hogar y proveedoras del sustento, el espacio de la política queda vedado y reservado, sin ninguna discusión, para los hombres. Incluso en la etapa de reconstrucción de un país hecho ruinas, con escasez de población masculina. El manual escolar lo explica así: «Los escasos hombres eran excombatientes, algunos jóvenes que cuando la guerra se encontraban becados en Europa, y algunos extranjeros. Los hombres que se hallaban en mejores condiciones se preocuparon, en primer término, de la reorganización política del país» (Lezcano, s/f.: 159).

La última referencia a personajes femeninos está incluida en el capítulo 3 apartado 4, titulado «La educación». Este apartado describe la reorganización del país en el ámbito educativo y cultural, destacando la creación de establecimientos educativos. Aquí se resalta el papel de las mujeres como educadoras, en alusión a la labor desarrollada por las hermanas Speratti: «En 1890, las hermanas Adela y Celsa Speratti inauguraban en la Asunción, la Escuela de Preceptoras, destinada a la educación de niñas» (Lezcano, s/f.: 160). Vale la pena aclarar que esta es la única de las 13 referencias vinculadas a personajes femeninos que cita nombres propios de mujeres.

#### **5.4. Manual 4**

##### **El papel de las mujeres**

Las mujeres como personaje colectivo aparecen hasta 4 veces en el relato escolar de la guerra, a continuación se especifican algunas cuestiones relacionadas con el papel de las mujeres en cada caso. En primer lugar, las mujeres aparecen en el apartado «Acciones militares de 1864 a 1870», bajo el epígrafe «Movilización total de la nación»:

Al ser tomada la Asunción, López con un pequeño ejército huyó a Lomas Valentinas y desde Cerro León hizo un nuevo llamamiento al país. Pronto 12.000 paraguayos se agruparon en el nuevo campamento de Azcurra. En su mayoría eran heridos y mutilados de las batallas libradas, prisioneros que se habían escapado, mujeres, niños y ancianos. Este nuevo ejército acompañó a Solano López hasta el holocausto final. (Lezcano, s/f.: 126).

Aquí el papel de las mujeres está unido a su participación activa en el conflicto bélico, como parte integrante del ejército paraguayo que siguió al Mariscal López hasta el final de la guerra. Este primer fragmento sitúa pues a las mujeres en el papel de guerreras/soldado, junto con otros colectivos como los prisioneros, los niños y los ancianos. En segundo lugar, las mujeres aparecen en el contexto de la postguerra, en el subapartado «Balance de la guerra», pero como personaje colectivo no se les atribuye ningún papel o rol específico. En todo caso, se las sitúa con otros colectivos como sobrevivientes de la guerra:

El Paraguay quedó devastado luego de la terrible guerra. Su población tuvo un brusco descenso, ya que de 1.300.000 habitantes con que contaba antes de la guerra, al término de la misma sólo llegaba a 300.000, en su mayoría mujeres, niños y ancianos. (Lezcano, s/f.: 127).

La tercera aparición de las mujeres como colectivo en el relato, también está situada en el contexto de la postguerra, y bajo el subapartado «Balance de la guerra»: «En el aspecto económico la situación era angustiosa. Las tierras abandonadas por los hombres tuvieron que ser cultivadas por las mujeres en busca del sustento para sus hijos» (Lezcano, s/f.: 127). Resulta interesante la composición del discurso que emplea la autora del manual, ya que en primer lugar se explica que, como consecuencia de la guerra, los hombres abandonaron las tierras, y solamente después de este hecho, o como resultado de este abandono, se atribuye a las mujeres el papel de cultivadoras o agricultoras. Además, este rol de agricultoras respondería se inserta en una economía de subsistencia, dirigida ante todo al sustento del entorno familiar (hijos). Para una mayor

comprensión de lo expuesto, convendría tener presente aquí las tesis de la historiadora alemana Barbara Potthast (2003) acerca del papel histórico de las mujeres en la economía campesina, que surge mucho antes de la Guerra Grande.

En cuarto y último lugar, las mujeres vuelven a aparecer en el segundo capítulo «La posguerra del 70. La reconstrucción», bajo el epígrafe «Situación económica y social»: «De esta situación emergió el Paraguay mediante el esfuerzo de los hombres y la participación activa de las mujeres» (Lezcano, s/f.: 129). En este fragmento, podría afirmarse que el papel que se atribuye a las mujeres (y hombres) es el de rectoras de la nación, aunque esta noción no se incluya de forma explícita en el relato.

En líneas generales, el papel histórico de las mujeres en los capítulos de este manual escolar está vinculado a los siguientes roles o ámbitos: la imagen de la mujer guerrera-soldado que participó de forma activa en la lucha bélica, la imagen de la mujer como sobreviviente del desastre que supuso la guerra, la imagen de las mujeres como agricultoras en el contexto de una economía campesina de postguerra, y finalmente la imagen de las mujeres como participantes activas de la reconstrucción del Paraguay en la postguerra. En síntesis, de las cuatro imágenes, 1 se sitúa en el contexto de las acciones bélicas, y las 3 restantes en la etapa de postguerra. Nótese que no hay menciones específicas a las residentas o a las destinadas, tampoco hay menciones al colectivo de mujeres denominadas como el bello sexo, en referencia en este caso a las damas de la sociedad que donaron sus joyas a la causa paraguaya durante la guerra.

## **5.5. Manual 5**

### **El papel de las mujeres**

Todas las referencias a personajes femeninos que se encuentran en la narración están ubicadas en el capítulo 22 «El Paraguay a partir de 1870», reunidas en el apartado «La mujer en la reconstrucción nacional». De la presencia de las mujeres en el relato de la guerra cabe señalar los siguientes aspectos: a) por un lado, es notable que las mujeres no aparezcan en ninguno de los apartados que desarrollan la etapa del conflicto bélico, es decir que no aparecen en el ámbito de la guerra desempeñando papeles como combatientes, enfermeras, etc.; b) por otro lado, el modelo ideal femenino ligado al discurso nacionalista que aflora en la narración es el de las mujeres rectoras. No hay mención alguna a la figura de las residentes, destinadas o combatientes. A continuación se presentan los fragmentos en los que aparecen personajes femeninos.

El apartado «La mujer en la reconstrucción nacional» comienza de la siguiente manera: «Luego de la guerra, las mujeres representaron casi el único brazo productor disponible por muchos años» (Saccaggio et al., 1998: 140). Después, se aborda con detenimiento los roles desempeñados por las mujeres campesinas a lo largo del período de postguerra:

Las mujeres campesinas, además de trabajar en el campo, se dedicaban a la alfarería, a la fabricación de cigarros, a la producción y venta de chipá, a los tejidos de ñandutí y ao po'í, a los trabajos domésticos, como costureras, lavanderas, domésticas, planchadoras, etc. (p. 140).

Para completar el panorama acerca de los numerosos y diversos papeles desempeñados por las mujeres campesinas, se indica: «Como antes de la guerra, las campesinas continuaron proveyendo a los mercados, a pie o montadas en carretas, desde sus localidades hasta el pueblo o la capital» (Saccaggio et al., 1998: 140). El siguiente

fragmento corresponde a una cita que deciden introducir en el relato los autores: «El aspecto de estas mujeres, que se agolpaban en las plazas y estaciones de ferrocarril para vender sus productos, era muy pintoresco: descalzas, fumando cigarros, vistiendo el *typói*, algunas conservando todavía sus peinetas de oro del tiempo de los López» (p. 140).

Para cerrar el apartado, el relato se centra en un grupo de mujeres que destacan en otros ámbitos como la cultura y la educación:

Hacia 1890 surgieron mujeres que se destacaron en el campo de la cultura, como Adela y Celsa Speratti, que organizaron la primera escuela graduada para niñas que después se transformó en la «Escuela de preceptoras» y luego, en la «Escuela Normal de Maestras», verdadero semillero de mujeres que adquirirían una mejor educación, entre las que cabe mencionar a María Trinidad González, Serafina Dávalos, Concepción Silva, entre otras. (Saccaggio et al., 1998: 140).

## **5.6. Manual 6**

### **El papel de las mujeres**

El análisis pone de manifiesto que las mujeres están presentes en el relato de la guerra de este manual escolar, de hecho, se encuentran referencias a personajes femeninos tanto en los apartados dedicados a la etapa de la guerra como en aquellos dedicados al período de postguerra. El modelo ideal femenino que prevalece en la narración es el de las mujeres combatientes y las residentes, cuyas referencias en el manual suman un total de 10.

En segundo plano, pero igualmente visibles, se destaca la imagen de las mujeres reconstructoras de la patria, que aparecen en 1 referencia del capítulo. Vale la pena decir que tanto a las residentas como a las reconstructoras, se les atribuye varios roles y funciones en la narración. Un dato que merece la pena tener en cuenta que la fuente empleada para redactar el apartado «Las Residentas» corresponde a la publicación *Crónica Histórica Ilustrada del Paraguay*, Tomo II. Se trata de una gran enciclopedia histórica editada por Distribuidora Quevedo Ediciones en el año 1998.

A continuación se reproducen los fragmentos en los que se hace referencia a las figuras femeninas, agrupadas de acuerdo al modelo ideal, enmarcado en el discurso nacionalista, de residentas, combatientes, cuidadoras o reconstructoras de la nación.

– Los siguientes fragmentos contienen referencias a las mujeres durante la etapa del desarrollo del conflicto,

En el apartado «Demografía, armamento y sanidad»: «El país no estaba preparado para combatir tan terrible flagelo y, por la carencia de medicamentos, se intentó usar yerbas medicinales preparadas por las mujeres que vivían en los campamentos» (p. 279).

En el apartado «Los bailes en las trincheras»: «Los brindis y bailes se prolongaban hasta bien entrada la noche, en donde todos, soldados y mujeres, y hasta la propia Elisa Lynch, se mezclaban con los danzarines» (p. 283).

En el apartado Combates: Ytororó, 6 de diciembre de 1868. Abay, 11 de diciembre de 1868: «El 3 de diciembre de 1868, las fuerzas aliadas desembarcaron en San Antonio, al norte de Pikysysry. Los paraguayos, en número de 3500 personas, en su mayoría mujeres, soldados heridos, niños y ancianos de ambos sexos al mando de Bernardino Caballero, contuvieron las fuerzas de Caxias, defendiendo heroicamente el paso de Ytororó» (p. 284).

En el apartado «Batalla de Piribebuy. 12 de octubre de 1869»: «Las mujeres también se enfrentaron al enemigo armadas de sables, fusiles, piedras y vidrios» (p. 285).

En el apartado «Las residentas»: «Luego de la evacuación de Asunción, ocurrida en enero de 1868, innumerables mujeres, llamadas residentas, en cumplimiento de estrictas órdenes gubernamentales, debieron trasladarse de un sitio a otro. Al principio se establecieron en Luque, Altos, Limpio o fijaron sus residencias en los campos propicios para el cultivo» (p. 285).

En el apartado «Las residentas»: «Las órdenes de López buscaban distribuir la población a las diferentes localidades que necesitaban mano de obra para la agricultura, que era exclusivamente realizada por las mujeres, ya que los sucesivos reclutamientos llevaban todos los varones al frente de batalla» (p. 285).

En el apartado «Las residentas»: «Después de la batalla de Piribebuy, cuando el ejército inició su éxodo hacia el Norte del país, las residentas y el resto de la población civil debieron abandonar sus residencias originarias» (p. 285).

En el apartado «Las residentas»: «Unidas a la caravana del presidente, las residentas soportaron la marcha forzada y conocieron hambre y privaciones en el final de la guerra» (p. 285).

En el apartado «El nuevo Paraguay»: «No sólo hombres, sino mujeres, niños y niñas empuñaron las armas» (p. 287).

En el apartado «El nuevo Paraguay»: «El bloqueo exigió inmensos sacrificios económicos, para producir cuanto se necesitaba. Las mujeres agricultoras, tejedoras, enfermeras, combatientes y residentas escribieron páginas de dolor y sacrificio en esta guerra» (p. 287).

– El siguiente fragmento contiene referencias a las mujeres en la etapa de postguerra:

Apartado «El nuevo Paraguay»: «La parte más difícil de la empresa de resucitar al Paraguay recayó sobre las mujeres. Ellas se hicieron agricultoras, comerciantes, industriales, y lograron reponer prontamente las pérdidas demográficas» (p. 287).

## **5.7. Manual 7**

### **El papel de las mujeres**

Los capítulos analizados ponen de manifiesto la presencia de personajes femeninos, individuales y colectivos, en el relato de la guerra de la Triple Alianza. De forma específica, se encuentran 3 referencias a las mujeres durante el período de guerra, 4 referencias a las mujeres en la etapa de postguerra, y 1 referencia que menciona la participación de las mujeres tanto en la etapa de guerra como en la de postguerra. De todas las referencias, 2 corresponden a personajes femeninos individuales con nombre propio y el resto a personajes femeninos colectivos.

En este relato escolar se identifican diferentes modelos ideales femeninos, aunque en rigor, únicamente un personaje femenino colectivo aparece con nombre propio: las residentas. Los demás personajes femeninos colectivos han sido clasificados de acuerdo al contexto histórico en el que aparecen en el texto: mujeres agricultoras, mujeres reconstructoras (o mejor, siguiendo la dinámica discursiva del texto, «reorganizadoras»), y destinadas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la narración no se mencionan de forma explícita estos términos. Hay que hacer notar que el modelo ideal de mujer combatiente no aparece en la narración, de tal modo que

cuando se incluye a las mujeres en la etapa de la guerra, el rol que se les asigna es el de agricultoras. En síntesis, del análisis se desprende que el modelo ideal femenino que prevalece en el relato escolar es el de la reestructuradora-reorganizadora, y en segundo plano queda el de la residenta.

A continuación se presentan los fragmentos donde se incluyen personajes femeninos, divididos en etapa de guerra y etapa de postguerra.

–Los siguientes fragmentos contienen personajes femeninos que sitúan a las mujeres en la etapa de guerra:

En el apartado «Francisco Solano López»: «En París, conoció a Elisa Lynch, una irlandesa que sería su compañera por el resto de sus días» (p. 147).

En el apartado «La guerra en la vida cotidiana»: «El papel de las mujeres. Las mujeres cumplieron un papel fundamental durante toda la guerra y, posteriormente, en la reconstrucción del país» (p. 150); «Mientras los hombres peleaban, los campos de agricultura quedaron a cargo de las mujeres y, con lo producido, se alimentaba a los ejércitos paraguayos» (p. 150).

Dadas las características del siguiente fragmento, que se encuentra todavía en el mismo apartado, se ha optado por distinguir en la narración 2 tipos femeninos, las conocidas como destinadas y las residentas:

Sin embargo, no todas las mujeres permanecieron cuidando los cultivos; muchas de ellas fueron obligadas a abandonar sus hogares, mientras que otras, por su propia voluntad, acompañaron a las tropas a los campos de batalla para realizar todo tipo de tareas. Estas mujeres fueron llamadas residentas» (p. 150).

– Los siguientes fragmentos sitúan a las mujeres en la etapa de postguerra:

En el apartado «Un país desolado»: «Los que quedaban en la capital y en los pueblos eran, en su mayoría, mujeres y niños pequeños, ancianos y algunos heridos» (p. 152).

En el apartado «La reorganización del país»: «Los paraguayos y las paraguayas sobrevivientes lucharon por la reorganización del país» (p. 152); «La reconstrucción económica y social del país recayó en sobre las mujeres. Estas se encargaron de la agricultura, se dedicaron al comercio y a la educación y fueron rearmando sus hogares» (p. 153).

En el apartado «El Triunvirato. La preocupación por la educación»: «El Triunvirato encomendó la reorganización de la institución pública a la Municipalidad de Asunción y la dirección de los trabajos quedó a cargo de Jaime Sosa Escalada y de su esposa Asunción de Escalada, ambos docentes» (p. 153).

## **5.8. Manual 8**

### **El papel de las mujeres**

En este manual escolar, los personajes femeninos cobran protagonismo hasta en 11 ocasiones en diferentes momentos del relato. De acuerdo con el análisis llevado a cabo, a lo largo aparecen varios modelos ideales femeninos asociados con la Guerra Grande, entre los que destacan la mujer combatiente y la mujer reconstructora, y en segundo plano también aparecen residentes y destinadas. En estos dos últimos casos, cabe señalar que aunque estos colectivos son citados en el texto, no se aporta información acerca de su situación o su papel durante el conflicto bélico. No obstante, resulta significativo que se visibilice a las destinadas en el relato, no hay que olvidar

que en el discurso nacionalista de la guerra la imagen de las mujeres que suele resaltarse es la de las residentes.

Además de los tipos femeninos mencionados, hay que hacer notar como novedad que la narración introduce otros personajes femeninos que no están visibles en el conjunto de manuales analizados como las mujeres que fueron ajusticiadas en la represión de San Fernando, las mujeres soldaderas, y el polémico personaje de Pancha Garmendia; pero tampoco en este caso se aporta información sobre estos personajes. Vale la pena decir que este es el único manual escolar analizado que emplea el término «soldadera» y que hace referencia a la violencia sufrida por este colectivo durante la guerra. Por otra parte, como se ha observado ya en otros manuales, también se incluye el personaje de Elisa Lynch, compañera de F. S. López, y aquí tampoco se le atribuye un rol específico más allá del de «compañera». Acerca de la figura de Elisa Lynch, existe actualmente una extensa bibliografía que da cuenta de la complejidad y polémica que acompaña a una de las mujeres más relevantes de la Guerra Grande. Odiada por unos y admirada y considerada incluso como heroína por otros, lo cierto es que su figura no pasa desapercibida.

Plantea Barreto (2013b) la pervivencia de varios nombres de «traidoras» que la historiografía paraguaya, sobre todo aquella vinculada a la corriente liberal de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, ha guardado con especial afán. Entre estas figuras se encuentran muchas mujeres ajusticiadas en San Fernando, además de muchas otras muertas en circunstancias parecidas, como la famosa Francisca Pancha Garmendia. Este colectivo de mujeres conformaría lo que la historiografía de la guerra designa como «traidoras» de la patria.

Sobre la figura de Pancha Garmendia, Monte de López Moreira (2013) apunta que numerosos historiadores, periodistas y literatos ha centrado su atención en la

relación que mantuvieron Pancha Garmendia y Francisco Solano López. De acuerdo con el enfoque de estudio de Monte, gran parte de la literatura sobre este tema, influenciada por la corriente liberal, ha distorsionado la realidad de los sucesos, cargando en la figura de López la responsabilidad del estallido de la guerra y del asesinato cruel a sus víctimas, entre las que se encuentra la joven Pancha Garmendia.

Desde otro enfoque de estudio, Rodríguez Alcalá (1991) señala a Pancha Garmendia como víctima de López, que fue torturada brutalmente y lanceada por no confesar las culpas que se atribuían (estar al tanto de la conspiración contra el mariscal). Siempre de acuerdo con este autor, Garmendia fue una marginada política desde antes de la Guerra Grande por rechazar las pretensiones sentimentales de López, que la había cortejado durante mucho tiempo. En todo caso, acerca de la veracidad de la trágica muerte de hombres y mujeres en circunstancias similares a las de Pancha Garmendia, resultan pertinentes las consideraciones de Monte de López Moreira (2013: 95):

De todas maneras, estos episodios han quedado impregnados en el imaginario ciudadano, que en pueblos como el paraguayo, que para relatar los hechos sucedidos en el pasado, fundamentalmente recurre a la memoria oral, transmitida a través de las generaciones cuyos acontecimientos o personajes van muy relacionados a la intención del que las trasmite que puede ser pernicioso o favorable y a veces ambas concepciones.

A propósito de la introducción de la figura de las destinadas y otras figuras femeninas polémicas, conviene recordar aquí lo planteado en capítulos anteriores sobre la imagen ideal de las mujeres que la historiografía tradicional ha destacado a lo largo del siglo XX. En este sentido, Ana Barreto (2013b: 5) plantea:

Desde Francisco Solano López, terminaron delineándose heroicidades. En los textos escolares que se utilizaron durante toda la segunda mitad del siglo XX es magníficamente claro: las mujeres que lo siguieron hasta el fin fueron las incondicionales residentas, las mujeres que no lo hicieron, bueno, esas fueron pocas y fueron muertas por traición. Fuera de estos dos grupos no existen mujeres.

Desde esta perspectiva, hay que poner en valor el esfuerzo de este manual escolar por hacer visibles en el relato a las mujeres «muertas por traición», además de otras mujeres que «no han existido» en la literatura escolar de la guerra de la segunda mitad del siglo XX.

A continuación se presentan los fragmentos que incluyen personajes femeninos, individuales o colectivos.

Apartado «F. S. López, presidente». «Mme. Lynch impuso los gustos del Segundo Imperio napoleónico en las recepciones, mobiliarios y vestimentas y el natalicio del Presidente –San Francisco Solano– se festejaba en prolongadas fiestas populares» (p. 142).

Apartado «Cronología de la Guerra Grande»:

«1868. JUN-DIC Ante las versiones de conspiración, son presos los hermanos y cuñados de López, José Berges, el Obispo Palacios, etc. En San Fernando e Itá Ybaté son sometidas a tortura y ajusticiadas 370 personas, incluidas muchas mujeres» (p. 147).

«1868. AGO Capitan miles de soldados sitiados en Humaitá, al mando del coronel Martínez. Fortificado el Pikysyry, López se traslada a Itá Ybaté. Se envía a

miles de “destinadas” a lugares inhóspitos, donde la mayoría fallece de hambre y penurias» (p. 147).

«1868. DIC El Marqués de Caxias, con 21000 hombres, ocupa San Antonio. Batallas de Ytororó y Abaí. Aliados atacan Lomas Valentinas: resisten mujeres y niños, López logra escapar hacia Cerro León» (p. 147).

«1868. DIC [...] Se rinde el resto del 3er. ejército paraguayo en Angostura, centenares de “soldaderas” sufren violación» (p. 147).

«1869. AGO 23000 aliados exterminan a los 1600 defensores de Piribebuy. Pelean hasta las mujeres, se incendia el hospital con heridos y se degüellan prisioneros» (p. 147).

«1869. 15/AGO Asume en Asunción el Triunvirato formado por C. A. Rivarola, C. Loizaga, y J. Díaz de Bedoya. En el campamento continúan las represiones: mueren Venancio López, Pancha Garmendia y muchos otros. Se ordena la incursión punitiva a Concepción» (p. 147).

«1869. DIC López otorga a Mme. Lynch títulos por más de 3000 leguas de tierras» (p. 147).

Apartado «Los escombros de la guerra»:

«Retornaron miles de mujeres y hombres que vivieron la guerra de forma distinta: “residentas” y “destinadas”, ex-prisioneros de guerra, miembros de la Legión Paraguaya, ex-becarios y ex-funcionarios del gobierno de F. S. López» (p. 148).

«Los costos de la guerra fueron terribles: del casi medio millón de habitantes que el país albergaba en 1864, en 1872 se registraron apenas 230000 sobrevivientes, casi todos mujeres, niños y ancianos» (p. 148).

«El auge industrial anterior –arsenales, fundición de hierro, astilleros, ferrocarril, telégrafo, etc.– se truncó y la producción agropecuaria fue retomada por las mujeres,

que además hacían de mercaderas, estibadoras, tejedoras de algodón y cultivadoras de tabaco» (p. 148).

## **5.9. Manual 9**

### **El papel de las mujeres**

El análisis llevado a cabo pone de manifiesto que el modelo femenino ideal asociado a la Guerra Grande que prevalece es el de la mujer reconstructora. De los 11 fragmentos donde se incluyen personajes femeninos, individuales y colectivos, 9 aluden a la participación de las mujeres en la reconstrucción de la nación en los años de la postguerra.

Ahora bien, resulta interesante observar que el Tema 19 se titula «Las mujeres en el proceso de Reconstrucción», y uno de los apartados que contienen gran parte de las referencias a personajes femeninos se titula «Labor de las Residentas durante el tiempo de la postguerra». Cabe recordar que en la historiografía oficial de la guerra se designaba como residentas a las mujeres acompañaron a López durante la contienda llevando a cabo diferentes labores. En el otro extremo, se encuentra la figura de las rectoras, cuya labor durante la postguerra es destacada sobre todo en la historiografía de corriente liberal. En el manual escolar, la autora sitúa a las residentas en el período de postguerra, sin distinguir entre residentas/rectoras. De todas formas, y por el contexto en el que aparecen los personajes femeninos, en el análisis las mujeres que aparecen en el apartado citado se designan como rectoras.

A continuación se presentan, en orden de aparición en el texto escolar, los extractos donde existen referencias a las mujeres.

Durante la etapa de guerra:

– En el apartado «Francisco Solano López»: «Datos personales. Cónyuge: Elisa Alicia Lynch» (p. 75). En una frase tan escueta, sin embargo hay que realizar al menos dos observaciones. La primera, al igual que otros manuales escolares analizados, el único dato de este personaje sin duda relevante de la guerra es la relación sentimental que la une a López. La segunda, es el término que se utiliza para señalar el carácter de esta relación y el rol de Lynch, «cónyuge», que en el diccionario de la Real Academia Española se define como «persona unida a otra en matrimonio». Esta particularidad resulta muy significativa, porque de acuerdo con la historiografía Lynch fue compañera de hecho de Francisco Solano López durante toda su vida.

– En el apartado «Año 1867 – Patriótico ofrecimiento»: «En el año 1867, en plena guerra, las Damas de Asunción efectuaron un patriótico ofrecimiento al Gobierno Nacional, con un importante donativo en Alhajas y Joyas destinadas a la acuñación de la PRIMERA MONEDA DE ORO PARAGUAYA» (p. 77). Cabe destacar el espacio que otorga este manual a este colectivo femenino, muchas veces invisible en los relatos escolares.

Durante la etapa de postguerra:

En el apartado «Labor de las Residentas durante el tiempo de la postguerra»:

– «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).

– «Un caso obvio lo constituye el terreno educativo. Rosa Peña y Asunción Escalada fueron las primeras educadoras de la postguerra y pusieron escuelas en funcionamiento ya en 1870» (p. 87).

– «Desde ese momento, las mujeres trabajaron en el retorno sistemático de la educación a todo el país. En 1874 consiguieron establecer secciones femeninas en el Colegio Nacional, fundado en 1872» (p. 87).

– «A través de un proceso largo que incluyó la creación de la Escuela Graduada de Preceptores en 1890, bajo la dirección de Adela Speratti» (p. 87).

– «Las mujeres además tuvieron a su cargo la producción de alimentos, el trabajo agrícola, el mantenimiento de los animales, la reproducción de la especie, la reconstrucción de la familia, y la realización de los más diversos tipos de oficios requeridos por el Paraguay de la postguerra» (p. 88).

No se puede dejar de mencionar lo interesante que resulta que esta referencia incluya de forma explícita el papel de las mujeres como «reproductoras de la especie» y «reconstructoras de la familia». Este ejemplo resulta ilustrativo de lo dicho a propósito del papel de las mujeres durante la guerra en capítulos anteriores, donde quedaba claro que la multitud de roles que la literatura de la guerra atribuía a las mujeres sin embargo no se desprendía del ideal femenino asociados al discurso patriarcal. También hay que recordar que este fragmento está calcado del libro *El Paraguay de la postguerra. 1870-1900*, del joven historiador –por emplear el adjetivo que utiliza el Dr. Caballero Campos en el prólogo de la obra– Carlos Gómez Florentín (editado por El Lector y distribuido con el periódico ABC Color).

– «Las mujeres a pesar de cargar con el peso de la reconstrucción del país no tuvieron acceso a los cargos de poder, o participación en igualdad de condiciones en el proceso político, carecieron de acceso a la educación superior» (p. 88).

– «Aunque la invisibilidad de la mujer en el espacio político pueda resultar engañosa, y la mujer en realidad haya participado mucho más activamente en las decisiones privadas y públicas, por ejemplo relativas a la educación de sus hijos, las

propias acciones de sus maridos, o en cuanto a sus propias elecciones privadas, también resulta innegable que el poder, que probablemente la mujer inclusive pudo ejercer por sí misma en el Paraguay de la postguerra, nunca fue compartido en igualdad de condiciones por hombres y mujeres» (p. 88).

Los dos últimos fragmentos citados, a pesar de los pequeños descuidos gramaticales y sintácticos, refleja el esfuerzo de la autora por reflexionar de manera crítica acerca del papel histórico atribuido a las mujeres durante la guerra. No obstante, la imagen de la mujer que aquí se representa es la de la mujer-heterosexual-casada-con hijos.

En el apartado: «Liquidación jurídica, económica y diplomática de la Guerra. La guerra aniquiló al Paraguay»:

– «La parte más dura de la gigantesca empresa de crear un nuevo país sobre las ruinas de la patria recayó sobre las mujeres, que se hicieron agricultoras, comerciantes, industriales, y crearon un género de sociedad familiar, confesadamente poligámica, típicamente representativa de las dolorosas circunstancias del momento y del hondo anhelo de resucitar la patria. Y el Paraguay inició una nueva etapa de su vida» (p. 90).

Este fragmento resulta significativo porque permite observar que el papel que se atribuye a las mujeres está sujeto a un discurso patriarcal y heteronormativo. Nótese cómo se explica en la narración escolar una característica de la sociedad paraguaya que en realidad no se vincula al período de postguerra, sino que tiene que ver con las relaciones sociales establecidas mucho antes de la guerra. Por un lado, se atribuye a las mujeres la «creación» de un género de sociedad familiar, la poligamia; por otro lado, esta creación de las mujeres se justifica por las dolorosas circunstancias y el «anhelo de resucitar la patria». Creación, circunstancias dolorosas y anhelo, de las mujeres. Y sólo

de las mujeres. En esta cita tan significativa para el joven lector a quien va dirigida, los hombres están ausentes. La (re)producción de la nación es un asunto de mujeres.

En el apartado «Económica» (sobre las consecuencias):

– «Casi toda la reconstrucción recayó sobre la población femenina» (p. 91).

## **5.10. Manual 10**

### **Papel histórico de las mujeres**

Las mujeres están presentes en el relato de la guerra que propone este manual escolar. De forma específica, dos apartados abordan el papel que desempeñaron las mujeres en la guerra de la Triple Alianza: «Labor de las residentas» y «Papel de las mujeres en el proceso de reconstrucción nacional». A lo largo del relato es posible identificar casi todos los modelos ideales femeninos que se vinculan al discurso de la guerra: las mujeres combatientes, las residentas y las rectoras. Hay que hacer notar que no se menciona en ningún caso la figura de las destinadas. Por otra parte, se introducen dos nombres propios: Elisa Lynch y Asunción Escalada. Cabe subrayar que se les atribuye a los personajes femeninos numerosos adjetivos que realza su papel en la guerra: estas mujeres son valientes, osadas, intrépidas, tanto a la hora de defender la patria como en el momento de reconstruirla.

La primera referencia a las mujeres se encuentra en el apartado «Campaña de Pykysyry», aparecen en el ámbito bélico como combatientes y parte activa del ejército: «Los paraguayos, en número de 3500 personas, en su mayoría mujeres, soldados heridos, niños y ancianos de ambos sexos al mando de Bernardino Caballero, contuvieron a las fuerzas de Caxias, defendiendo heroicamente el paso de Ytororó»

(Zacarías & Zacarías, 2012: 91). Puede destacarse en esta cita que se mencionan mujeres y ancianos de ambos sexos, noción que incluiría pues a mujeres ancianas.

La segunda referencia se encuentra en el apartado «Ocupación de Asunción 1 de enero de 1869», se trata de una referencia de tipo individual, donde el personaje femenino aparece con nombre propio:

También los muebles de los ministerios del gobierno, los del Palacio del Congreso, los de la familia López; el mobiliario del Club Nacional, comprado en Europa poco antes de la Guerra; el mobiliario de la casa del mariscal Francisco Solano López y de la residencia de su mujer, Elisa Lynch. (Zacarías & Zacarías, 2012: 93).

Las siguientes cuatro menciones a las mujeres están ubicadas en el apartado «Labor de las residentas». Se presenta en lo que sigue el contenido de este apartado dividido en pequeños fragmentos u oraciones que responden a cada mención concreta al papel de las residentas o las mujeres. El apartado comienza de la siguiente manera:

Luego de la evacuación de Asunción, ocurrida en enero de 1868, innumerables mujeres, llamadas residentas, en cumplimiento de estricta [sic] órdenes gubernamentales, debieron trasladarse de un sitio a otro. Al principio se establecieron en Luque, Altos, Limpio o fijaron sus residencias en los campos propicios para el cultivo. (Zacarías & Zacarías, 2012: 93).

Cabe señalar aquí las residentas se sitúan en el contexto del conflicto bélico, pero no se les atribuye el papel de combatientes, sino de labradoras o agricultoras;

aunque esta palabra no aparece aquí de forma explícita, más abajo en el mismo apartado la información se completa: «Las órdenes de López buscaban distribuir la población a las diferentes localidades que necesitaban mano de obra para la agricultura, que era exclusivamente realizada por mujeres, ya que los sucesivos reclutamientos llevaban todos los varones al frente de batalla» (Zacarías & Zacarías, 2012: 93). Resulta significativo que, como en otros manuales escolares, las mujeres están vinculadas al trabajo en el campo como consecuencia de la falta de mano de obra masculina. La narración no se explaya mucho más sobre esta cuestión, pero podría resultar confusa, dado que no se explica el papel histórico de las mujeres en la economía paraguaya mucho antes de la guerra.

El destino aciago de las residentas se explica así: «Después de la batalla de Piribebuy, cuando el ejército inició su éxodo hacia el Norte del país, las residentas y el resto de la población civil debieron abandonar sus residencias originarias» (Zacarías & Zacarías, 2012: 93). Una última vez se las menciona, para describir el éxodo hacia el norte junto con el ejército paraguayo: «Unidas a la caravana del presidente, las residentas soportaron la marcha forzada y conocieron hambre y privaciones en el final de la guerra» (p. 93). Curiosamente, el empleo de los términos «debieron» y «soportaron» en el contexto de ambas frases, impide saber con exactitud si las residentas actúan por voluntad propia o son forzadas a realizar dichas acciones.

La imagen de las mujeres combatientes vuelve a aparecer aparece en otro escenario bélico, en el apartado «Batalla de Piribebuy–12 de agosto de 1869»: «Las mujeres también se enfrentaron al enemigo armadas de sables, fusiles, piedras y vidrios» (Zacarías & Zacarías, 2012: 94). Tal vez, el paroxismo de este valor y arrojo que se les atribuye a las mujeres paraguayas pueda apreciarse en el apartado «Batalla de Acosta Ñu». Un factor importante de la narración es que las mujeres actúan aquí en el

rol de madres. Aunque el siguiente fragmento presentado a modo de ejemplo se cita como parte del manual escolar (las autoras no mencionan la fuente), en realidad se trata de un fragmento del libro *Genocidio Americano*, de Chiavenato. El manual escolar, por medio de la voz de este autor, relata:

Después de la insólita batalla de Acosta Ñu, cuando estaba terminada, al caer la tarde, las madres de los niños paraguayos salían de la selva para rescatar los cadáveres de sus hijos y socorrer a los pocos sobrevivientes, el Conde D'Eu mandó incendiar la maleza, matando quedamos a los niños y sus madres. «Su orden era matar, hasta el feto del vientre de la mujer». (Zacarías & Zacarías, 2012: 94).

Las siguientes cuatro referencias a las mujeres están en el segundo apartado centrado en la figura de las mujeres «Papel de las mujeres en el proceso de reconstrucción nacional». Al comienzo, se presenta a las residentas en el contexto de postguerra: «Las residentas, niños y ancianos más unos pocos varones mutilados sobrevivientes, se abocaron a la difícil tarea de reconstruir la exterminada nación» (Zacarías & Zacarías, 2012: 96). A continuación, la imagen de las mujeres que se dibuja en el relato es la de las mujeres paraguayas reconstructoras, aunque este término no aparezca de forma explícita en el texto: «En tan noble tarea les cupo un papel decisivo a las mujeres paraguayas, quienes empuñando el arado, labraron los campos, reedificaron sus casas e impulsaron las actividades económicas, [...]» (p. 96). Es notable observar las diferentes labores atribuidas a las mujeres en esta etapa de postguerra.

Esta descripción se completa así, y se incluye otro papel desempeñado por las mujeres: «[...] las jefas de hogares empezaron a abrir industrias caseras artesanales en

especial de tabaco, miel, dulce y tejidos, dando así vida al flujo comercial e industrial. De manera gradual se repobló el territorio patrio» (Zacarías & Zacarías, 2012: 96). Es importante advertir aquí la organización de la oración: en la primera parte indica el papel de las jefas de hogar en el ámbito de la industria casera y su significación en el contexto de reconstrucción de la nación, en la segunda parte, después de un punto y seguido, se hace referencia a la repoblación del territorio patrio. Esta segunda parte no tiene sujeto visible, pero de la lectura de este fragmento bien podría desprenderse el protagonismo de las mujeres en lo que el manual escolar denomina «repoblación».

La última frase de este apartado resulta muy interesante porque aporta información acerca del papel histórico de las mujeres presente en este manual escolar: «De aquí que es loable realizar la labor productiva y ejecutiva de las mujeres de aquella época a la par de las figuras de las residentas y guerreras durante el conflicto» (Zacarías & Zacarías, 2012: 96). Como se puede constatar, este manual subraya el papel de las residentas (guerra) y las rectoras (postguerra). No se puede pasar por alto que la última cita pertenece a una fuente que no aparece en el cuerpo del texto, el libro *Historia Económica del Paraguay (1811-2010)* (2010), de Zulma Espínola González.

Las dos últimas referencias a las mujeres se encuentran en el apartado «Consecuencias» y en el apartado «Acciones del Triunvirato», ambos del período de postguerra. La primera, menciona a las mujeres como sobrevivientes de la guerra, junto con otros sectores de la población, niños, ancianos y unos pocos extranjeros. La segunda, alude a un personaje femenino concreto y se menciona su nombre: «Entre las acciones que realizaron se destacan: [...] –La fundación de una escuela de Niñas bajo la dirección de Asunción Escalada» (Zacarías & Zacarías, 2012: 100).

### **5.11. Manual 11**

## **El papel de las mujeres**

El relato de la guerra que presenta este manual el papel de las mujeres se encuentra visible tanto en el texto central como en las imágenes. Los modelos femeninos que cobran protagonismo son los siguientes: las residentas, las reconstructoras y las mujeres combatientes. De hecho, en la Unidad 6 se incluye un Tema que lleva por título «Labor de las Residentas durante el periodo de la posguerra».

Por lo tanto, se puede afirmar que en este relato de la guerra las mujeres están presentes tanto en la etapa de la guerra como en la de postguerra. Igualmente, en el texto las mujeres están vinculadas a otros modelos femeninos como las mujeres cuidadoras o enfermeras. Un poco desligada de los modelos femeninos de la guerra queda la figura de Juana Carrillo, madre de Francisco Solano López, que se menciona al comienzo de la Unidad 5 una sola vez.

Están ausentes en la narración la figura de las destinadas y el personaje de Elisa Lynch, compañera de López cuya figura sí aparece en otros relatos escolares analizados. En particular, hay que señalar que este manual parece ensamblar la figura de las residentas y la de las reconstructoras, es decir que serían las residentas que participaron de forma activa en la guerra las que, por orden de López, participan también de forma activa en la reconstrucción de la nación después de la guerra. Por último, se advierte que entre los múltiples roles asignados a las mujeres reconstructoras, se incluye de forma explícita el papel de «procreadora»; este rol también aparecía en el manual de la editorial Consulba (2010) con cierta variación, «reproductora de la especie».

A continuación se presentan, por orden de aparición en la narración, los extractos que incluyen referencias a las mujeres.

– Apartado 1.1. «Gobierno de Francisco Solano López»: «Nació en Manorá, distrito de Recoleta, el 24 de julio de 1827. Sus padres fueron don Carlos Antonio López y doña Juana Pabla Carrillo» (p. 100).

– Apartado 3.7. «Campaña de las Cordilleras»: «Aun las mujeres defendieron hasta el exterminio las trincheras de Piribebuy, el hospital fue incendiado y el Archivo Nacional capturado por los brasileños» (p. 109).

– Tema 4 «Labor de las Residentas durante el periodo de la posguerra»: «Muchas mujeres que rompieron con la estructura de la sociedad decidieron hacer frente a la guerra, actuando como enfermeras» (p. 113).

– Tema 4 «Labor de las Residentas durante el periodo de la posguerra»: «Muchas mujeres procedentes del interior del país y otras de Asunción asumieron el rol de cuidar a los heridos y también se enfrentaron con sus brazos a la crueldad de la guerra» (p. 113).

– Tema 4 «Labor de las Residentas durante el periodo de la posguerra»: «Luego de la evacuación de Asunción, las residentas se establecieron en Limpio, Luque y Altos. Antes de su muerte, Francisco Solano López les ordenó iniciar la tarea de reconstrucción, ya que ellas eran la única mano de obra disponible» (p. 113).

– En la página de introducción del contenido de la Unidad: «Quedaron las mujeres, quienes reconstruyeron el país, los niños huérfanos, los ancianos y los enfermos» (p. 122).

– Tema 1 «Situación del Paraguay»:

En cuanto a la población masculina, solo sobrevivieron niños, ancianos e inválidos de la guerra, considerándose como los casos más extremos el de

Luque, donde había 20 mujeres por cada varón, y el de Ybytymi, donde el único varón era el jefe político de la localidad» (p. 124).

– Apartado 1.1. «Consecuencias de la guerra», Demográficas:

Al decir del historiador Hugo Mendoza (2010): “Los centenares de miles de vidas de los paraguayos eran lo más valioso que se destruyó a lo largo y ancho de nuestro territorio en los años de la guerra, técnicos con conocimientos avanzados, ciudadanos honestos, trabajadores y valientes soldados. Correspondió a la mujer levantar el país, empuño la azada, el arado, reconstruyó viviendas, procreó, sufrió vicisitudes y penurias” (p. 124).

## **6. Objetivo 6**

### **6.1. Manual 1**

#### **Imágenes**

El capítulo cuenta con un total de 3 imágenes: la primera, ubicada en la segunda página, corresponde a un retrato ilustrativo del Mariscal Francisco Solano López; la segunda imagen es una fotografía de las ruinas de Humaitá, un escenario importante de la guerra; la tercera es un mapa que señala las 6 Campañas de la Guerra, se trata de un mapa en blanco y negro, a menudo empleado también en otros manuales de la época. Al igual que en el discurso escrito, las imágenes también resaltan la figura central del Mariscal López, con la introducción de su retrato apenas empezar el capítulo.

## **6.2. Manual 2**

### **Imágenes**

Los capítulos de la Guerra de la Triple Alianza contienen solamente dos imágenes correspondientes a dos mapas en blanco y negro: el primero (p. 245) con el epígrafe «Guerra de la Triple Alianza Campañas», que señala las campañas de la etapa defensiva y ofensiva de la guerra; el segundo (p. 251) con el epígrafe «Territorios perdidos en las dos guerras», que muestra en detalle los territorios perdidos por el Paraguay en la Guerra de la Triple Alianza y la Guerra del Chaco. A efectos educativos, resulta más significativo el segundo mapa, cuyas dimensiones ocupan una página entera, ya que refuerza el discurso centrado en la pérdida del territorio paraguayo, muy presente en la memoria colectiva del pueblo.

## **6.3. Manual 3**

### **Imágenes**

Los capítulos dedicados a la guerra contienen 5 imágenes y un mapa. Todas las imágenes guardan fuertes vínculos con alguna etapa de la guerra. La primera imagen lleva por epígrafe «Mariscal Francisco Solano López», es un retrato de medio cuerpo donde López lleva uniforme militar. La imagen ocupa la mitad de la página y se encuentra nada más iniciar el primero de los tres capítulos dedicados al conflicto bélico (p. 147).

La segunda imagen corresponde a las «Ruinas de la Iglesia de Humaitá», se trata de una fotografía en blanco y negro, bastante borrosa, ubicada en la esquina superior de la página (p. 150). Se trata de una fotografía muy popular de las ruinas de la iglesia de San Carlos Borromeo en Humaitá, lugar estratégico donde estaba ubicada la fortaleza/fortificación defensiva de gran importancia durante la guerra.

La tercera imagen tiene por epígrafe «Monumento a Ytororó». Se trata de una fotografía en blanco y negro, ubicada en la esquina inferior de la página (p. 151). El monumento se erigió en homenaje a los héroes de la batalla de Ytororó, librada el 6 de diciembre de 1868, donde el ejército paraguayo al mando del general Bernardino Caballero resistió y rechazó los embates del enemigo en varias ocasiones. El monumento fue construido en 1904 y está conformado por cuatro grandes pilares, con una escultura en la cima que representa la madre patria.

La cuarta imagen lleva por epígrafe «La Cruz de Cerro Corá», corresponde a una fotografía en blanco y negro y ocupa la mitad inferior de la página (p. 152). El monumento está ubicado en el actual Parque Nacional Cerro Corá, escenario de la última batalla de la Guerra de la Triple Alianza, el 1º de marzo de 1870.

La quinta imagen es un mapa ilustrado: «Guerra de la Triple Alianza. Campañas» (p. 154). El mapa, que está en blanco y negro y ocupa una página entera, señala las 6 campañas de la guerra con sus respectivas batallas. La última imagen lleva el epígrafe «Monumento a la residenta», se trata de una fotografía en blanco y negro que ocupa algo más de la mitad de la página (p. 156). El monumento a la residenta es un conjunto escultórico realizado por Francisco Javier Báez en 1980, está ubicado entre la avenida General Aquino y la autopista que lleva al aeropuerto internacional Silvio Pettirossi.

#### **6.4. Manual 4**

##### **Imágenes**

En el primer capítulo se ubica la única imagen que contiene el tema de la Guerra de la Triple Alianza, se trata un mapa en blanco y negro, que ocupa una página entera y que lleva por epígrafe: «Guerra de la Triple Alianza. Campañas». El mapa señala con un círculo la ubicación geográfica de las 3 campañas correspondientes a la etapa ofensiva de la guerra, y las tres campañas de la etapa defensiva. Igualmente, se añaden las principales batallas libradas durante cada campaña.

#### **6.5. Manual 5**

##### **Imágenes**

Los capítulos analizados cuentan con un total de 15 imágenes, de las cuales 1 corresponde a un mapa. La mayoría de las imágenes están a color, o en tonos rojizos, grises, azules y violetas. Asimismo, todas tienen una excelente definición y llevan un epígrafe, algunas imágenes incluso están acompañadas de una breve síntesis explicativa que permite contextualizar la imagen.

La imagen 1 (p. 130) está a color y ocupa tres cuartas partes de la página, corresponde a la ilustración que acompaña el inicio de cada capítulo del manual escolar y que está acompañada de una serie de actividades cortas que tienen por objetivo recordar los conocimientos adquiridos acerca del tema que se estudiará. Debajo de la imagen, se introduce una explicación a modo de epígrafe: ««Trincheras paraguayas en

Curupayty, durante la batalla». Se trata de la reproducción de una pintura de Cándido López, muestra un escenario de guerra, donde se observan numerosos personajes masculinos en pleno combate desarrollando diferentes acciones como disparar fusiles, disparar cañones, preparar las balas de cañón, etc.

La imagen 2 (p. 131) está en blanco y negro, ubicada en el extremo superior derecho de la página. Se trata de la reproducción de una fotografía que lleva por epígrafe: «Francisco Solano López y su hijo Panchito». No corresponde a un escenario de guerra, sino que muestra al mariscal López vestido de civil acompañado de su hijo Panchito, todavía niño; una de las manos de López reposa sobre el hombro de su hijo. La imagen 3 (p. 132) está en blanco y negro y se sitúa en la parte inferior derecha de la página. Tiene el epígrafe «Las baterías paraguayas de Tebicuary resisten a los buques brasileños. Grabado de 1868». Es la reproducción de un grabado, como indica la información del epígrafe, muestra un escenario de guerra con dos buques de guerra en primer plano y un tercero en segundo plano, no se identifican personajes humanos.

Las imágenes 4, 5 y 6 (p. 134) ocupan una página entera que no posee texto ni propuesta de actividades. La imagen 4 lleva por epígrafe «Soldado paraguayo de infantería. Grabado inglés del siglo XIX», está en tonos rojizos, se ubica en el contexto de la guerra y ocupa una tercera parte de la página, en el margen superior izquierdo. Como indica el epígrafe, se trata de la reproducción de un grabado que muestra el retrato de un soldado paraguayo de cuerpo entero, en realidad visible hasta las rodillas, portando un fusil. La imagen 5 está a color, tiene el epígrafe «La paraguaya. Óleo del pintor uruguayo Blanes» y se sitúa en el margen superior derecho ocupando un espacio bastante mayor que las imágenes 4 y 6 respectivamente. Como indica el epígrafe, corresponde a la reproducción de un óleo del artista Blanes, muestra un escenario de postguerra donde se observa en primer plano una mujer joven con el rostro mirando

hacia abajo, vestida con blusa y falda y descalza. A su alrededor en segundo plano yacen varios cadáveres que parecen combatientes de sexo masculino. La imagen 6 está a color y tiene el epígrafe «Trincheras paraguayas en Curupayty. Óleo de Cándido López». Ocupa toda la parte inferior de la página, en la reproducción del óleo se muestra un escenario de guerra con numerosas figuras humanas en un campo de combate, no se distinguen rostros pero por el tipo de vestimentas se trata de hombres. En un extremo de la imagen flamea una bandera paraguaya clavada en el techo de lo que parece una casa.

La imagen 7 (p. 135) está a color y tiene el epígrafe «Paisaje de la región de Uruguayana. Detalle de un óleo de Cándido López». Ocupa un gran espacio de la parte superior de la página y muestra un escenario probablemente de postguerra. En la reproducción del óleo de Cándido López no es posible identificar figuras humanas, se observan en la imagen varias construcciones que parecen estar abandonadas. La imagen 8 (p. 135) está en tonos grises y lleva por epígrafe «Combate de Caballería según una xilografía de Ignacio Aquino, publicada en el periódico Cabichu'í». Situada debajo de la imagen 7, se trata de la reproducción de una xilografía de Ignacio Aquino publicada en el periódico de trinchera Cabichuí, tal como indica el epígrafe. La imagen es un escenario de guerra donde se observa un sinnúmero de personajes masculinos, soldados en pleno combate, blancos y negros, algunos están montados a caballo y portan armas (espadas/sables), muchos parecen huir y otros tantos yacen muertos.

La imagen 9 (p. 135) está ubicada justo al lado de la imagen 8, ocupa un espacio relativamente menor, está en tonos azules y blanco y tiene el epígrafe «Mujeres paraguayas ofrecen colaborar con el ejército nacional. Ilustración del Cabichu'í». Se trata de una ilustración publicada también en el periódico de guerra Cabichuí, se sitúa en el contexto de la guerra y en ella se observa un grupo de diez mujeres reunidas, con

amplios vestidos de dama de la época. Frente al grupo de mujeres, un personaje masculino las recibe con la mano extendida en la puerta de una casa. Cabe señalar que las imágenes 4 a 9, que ocupan dos páginas enteras del capítulo 21, están acompañadas de una breve propuesta de actividades que busca formular comentarios críticos de la guerra a partir del análisis de las mismas.

La imagen 10 (p. 136) corresponde a la ilustración que da comienzo al capítulo 22 del manual escolar. Tiene el epígrafe «Esta imagen es un grabado de fines del siglo XIX en el que está representado un grupo de naranjeras». Se trata de la reproducción de un grabado en tonos grises y ocupa casi toda la página. La imagen refleja un escenario de postguerra, muestra una fila de mujeres adultas vestidas con ropajes largos y descalzas. Cada una transporta una cesta de naranjas sobre la cabeza. Al fondo, en segundo plano, se observan dos mujeres conversando y, más al fondo, dos hombres conversando. La imagen 11 (p. 137) es un mapa a color que tiene por título «Límites del Paraguay luego de la firma de los tratados de paz con Brasil y Argentina en 1872 y 1876, respectivamente». Además, el mapa está acompañado de una breve explicación sobre la firma de los tratados de paz con el Brasil y la Argentina. Ocupa un espacio amplio en el margen inferior izquierdo de la página. Muestra los territorios perdidos por Paraguay como consecuencia de la firma de dichos tratados.

La imagen 12 (p. 138) está en blanco y negro, tiene el epígrafe «Portada del periódico El Pueblo» y ocupa un espacio discreto en el margen superior izquierdo de la página. Corresponde al período de postguerra y no contiene figuras humanas. Tiene una explicación que contextualiza la imagen: «Luego de la guerra se produjo un verdadero auge del periodismo. Los principales periódicos aparecidos en la época fueron: La Regeneración, La Voz del Pueblo, La Reforma, La Democracia, El Heraldo, El Orden, , El Independiente, y El Pueblo». La imagen 13 (p. 138) lleva por epígrafe «Bernardino

Caballero». Se trata de la reproducción de una fotografía ubicada en el contexto de postguerra, un retrato de medio cuerpo de Caballero. En tonos rojizos, está ubicada en el margen inferior izquierdo de la página, acompañada de una breve explicación: «Cuando llegó al gobierno, Caballero gozaba de un gran prestigio por su actuación durante la Guerra Grande».

La imagen 14 tiene el epígrafe «Serafina Dávalos (1883-1957)», es la reproducción de una fotografía en blanco y negro, ubicada en el margen superior izquierdo de la página. Situada en el período de postguerra, es un retrato de medio cuerpo de la intelectual, donde aparece de perfil. Debajo del epígrafe se incluye una breve explicación: «Serafina Dávalos fue la primera abogada del Paraguay y fundadora de la Escuela de Comercio en 1905. Fue precursora del movimiento feminista en nuestro país y una de las defensoras del derecho al voto de la mujer».

Por último, la imagen 15 (p. 141) lleva el epígrafe «Obreros tanineros en una fotografía de 1911». Corresponde a la reproducción de una fotografía en blanco y negro y ocupa toda la parte inferior de la página. La imagen se sitúa en el período de postguerra, en ella se observan 7 personajes masculinos, obreros en una fábrica como indica el epígrafe, todos en una postura firme mirando en dirección al fotógrafo. Debajo del epígrafe, se indica: «La industria del tanino, sustancia utilizada para la curtiembre de cueros, fue una de las que más se desarrolló a partir de fines de siglo pasado.

Del análisis de las imágenes se desprenden las siguientes observaciones:

a) Del total de 15 imágenes, 6 corresponden a escenarios de guerra y 9 a escenarios de postguerra;

b) En rigor, las imágenes no se ajustan a una representación heroica y épica de la guerra contra la Triple Alianza.

c) Al personaje de Francisco Solano López le corresponde solamente una imagen, que no sitúa al mariscal en un contexto de guerra, sino que aparece vestido de civil junto a su hijo Panchito;

d) Las 6 imágenes que reflejan escenarios del tiempo de la guerra no estacan personajes militares con nombre propio; muy al contrario, reproducen escenas en las que los protagonistas son soldados anónimos, mujeres e incluso se incluye una imagen sin figuras humanas;

e) las 9 imágenes que reflejan escenarios de postguerra están compuestas por personajes femeninos y masculinos, algunos con nombre propio (Bernardino Caballero y Serafina Dávalos) y otros anónimos;

f) las 2 imágenes que poseen personajes colectivos femeninos y masculinos, reflejan el contexto socioeconómico del período de postguerra mediante la inclusión de actividades cotidianas y personas de clases populares (naranjeras y tanineros).

g) Del total de 15 imágenes de los capítulos 21 y 22, 4 tienen como protagonistas a personajes femeninos: «La paraguaya», «Mujeres paraguayas ofrecen colaborar con el ejército nacional», «Grabado de fines del siglo XIX en el que está representado un grupo de naranjeras», y «Serafina Dávalos (1883-1957)». Es importante advertir que, a diferencia de imágenes incluidas en otros manuales escolares, en estas imágenes las mujeres no forman parte de un escenario integrado por personajes masculinos y femeninos, sino que son protagonistas en todas las imágenes. En este sentido, también hay que destacar la inclusión de la imagen de una figura femenina que aparece con nombre propio y una breve explicación que permite contextualizar dicha imagen: Serafina Dávalos.

## 6.6. Manual 6

## **Imágenes**

El capítulo analizado cuenta con un total de 18 imágenes, de las que 3 corresponden a mapas. Todas las imágenes llevan un epígrafe. Algunas, están acompañadas por una breve síntesis explicativa que complementa lo observado en la imagen. La imagen 1 (p. 271) tiene el epígrafe «Retrato de Francisco Solano López», es un retrato de cuerpo entero de López con atuendo militar y está ubicado en la esquina superior izquierda de la página. La imagen 2 (p. 271) tiene el epígrafe «Ejército paraguayo durante el gobierno de Francisco S. López. Obra de Cándido López»; como indica el epígrafe, se trata de la reproducción de una obra del artista Cándido López, en la misma se observan tres personajes masculinos montados a caballo y una bandera paraguaya que flamea incrustada en lo alto de una construcción que parece una casa. Esta imagen muestra un escenario que corresponde a la guerra y está ubicada en el margen inferior derecho de la página.

La imagen 3 (p. 273) lleva el epígrafe «Comienzos de la Guerra de la Triple Alianza. Obra de Cándido López» y se encuentra ubicada en el margen derecho de la página, en medio del texto central. En efecto, se trata de una reproducción de una pintura del artista Cándido López, la imagen muestra un campamento militar con personas desarrollando varias actividades, algunos personajes se identifican como de sexo masculino, pero muchas otras siluetas aparecen sin género definido. La imagen 4 (p. 274) tiene el epígrafe «Mujeres de soldados paraguayos, durante la Campaña de Mato Grosso. Archivo personal de Milda Rivarola» y se ubica en el extremo superior derecho de la página. Se trata de una ilustración de un escenario vinculado a la guerra

en la que se observan tres mujeres, una de pie y dos sentadas, dedicadas a quehaceres. Junto a ellas aparece la figura de un niño.

La imagen 5 (p. 276) tiene como epígrafe «Pasaje del río Santa Lucía; noviembre de 1865. Obra de Cándido López» y está ubicada en el margen izquierdo de la página, en la mitad del texto central. Como indica el epígrafe, se trata de la reproducción de un óleo del artista Cándido López, en ella se observa un escenario de guerra, numerosas figuras humanas masculinas, algunas en formación militar con fusiles, otras montadas a caballo, otras con carretas. La imagen 6 (p. 277) lleva un epígrafe y una breve descripción: «Campamento de Uruguayana; el 8 de septiembre de 1865. En este sitio estaba ubicado un arroyo y al lado opuesto se hallaba este hermoso bosque. Obra de Cándido López». Se trata de otra reproducción de una obra de Cándido López que muestra un escenario de guerra está ubicada en el margen inferior derecho de la página. En la imagen se observan numerosos personajes masculinos realizando diversas actividades, como portar materiales destinados a la construcción y abastecimiento del campamento militar.

La imagen 7 (p. 278) tiene el epígrafe «Cañón “Criollo” de la Guerra de la Triple Alianza. Fuente: Efraím Cardozo. “El Paraguay Independiente”. Barcelona. Salvat Editores, 1949» y se ubica en el margen inferior izquierdo de la página. En la misma se observan numerosos personajes masculinos en el frente de guerra, en actividades relacionadas con la carga de munición de un cañón. La imagen 8 (p. 279) lleva por epígrafe «Ruinas de Humaitá. Departamento de Ñeembucú», se trata de la reproducción de una fotografía, está ubicada en el margen derecho de la página y ocupa un gran espacio de la página, no tiene personajes humanos.

La imagen 9 (p. 280) tiene el epígrafe «Después de la derrota de Tuyutí, Solano López estableció su cuartel general en Paso Pucú. Obra de Charles Washburn», está

ubicada en el margen inferior izquierdo de la página. Se trata de la reproducción de una pintura que muestra un escenario de guerra, en ella se distinguen personajes masculinos y femeninos, de pie y sentados a la entrada de lo que parece ser el cuartel general. La imagen 10 (p. 281) tiene el epígrafe «Entrevista de Yatayty Corá. Fuente: Museo Luján. Argentina», está ubicada en el margen superior izquierdo de la página. De forma específica, la imagen es una reproducción de un dibujo del artista Francisco Fortuny que tiene el título «La entrevista de Yataity Corá del 11 Septiembre de 1866» y que se encuentra actualmente en el Complejo Museográfico Provincial «Enrique Udaondo» de la ciudad de Luján, Provincia de Buenos Aires. La imagen corresponde a un escenario de la guerra donde se observa en primer plano al mariscal López y al general Mitre con uniformes militares, en segundo plano se ubican varias figuras humanas masculinas.

La imagen 11 (p. 281) lleva el epígrafe «Batalla de Curupayty. Obra de Cándido López». Como indica el epígrafe, se trata de la reproducción de una obra del artista Cándido López que muestra un escenario de pleno combate, con la trinchera desde la que se lanzan disparos y cañonazos en primer plano. Se distinguen numerosas figuras humanas escasamente definidas, pero las que se alcanzan a distinguir corresponden a soldados, hombres adultos. La imagen 12 (p. 282) tiene el epígrafe «Asalto a la fortaleza de Humaitá, bajo las órdenes del Marqués de Caxias, 1868. Grabado francés de la época» y ocupa casi toda la mitad inferior de la página. La imagen muestra un escenario de guerra, está compuesta por numerosos personajes masculinos en pleno combate, en primer plano se distinguen soldados muertos en el suelo. Hay personajes a pie y montados a caballo, la mayoría porta armas.

La imagen 13 (p. 283) lleva un epígrafe que incluye además una breve explicación: «Tipografía del “Cabichuí”, periódico de la época de la guerra». Se ubica en el margen izquierdo de la página y no contiene figuras humanas. La imagen 14 (p.

285) tiene el epígrafe «Obra de Juan Manuel Blanes que sugiere la gran desolación en que quedó nuestro país después de la Guerra de 1864-1870». En efecto, se trata de la reproducción de la obra «La paraguaya», del artista uruguayo Blanes. En el centro de la imagen se observa una mujer de edad adulta con el rostro cabizbajo y a su alrededor, en segundo plano, se distinguen varios cuerpos inertes.

La imagen 15 (p. 286) corresponde a un mapa que ocupa el espacio de toda la página y que tiene el siguiente título «Escenario de la Guerra de la Triple Alianza». En el mismo se señalan las campañas y batallas de la guerra, así como la dirección y movimiento del ejército aliado y de las fuerzas paraguayas durante la contienda. La imagen 16 (p. 287) tiene el epígrafe «Familiares de prisioneros de guerra esperando el retorno de los mismos a orillas del río Paraguay. Archivo particular de María G. Monte de López Moreira», se ubica en el margen inferior ocupando casi la mitad de la página. En la imagen se observa un número indescifrable de hombres y mujeres a la orilla del Río Paraguay.

La imagen 17 (p. 288) corresponde a un mapa que tiene por título «Paraguay después de la Guerra de la Triple Alianza» y ocupa el espacio de toda la página. En la parte inferior izquierda del mapa, se incluye un pequeño recuadro explicativo que indica: «Territorios perdidos por el Paraguay al término de la Guerra de la Triple Alianza». La imagen 18 (p. 289) también corresponde a un mapa, lleva el siguiente título en la parte superior: «Las fronteras de nuestro país», ocupa las tres cuartas partes de la página y señala las fronteras actuales del Paraguay.

Del recorrido propuesto por las imágenes del capítulo dedicado a la Guerra de la Triple Alianza, se presentan las siguientes observaciones a modo de síntesis:

a) Del total de 18 imágenes (contando también los mapas), 14 presentan un escenario de guerra y 4 un escenario de postguerra;

b) Gran parte de las imágenes se ajustan a un discurso épico y heroico de la guerra centrado en escenarios de combate, no obstante, es notable el esfuerzo por introducir imágenes del contexto social de la guerra que muestran a la población civil;

c) La figura del mariscal Francisco Solano López no se constituye como protagonista de las imágenes. A pesar de todo, la única imagen en la que aparece ocupa un lugar de preeminencia en el texto, es la primera imagen del capítulo, que corresponde a un retrato de López;

d) Las imágenes centradas en escenarios de guerra y sus epígrafes no destacan la figura de héroes militares concretos, sino que muestran contingentes anónimos de soldados de uno y otro bando;

e) De las 13 imágenes que contienen personajes humanos, solamente 3 incluyen personajes femeninos, las imágenes 4, 14 y 16, respectivamente. La imagen 4, contiene 3 personajes femeninos adultos y 1 personaje masculino-niño; la imagen 14 es la reproducción de la bien conocida obra de Blanes, donde el único personaje femenino aparece rodeado de cadáveres que se adivinan de sexo masculino; por fin, la imagen 16 está conformada por una multitud de personajes: en su mayoría mujeres adultas, y algunos hombres adultos y niños. Hay que hacer notar que ninguna de las tres imágenes está compuesta exclusivamente por personajes femeninos (como ocurre en el caso de las numerosas imágenes conformadas por personajes masculinos exclusivamente).

f) Respecto de las actividades que realizan los personajes masculinos, se muestran en actividades relacionadas con el combate, siempre aparecen desarrollando una actividad. Una excepción: el mariscal López aparece en un retrato.

g) En el caso de los personajes femeninos, solamente en la imagen 4 los personajes femeninos parecen desarrollar quehaceres asociados a la vida doméstica; en las imágenes 14 y 16 las mujeres no desarrollan una actividad concreta.

## 6.7. Manual 7

### Imágenes

Las secciones de los capítulos analizados contienen un total de 9 imágenes, de las cuales 2 corresponden a mapas. Todas las imágenes tienen un epígrafe y están en blanco y negro, salvo los mapas que se presentan a color.

La imagen 1 (p. 148) lleva el epígrafe «Armamento utilizado durante la Guerra contra la Triple Alianza», se encuentra ubicada en el margen superior izquierdo de la página. Se trata de la reproducción de una fotografía que muestra un escenario de combate, en primer plano una especie de cañón y en segundo plano, muy al fondo, numerosas figuras masculinas. La imagen 2 (p. 149) corresponde a un mapa de grandes dimensiones que ocupa algo más de la mitad inferior de la página y tiene el título «Campanas de la Guerra contra la Triple Alianza».

La imagen 3 (p. 150) lleva por epígrafe «Detalle de un grabado publicado en Cabichuí, periódico que se imprimía en Paso Pucú, en trincheras y campamentos del frente de batalla»; se ubica en el margen superior izquierdo de la página. La imagen reproduce una escena de la vida cotidiana de la guerra, donde se observan un hombre adulto recostado sobre un árbol, fumando, y muy cerca dos personajes masculinos de corta edad. La imagen 4 (p. 150) tiene el epígrafe «Grabado publicado por El Centinela, periódico editado en Asunción» y se sitúa en el margen derecho de la página. Se trata de la reproducción de un grabado en el que se observa a Francisco Solano López con uniforme militar montado a caballo, en el suelo una bandera aliada que es pisoteada por

el corcel. Nótese que el epígrafe que acompaña la imagen no hace mención alguna del personaje que ocupa el centro del grabado.

La imagen 5 (151) lleva el epígrafe «Prisioneros paraguayos» y se ubica en el margen superior derecho de la página. Se trata de la reproducción de una fotografía que muestra un escenario de guerra integrado por numerosos personajes masculinos adultos, algunos sentados y la gran mayoría de pie. La imagen 6 (p. 153) tiene el epígrafe «José Díaz de Bedoya», pertenece al Archivo Surucu'a y se encuentra muy cerca del margen superior derecho de la página. En efecto, la imagen es un retrato de medio cuerpo de José Díaz de Bedoya.

La imagen 7 (p. 154) lleva el epígrafe «Portada de la Constitución de 1870», también pertenece al Archivo Surucu'a y está ubicada en el margen superior izquierdo de la página. Vale la pena señalar que la imagen se ubica en el contexto del período de postguerra. La imagen 8 (p. 155) tiene el epígrafe «Facundo Machaín» y está ubicada en el margen superior derecho de la página. Se trata de un retrato de medio cuerpo de dicho personaje político. La imagen 9 (p. 155) es un mapa que tiene el título «Territorios cedidos después de la guerra», ocupa un espacio mucho menor y señala en color fluorescente los territorios cedidos, palabra que se emplea en la narración, por el Paraguay.

Del recorrido a través del conjunto de imágenes se puede observar lo siguiente:

a) del total de 9 imágenes, 5 corresponden a escenarios de guerra y 4 a escenarios de postguerra;

b) en rigor, las imágenes no se ajustan al discurso épico de la guerra, de tal modo que no se encuentran muchos escenarios de combate y no hay retratos del mariscal López o de jefes militares;

c) el personaje de Francisco Solano López aparece solamente en una imagen, y no se trata de un retrato. Vale la pena recordar que el epígrafe que acompaña la imagen no hace alusión al contenido de la misma. A propósito de esta imagen, Díaz (2009: 10) explica en un interesante trabajo de investigación:

Este grabado en madera apareció el 7 de noviembre de 1867 en el número 29 del periódico ilustrado paraguayo El Centinela. Está dedicado al Presidente y General en Jefe del ejército del Paraguay, el Mariscal Francisco Solano López. En el grabado, que ocupa la página completa del periódico, vemos el retrato del Mariscal montado en un corcel blanco –símbolo de poder militar– con la corana de la victoria en su mano y aplastando las banderas de Argentina, Uruguay y del Imperio del Brasil.

d) las 5 imágenes de escenarios de guerra no destacan figuras militares, y 1 es un mapa;

e) ninguna de las imágenes incluye personajes femeninos;

f) en relación con las actividades que desarrollan los personajes en las imágenes, 2 corresponden a retratos de personajes políticos de la etapa de postguerra, 1 sola imagen muestra personajes en actitud de combate, y el resto reproducen escenarios de la vida cotidiana.

## **6.8. Manual 8**

### **Imágenes**

El capítulo 7 «La Guerra Grande» tiene un total de 19 imágenes, de las cuales 1 corresponde a un cuadro explicativo y 2 corresponden a mapas. Salvo los mapas, todas las imágenes aparecen en blanco y negro, no obstante poseen muy buena definición. Hay que destacar que todas las imágenes están acompañadas de sus correspondientes epígrafes, en este sentido, no se puede dejar de subrayar el excelente trabajo en cuanto a la información que ofrece cada epígrafe, completa, relevante y rigurosa. Desafortunadamente, esta no ha sido la regla en el conjunto de manuales analizados.

También hay que destacar que las primeras cuatro páginas del Capítulo 7 están cubiertas por imágenes, algunas de gran tamaño. Estas imágenes están intercaladas con fuentes escritas de tipo histórico seleccionadas con gran acierto por parte de la autora. En definitiva, el esmerado diseño de estas cuatro páginas que inauguran el capítulo y anteceden al texto central resulta atractivo para el lector.

La imagen 1 (pp. 138-139) tiene el epígrafe «**Legión Paraguaya al mando del coronel Federico Báez**. Fotógrafo no identificado. Albúmina. 1866. En *Soldados de la Memoria*. Miguel Cuarterolo. Plantea. Bs. As. 2000» y ocupa casi toda la mitad superior de dos páginas abiertas. La imagen muestra un escenario de guerra, en la misma se observa una gran formación militar con oficiales en primer plano e incontables soldados en segundo plano, todas figuras masculinas. La imagen 2 (p. 139) tiene el epígrafe «**Soldado paraguayo ante el cadáver de su hijo**. Acuarela de Juan Ignacio Garmendia. Detalle. En *Soldados de la Memoria*. Miguel A. Cuarterolo. Planeta. Bs. As. 2000» y se encuentra junto al margen inferior derecho de la página. La imagen reproduce un escenario de guerra donde un personaje masculino adulto arrodillado frente al cadáver de otro personaje masculino adulto.

La imagen 3 (p. 140) lleva el epígrafe «**Soldados paraguayos heridos, prisioneros de la batalla de Yatay**. Óleo de Cándido López» y ocupa casi la mitad de

la parte superior de la página. La imagen muestra el interior de un gran recinto con numerosos personajes masculinos adultos heridos, extendidos en el suelo, y otros reunidos en torno a una mesa ubicada en el centro del salón. La imagen 4 (p. 140) tiene el epígrafe «**Hospital paraguayo**. Fotograbado. Detalle. En Cnel. Jorge Thompson, *La Guerra del Paraguay*. 1910» y está ubicada junto al margen inferior izquierdo de la página, ocupando un espacio mucho menor que la imagen 3. La imagen muestra un escenario de guerra, pero asociado a la vida cotidiana en el frente, donde se observan personajes masculinos y femeninos adultos, y niños y adolescentes de ambos sexos. Todos parecen posar hacia la cámara.

La imagen 5 (p. 141) tiene el epígrafe «**Prisioneros paraguayos**. Fotógrafo no identificado. Detalle. Albúmina, 1866. En *Soldados de la Memoria*. Miguel A. Cuarterolo. Planeta. 2000» y ocupa la mitad superior de la página. Esta imagen también muestra un escenario de guerra asociado a la vida cotidiana en el frente, en la misma se observan numerosos personajes masculinos adultos, algunos sentados en el suelo y otros de pie. Algunos poseen uniforme militar y otros visten de civil. Parecen estar posando hacia la cámara. La imagen 6 (p. 141) tiene el epígrafe «**Después de la batalla de Curupaity**. Óleo de Cándido López. Detalle» y está ubicada junto al margen inferior izquierdo de la página. En efecto, se trata de la reproducción de un óleo del artista argentino Cándido López que reproduce un escenario de combate donde varios personajes masculinos yacen en el suelo y otros disparan armas de fuego.

La imagen 7 (p. 141) lleva el epígrafe «**Niño paraguayo después de la guerra**. Fotógrafo no identificado. Carte de visite, 1868. En *Soldados de la Memoria*. Miguel A. Cuarterolo. Planeta. Bs. As. 2000» y está ubicada junto al margen inferior derecho de la página. Se trata de la reproducción de una imagen muy popular en el contexto paraguayo que gran parte de la población suele reconocer. La imagen corresponde a un

escenario de guerra, se observa un personaje masculino de corta edad, visiblemente desnutrido, descalzo, con un ropaje deteriorado hecho jirones. La imagen 8 (p. 142) tiene el epígrafe «**Francisco Solano López**. Fotografía europea. Carta de visita. 1864» y se ubica junto al margen superior derecho de la página, acompañando al texto central del apartado «F. S. López, presidente». Se trata de una fotografía del mariscal López en la que aparece de pie con uniforme militar.

La imagen 9 (p. 143) tiene el epígrafe «Grabado de **El Cabichu'i**, periódico de trinchera paraguayo» y se ubica junto al margen superior derecho de la página. La imagen reproduce un escenario de guerra donde numerosos personajes masculinos se encuentran en pleno combate. Muchos yacen en el suelo, otros corren huyendo y muchos otros, del ejército paraguayo, están montados a caballo en posición de ataque y portan armas. La imagen 10 (p. 143) es un mapa en colores que lleva por título «**Ofensiva paraguaya**. 1864-1865», que señala las «Áreas de litigio» de tierras entre Paraguay y Brasil y entre Paraguay y Argentina.

La imagen 11 (p. 144) es un cuadro titulado «Cuadro comparativo de los países contendientes», que contiene cifras relativas al comercio exterior, efectivos de FF. AA., superficie y población de los cuatro países contendientes en la guerra. Se sitúa en un espacio modesto de la parte superior de la página. La imagen 12 es un mapa que tiene el título «**Operaciones aliadas**. 1969-1870» ocupa un gran espacio junto al margen inferior izquierdo de la página.

La imagen 13 (p. 144) tiene el epígrafe «**Batería brasileña comandada por el coronel Mallet**. Fotografía de Bate&Cía. W. Albúmina. 1866» y está situada junto al mapa (imagen 12). La imagen corresponde a un escenario de guerra en el que se observa en primer plano unas baterías de guerra, y en segundo plano, al fondo, numerosos personajes masculinos, soldados. La imagen 14 (p. 145) tiene el epígrafe «**Batalla de**

**Tuyutí.** Óleo de Cándido López. Detalle» y ocupa toda la mitad superior de la página. La imagen reproduce un escenario de guerra, un combate donde se traban en lucha numerosos soldados (todos hombres adultos) montados a caballo.

La imagen 15 (p. 146) tiene el epígrafe «**Rendición de Uruguayana.** Óleo de Cándido López. Detalle». Se muestra un escenario de guerra, de forma específica, se observan varias formaciones militares y numerosos soldados a caballo alrededor de las formaciones. La imagen 16 (p. 147) lleva el epígrafe «**Barranca de Humaitá.** Fotógrafo no identificado. En *Soldados de la Memoria*. Miguel A. Cuarterolo. Planeta. Bs. As. 2000». En efecto, se trata de la reproducción de una fotografía que muestra un escenario de guerra pero no se identifican figuras humanas.

La imagen 17 (p. 147) tiene el epígrafe «**Campamento argentino en Luque.** Fotógrafo no identificado. En *Soldados de la Memoria*. Miguel A. Cuarterolo. Planeta. Bs. As. 2000» y se ubica junto al margen inferior derecho de la página. La imagen muestra un escenario de guerra pero vinculado a la vida cotidiana en un campamento, en ella se observa una formación de soldados, posando hacia la cámara. La imagen 18 (p. 148) tiene el epígrafe «**Interior de la iglesia de Humaitá luego del bombardeo.** Fotografía de Carlos César. Detalle. Albúmina, 1868. En *Soldados de la Memoria*. Miguel A. Cuarterolo. Planeta. Bs. As. 2000» y ocupa casi toda la mitad superior de la página. Se trata de un escenario de guerra que muestra muestras varios hombres, militares y civiles, en el interior destruido de la iglesia de Humaitá.

La imagen 19 (p. 150) lleva el epígrafe «Palacio de López ocupado por tropas brasileras», tiene un tamaño discreto y se ubica junto al margen superior izquierdo de la página. En la imagen se observan personajes masculinos y femeninos frente al Palacio de López, al fondo se distingue una formación militar. Por fin, la imagen 20 (p. 151) tiene el epígrafe «**Estación ferroviaria de Asunción.** Fotografía de

Erdmann&Cattermole. Albúmina, 1868. En *Solados de la Memoria*. Miguel A. Cuarterolo. Planeta. Bs. As. 2000». La imagen muestra la actividad cotidiana en torno a la estación del ferrocarril. Se trata de la única imagen que tiene muy baja definición y solamente se alcanzan a distinguir figuras masculinas.

Del recorrido a través de las imágenes del Capítulo 7 se destacan las siguientes observaciones:

a) de las 20 imágenes analizadas, 19 corresponden a escenarios de guerra y solamente 1 se ubica en un escenario de postguerra;

b) de las 19 imágenes de escenarios de guerra, 7 reproducen o muestran escenas de combate, mientras que 12 muestran escenas de la vida cotidiana en el frente de guerra. En este sentido, es destacable el esfuerzo de la autora por dar visibilidad a la realidad social de la guerra, mediante unas imágenes que están repletas de personajes anónimos en campamentos, edificios-cárceles, hospitales, etc. Por esta misma razón, al igual que ocurre con el texto central, el conjunto de imágenes introduce quiebres en el relato épico de la guerra centrado en la gesta de héroes.

c) De las 16 imágenes que contienen figuras humanas, solamente la imagen 4 y la imagen 19 incluyen personajes femeninos. Vale la pena decir que estas dos imágenes corresponden a escenarios de guerra donde aparecen varios personajes masculinos y femeninos,

d) Cabe destacar que se incluye una imagen del mariscal Francisco Solano López. Un retrato de cuerpo entero del personaje vestido con uniforme militar.

## **6.9. Manual 9**

### **Imágenes**

Los Temas analizados cuentan con un total de 9 imágenes, distribuidas a lo largo de la narración. A excepción de 2 mapas que tienen título, ninguna de las imágenes lleva epígrafe. El conjunto de las imágenes se presentan en blanco y negro y en líneas generales están escasamente definidas. No ocupan un espacio importante en el relato y solamente algunas acompañan o apoyan el texto central.

La imagen 1 (p. 75) ocupa el centro de la primera página del Tema 17 «Presidencia de Francisco Solano López». Se trata de un retrato de medio cuerpo del mariscal. La imagen 2 (p. 79) se encuentra junto al margen inferior izquierdo de la página y consiste en un mapa que tiene por título «Las fronteras del Paraguay» pero resulta casi ilegible. La imagen 3 (p. 81) se encuentra junto al margen superior izquierdo de la página, se trata de un mapa que señala las principales batallas y los territorios perdidos por el Paraguay en la guerra.

Las imágenes 4, 5 y 6 (p. 83) ocupan un espacio muy pequeño de la página. Solamente la imagen 4 tiene suficiente nitidez para poder observar que se trata de una ilustración que reproduce un escenario de guerra. En la imagen se observa tres personajes masculinos con uniforme militar. La imagen 7 (p. 84) está ubicada junto al margen superior izquierdo de la página. La imagen corresponde a un escenario de guerra asociado a la vida cotidiana donde se observa el Palacio de López y en torno al edificio figuras femeninas y masculinas.

La imagen 8 (p. 86) se trata de un mapa que lleva el título «Las fronteras del Paraguay». Está situado cerca del margen superior izquierdo de la página pero tiene escasa definición. La imagen 9 (p. 88) se encuentra junto al margen superior derecho de la página. La imagen corresponde a un escenario de guerra, es la reproducción de una fotografía del Monumento a las Residentas, conjunto escultórico que se encuentra

camino al aeropuerto de Luque. En la imagen se observa una mujer con una bandera en la mano señalando hacia el frente, tiene a un niño de la mano junto a ella y a sus pies yacen varios cuerpos sin vida.

Del recuento de imágenes puede se puede observar:

- a) de las 7 imágenes legibles, todas corresponden a escenarios de guerra;
- b) ninguna de las imágenes reproduce escenarios explícitos de combate;
- c) de las 7 imágenes dos incluyen personajes femeninos, las imágenes 7 y 9;
- d) hay que destacar que la imagen 1, que se ubica en la primera página del primer Tema analizado, corresponde a un retrato de medio cuerpo del mariscal López.

## **6.10. Manual 10**

### **Imágenes**

Las Unidades 5 y 6 analizadas del manual escolar contienen un total de 56 imágenes, la Unidad 5 contiene 29 imágenes, mientras que la Unidad 6 contiene 23 imágenes. De las 29 imágenes de la Unidad 5, 7 corresponden a mapas. El análisis incluye sólo aquellas imágenes que forman parte del cuerpo del texto y de la primera página de portada de cada Unidad, en total 27. Las que aparecen en los apartados de Actividades quedan excluidas.

Del total de 23 imágenes de la Unidad 6, 3 corresponden a mapas. En este caso, el análisis incluye las 12 imágenes que forman parte de la primera parte de esta Unidad, donde se desarrolla el período de postguerra. En resumen, las imágenes de las Unidades 5 y 6 a las que se hará referencia a continuación suman un total de 39 (27 en la Unidad 5 y 12 en la Unidad 6). En líneas generales, hay que advertir que casi ninguna de las

imágenes lleva epígrafe o información visible acerca de su procedencia, salvo en algunos casos específicos que se comentarán en la descripción. Todas las imágenes aparecen en tonos violáceos y blanco (el tono azul-violeta tenue que se emplea en el cuerpo del texto).

### **Imágenes de la Unidad 5**

Las primeras 3 imágenes (p. 77) forman parte de la portada de la Unidad 5, están situadas de forma vertical, tienen un marco circular y ocupan la mitad izquierda de la página. La imagen 1 es una ilustración, un retrato del mariscal Francisco Solano López con uniforme militar, donde aparece montado en un caballo. La imagen 2 corresponde a una ilustración y en ella se aprecia una batalla, con personajes masculinos luchando a pie y a caballo, con espadas y fusiles, pero no se distinguen bandos. La número 3, es una ilustración que muestra una marcha de tropas, en primer plano aparece un personaje masculino militar montado en un caballo y otro más portando una bandera; en segundo plano se observa una fila de contornos humanos, pero no se distingue su sexo. Por la barba, puede adivinarse que el personaje a caballo es el mariscal López.

Las imágenes 4 y 5 (p. 78) están ubicadas en el primer gran apartado de la Unidad 5 «Presidencia de Francisco Solano López». La imagen 4 corresponde a una ilustración del mariscal López, se trata de un retrato de medio cuerpo, donde el personaje está vestido con uniforme militar. La imagen 5 lleva por epígrafe «Formación Militar en la Plaza de Armas 1862» y se indica la fuente de Internet (Portal Guaraní). Se trata de un grabado, originalmente incluido en la obra *La República del Paraguay* (1862), de Alfredo Du Graty. Está compuesta por siluetas en formación, y solamente es posible distinguir personajes masculinos militares.

Las imágenes 6 y 7 (p. 80) se encuentran en la primera página del segundo gran apartado de la Unidad 5, que desarrolla el acontecimiento de la guerra. La imagen 6 es una ilustración, lleva por epígrafe «Juan Manuel de Rosas», es un retrato de medio cuerpo, de perfil, del militar argentino; ocupa un espacio muy pequeño en la margen superior derecha. La imagen 7 lleva por epígrafe «Francisco S. López», se trata de una ilustración, un retrato de medio cuerpo donde el personaje aparece con uniforme militar y de perfil, ocupa un espacio pequeño en el margen inferior derecho de la página. La imagen 8 (p. 81) es un mapa que lleva por título «Escenarios de campañas y batallas», se trata de un mapa del Paraguay bastante deformado que no tiene una buena definición; señala las 6 Campañas de la guerra con sus principales batallas.

Las imágenes 9, 10 y 11 (p. 85) están ubicadas en el apartado «Hechos destacados», que integra tres subtítulos. La imagen 9 corresponde a un mapa que lleva un título casi ininteligible «Itinerario de la invasión del Matto Grosso». La imagen 10 lleva por epígrafe «Bartolomé Mitre», se trata de una ilustración, concretamente un cuadro, retrato de medio cuerpo, del personaje histórico con atuendo militar, data del año 1910 y su autor es Luis de Servi. La imagen 11 es una ilustración del mariscal Francisco Solano López, esta vez de cuerpo entero; lleva un epígrafe, pero su reducido tamaño impide distinguir qué inscripción lleva.

Las imágenes 12 y 13 (p. 86) acompañan el apartado «Campaña de Corrientes». La imagen 12 es una ilustración, no está acompañada de ningún tipo de dato o información. Sin embargo, se ha comprobado que la imagen corresponde a la portada de la obra *Museo sin fronteras. La Guerra del Paraguay. La historia a través de la imagen* (2005), redactada por Boero y Boero Ruiz. Eso sí, en la imagen incluida en el manual ha sido borrado parte del título del libro. La imagen muestra en la parte superior las cuatro banderas de los países contendientes en la guerra, más abajo aparecen los cuatro jefes

militares principales de la contienda, y el resto de la portada reproduce un óleo del pintor Cándido López, titulado «Batalla de Yatay». La imagen 13 es una ilustración que recrea la batalla de Riachuelo (1865), en ella se aprecia al menos 3 embarcaciones de guerra, pero no se distinguen figuras humanas.

Las imágenes 14 y 15 (p. 89) forman parte del apartado «Campaña de Uruguayana». La imagen 14 es una ilustración en la que se observa una formación militar, en primer plano aparecen tres oficiales del ejército paraguayo montados a caballo portando banderas, en segundo plano la silueta desdibujada de un gran contingente de soldados cuyo número es imposible de adivinar. Al rastrear la imagen, se comprueba que corresponde a una ilustración cuyo autor es Carlos Sosa (Caló). A imagen 15 es una ilustración que no lleva dato alguno explicativo, pero a primera vista puede apreciarse que se trata de una reproducción del óleo del pintor Cándido López que lleva por título «La Batalla de Yatay». En el cuadro se observan varias columnas de soldados, del ejército argentino portando banderas, y del ejército paraguayo, dispuestos a la lucha. La imagen se compone de numerosas siluetas humanas, se distingue el género solamente de algunas, que corresponden a figuras de sexo masculino.

Las imágenes 16, 17, 18 y 19 (pp. 90-91) están incluidas en los apartados «Campaña de Humaitá» y «Campaña de Pykysysy». La imagen 16 es un mapa que lleva por título «Batalla de Tuyutí». La imagen 17 tiene por epígrafe «Gral. Díaz», se trata una ilustración, un retrato de cuerpo entero del militar paraguayo, de tamaño discreto y situado en el extremo superior derecho de la página. La imagen 18 corresponde a un mapa titulado «Batalla de Curupayty», que señala las operaciones llevadas a cabo durante la batalla. La imagen 19 es una ilustración que representa la batalla de Lomas Valentinas. En primer plano se observa al Marqués de Caxias montado a caballo en plena batalla, en segundo y tercer plano se sitúan numerosos soldados montados a

caballo con espada en mano y a los pies del militar brasileño se contemplan tres cuerpos de sexo masculino sin vida o malheridos.

La imagen 20 (p. 93) es una fotografía que lleva el siguiente epígrafe «El Palacio de López en los primeros años de la posguerra luce las “heridas del bombardeo” que anticipó la ocupación militar de Asunción, aún antes del fin de la guerra. / Fuente ABC Color»; no se distinguen en ella figuras humanas. La imagen 21 se encuentra en la misma página, se trata de una fotografía integrada en el apartado «Labor de las residentas» y tiene el siguiente epígrafe «Monumento a las Residentas». Como indica este epígrafe, es una fotografía de la obra escultórica realizada en la década de 1970 en homenaje a las residentas, está integrada por una mujer con un brazo en alto que porta una bandera y a su lado se ubica un niño también con un brazo en alto señalando hacia delante, a los pies de ambos se ubican figuras masculinas desfallecidas.

Las imágenes 22 y 23 (p. 94) están ubicadas en el apartado de «Campaña de las Cordilleras». La imagen 22 es una ilustración de la batalla de Piribebuy en la que aparecen personajes masculinos y femeninos portando armas en pleno combate. Vale la pena decir que se trata de una imagen muy popular, corresponde a un dibujo cuyo autor es Walter Bonifazi y forma parte del libro-homenaje que lleva por título *Rugido de Leones* (1968). La imagen 23 es una ilustración que recrea la batalla de Acosta Ñu, está compuesta por tres figuras humanas, todos ellos niños-jóvenes. Uno de los niños aparece extendido en el suelo, inerte, el otro está arrodillado a sus pies y levanta la cabeza mirando al tercer niño, el último niño se ubica en el centro de la imagen y está de pie portando una bandera paraguaya, en actitud de avanzar hacia donde se encuentran los otros dos niños.

Las imágenes 24 y 25 (p. 95) aparecen como ejemplos ilustrativos de dos apartados: «La sanidad» y «Periódicos de campaña». La imagen 24 tiene como epígrafe

«Bombardeada Iglesia de Humaitá [sic], sirvió de hospital de sangre». Se trata de una albúmina, fotografía tomada por Carlos César, que fue comisionado por el ejército brasileño con el objetivo de documentar el estado de Humaitá después del bombardeo (Wigham, 2011); en la imagen no aparecen figuras humanas. La imagen 25 es una ilustración que reproduce una portada del periódico de guerra El Centinela, en la parte inferior de la portada se observa una formación militar montada a caballo, está integrada por figuras masculinas.

Las imágenes 26 y 27 (p. 96) están ubicadas en los dos últimos apartados de la Unidad 5. La imagen 26 forma parte del apartado «Papel de las mujeres en el proceso de reconstrucción nacional». La imagen reproduce el popular grabado de prensa «Mujer paraguaya enterrando a sus hijos», publicado en el año 1870. En primer plano se observa una mujer de edad mediana, con una especie de vestido largo raído y una gran cruz a modo de collar, portando un bulto sobre la cabeza; en segundo plano la sigue detrás un niño también con vestimenta raída, escuálido y con una actitud que denota tristeza. La imagen 27 corresponde a un mapa que lleva como título «Pérdidas Paraguayas después de la Guerra contra la Triple Alianza», pero se trata de un mapa que no tiene suficiente definición, de tal manera que su lectura resulta dificultosa.

### **Imágenes de la Unidad 6**

Las 3 primeras imágenes forman parte de la portada de la Unidad 6 (p. 99), poseen las mismas características que aquellas incluidas en la portada de la Unidad 5: están ubicadas en la mitad derecha de la página, de forma vertical, y poseen un recuadro circular. La imagen 1 no tiene suficiente claridad visual, parece una ilustración que muestra una calle con transeúntes, un hombre montado a caballo y otro caballo sin

jinete que parece aguardar a su dueño. Su rastreo en la Web revela que se trata de la reproducción de una fotografía, la calle 25 de Mayo de la ciudad de Montevideo hacia 1885, de acuerdo con la información que proporciona Jorge Rubiani en *La Guerra de la Triple Alianza. Tomo II* (2001-2002), obra editada por el periódico ABC Color en fascículos. Para mayor detalle, es una imagen incluida en la obra *Historia del Uruguay en imágenes*, ediciones El País, vol. 9. La imagen 2 consiste en una ilustración que recrea la reunión de la firma del Tratado de la Triple Alianza entre Uruguay, Argentina y Brasil. Aunque no es posible distinguir personajes concretos, todos ellos son hombres, algunos portan uniforme militar y otros están vestidos de civil. Cabe destacar que esta imagen es una reproducción de un dibujo del autor Carlos Sosa (Caló), y fue publicada en el periódico paraguayo ABC Color. La imagen 3 es un mapa, o mejor, parte de un mapa. El mismo señala los territorios perdidos por el Paraguay como consecuencia de la derrota en la guerra de la Triple Alianza.

Las imágenes 4, 5 y 6 (p. 100) están ubicadas en el apartado «Acciones del Triunvirato» y consisten en pequeños retratos de José Díaz de Bedoya, Cirilo Antonio Rivarola y y Carlos Loizaga, integrantes del gobierno provisorio del Paraguay. Las imágenes poseen un recuadro que remeda el marco de un retrato o espejo antiguo., cabe destacar que todas las imágenes cuentan con un epígrafe con el nombre de cada personaje. Bastante similares a las anteriores, las imágenes 7, 8 y 9 (p. 101) corresponden a retratos de tamaño muy reducido de los siguientes personajes: Facundo Machaín, Juan José Decoud y Juan Silvano Godoy, cuyos nombres aparecen a modo de epígrafe debajo de cada retrato.

Las imágenes 10, 11 y 12 (p. 102) son las últimas de la primera parte de la Unidad 6. La imagen 10 es un retrato de medio cuerpo del Barón de Cotegipe, en la que aparece de perfil; no es posible confirmar si se trata de la reproducción de una fotografía

o una ilustración. La imagen 11 vuelve a reproducir el dibujo de Caló que representa la firma del Tratado Secreto de la Triple Alianza (tal como lo hacía la imagen 2). En este caso la imagen resulta mucho más nítida, los personajes que aparecen son todos masculinos, entre ellos destaca la figura del general Mitre, y en segundo plano, al fondo, se observa un cuadro de tema religioso, con la imagen de una virgen. Por fin, la imagen 12 corresponde a un mapa en el que se señalan los territorios perdidos por el Paraguay después de la guerra, con la firma de los tratados de paz (es el mismo mapa que aparece en la imagen 3, pero tiene mayor nitidez).

Muy brevemente, del recorrido propuesto a través de las imágenes que componen la Unidad 5 y parte de la Unidad 6, se desprenden las siguientes conclusiones:

a) en primer lugar, es posible afirmar que el personaje de López es uno de los protagonistas de las imágenes; del total de 27 imágenes que componen la Unidad 5, resulta que 5 corresponden a retratos del mariscal López;

b) en segundo lugar, el análisis revela que la mayor parte de las imágenes que introduce el manual escolar en las Unidades 5 y 6 se presentan como un refuerzo del relato épico de la guerra, ya que ilustran retratos de héroes de la guerra, combates y batallas, localizaciones de la guerra y monumentos asociados a la guerra;

c) en tercer lugar, la revisión pone de manifiesto que la figura masculina adulta ligada al mundo militar es el personaje por excelencia del conjunto de imágenes incluidas en la Unidad 5, y menor medida en la Unidad 6, donde la figura masculina continúa siendo la predominante, pero aparece asociada al ámbito civil.

d) en cuarto lugar, del total de imágenes que contienen figuras humanas de ambas Unidades, solamente 3 imágenes incluyen personajes femeninos, la imagen 21 «Monumento a las Residentas», la imagen 22 correspondiente al dibujo del autor

Bonifazi donde se observan personajes femeninos en plena batalla portando armas, luchando a la par que los hombres, y la imagen 26 «Mujer paraguaya enterrando a sus hijos», grabado de prensa de 1870;

e) en quinto lugar, resulta interesante advertir que en 2 de las 3 imágenes el personaje femenino aparece acompañado por la figura de un niño varón, además, a diferencia de lo que ocurre con muchas de las imágenes que contienen figuras masculinas, ninguno de los personajes femeninos es identificado con nombre propio.

## **6.11. Manual 11**

### **Imágenes**

Las Unidades analizadas cuentan con un total de 19 imágenes, de las cuales 2 corresponden a mapas. Todas las imágenes se encuentran a color, presentan un tamaño generoso y tienen una definición óptica, por lo que resultan realmente atractivas y cobran importancia junto al texto central. Salvo las dos imágenes que acompañan la página de introducción del contenido de cada Unidad, todas tienen su epígrafe correspondiente.

La imagen 1 (p. 96) tiene el epígrafe «Pintura de Roberto Holden Jara expuesta en el Instituto de Historia y Museo Militar. Ministerio de Defensa Nacional» y ocupa toda la página del libro. Se trata de la reproducción del óleo del artista Holden Jara «Guerra del Setenta» (detalle), que data del año 1958. En la imagen se observa la marcha de tropas paraguayas, en el centro de la imagen el mariscal López aparece montado a caballo y en primera fila un soldado lleva la bandera tricolor. Igualmente, se observan numerosos personajes masculinos y al menos tres personajes femeninos (dos

mujeres y una niña) acompañando la marcha de los soldados junto a una carreta dirigida por bueyes.

La imagen 2 (p. 98) no lleva epígrafe, ocupa casi la mitad vertical de la página. La imagen consiste en un retrato de cuerpo entero del mariscal López, con uniforme militar. La imagen 3 (p. 98) lleva el epígrafe «La iglesia de Humaitá semidestruida por la acción de los cañonazos de cinco acorazados brasileños que la bombardearon durante varios meses» y está ubicada junto a la imagen 2, en mitad de la página. Se trata de la reproducción de una fotografía que muestra un escenario de guerra, no contiene figuras humanas.

La imagen 4 (p. 100) tiene el epígrafe «Mariscal Francisco Solano López» y se ubica junto al margen superior izquierdo de la página. Consiste en un retrato de cuerpo entero del mariscal López, con el bastón de mando y uniforme militar. De acuerdo con la información que proporciona Díaz (2009), el original corresponde a una Carte de Visite del año 1864, Museo Julio Marc. La imagen 5 (p. 101) tiene el epígrafe «Campamento Cerro León, actual Museo en la ciudad de Pirayú», está situada en la mitad inferior de la página. La imagen corresponde al predio del histórico campamento de Cerro León, el edificio que se observa en la imagen actualmente funciona como Museo. No contiene figuras humanas.

La imagen 6 (p. 105) lleva el epígrafe «Museo Nacional de Bellas Artes, Argentina. Campamento argentino frente a Uruguayana, el 14 de septiembre de 1865. Imperio del Brasil, provincia de Río Grande. Óleo sobre tela de Cándido López. Donación de Juan Alberto López y Adolfo Cándido López en nombre de los descendientes del autor». Ocupa casi toda la mitad inferior de la página, reproduce un escenario ligado a la guerra y en la misma se observa el gran campamento del ejército

aliado, donde incontables figuras masculinas, soldados, llevan a cabo diferentes actividades.

La imagen 7 (p. 106) lleva el epígrafe «Entrevista de Yataity Corá entre el mariscal López y el general Mitre» y está ubicada junto al margen inferior izquierdo de la página. La imagen reproduce el escenario de la entrevista de Yataity Corá donde se ve en primer plano a López y Mitre parlamentando, en el fondo se aprecian varios soldados. La imagen 8 (p. 107) tiene el epígrafe «Museo Nacional de Bellas Artes, Argentina. Batalla de Curupayty. Óleo sobre tela de Cándido López. Donación de Juan Alberto López y Adolfo Cándido López en nombre de los descendientes del autor», y ocupa las tres cuartas partes de la página. Reproduce la batalla de Curupayty. En la misma se observan numerosos personajes masculinos, soldados, llevando a cabo diferentes acciones bélicas.

La imagen 9 (p. 108) tiene el epígrafe «Museo Nacional de Bellas Artes, Argentina. Ataque de la escuadra brasileña a las baterías de Curupayty, el 22 de setiembre de 1866. Detalle del óleo sobre tela de Cándido López. Donación de Juan Alberto López y Adolfo Cándido López en nombre de los descendientes del autor». Está ubicada junto al margen inferior izquierdo de la página, muestra un escenario de guerra pero se distinguen solamente siluetas humanas.

La imagen 10 (p. 109) lleva el epígrafe «Batalla de Abay, el 10 de diciembre de 1868» y se ubica junto al margen superior derecho de la página. Reproduce el escenario de la batalla de Abay, donde se observan numerosos soldados en pleno combate; algunos yacen en el suelo, otros están montados a caballo y otros luchan cuerpo a cuerpo. La imagen 11 (p. 110) tiene el epígrafe «Acosta Ñu. Representación pictórica del artista brasileño Américo de Figueiredo e Melo», está ubicada en el centro de la página y ocupa las tres cuartas partes de la misma. La imagen reproduce escenas de la

batalla de Acosta Ñu, en la misma se observan numerosos soldados en plena lucha. Algunos yacen heridos en el suelo, otros combaten montados a caballo, todos portan armas de fuego o armas blancas.

La imagen 12 (p. 111) lleva el epígrafe «Cerro Corá. Lugar donde se recuerda la muerte del mariscal Francisco Solano López» y está situada junto al margen inferior izquierdo de la página. Se trata de la reproducción de una fotografía que muestra el monumento que recuerda el lugar de la muerte del mariscal López. La imagen no contiene figuras humanas. La imagen 13 (p. 112) lleva el epígrafe «Periódicos de la época», y ocupa un pequeño espacio junto al margen inferior izquierdo de la página; muestra las portadas de varios periódicos llamados de trinchera.

La imagen 14 (p. 113) corresponde a un mapa que ocupa algo más de la mitad izquierda de la página. Lleva por título «Escenario de la Guerra contra la Triple Alianza», y tiene el siguiente epígrafe: «Principales batallas de la Guerra contra la Triple Alianza». La imagen 15 (p. 113) tiene el epígrafe «Monumento a las Residentas, Luque», y se ubica junto al margen superior derecho de la página, ocupando un espacio bastante menor que la imagen 14. Se trata de una fotografía del Monumento a las Residentas, ubicada en la autopista camino al aeropuerto internacional. Está compuesta por una mujer que sostiene una bandera con el brazo en alto, y en la otra sostiene la mano de un niño que señala hacia delante. A sus pies, yacen varios cuerpos muertos.

La imagen 16 (p. 120) tiene el epígrafe «Portada de la Constitución Nacional de 1870 original de la República del Paraguay. Archivo Nacional de Asunción». Se trata de una fotografía que ocupa todo el espacio de la página, no contiene figuras humanas. La imagen 17 (p. 122) no lleva epígrafe y ocupa toda la mitad izquierda de la página. En la misma se observa en primer plano un cuerpo masculino que yace herido o muerto en el suelo, al fondo, varias siluetas humanas.

La imagen 18 (p. 122) tiene el epígrafe «Óleo sobre tela La Paraguaya de Juan Manuel Blanes. Museo Nacional de Artes Visuales, Montevideo-Uruguay», se ubica junto a la imagen 17, justo en mitad de la página, junto al margen derecho. En el centro de la imagen se observa una mujer de edad adulta con la cabeza dirigida al suelo. La rodea un escenario desolador con varios cuerpos masculinos tendidos muertos en el suelo. La imagen 19 (p. 126) es un mapa que lleva el epígrafe «Territorios perdidos por Paraguay en la Guerra contra la Triple Alianza». En el mismo se señalan con colores vivos los territorios perdidos por el Paraguay después de la guerra. Cabe destacar que el mapa ocupa tres cuartas partes de la página.

Del recorrido a través de las imágenes cabe destacar:

a) de total de 19 imágenes, 17 corresponden a escenarios de guerra y 2 a escenarios de postguerra;

b) de las 17 imágenes que reproducen escenarios de guerra, 4 muestran escenas explícitas de combate/lucha, mientras que las otras muestran campamentos de guerra y lugares asociados a la guerra;

c) ninguna de las imágenes muestra escenarios asociados a la vida cotidiana en el frente de combate;

d) del total de 19 imágenes, solamente 11 contienen personajes humanos;

e) de las 11 imágenes que contienen figuras humanas, solamente 3 incluyen personajes femeninos;

f) cabe subrayar que entre las imágenes se ubican 2 retratos de cuerpo entero del mariscal F. S. López.



## **Capítulo 7**

### **Análisis y resultados. Manuales:**

### **Independencia del Paraguay**

En el capítulo 7 se desarrollan los objetivos del 7 al 10, relacionados con el tema de la Independencia del Paraguay.

#### **1. Objetivo 7**

##### **1.1. Manual 1**

El desarrollo principal de la Independencia del Paraguay se encuentra en el capítulo: «Revolución de mayo. Causas. Principales hechos. Próceres». Pero se ha decidido incluir el capítulo inmediatamente anterior referente a «Ideas libertarias. Antecedentes de la revolución de mayo. Batallas de Cerro Porteño y Tacuary», por tener relación directa con el tema de la Independencia. En total, el contenido de la Independencia ocupa 12 páginas del manual.

La organización de los capítulos es la siguiente:

Capítulo Anterior: Ideas libertarias. Antecedentes de la revolución de mayo. Batallas de Cerro Porteño y Tacuary.

Revolución de mayo. Causas. Principales hechos. Próceres.

-CAUSAS. Causas remotas. Causas cercanas. La patria independiente. El triunvirato. Principales próceres

Situación general en el Río de la Plata y América en las primeras décadas de la independencia.

Los primeros gobiernos nacionales

### **Origen de la nación**

En los apartados dedicados a los antecedentes, las causas remotas y las causas cercanas de la Independencia no se encuentran menciones al mestizaje, ni la alianza hispano-guaraní como elementos del origen de la nación paraguaya. Tampoco aparece ninguna mención vinculada al elemento indígena. El relato de los antecedentes está centrado en el descontento generalizado de «los americanos de las distintas colonias europeas», alzamientos como el de los Comuneros en Paraguay, las ideas liberales de la Europa moderna, y especialmente las Batallas de Cerro Porteño y Tacuary.

### **Singularidad de la nación**

En el relato, el proceso de independencia tiene sus claros antecedentes en las consecuencias o resultados de las Batallas de Cerro Porteño y Tacuary. Si bien se identifican otros factores como antecedentes de la independencia, el relato está centrado en estos dos sucesos, que habrían despertado el sentimiento patriótico en el pueblo paraguayo:

Las dos batallas libradas por tropas paraguayas, comandadas por paraguayos, ante la huida de Velasco, les dieron la medida de su valor y de su capacidad para actuar solos, sin estar sujetos a la dirección de los españoles. Nació así el sentimiento de libertad y de autodeterminación en el pueblo paraguayo, sentimiento que bien pronto habría de plasmarse en la independencia patria (Lezcano & Zayas, s/f.: 175).

En el apartado «Los primeros gobiernos nacionales» puede leerse el siguiente texto, en referencia a la singularidad otorgada a la independencia paraguaya: «Como los Cónsules, de acuerdo con el mencionado Reglamento, se denominaban “de la República del Paraguay”, se considera que fue el Paraguay el primer país de esta parte del continente que declaró su independencia absoluta de España» (p. 183).

### **Héroes patrios**

En primer lugar, se destaca la actuación de Manuel Anastacio Cabañas y Juan Manuel Gamarra en las Batallas de Cerro Porteño y Tacuary, pero el tratamiento que se les concede no es ni de héroes patrios ni de próceres de la patria. En segundo lugar, se incluyen varios nombres importantes bajo la etiqueta de «revolucionarios» o «patriotas», entre los que destacan las actuaciones de Yegros y Caballero. En tercer lugar, las autoras introducen un subapartado específico denominado «Principales próceres», que contiene una lista detallada de nombres asociados al proceso independentista:

Militares: Pedro Juan Caballero, Juan Bautista Rivarola, Vicente Ignacio Iturbe, Mauricio José Troche, y Antonio Tomás Yegros. Civiles: Juan Francisco Recalde, Mariano Antonio Molas, Fernando de la Mora, hermanos Martínez Saénz, Juana María de Lara Vda. De Bedoya. Eclesiásticos: José Agustín Molas, Francisco Javier Bogarín (Lezcano & Zayas, s/f.: 178)

Por otra parte, aunque la figura del Dr. Francia aparece varias veces en todo el capítulo, no se puede afirmar la centralidad de este personaje ni en la narración de los sucesos del 14 y 15 de mayo, ni en la formación de los primeros gobiernos nacionales. Finalmente, aunque en el capítulo no se emplea la palabra específica héroes, sí se introducen los términos revolucionarios o patriotas, por ejemplo: «En esta tarea pusieron sus esfuerzos todos los patriotas, entre los que mencionamos a Fulgencio Yegros, José G. Rodríguez de Francia, Pedro Juan Caballero, Carlos A. López, Francisco Solano López» (Lezcano & Zayas, s/f.: 182).

Resulta interesante la inclusión de los nombres de Carlos Antonio López y Francisco Solano López en este apartado de «Los primeros gobiernos nacionales» (que incluye los subapartados de Primer Congreso Nacional, Actos de la Junta Superior Gubernativa, Segundo Congreso Nacional, Primer Consulado, Tercer Congreso Nacional), así como su inclusión en el colectivo de «los patriotas» que se ocuparon de organizar políticamente el país independiente.

### **Enfoque discursivo**

En el relato de la independencia del Paraguay predomina el enfoque político, es decir que la narración gira en torno a los sucesos de tipo político que tuvieron lugar

antes, durante y en los años posteriores al proceso independentista. Solamente en los antecedentes y las causas se encuentra una clara referencia bélica, donde se describen las batallas de Cerro Porteño y Tacuary, destacando especialmente las acciones de valor determinantes de los jefes paraguayos. El resto de los apartados, se explyan en explicaciones sobre las relaciones políticas entre Buenos Aires y Paraguay, sin olvidar las relaciones establecidas con España. El subapartado «La patria independiente», incluido en «Causas. Principales hechos. Próceres», relata los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811, y también está centrado en aspectos políticos. Cabe destacar que este mismo subapartado incluye un párrafo no muy extenso del libro de Julio César Chávez titulado *La revolución del 14 y 15 de mayo*.

## **1.2. Manual 2**

En rigor, el contenido de la Independencia nacional está distribuido en dos capítulos del manual escolar. El primer capítulo se titula «Independencia del Paraguay», ocupa dos páginas y media y como subapartados tiene los nombres correspondientes a cinco próceres de la independencia: «Fernando de la Mora», «Antonio Tomás Yegros», «Mauricio José Troche», «José Gaspar Rodríguez de Francia» y «Mariano Antonio Molas». El segundo capítulo se titula «Los primeros gobiernos nacionales», ocupa también dos páginas y media y tiene los siguientes subapartados: «El triunvirato», «Primer Congreso Nacional», «Junta Superior Gubernativa», «Actos de la Junta Superior Gubernativa», «Segundo Congreso Nacional», «Primer Consulado» y «Tercer Congreso Nacional». Los capítulos no incluyen fuentes escritas de ningún tipo y cuentan con un total de 2 imágenes.

### **Origen de la nación**

El capítulo «Independencia del Paraguay» no hace referencia al origen mestizo de la nación paraguaya ni al elemento indígena. En este sentido, tampoco se menciona la existencia previa de la nación como causa de la independencia.

### **Singularidad de la nación**

En el relato de la independencia no se observan referencias concretas a características del pueblo paraguayo o de los patriotas, no hay referencias a al heroísmo o valor de la población o de algún prócer en concreto.

### **Héroes patrios**

Aunque el relato alude en varias ocasiones a los revolucionarios o los patriotas (paraguayos), en la narración se encuentran 2 párrafos concretos que aluden a los próceres de la patria, uno en cada capítulo. El primero de ellos se refiere a los próceres que participaron de forma activa en los sucesos del 14 y 15 de mayo:

Entre los próceres se encontraban: Pedro Juan Caballero, Fulgencio Yegros, Antonio Yegros, Vicente Iturbe, Mauricio J. Troche, militares; civiles, como Juan Francisco Recalde, Fernando de la Mora y Mariano Antonio Molas; sacerdotes, como Francisco Javier Bogarín, Fernando Caballero, y José Agustín Molas (Lezcano, s/f.: 230)

La segunda mención se refiere al período posterior a la independencia del país, momento en el que, de acuerdo con el relato escolar, «[...] los hombres que la escribieron se abocaron a la tarea de organizarlo políticamente» (p. 231). La narración continúa así: «En esta tarea pusieron sus esfuerzos todos los patriotas, entre los que mencionamos a Fulgencio Yegros, José G. Rodríguez de Francia, Pedro Juan Caballero, Carlos A. López, Francisco Solano López» (p. 231). Respecto a la centralidad de la figura del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, hay que destacar que posee un apartado propio en el primer capítulo que contiene una breve síntesis de su biografía y su participación en la independencia, aunque es cierto que también poseen su propio apartado otras 4 figuras destacadas de la independencia.

### **Enfoque discursivo**

El enfoque discursivo que prevale en los dos capítulos acerca de la Independencia es el político. Casi todos los apartados están centrados en aspectos políticos del proceso de independencia, muy poco espacio se dedica a las batallas de Paraguarí y Tacuary y a los sucesos específicos del 14 y 15 de mayo de 1811. En el segundo capítulo «Los primeros gobiernos nacionales», el subapartado «Actos de la Junta Superior Gubernativa» resulta interesante porque no solamente describe las acciones de la Junta en el ámbito político, sino que un resumen de las obras llevadas a cabo por la Junta Superior Gubernativa en los ámbitos social y cultural.

### **1.3. Manual 3**

En el manual escolar el tema de la Independencia ocupa 2 capítulos. El Capítulo 1 se titula «La independencia nacional», ocupa un total de 6 páginas del manual escolar y está estructurado en los siguientes apartados: Antecedentes lejanos, Antecedentes cercanos, La Revolución de Mayo, Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, Próceres de la independencia nacional. El Capítulo 2 se titula «Los primeros gobiernos del Paraguay independiente», ocupa un total de 2 páginas y está compuesto por los siguientes apartados: El Triunvirato, 1er. Congreso Nacional, Junta Superior Gubernativa, 2º Congreso Nacional, 3er. Congreso Nacional. Los capítulos no cuentan con fuentes escritas. Sí contienen imágenes, un total de 7, en blanco y negro.

### **Origen de la nación**

En el apartado «Antecedentes lejanos» la narración hace referencia al elemento indígena en la conformación de las naciones americanas, pero se trata de una referencia amplia y no una específica sobre el Paraguay. También en este apartado se menciona a la población mestiza como elemento fundamental en las revoluciones de la independencia. En el relato escolar se aprecia una contraposición entre nativos y mestizos frente a españoles, se trataría de una suerte de toma de conciencia de la «diferencia» asociada a un sentir común, el descontento de este sector de la población debido a los privilegios que tenía la población hispánica en el territorio americano. Este proceso tendría lugar, de forma temprana, en la etapa de la colonia:

A poco de ser colonizadas las tierras americanas, sus moradores nativos y más tarde los mestizos, se dieron cuenta de la diferencia existente entre los españoles

y los naturales de estas tierras, pues los privilegios sociales y políticos de que gozaban los hispánicos eran notorios. (Lezcano, s/f.: 136).

En el siguiente apartado «Antecedentes cercanos», desaparece ya cualquier inclusión del elemento indígena en los procesos revolucionarios de la independencia. Ahora, el relato se centra en la figura de los mestizos y los criollos, señalando algunos detalles acerca del proceso de construcción de una identidad diferenciada de estos dos sectores de la población colonial: «Antecedentes cercanos. Entre estos cabe mencionar la convicción del propio valor, que los criollos y mestizos tuvieron después de contribuir a la derrota de los ingleses que invadieron Buenos Aires (1807)» (Lezcano, s/f.: 136).

### **Singularidad de la nación**

Es posible identificar en el relato dos fragmentos que hacen referencia a las características patrióticas de los paraguayos. El primer fragmento está ubicado en el apartado «La Revolución de Mayo», hace alusión al significado histórico de las batallas de Cerro Corá y Tacuary y centra la atención en las tropas del ejército paraguayo:

Las victorias de Cerro Porteño y Tacuary, en las que las tropas estuvieron comandadas por paraguayos ante la huida de Velazco, les dieron la medida de su valer y la capacidad que tenían para actuar sólo[sic], sin la dirección de los españoles. (Lezcano, s/f.: 137).

El segundo fragmento se sitúa en el apartado «El Triunvirato» y centra la atención en las primeras acciones llevadas a cabo por aquellos que el libro de texto denomina «los patriotas», que en el relato se diferencian del pueblo en general:

Una primera medida fue el bando del 17 de mayo, en que se explicaba la integración del triunvirato. Además, se informaba se la decisión de los patriotas de no entregar la provincia a ninguna autoridad extraña. Instaba a la población a permanecer tranquila y dedicarse a sus actividades habituales. (Lezcano, s/f.: 142).

Por último, en el relato escolar de la independencia que ofrece este manual escolar no hay referencias a la revolución de la independencia como un proceso pacífico o incruento, característica que remarcaría la singularidad de la independencia paraguaya en el contexto de América del Sur.

### **Héroes patrios**

Del total de 8 páginas que ocupan los dos apartados dedicados al tema de la independencia nacional, casi 4 páginas enteras están destinadas a ofrecer una relación de los nombres de los patriotas que participaron en la revolución de mayo. En muchos casos, además de citar el nombre se incluye una breve biografía del patriota, es el caso de: Pedro Juan Caballero, Vicente Igancio Iturbe, Mauricio José Troche, Antonio Tomás Yegros, Fulgencio Yegros, Mariano Antonio Molas, Fernando de la Mora, José Agustín Molas, Francisco Javier Bogarín, Fernando Caballero. Además, algunas de estas biografías están acompañadas por un retrato del patriota, es el caso de: Pedro Juan

Caballero, Vicente Ignacio Iturbe, José Agustín Molas, Fulgencio Yegros y Fernando de la Mora.

El relato escolar no ofrece muchos detalles sobre las batallas de Cerro Porteño y Tacuary, en este sentido, tampoco menciona nombres concretos de mandos militares que hayan participado en estos sucesos bélicos. En contraste, la narración sí se explaya a la hora de incluir a los héroes patrios que participaron en la gesta de la independencia. De hecho, existe un apartado titulado «Próceres de la independencia nacional», cuyo único propósito es presentar una lista de las personas destacadas ligadas a la revolución independentista:

Formaban parte de este grupo: oficiales del ejército, civiles y clérigos. Entre los oficiales figuraban, Pedro Juan Caballero, Juan Bautista Rivarola, Vicente Ignacio Iturbe, Mauricio José Troche, Antonio Tomás Yegros, Fulgencio Yegros. **Civiles:** Juan Francisco Recalde, Hnos. Martínez Sáenz, Mariano Antonio Molas, Fernando de la Mora y Juana María de Lara vda. de Bedoya. **Clérigos:** José Agustín Molas, Francisco Javier Bogarín y Fernando Caballero. (Lezcano, s/f.: 138-139).

Resulta interesante mencionar un dato peculiar en el caso de aquellos próceres que tienen una breve biografía en el primer capítulo. Se observa en estos breves relatos biográficos un denominador común: el desafortunado final que les tocaría enfrentar luego de participar de forma activa en la independencia, algunos se suicidarían, mientras que otros serían encarcelados y/o ejecutados. Por ejemplo, de Pedro Juan Caballero se dice lo siguiente:

En ausencia de Fulgencio Yegros le tocó comandar las acciones del 14 y 15 de mayo. Formó parte de la Junta Superior Gubernativa, y una vez que se implantó la dictadura se alejó de la actividad política. En 1820 fue acusado de participar en una conspiración en contra de Francia, por lo que fue apresado y en su celda se dio muerte. (Lezcano, s/f.: 139).

Diferente, pero igualmente trágico, es el caso de Vicente Ignacio Iturbe. El manual escolar resume su biografía tal y como sigue: «Actuó, como varios otros, en las batallas de Cerro Porteño y Tacuary. Desempeñó algunos cargos en la administración del país. Acusado de participar en la conjura de 1820, fue apresado y luego de años de reclusión fue ejecutado» (Lezcano, s/f.: 139). Igual suerte corrió Fulgencio Yegros: «[...] Ocupó cargos importantes, y entre ellos el de presidente de la Junta Superior Gubernativa. El 17 de julio de 1821, luego de haber permanecido preso durante un tiempo, fue ejecutado por orden de Francia» (p. 140).

De Mariano Antonio Molas, el relato explica lo siguiente: «Nació en la Asunción en 1780. Tuvo una destacada actuación en los acontecimientos de la emancipación patria. Fue apresado por disposición del Dr. Francia y salió de la cárcel después de la muerte del dictador» (Lezcano, s/f.: 140). En un último ejemplo esclarecedor, la biografía de Fernando de la Mora se narra así: «Se doctoró en la Universidad de Córdoba. Participó en la defensa de Buenos Aires cuando la invasión de los ingleses. Fue miembro de la Junta Superior Gubernativa. También fue apresado por orden de Francia y murió en la prisión» (p. 141).

Acerca de la centralidad de la figura del Dr. Francia en la narración, en este caso sí es posible notar que ocupa un lugar destacado a lo largo de ambos capítulos. Esto resulta especialmente evidente en el primer capítulo, que en la segunda página incluye

un retrato del Dr. Francia, hay que hacer notar que se trata de la primera del conjunto de ilustraciones que se incluyen en el capítulo. Asimismo, se dedica un apartado específico a su figura titulado «Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia». Aunque breve, este apartado tiene una disposición importante y estratégica en la estructura de la narración, ya que está situada justo después del apartado principal que narra los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811 y que lleva por título «La Revolución de Mayo». El apartado dedicado a Francia está compuesto por tres párrafos, donde se destaca su origen, formación académica y protagonismo en el proceso de independencia nacional:

Su participación en el gobierno del Paraguay independiente data desde la misma independencia, ya que formó parte del Triunvirato, de la Junta Superior Gubernativa y del Consulado, para luego ser Dictador temporal, primero y después perpetuo, hasta su muerte en 1840. (Lezcano, s/f.: 138).

A todo lo mencionado hasta aquí, habría que agregar que, a diferencia de los otros manuales escolares de la misma autora, este libro de texto incluye de forma explícita el nombre del Dr. Francia como participante activo de los sucesos de la revolución del 14 y 15 de mayo. En el apartado «La Revolución de Mayo», cuando se relata el plan de la conspiración de los patriotas y la alerta que fue dada al gobernador español Velasco, aparece el nombre de Francia:

Enterado de esto Iturbe, se realizó una reunión de conjurados, en la que decidieron dar el golpe en la noche del 14, sin la presencia de Yegros y Cabañas. Quedó a la cabeza del movimiento Pedro Juan Caballero, quien encargó al Dr.

Francia la elaboración del plan y la dirección del movimiento. (Lezcano, s/f.: 138).

### **Enfoque discursivo**

Salvo algunas excepciones, en el capítulo dedicado a la independencia del Paraguay predomina el enfoque discursivo político. Es decir, la narración está organizada en torno a los principales sucesos políticos de la revolución de mayo, resaltando su importancia y las consecuencias de los mismos para la conformación de la nación paraguaya. Por ejemplo, los dos primeros apartados, «Antecedentes lejanos» y «Antecedentes cercanos», están centrados en eventos políticos. No obstante, cabe destacar que el primero tendría un enfoque político-cultural al mencionar de forma breve cómo las ideas de la Ilustración llegan a tierras americanas, mientras que el segundo tendría un enfoque político-bélico al incluir la expedición de Manuel Belgrano al Paraguay.

A partir del apartado «Próceres de la independencia nacional», todos los siguientes subtítulos mantienen un enfoque discursivo centrado en aspectos políticos de la revolución de la independencia. Se trata de breves biografías de los próceres de la independencia, de la conformación del Triunvirato, y una relación de las principales disposiciones en el ámbito político de los 3 Congresos Nacionales.

### **1.4. Manual 4**

El contenido de la Independencia nacional se desarrolla en el capítulo titulado «Hacia la independencia del Paraguay», que ocupa un total de 7 páginas. El índice del

capítulo presenta una organización de los apartados ligeramente diferente al orden de los apartados en el desarrollo del capítulo. Siguiendo el índice, los apartados son los siguientes: La dependencia de España, Dependencia del Virreynato [sic] del Río de la Plata, La clase dirigente criolla, Las invasiones inglesas al Río de la Plata, La invasión napoleónica y crisis en España, La revolución se extiende al Virreynato, Sucesos de mayo 1811 en el Paraguay, El 1er. Congreso Nacional, La Junta Superior Gubernativa.

Se ha optado por incluir 3 apartados del capítulo siguiente del manual escolar, porque aunque desarrolla otro contenido curricular, los primeros párrafos del relato completan el capítulo de la independencia. El título de este capítulo es «El gobierno del Dr. Francia» y los apartados analizados son los siguientes: 2º Congreso Nacional, Primer Consulado, Tercer Congreso Nacional. Finalmente, el capítulo de la independencia contiene una sola fuente escrita y un total de 5 imágenes en blanco y negro.

### **Origen de la nación**

Aunque en la narración no se encuentran referencias al Paraguay como nación mestiza de forma explícita, sí se observan algunas claves que permiten considerar el elemento mestizo en la conformación de la nación. Al comienzo del capítulo, bajo el epígrafe «El grupo social español», incluido en el título mayor «Dependencia del Virreynato del Río de la Plata», se explica lo siguiente acerca de los diferentes colectivos que integraban el grupo de los españoles en América:

**El grupo social español.** Estaba constituido por lo **españoles**, también conocidos como peninsulares. Desempeñaban las principales funciones públicas

y religiosas. Los nacidos en América, de padres españoles, se llamaban **criollos**. Estaban por debajo de los españoles. También tenían sangre española los **mestizos**, surgidos de la cruz [sic] de español e india. (Lezcano, s/f.: 99).

Una vez establecida las diferencias entre los grupos, el manual escolar concluye: «Estas diferencias sociales crearon resentimientos entre los criollos y mestizos. Este antagonismo entre los españoles peninsulares y los españoles americanos o criollos condujo a la independencia latinoamericana» (Lezcano, s/f.: 99). Es decir que, de forma amplia, la independencia latinoamericana se atribuye ante todo al antagonismo y enfrentamiento de españoles nacidos en España y españoles nacidos en América. Hay que hacer notar que el relato no aporta mayor detalle acerca de los criollos y mestizos, solamente dice del criollo que es «de padres españoles» y del mestizo que es «surgido de la cruz de español e india».

A primera vista, de la lectura se desprende que la independencia latinoamericana fue una lucha de «españoles contra españoles». Aunque luego, esta primera lectura se encuentre matizada con otros argumentos. Para completar el panorama descrito hasta aquí, la narración insiste acerca de la población criolla, esta vez en relación concreta con Paraguay: «**La clase dirigente criolla**. Estaba constituida por los hijos de españoles nacidos en América. El primer gobernador criollo del Paraguay fue Hernando Arias de Saavedra, conocido con el nombre de Hernandarias» (p. 99).

No hay referencias en el texto acerca de la existencia de la nación como antecedente o causa de la independencia, tampoco se identifica de forma explícita referencias a la alianza hispano-guaraní, por ejemplo. En todo caso, resultan interesantes las referencias al Paraguay en la etapa anterior a las invasiones inglesas al Río de la Plata. En este sentido, es posible observar los cambios sucesivos, en lo político y

administrativo, que sufre el territorio que hoy conforma el Paraguay. Primero, se explica el cambio de adscripción ante la creación del nuevo Virreinato:

El Paraguay perteneció al Virreynato del Perú (1542) y a la Audiencia de Charcas que tenía atribuciones consultivas y de fiscalización sobre el territorio de la Provincia, hasta la creación del Virreynato del Río de la Plata por cédula real del 1º de agosto de 1776. (Lezcano, s/f.: 98).

A continuación, se explica la inclusión del Paraguay en el sistema de Intendencias:

**El régimen de Intendencias.** A finales del siglo XVIII se implantó en el Río de la Plata el régimen de las Intendencias. El territorio del Virreynato del Río de la Plata fue dividido en 8 Intendencias: de Buenos Aires, Paraguay, Córdoba, Salta, La Paz, Cochabamba, La Plata (Charcas) y Potosí, y 4 Provincias subordinadas: Montevideo, Misiones, Mojos y Chiquitos. (Lezcano, s/f.: 98).

### **Singularidad de la nación**

En líneas generales, el texto no introduce en la narración elementos patrióticos, como referencias a las características del pueblo paraguayo, a los símbolos patrios, etc. Tampoco en este manual escolar se hace referencia alguna al carácter incruento del proceso de independencia paraguaya.

En todo caso, podrían situarse aquí dos momentos de la narración donde se destaca la actuación de jefes militares paraguayos, y por ende, se las tropas o ejército

compuesto por paraguayos. El primer momento se sitúa en el apartado «Las invasiones inglesas al Río de la Plata»: «El Paraguay, para ayudar a la población del Río de la Plata envió 534 hombres al mando del coronel José Espínola y Peña, que junto con los criollos bonaerenses le ofrecieron resistencia, al punto que los ingleses tuvieron que capitular» (Lezcano, s/f.: 99). El segundo momento se encuentra en el apartado «Belgrano en el Paraguay»: «La actuación brillante de los jefes paraguayos, a diferencia de la de Velazco y jefes españoles, que abandonaron a sus tropas en los campos de batalla, dio a los paraguayos la medida de su valer» (p. 101). Como puede notarse, estos dos momentos se encuentran mucho antes de la narración de los sucesos del 14 y 15 de mayo.

### **Héroes patrios**

La mayoría de los protagonistas con nombre propio que destacan en el relato son personajes del mundo militar. La primera mención a personajes paraguayos concretos en acciones de valor se encuentra en el apartado «Las invasiones inglesas al Río de la Plata», en una frase anteriormente citada: «El Paraguay, para ayudar a la población del Río de la Plata envió 534 hombres al mando del coronel José Espínola y Peña, que junto con los criollos bonaerenses le ofrecieron resistencia, al punto que los ingleses tuvieron que capitular» (Lezcano, s/f.: 99). En el mismo apartado un poco más abajo, se incluye el nombre de otros personajes que destacaron en el rechazo a las invasiones inglesas:

Con las tropas paraguayas estaban también los capitanes Juan Manuel Gamarra, José Fernández Montiel y Cristóbal Insaurralde; el teniente Fulgencio Yegros; el alférez Fernando de la Mora y el cadete Antonio Tomás Yegros. También se

unió al grupo el teniente Pedro Antonio de Herrera con 314 paraguayos. (pp. 99-100)

La segunda mención se refiere de forma concreta a los patriotas militares, civiles y eclesiásticos que participaron en la revolución de mayo:

Entre los primeros cabe mencionar Pedro J. Caballero, Juan Bautista Rivarola, Vicente Ignacio Iturbe, Mauricio José Troche y Tomás Yegros. Los civiles contaban en sus filas con Juan Francisco Recalde, Mariano Antonio Molas, Fernando de la Mora, los hermanos Martínez Sáenz y Juana María Lara viuda de Bedoya. Los eclesiásticos eran: José Agustín Molas, Francisco Javier Bogarín y Fernando Caballero. (Lezcano, s/f.: 101-102).

Por último, agregar que la figura de José Gaspar Rodríguez de Francia no destaca especialmente a lo largo del relato. No obstante, una de las imágenes corresponde a su figura.

### **Enfoque discursivo**

En el relato predomina el enfoque político. La narración privilegia la perspectiva política en los diferentes apartados que componen el capítulo, desde la situación de Paraguay con la creación del nuevo Virreinato y las Intendencias, pasando por las relaciones con Buenos Aires, los sucesos de mayo de 1811, y finalmente la sucesión de los primeros gobiernos paraguayos. El enfoque bélico se desliza en el relato de forma bastante secundaria, aparece en los apartados «Las invasiones inglesas al Río de la

Plata» y «Belgrano en el Paraguay». También se identifica este enfoque, junto con el político, en los apartados «Invasión napoleónica y crisis en España» y «El plan de la revolución». Por último, cabe destacar la inclusión de un apartado de extensión considerable centrado en las actuaciones del ámbito cultural llevadas a cabo en el período de la Junta Superior Gubernativa, el apartado se titula «En el orden cultural».

### **1.5. Manual 5**

El contenido curricular de la Independencia del Paraguay se desarrolla en el capítulo 18 bajo el título «Revolución en el Paraguay», ocupa un total de 6 páginas del manual escolar, contiene 1 fuente escrita y 3 imágenes. Los apartados que componen el capítulo son los siguientes: La crisis de la monarquía española, Revolución en el Río de la Plata, El Paraguay sigue su propio camino, Hacia la revolución, La revolución de mayo de 1811, Aprendemos a estudiar. Para el análisis, se tendrá también en cuenta el texto central del primer apartado del capítulo 19 titulado «El nacimiento de nuestra nación». Este primer apartado lleva por título «El ascenso al poder», y se ha optado por incluirlo porque hace referencias al 2 Congreso Nacional y al 3 Congreso Nacional. Un último apunte: el apartado «Aprendemos a estudiar» no forma parte del análisis, debido a que se trata de la propuesta de actividades con que se cierra el capítulo 18.

### **Origen de la nación**

El relato de la revolución de la independencia que presenta este manual escolar carece de referencias a la nación mestiza o formada ya en época de la colonia. Tampoco

se introduce el elemento indígena en la configuración de los caracteres de la nación paraguaya.

En todo caso, puede encontrarse una frase solitaria susceptible de considerarse como la señal de la conformación de un sentimiento común, o mejor, de intereses comunes en la provincia del Paraguay, en el tercer apartado del capítulo, titulado de forma sugerente «El Paraguay sigue su propio camino»; allí se afirma: «En el Paraguay, ya desde 1809 se manifestaban inquietudes revolucionarias. La revolución ocurrida en Buenos Aires en 1810 fue la que precipitó los acontecimientos» (Saccaggio et al., 1998: 114). De esta manera, la narración establece relaciones entre los sucesos vinculados a la revolución de mayo de 1810 en Buenos Aires y los sucesos que tendrían lugar en mayo del año 1811 en Paraguay. Pero no se aporta mayor información. No hay menciones acerca de las invasiones inglesas al Río de la Plata, tampoco hay referencias al contingente de paraguayos que participó en la defensa de las colonias españolas durante dichas invasiones.

El capítulo 18 empieza con un apartado titulado «La crisis de la monarquía», que ocupa toda una página y se explaya en los acontecimientos ocurridos en la península ibérica y sus efectos sobre el gobierno de las colonias españolas en América. Sigue con otro apartado titulado «Revolución en el Río de la Plata», que ocupa menos de la mitad de una página y señala de forma escueta los sucesos de 25 de mayo de 1810 y las implicaciones para el resto del Virreinato. La organización de los apartados y de la información seleccionada por los autores del manual escolar pone de manifiesto el intento de situar la revolución de la independencia paraguaya en el contexto mucho mayor de los acontecimientos que se desarrollan en la Cuenca del Plata y en la península ibérica.

### **Singularidad de la nación**

En el relato no se encuentran elementos que hagan referencia a la singularidad de la nación paraguaya en el contexto de las revoluciones por la independencia de América Latina. En este sentido, se trata de un relato «aséptico», si por este término se entiende que la narración no está cargada de frases rimbombantes sobre las acciones llevadas a cabo en las batallas de Paraguarí y Tacuarí, y sobre los sucesos del 14 y 15 de mayo en Asunción. Por otra parte, no hay referencias a la independencia paraguaya como un proceso incruento o sin derramamiento de sangre.

A modo de ejemplo, las batallas de Paraguarí y Tacuarí frente a las tropas de Manuel Belgrano se expresan en los siguientes términos: «El primer encuentro entre dos ejércitos tuvo lugar en Paraguarí. El enfrentamiento terminó con la victoria paraguaya, a pesar de la huida de Velasco en medio de la batalla. Belgrano se retiró hasta las orillas del río Tacuarí. Allí fue alcanzado por las fuerzas paraguayas, que lo derrotaron y lo obligaron a capitular» (Saccaggio et al., 1998: 115).

Como se puede observar mediante el ejemplo, no se mencionan nombres propios de jefes o militares paraguayos, los nombres visibles son los de Belgrano y Velasco. Pero tampoco en los siguientes apartados se encuentran referencias de tono épico a las características de la nación o del pueblo paraguayo, o a la gesta de los patriotas, ni nada que se le parezca.

### **Héroes patrios**

No se trata de un relato centrado en la actuación de los patriotas, o dirigido a resaltar la figura de los próceres de la patria. De hecho, vale la pena subrayar que a lo

largo del capítulo 18 no se encuentran palabras como «patriotas» o «próceres de la patria». Para ilustrar esta característica de la narración, se proponen a continuación dos fragmentos que introducen personajes que participaron en la revolución de mayo, y que aparecen en el relato apenas una o dos veces, sin adjetivos que destaquen sus cualidades ni menciones al valor de sus actuaciones. Se trataría, pues, de ejemplos que se ubican en el otro extremo de un relato de características épicas.

El primer fragmento se encuentra en el apartado «Hacia la revolución»: «El plan revolucionario contemplaba que Fulgencio Yegros, comandante de las Misiones, debía marchar sobre Asunción; lo mismo debía hacer el capitán Cavañas, que se encontraba en las Cordilleras» (Saccaggio et al., 1998: 115). El segundo fragmento corresponde al apartado «La revolución de mayo de 1811»: «El 14 de mayo por la noche, el capitán Pedro Juan Cavallero y Vicente Iturbe, encabezando un grupo de civiles y militares, ocuparon los cuarteles de la Plaza y del Colegio» (p. 116).

Acerca de la centralidad del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, lo cierto es que en el capítulo 18 su figura no destaca especialmente. Dicho esto, cabe destacar su protagonismo en el primer apartado del capítulo 19. Al menos 6 de los 7 párrafos (algunos de corta extensión) que conforman este apartado giran en torno al personaje del Dr. Francia. Aunque Francia no ocupe un lugar central en el relato de la independencia, merece la pena tener en consideración la imagen del Dr. Francia que configura el relato escolar. Luego de señalar las actuaciones del 3º Congreso Nacional y la adopción de la dictadura unipersonal, término que se emplea en la narración, se introducen las siguientes consideraciones acerca de la figura de Francia, reflejando en el relato escolar las dos posturas historiográficas más conocidas:

A partir de ese momento, el Dr. Francia no abandonó el gobierno del Paraguay hasta su muerte, ocurrida 26 años más tarde, en septiembre de 1840. Hasta nuestros días, la personalidad y la actuación de Francia al frente del Estado paraguayo han sido objeto de múltiples interpretaciones y polémicas: para unos, fue un tirano sin límites; para otros, fue el responsable de la afirmación de la independencia y la nacionalidad paraguaya. (Saccaggio et al., 1998: 119).

En los siguientes párrafos, el relato vuelve a situarse en el contexto de la revolución de mayo de 1811, y se refiere al lugar histórico que tuvo el Dr. Francia en la independencia paraguaya: «Desde los comienzos del movimiento revolucionario, Francia había sido la personalidad política más importante. Integró la junta de gobierno de la que se había retirado varias veces por conflictos con los otros miembros» (Saccaggio et al., 1998: 119). A lo anterior, se agregan todavía más detalles: «Durante sus ausencias, Francia se había dedicado a reunir adhesiones a su persona, sobre todo entre los pequeños estancieros del interior del Paraguay y el campesinado»; «Por otro lado, aparecía como el más firme opositor a las pretensiones de Buenos Aires de subordinar al Paraguay, y como el hombre con mayores condiciones para enfrentarse a los políticos porteños y defender la independencia paraguaya» (p. 119).

### **Enfoque discursivo**

Los 5 apartados que conforman el capítulo 18 adoptan un enfoque eminentemente político. Solamente 2 apartados destinan un espacio muy reducido a abordar, además de eventos vinculados a la política, sucesos bélicos. El apartado «La crisis de la monarquía española» comienza narrando la invasión de España por los

ejércitos franceses, pero el relato se centra en los eventos de carácter político que tienen lugar tanto en la península ibérica como en los territorios españoles en América. El apartado «Revolución en el Río de la Plata» narra de forma sucinta la revolución de mayo de 1810, la conformación de la Junta de Gobierno, y las implicancias para el resto del virreinato.

En cuanto al apartado «El Paraguay sigue su propio camino», puede distinguirse un enfoque político-bélico, porque la narración gira en torno a dos cuestiones: la descripción de la realidad política de la provincia del Paraguay siempre en tensión con Buenos Aires y la celebración del Congreso del 14 de julio de 1810, y la expedición de Manuel Belgrano al Paraguay con las batallas de Paraguarí y Tacuarí. El siguiente apartado, «Hacia la revolución», también posee un doble enfoque político-bélico ya que relata el plan revolucionario que contemplaba la marcha de columnas desde localidades del interior hacia la capital, con el objetivo de dar el golpe revolucionario.

Por último, el apartado «La revolución de mayo de 1811» gira en torno a los sucesos del 14 y 15 de mayo con la toma de los cuarteles, la intimación a Velasco, la organización del Primer Congreso Nacional y la constitución de la Junta Superior Gubernativa. En lo que respecta al apartado «El ascenso al poder», que forma parte del capítulo 19 del manual escolar titulado «El nacimiento de nuestra nación», también tiene un enfoque político, se refiere al 2º Congreso Nacional y al 3º Congreso Nacional.

## **1.6. Manual 6**

En el manual escolar *Historia y Geografía 8 Grado* de la editorial Don Bosco, editado en el año 2000, el tema de la Independencia del Paraguay está distribuido en dos Unidades del libro, en total el tema de la independencia ocupa 38 páginas del manual.

La primera parte del tema se encuentra en la Unidad 1 que tiene por título general «El ocaso del colonialismo». El tema ocupa el último capítulo o subunidad titulado «El cetro rompió», extendido a lo largo de 22 páginas del manual. De esas 22 páginas, 5 están dedicadas a los Talleres (actividades para los estudiantes). La segunda parte del tema está en el primer capítulo de la Unidad 2 que lleva por título general «El nacimiento de los Estados criollos». El nombre del capítulo dedicado al tratamiento de la independencia coincide con el título de la Unidad 2 y ocupa un espacio de 16 páginas. De esas 16 páginas, 2 están dedicadas a la propuesta de Talleres.

El capítulo «El cetro rompió» (pp. 91-112) está distribuido en apartados y subapartados, no tiene fuentes escritas y cuenta con 12 imágenes, de las cuales 2 corresponden a mapas y 1 muestra un recuadro-figura con datos estadísticos; para el análisis se cuentan solamente 4 imágenes. En algunos casos bajo el título de un apartado se extiende el texto central, sin contar con subapartados. En otros, el título del apartado no tiene texto central y funciona como un contenedor de varios subapartados que desarrollan el tema. Dado que la primera parte de este capítulo desarrolla contenidos de la última etapa colonial, se analiza solamente la segunda parte (14 páginas), cuyos apartados se enmarcan en la temática de la independencia del Paraguay. Los apartados y subapartados seleccionados para el análisis son:

– Apartado: Ocaso del poder colonial en América

– Apartado: Las invasiones inglesas

Subapartados: Napoleón Bonaparte, La invasión napoleónica a la Península Ibérica

– Apartado: Movimientos independentistas americanos

– Apartado: Pretensiones de la Junta de Buenos Aires. El Congreso del 24 de julio de 1810

Subapartados: Las tendencias ideológicas en la provincia, Misión militar de Belgrano

– Apartado: El plan revolucionario de los patriotas

Subapartados: El Carlotismo, Basta dijo y el cetro rompió

– Apartado: Talleres

El capítulo «El nacimiento de los Estados criollos» (pp. 113-128), tiene 4 fuentes escritas y 15 imágenes, de las que 1 corresponde a un mapa; para el análisis se cuentan 14 imágenes (porque 1 imagen está en el apartado «Talleres»). El capítulo está distribuido en los siguientes apartados y subapartados:

– (Presentación) El nacimiento de los Estados criollos

– Apartado: ¿Qué veremos en esta parte de nuestro recorrido?

– Apartado: Exploramos

– Apartado: El gobierno provisorio

Subapartados: La revolución en Itapúa y Corrientes, Deposition del último gobernante español

– Apartado: Primer Congreso Nacional

– Apartado. La Junta Superior Gubernativa

Subapartados: Misión de los comisionados porteños, Tratado del 12 de octubre de 1811, Obra educacional, Misión de Nicolás Herrera

– Apartado: Los hermanos Robertson

– Apartado: Segundo Congreso Nacional

Subapartados: La primera república del sur, Se prohíbe el casamiento de españoles con mujeres blancas, Proyecto artiguista

– Apartado: Tercer Congreso Nacional. El gobierno unipersonal

Subapartado: El gobierno de la Dictadura Temporal

– Apartado: Talleres

### **Origen de la nación**

Al comienzo del capítulo o subunidad «El cetro rompió», hay algunas referencias interesantes en relación con los orígenes de la nación y de la identidad. Aunque, en rigor, estos primeros apartados del capítulo no forman parte del análisis, merece la pena poner de relieve alguna afirmación encontrada en el apartado «El Paraguay en la segunda mitad del siglo XVIII», que en contexto del manual bien podría funcionar como antecedente de la independencia paraguaya. El apartado comienza diciendo: «En el segundo tercio del siglo XVIII la Revolución Comunera fue derrotada en el Paraguay. Como consecuencia la antigua clase criolla fue desplazada de su participación en la vida pública» (Monte de López Moreira et al., 2000: 93). Una vez situado el contexto, la narración pone de relieve lo siguiente:

Las últimas décadas de esta centuria se diferencian de las anteriores en todos los órdenes. En este período se inició la formación de la conciencia nacional paraguaya, provocando el más definido enfrentamiento con el sistema político colonial, regido por los Borbones (p. 93).

Hay que hacer notar que el fragmento citado hace referencia a la conformación de una identidad nacional paraguaya muchos años antes de que se produjera la revolución de la independencia. Además de lo anterior, en el cuadro sinóptico que lleva por título «Para recordar» (p. 107), que resume los temas desarrollados en el capítulo «El cetro rompió», se establecen las siguientes relaciones por medio de conectores:

Causas de la independencia hispanoamericana → Internas → Larga opresión política y económica sufrida por las clases criollas y mestizas → Reformas Borbónicas → Toma de conciencia de sus propias fuerzas. Sentimiento nacionalista → Paraguay → y de este término salen tres conectores internos: → Invasiones inglesas → Pretensiones de la Junta de Buenos Aires → Pretensiones de Carlota Joaquina.

Más adelante, ya en los apartados correspondientes a los antecedentes y causas de la independencia, puede leerse en relación con la explicación de las invasiones inglesas:

La victoria de las fuerzas militares coloniales permitió a muchos de los paraguayos tomar conciencia de su capacidad de lucha; compenetrarse con las ideas y las prácticas de la política y del comercio; difundidas por los ingleses a través del semanario «La Estrella del Sur», publicado en Montevideo. (Monte de López Moreira et al., 2000: 100).

A propósito del origen de una identidad nacional paraguaya, el relato que propone este manual escolar aporta un enfoque interesante y novedoso, ausente en la mayoría de los manuales analizados hasta aquí. Pues bien, en el subapartado que lleva por título «Las tendencias ideológicas en la provincia», se explica que los asistentes al Congreso del 24 de julio de 1810, convocado para resolver sobre las pretensiones de Buenos Aires, mostraron tres tendencias ideológicas: españolistas, porteñistas y autonomistas. El primer grupo ejercía el poder y se enfrentaron firmemente a las

pretensiones de la Junta de Buenos Aires sobre el Paraguay, por su parte, los porteñistas maquinaban planes para que el Paraguay finalmente se sometiese a la autoridad de la Junta de Buenos Aires.

Pero el tercer grupo, se distancia radicalmente de los otros dos grupos y adopta una postura diferente. Y aquí reside lo interesante del relato, en quiénes constituían este tercer grupo, el manual lo explica así: «Mientras ambos sectores trabajaban intensamente, la identidad nacional entre criollos y criollas del Paraguay dio nacimiento a un tercer grupo, denominado autonomista, que era partidario de la revolución» (Monte de López Moreira et al., 2000: 103). Una vez más, la narración alude a la conformación de una identidad nacional antes del proceso que daría lugar al nacimiento del Paraguay como nación independiente.

Justo después, la narración continúa poniendo el foco de atención sobre el mismo colectivo: «Como las demás clases criollas americanas, los paraguayos no estaban satisfechos con el régimen español, pues pese a las reformas y al interés mostrado por los últimos monarcas, el Paraguay recordaba las injusticias y explotaciones sufridas durante toda la Colonia» (Monte de López Moreira et al., 2000: 103). Si en el fragmento anteriormente citado se articulan dos elementos, identidad nacional y población criolla, de en este nuevo fragmento se desprende que criollos y criollas del Paraguay equivalen a paraguayos. Nótese que no hay referencias al elemento indígena o mestizo en la conformación de la identidad nacional.

Hay otros dos fragmentos que hay que tener presentes en esta parte del análisis, se encuentran en el subapartado «Misión militar de Belgrano». El primero, se refiere a lo que suscitó la victoria paraguaya sobre las tropas porteñas: «Las victorias sobre Belgrano generaron una inmensa repercusión en Paraguay. Se demostraron el valor y la capacidad de las clases criollas y mestizas para defenderse por sí mismas» (Monte de

López Moreira et al., 2000: 104). No pasa desapercibido que aquí la narración decide dar visibilidad criollos y mestizos, que en efecto participaron en la defensa paraguaya. Sin embargo, al final del mismo subapartado, el foco vuelve a centrarse en los criollos paraguayos. «La decisión de liberarse del yugo español prosperó en las mentes de casi todos los criollos paraguayos que habían tenido la oportunidad de leer o comentar los escritos de los enciclopedistas y de los representantes de las ideas liberales» (p. 104).

### **Singularidad de la nación**

El relato de la independencia que presenta este manual escolar no contiene demasiados elementos patrióticos que destaquen las características de la nación o del pueblo paraguayo, tampoco se hacen referencias a los símbolos patrios. Es cierto que en los primeros apartados se alude al proceso de formación de la identidad nacional paraguaya, pero se realiza con el objetivo de situar el nacimiento de esta identidad nacional al final del período colonial. Al final del subapartado «Basta dijo y el cetro rompió», que narra los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811, se encuentra un fragmento que remite vagamente a un tipo de relato épico: «Una salva de 21 cañonazos saludó el nacimiento de un Estado libre de sus antiguos yugos coloniales. Con este suceso “se rompió el cetro” que había oprimido al Paraguay durante tres siglos» (Monte de López Moreira et al., 2000: 106).

Mucho más adelante, ya en la Unidad 2, en el apartado que abre el capítulo «El nacimiento de los Estados criollos», puede leerse lo siguiente: «El nuevo Estado inició su vida gracias a la voluntad de cada paraguayo y cada paraguaya de vivir en sociedad bajo leyes y autoridades propias» (Monte de López Moreira et al., 2000: 117). Para concluir, quizás sea interesante destacar un fragmento del contenido de la nota del 20 de

julio remitida a la Junta de Buenos Aires; vale la pena poner de relieve que este manual escolar reproduce en el espacio del texto central tres largos párrafos del contenido de dicha nota (hay que recordar que otros manuales no dedican más que unas líneas a este asunto). Pues bien, el siguiente extracto hace referencia a las aptitudes singulares mostradas por la Provincia del Paraguay en el proceso independentista (las comillas forman parte del texto original, que reproduce el contenido de la Nota):

Este ha sido el modo como ella misma, y a esfuerzos de su propia resolución, se ha constituido en libertad y en pleno goce de sus derechos; pero se engañaría cualquiera que llegase a imaginar que su intención había sido entregarse al arbitrio ajeno, y hacer dependiente su suerte de otra voluntad. En tal caso nada más habría adelantado, ni reportado otro fruto de su sacrificio que el cambiar unas cadenas por otras y mudar de amo. (Monte de López Moreira et al., 119-120).

Finalmente, decir que en los capítulos analizados no se hace referencia alguna a la independencia como un acontecimiento incruento o sin derramamiento de sangre. En todo caso, el relato remarca una singularidad de la nación en el apartado que lleva por título «La primera república del Sur». Junto al texto central, se introduce un recuadro con el título «¡Muy interesante!» que resume las disposiciones del Reglamento de Gobierno de 1813. Allí, puede leerse: «La finalización del mandato de la Junta y proclamación de una nueva forma gubernativa: **la república, la primera de América del Sur**» (Monte de López Moreira et al., 2000: 124).

### **Héroes patrios**

El relato no pone especial énfasis en la figura de los patriotas que participaron en la revolución de la independencia. Por una parte, sí se emplea en varias ocasiones el término «patriotas» y en los apartados que se ocupan de narrar la gesta del plan revolucionario y los sucesos del 14 y 15 de mayo muchos nombres de patriotas cobran protagonismo. Por otra parte, no se exalta la figura de estos personajes y no se dedican apartados a exponer sus biografías, como es el caso de otros manuales escolares.

En general, en las referencias a los personajes que participaron en el proceso independentista no se emplea un vocabulario pomposo ni de exaltación de las acciones llevadas a cabo por estos personajes; como puede comprobarse en los siguientes ejemplos:

Ser libres e independientes fue entonces el sentir de muchos criollos y criollas. Entre sus exponentes se hallaban el doctor José Gaspar Rodríguez de Francia, Mariano Antonio Molas, Juan Francisco Recalde, los hermanos Sáenz Martínez, Fernando de la Mora, Pedro Juan Cavallero y Vicente Ignacio Iturbe, entre otros. (Monte de López Moreira et al., 2000: 104).

De acuerdo con el proyecto trazado, a las 10 de la noche del día 14 de mayo, los patriotas salieron de la casa de los hermanos Martínez Sáenz (actual Casa de la Independencia) y se dirigieron al Cuartel de la Plaza, cuya guardia se entregaba a esa hora. (Monte de López Moreira et al., 2000: 105).

La narración sí destaca el papel de Yegros como protagonista de la revolución de la independencia:

Pero en la tarde del 18 de mayo, Yegros recibió la noticia del golpe efectuado el día 14 y de los motivos que llevaron a los revolucionarios a anticipar el plan. De inmediato, el verdadero jefe de la revolución partió hacia la capital, donde toda la ciudadanía lo recibió triunfalmente, y asumió el mando militar como Comandante General de Armas. (Monte de López Moreira et al., 2000: 118).

Una última cuestión sobre la presencia de héroes patrios en la narración. Se ha decidido incluir en este espacio una referencia que incluye un personaje femenino en el relato de los eventos del 14 y 15 de mayo en Asunción. Se trata de una alusión a la figura de Juana de Lara, la única a su persona que aparece en todo el texto central: «La intervención de una valerosa mujer, doña Juana de Lara, mensajera de los conjurados, fue trascendental en ese proceso» (Monte de López Moreira et al., 2000: 106). Vale la pena aclarar que en el apartado «Talleres», se aborda su participación en la gesta de la independencia con mayor detenimiento, en el Documento n° 2 titulado «La acción de una valerosa mujer: Doña Juana María de Lara de Díaz de Bedoya». Pero, como se ha mencionado, los apartados de propuestas de actividades y talleres dirigidos a los estudiantes no forman parte del presente análisis.

Acerca de la centralidad del personaje del doctor José Gaspar Rodríguez de Francia, es posible afirmar que su figura está presente en todo el relato de la independencia. Se encuentran referencias tanto en los apartados que narran los sucesos anteriores a la independencia, como en aquellos que narran los hechos del 14 y 15 de mayo y los acontecimientos posteriores sobre la organización de la nación mediante diferentes formas de gobierno. En este sentido, si al comienzo la figura de Francia resulta discreta, conforme avanza el relato va cobrando protagonismo.

Vale la pena decir que en la mayoría de los manuales analizados la organización de apartados referentes a los primeros gobiernos independientes es bastante similar (1º Congreso, Junta Superior Gubernativa, 2º Congreso, Primer Consulado, 3º Congreso). No obstante, el contenido de los mismos resulta varía notablemente, en este sentido, algunos centran la narración en torno a las acciones del doctor Francia, y otros no. A continuación se presenta una relación de los fragmentos donde se hace referencia al personaje del doctor Francia, señalando el apartado o subapartado donde está ubicado, siguiendo el orden de la narración.

En el apartado «El plan revolucionario de los patriotas»:

El doctor José Gaspar Rodríguez de Francia no participó personalmente en las reuniones, pues su nombre no aparece documentado en ellas, pero es muy probable que desde su quinta de Ybyray, ubicada en el partido de Trinidad, se comunicara con los conspiradores por medio de notas. (Monte de López Moreira et al., 2000: 105).

En el subapartado «Basta dijo y el cetro rompió», donde se puede observar que, después de todo, Pedro Juan Cavallero solicita al doctor Francia información acerca del plan revolucionario: «En ausencia de Fulgencio Yegros, el Capitán Pedro Juan Cavallero fue reconocido como jefe quien de inmediato solicitó al doctor Francia el delineamiento del plan y la orientación que debían seguir los revolucionarios» (Monte de López Moreira et al., 2000: 105). Más adelante, en el apartado «el gobierno provisorio»:

En cumplimiento de una cláusula de la intimación presentada por el Capitán Cavallero a Velasco, el cuartel designó dos miembros del Cabildo como diputados adjuntos, para que gobernasen con el gobernador. Ellos fueron el doctor José Gaspar Rodríguez de Francia y el capitán Juan Valeriano Zevallos, un español partidario de los patriotas. (Monte de López Moreira et al., 2000: 117).

En el apartado «Primer Congreso Nacional»: «Integraban esta Junta como presidente, el Teniente Coronel Fulgencio Yegros; y como vocales, el doctor José Gaspar Rodríguez de Francia, el Capitán Pedro Juan Cavallero, el presbítero Francisco Xavier Bogarín y don Fernando de la Mora» (Monte de López Moreira et al., 2000: 119). En el siguiente apartado, «La Junta Superior Gubernativa», donde se relata el envío de la nota del 20 de julio a la Junta de Buenos Aires: «En esos días el doctor Francia, disgustado por el actuar de ciertos vocales, se retiró a su quinta de Ybyray» (p. 120).

En el subapartado «Misión de los comisionados porteños»: «Al conocerse el propósito de esta misión, Francia retornó a la Junta» (Monte de López Moreira et al. 2000: 120). En el apartado «Segundo Congreso Nacional», donde se hace referencia a la rivalidad entre Fernando de la Mora y el doctor Francia:

En esos meses, Rodríguez de Francia se libró de su mayor rival dentro de la Junta, el vocal Fernando de la Mora. Hijo de la Ilustración, De la Mora defendía la doctrina «fisiocrática», que daba preponderancia a la agricultura como base de la riqueza de las naciones. Mientras Francia permanecía en Ybyray, De la Mora fue el miembro más activo de la Junta, de la que fue expulsado a mediados de

setiembre de 1813 por presiones de Francia. (Monte de López Moreira et al., 2000: 123).

En el subapartado «La primera república del Sur», donde se pone de relieve su participación en la redacción del Reglamento de Gobierno de 1813: «En el curso de sus deliberaciones, el Congreso encomendó a Francia y a Cavallero la redacción de un proyecto gubernamental, el cual fue presentado el día 12 de octubre, en forma de Reglamento de Gobierno» (Monte de López Moreira et al., 2000: 124). Y, en el recuadro titulado «¡Muy interesante!», que acompaña el texto central, se recalca: «El Reglamento de Gobierno de 1813 es el primer documento o Ley Fundamental del Paraguay independiente, escrito por paraguayos. El inspirador del mismo fue el doctor Francia» (p. 124).

En el apartado «El primer Consulado»: «Aunque ambos cónsules tuvieron idéntica jerarquía, al doctor Francia le correspondió el primer y tercero de los tres periodos anuales. Yegros no pudo evitar que el verdadero jefe del gobierno fuera Francia» (Monte de López Moreira et al. 2000: 124). En el subapartado «Proyecto artiguista» donde, como bien expone la narración, queda esbozada la línea política adoptada por el doctor Francia en las décadas venideras:

En esa oportunidad el doctor Francia instruyó lo siguiente a los comandantes de frontera: «Nos debemos reducir netamente a conservar la paz, la quietud y la tranquilidad interior y exterior, evitando cuanto sea posible una guerra civil que debe mirarse como el mayor de todos los males», orientaciones de la política paraguaya que se implementarían en las décadas siguientes. (Monte de López Moreira et al., 2000: 125).

Por último, las dos siguientes referencias se encuentran en el apartado «Tercer Congreso Nacional. El gobierno unipersonal». Al comienzo del apartado se indica: «El 3 de octubre de 1814 abrió sus sesiones el tercer Congreso presidido por el doctor Francia, quien aconsejó el gobierno unipersonal para la mejor defensa de la república» (Monte de López Moreira et al., 2000: 125). La segunda referencia, expone el ascenso del doctor Francia como Dictador Supremo de la República. Resulta interesante el tipo de discurso que se emplea para explicar las motivaciones de la elección de Francia, que resalta el genio de este personaje:

El diputado Mariano Antonio Molas propuso al Congreso el nombre de Francia y otros mocionaron a Yegros. Luego de un arduo debate, los votos de los congresistas, en su mayoría campesinos, decidieron que el mando de la nación recayera en el doctor Francia. Se pensó que solamente un hombre de su carácter y talento sería capaz de afrontar la grave situación ocasionada por la ruptura político-económica con Buenos Aires (p. 125).

### **Enfoque discursivo**

En relación con el enfoque discursivo que presenta este manual escolar, el panorama es como se muestra a continuación: 17 apartados y subapartados giran en torno a acontecimientos vinculados a la política, 8 apartados y subapartados están centrados en la narración de sucesos bélicos, 1 apartado desarrolla un enfoque educativo-cultural, y 2 apartados narran aspectos sociales-culturales.

De la composición de este panorama se desprende que el manual presenta ante todo un enfoque político de la revolución de la independencia del Paraguay. Es decir, que la mayor parte del relato está organizada en torno a sucesos que destacan aspectos políticos del proceso independentista. Por otra parte, resulta interesante que este manual escolar introduzca en la narración sendos apartados dedicados a: la educación y cultura en la etapa de la Junta Superior Gubernativa bajo el título «Obra educacional», aspectos sociales y culturales de los primeros años de gobierno independiente ubicados en los apartados «Los hermanos Robertson» y «Se prohíbe el casamiento de españoles con mujeres blancas».

### **1.7. Manual 7**

El contenido curricular de la independencia del Paraguay se desarrolla de forma íntegra en el capítulo 15 del libro y tiene por título «La independencia del Paraguay». Ocupa un espacio de 6 páginas del manual escolar y se estructura en los siguientes apartados:

- El contexto internacional
- Las independencias hispanoamericanas
- La invasión inglesa al Río de la Plata
- Los efectos de la Revolución de Mayo
- Los tres bandos
- La misión de Belgrano
- El proyecto independentista
- Un imprevisto: la independencia
- La Junta Superior Gubernativa

- La nota del 20 de julio
- Inconvenientes en la Junta Superior Gubernativa
- Yegros, Caballero y Fernando de la Mora

Este capítulo tiene 1 fuente de tipo histórica y cuenta con un total de 6 imágenes.

### **Origen de la nación**

En este relato escolar, no se encuentran referencias a la nación mestiza ni al elemento indígena en la conformación de los caracteres de la nación paraguaya. Tampoco se hace alusión a la conformación de la nación en la época de la colonia. Con la finalidad de mostrar estas ausencias en la narración, se reproducen a continuación dos fragmentos donde abordan los temas de las invasiones inglesas al Río de la Plata y la misión militar de Belgrano al Paraguay. Si bien la inclusión las referencias a estos temas son recurrentes en los relatos escolares de la revolución de la independencia, en el caso de este manual estos temas se desarrollan sin las connotaciones encontradas en otros manuales.

Ejemplo 1. Apartado: «La invasión inglesa al Río de la Plata».

Dentro de las tropas criollas que defendieron Buenos Aires y Montevideo había alrededor de mil paraguayos, quienes, luego de haber participado en estas contiendas, adquirieron experiencia y confianza en sí mismos como para, tiempo más tarde, dirigir la revolución de la independencia del Paraguay. (De Loof Sosa et al., 2002: 113).

Ejemplo 2. Apartado: «La misión de Belgrano».

La batalla se produjo el 19 de enero de 1811, y para sorpresa del ejército paraguayo, Velasco y su jefe de estado mayor huyeron. Cabañas y Gamarra, oficiales de ejército paraguayo, vencieron a las tropas de Belgrano, a quien permitieron retirarse hacia el Paraná. (De Loof Sosa et al., 2002: 114).

### **Singularidad de la nación**

En general, no se encuentran en el relato elementos patrióticos, no hay referencias a la singularidad de la nación ni al carácter del pueblo paraguayo o de los llamados patriotas que participaron de forma activa en la gesta de la independencia. A diferencia de lo encontrado en otros manuales, aquí no se menciona al pueblo en los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811.

En todo caso, en el relato se identifican 2 referencias que podrían considerarse como las únicas que muestran expresiones asociadas a un sentimiento de identidad nacional. La primera se encuentra en el apartado «El proyecto independentista», el relato comienza de la siguiente manera:

Luego del éxito de las batallas libradas en Paraguarí y Tacuary, los españoles mantuvieron el poder en el Paraguay, Por esa razón, muchos pensaron que el Paraguay podría ser el centro desde el cual los españoles podrían recuperar el poder y el control de la región del Río de la Plata. (De Loof Sosa et al., 2002: 115).

Y se completa con la siguiente indicación: «Pero esta idea distaba mucho de ser real y estaba en contraposición con las ideas de los patriotas paraguayos; ellos habían peleado para defender al Paraguay, no a España» (De Loof Sosa et al., 2002: 115). La segunda referencia se ubica en el apartado «Un imprevisto: la independencia», cuyo título de por sí ya resulta sugerente. Pero aquí se quiere atender de forma particular a las dos frases finales del relato: «Finalmente, al amanecer, el 15 de mayo de 1811, los paraguayos se plantaron en la plaza armados con cañones y, frente a la casa de Velasco, exigieron su rendición» (p. 115); a continuación se concluye: «Poco después, Velasco dimitió y esa mañana, en medio de tiros y cañonazos al aire, *sapukái* y otras expresiones de júbilo, Paraguay gritó su recién obtenida independencia» (p. 115).

Finalmente, agregar que no hay en el texto referencias a la independencia como un proceso incruento, ni se destaca que ha sido la primera de América Latina.

### **Héroes patrios**

La narración no incluye biografías de los principales patriotas en el texto central. Aunque los planes y las acciones llevadas a cabo por los patriotas están presentes de forma clara en el texto, ninguna de estas figuras despunta en los sucesos bélicos anteriores a la independencia y en los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811. Se presentan en lo que sigue 3 ejemplos que ilustran lo planteado.

El primer ejemplo se encuentra en el apartado «La invasión inglesa al Río de la Plata», y aunque el fragmento ya ha sido mencionado en otra parte del análisis, se reproduce aquí solamente la primera parte, donde se puede observar que el relato no gira en torno a la exaltación de los héroes patrios: «Dentro de las tropas criollas que defendieron Buenos Aires y Montevideo había alrededor de mil paraguayos [...]» (De

Loof Sosa et al., 2002: 113). En el texto citado, «mil paraguayos» resume lo que en otros manuales supone mencionar uno por uno el nombre de los principales militares paraguayos que participarían más tarde en la revolución de la independencia del Paraguay.

El segundo ejemplo se encuentra en el apartado «El proyecto independentista» y, en contraste con la cita anterior, acá si se mencionan nombres propios de patriotas: «Juan Francisco Recalde, Fulgencio Yegros, Vicente Ignacio Iturbe, Juan Bautista Rivarola, el presbítero Francisco Bogarín, Fernando de la Mora y muchos otros patriotas se reunieron de forma periódica durante los primeros meses de 1811 para planificar la independencia» (De Loof Sosa et al., 2002: 115).

El tercer ejemplo se encuentra en el apartado «Un imprevisto: la independencia» y también se incluyen nombres propios de patriotas:

Aprovechando la fiesta y el factor sorpresa, Iturbe, Pedro Juan Caballero, Juan Bautista Rivarola y otros tomaron el cuartel de la plaza, luego el colegio jesuita y, después de liberar a los presos políticos, exigieron a Velasco formar un nuevo gobierno con él y dos representantes de los cuarteles. (De Loof Sosa et al., 2002: 115).

Respecto de la centralidad de la figura de José Gaspar Rodríguez de Francia, hay que decir que su protagonismo resulta moderado. Esto es así porque, por un lado, no aparece en el relato hasta muy avanzada la narración y, por otro lado, su figura va cobrando mayor protagonismo conforme se acerca el final del capítulo 15. De todas formas, hay que observar que aunque el Dr. Francia está muy presente en los últimos apartados, el relato no pone en valor su participación en el proceso independentista ni

resalta su figura como uno de los ideólogos de la gesta o como autor de la nota del 20 de julio. Hay una excepción, se destaca su labor en la firma del tratado del 12 de octubre de 1811. A continuación se presentan los fragmentos del relato donde emerge la figura del Dr. Francia.

En las tres referencias que se muestran a continuación, correspondientes al apartado «La Junta Superior Gubernativa», aparece el personaje del Dr. Francia en un contexto donde no se hace especial alusión a su figura. El primero explica:

Luego de la toma del poder por parte de los revolucionarios, se formó un gobierno provisorio. Este fue integrado por el propio gobernador Velasco, Juan Baleriano [sic] Zevallos –que pese a ser español detentaba una buena reputación entre los paraguayos– y José Gaspar Rodríguez de Francia (De Loof Sosa et al., 2002: 116).

El segundo y el tercero exponen: «Se instauró la Junta Superior Gubernativa compuesta por Fulgencio Yegros (presidente) José Gaspar Rodríguez de Francia, Francisco Xavier Bogarín, Pedro Juan Caballero y Fernando de la Moral [sic] (vocales) (p. 116); «Se nombró a José Gaspar Rodríguez de Francia representante de la Provincia ante cualquier congreso general de la región» (p. 116).

Las siguientes referencias que incluyen al Dr. Francia están en apartados donde el personaje cobra protagonismo y destaca frente a los demás personajes citados. De forma amplia, puede decirse que en este caso se pone a Francia en el centro de la narración.

En el apartado «Inconvenientes en la Junta Superior Gubernativa», se lee:

Para la Junta Superior Gubernativa, el gobernar la Provincia no fue tarea fácil. El Dr. Francia, insatisfecho con el actuar de los demás miembros del gobierno, decidió retirarse de la Junta. Sus motivos se referían a la continua desautorización y falta de subordinación de los oficiales militares a las máximas autoridades de la Junta. A eso se sumaban los continuos rumores de conspiración que circulaban por la ciudad. (De Loof Sosa et al., 2002: 116).

En el mismo aparatado, más abajo, el relato vuelve a poner a Francia como protagonista:

Algunos de los integrantes de gobierno le pidieron a Francia que retornara a la Junta, pues la administración se había deteriorado lo suficiente como para hacer peligrar la soberanía. Sin embargo, la postura de Francia se mantuvo inquebrantable hasta que supo que una misión diplomática porteña se acercaba. (De Loof Sosa et al., 2002: 117).

Y el apartado finaliza así: «Pese al éxito diplomático de Francia, su situación con la Junta no mejoró, lo que lo alejó nuevamente del gobierno» (De Loof Sosa et al., 2002: 117). El último apartado del capítulo 15, se cierra con el siguiente párrafo:

Pese a los intentos de administrar el gobierno, la Junta no pudo manejar los problemas internos y externos en los que estaba sumergido el Paraguay. Esta incapacidad de los miembros de la Junta hizo que, en septiembre de 1812, el pueblo exigiera la vuelta de Francia. (De Loof Sosa et al., 2002: 117).

### **Enfoque discursivo**

Del total de apartados que componen el capítulo 15 «La independencia del Paraguay», 9 presentan una perspectiva política y 3 presentan un enfoque bélico. Es decir, que en el relato de este manual escolar predomina el enfoque político, de tal manera que la estructura de los apartados gira en torno a acontecimientos y circunstancias de tipo político. En segundo plano queda aquí el enfoque bélico, que se encuentra en los primeros apartados del capítulo.

Por otra parte, hay que hacer notar que este relato de la independencia no incluye apartados centrados en enfoques social, cultural o educativo. No obstante, hay que señalar que en último apartado del capítulo, «Yegros, Caballero y Fernando de la Mora», dedica 2 de los 5 párrafos que lo integran a exponer cuestiones educativas y económicas.

### **1.8. Manual 8**

El contenido curricular de la independencia del Paraguay se desarrolla en el Capítulo 5 titulado «El Paraguay independiente y la Suprema Dictadura». De forma específica, se extiende en las 10 primeras páginas del capítulo y se estructura en los siguientes apartados:

- El nacimiento de una nación
- Las Invasiones inglesas
- Noticias de Buenos Aires
- Las batallas de Paraguarí y Tacuary
- El 14 y 15 de mayo

- La Junta Superior Gubernativa
- Construyendo la independencia

La sección del Capítulo 5 susceptible de análisis cuenta con 8 fuentes escritas y 9 imágenes, de las que 1 corresponde a un mapa. De las 10 páginas seleccionadas, 1 está dedicada a la propuesta de actividades para los estudiantes, bajo el título «Pensamos & Trabajamos».

### **Origen de la nación**

Respecto del origen de la nación, el relato introduce referencias al mestizaje y a la existencia previa de una conciencia patria, que podría ser entendida como conciencia nacional o identidad nacional. Por otra parte, no se encuentran menciones al elemento indígena en el relato.

El fragmento donde aparecen los elementos mencionados se encuentra en el primer apartado del capítulo, que se titula de forma sugerente «El nacimiento de una nación»:

Alejados de las grandes urbes coloniales, habituados a rechazar o nombrar gobernadores con Cédula Real de 1537, con una cultura y lengua propias heredadas del mestizaje, los habitantes de la Intendencia del Paraguay ya tenían a fines del siglo XVIII una incipiente conciencia de patria. (Rivarola, 2010: 96).

### **Singularidad de la nación**

El texto central del manual que de la revolución de la independencia no se ajusta a un relato épico del acontecimiento. Si bien, como en la mayoría de los otros manuales escolares, se mencionan los principales sucesos de la independencia, estos no están acompañados de sesgos emocionales o de referencias específicas a la hazaña de los patriotas. Vale la pena aclarar que muchas de las fuentes de tipo histórico que se incluyen en el manual, y que complementan el texto central, reflejan un discurso de tipo nacionalista acerca de la independencia. No obstante, hay que recordar que en análisis no incluye las fuentes.

Por ejemplo, el tratamiento de las batallas de Paraguarí y Tacuary se presenta de forma rigurosa y con numerosos detalles, pero en ningún momento se hace referencia al significado histórico que el relato escolar de tipo nacionalista suele atribuir a este suceso. En el apartado «Las batallas de Paraguarí y Tacuary», se lee lo siguiente:

Pero los jefes paraguayos Gamarra y Cabañas contraatacaron, tomando prisioneros y obligando a Belgrano a retirarse hacia el río Tacuary, cerca del Paraná. Entre los comandos de ambos ejércitos empezó una activa correspondencia, en la que Belgrano expuso las ideas políticas y económicas de la Junta bonaerense. (Rivarola, 2010: 99).

Algunos fragmentos de la narración incluyen alusiones al ejército y al pueblo, pero en general no se trata de referencias en tono patriótico. Se presentan los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1. «Entretanto Velazco convocaba a las milicias: acudieron hombres de toda la provincia, y la población donó ganados y alimentos para el ejército» (p. 99).

Ejemplo 2. «El ejército paraguayo acampó en las cercanías de Paraguari, comandado por el Cnel. Gracia, el Cmdte. Juan Manuel Gamarra y el Tte. Cnel. Manuel Atanasio Cabañas. Los 6000 milicianos, escasos de armamentos, enfrentaron un ejército bonaerense de 1500 hombres bien armados» (p. 99).

Ejemplo 3. «A las 8 de la mañana, ante el ultimátum de Caballero, el Gobernador aceptó todas las condiciones y la alegría estalló en la plaza. Se disparó una salva de 21 cañonazos mientras el pueblo gritaba «Viva la Unión» (p. 101).

Igualmente, en la información complementaria que acompaña el texto central, titulada «¿Sabías que?», hace referencia a la bandera nacional:

La primera bandera nacional fue enarbolada el 15 de agosto de 1812. Tenía una franja blanca en el medio, con las armas del Rey en un lado y el escudo de Asunción en el otro, y dos franjas más angostas, roja la de arriba y azul la inferior. Antes se había usado una bandera azul con una estrella blanca en el ángulo superior, y otra tricolor, roja, amarilla y azul. Paulatinamente el escudo del Rey fue sustituido por una estrella orlada de ramas y palmas de olivo. (Rivarola, 2010: 105).

Por otra parte, no se encuentran referencias al carácter incruento de la revolución de la independencia paraguaya, pero sí se alude a su singularidad: «Exceptuando la efímera república fundada ese mismo año por Bolívar en Caracas, Paraguay se convirtió en la primera de Sudamérica, aunque pasaron varias décadas hasta que fuera aceptada como tal por las naciones vecinas» (Rivarola, 2010: 105).

## **Héroes patrios**

En el manual escolar hay numerosas alusiones a los patriotas que participaron en la revolución de la independencia del Paraguay. Sin embargo, una vez más hay que decir que en estas referencias no se emplea, por ejemplo, el plural mayestático, tampoco se recurre a fórmulas de tinte emotivo.

En cualquier caso, los patriotas están muy presentes en la narración. Buena prueba de ello es la introducción de subapartados centrados en las semblanzas biográficas de cuatro patriotas o próceres de la independencia. Cada semblanza ocupa un amplio párrafo que contiene la fecha de nacimiento, un breve resumen de su participación en la independencia y las circunstancias y año de la muerte. De acuerdo con la información que proporciona el manual, las biografías de los próceres tienen la siguiente fuente: «Extractado de Carlos R. Centurión, *Precursores y actores de la Independencia del Paraguay*, Asunción, 1962» (Rivarola, 2010: 101).

Como ocurría en el caso del manual escolar de la editorial Don Bosco (2000), estas biografías ponen especial énfasis en las circunstancias de la muerte de cada uno de los próceres. Se presenta a continuación la parte final de cada semblanza biográfica, donde se puede apreciar lo planteado.

Fulgencio Yegros. [...] Ocupó el consulado con el Dr. Francia de 1813 a 1814, y cinco años más tarde conspiró contra la dictadura junto a Caballero, los Iturbe, Montiel y otros próceres. Luego de soportar tormentos y prisión, fue fusilado por orden del Dictador Francia en julio de 1821. (Rivarola, 2010: 100).

Pedro Juan Caballero. [...] Condenado a muerte, se suicidó en julio de 1821. En la celda escribió con su sangre: «Bien sé que el suicidio es contrario a la ley de Dios y de los hombres, pero la sed de sangre del tirano de mi patria no se saciará con la mía». (Rivarola, 2010: 100).

Vicente I. Iturbe. [...] Después fue Capitán de Granaderos y comandante militar de San Pedro, pero enfrentado a la dictadura de Francia, se retiró en 1814. Como integrante de la conspiración de 1820, estuvo preso hasta 1836, año en que fue fusilado.

Fernando de la Mora. [...] De ideas liberales y fisiócratas, su formación intelectual y su trayectoria lo convirtieron en el rival político de Francia, quien lo hizo expulsar de la Junta en 1813. Durante la dictadura corrió igual suerte que la de otros próceres, muriendo en la cárcel en 1835.

Acerca de la centralidad de la figura del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, se observa que su figura ocupa un lugar importante en la narración. No obstante, conviene aclarar que el relato no construye una imagen positiva y amable de la figura del Dr. Francia. A continuación se presentan los fragmentos donde destaca el personaje.

Extracto 1. «En la noche los revolucionarios eligieron dos diputados que acompañarían a Velazco en el nuevo gobierno: Juan Valeriano de Zevallos, español partidario del movimiento, y el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, cuya candidatura fue defendida por su tío Fray Fernando Caballero» (p. 101).

Extracto 2. «En el trienio que se extiende del 15 de mayo DE 1811 al Congreso de 1814, dos procesos se desarrollaron progresivamente en el Paraguay: la emancipación de Buenos Aires y de la Corona española, y la centralización del poder en manos de Rodríguez de Francia» (p. 104).

Extracto 3. «En diciembre de 1811 Francia –que ya había dejado la Junta un mes, en agosto– se retiró nuevamente durante casi un año a su quinta de Ybiráí (Trinidad), desde donde siguió construyendo su futuro poder. Con el apoyo de Cabildantes y españoles minó el prestigio de sus rivales políticos, mientras lograba adhesiones en el interior del país» (p. 104).

Extracto 4. «Dos meses después, Francia retornó a la Junta con sus condiciones satisfechas: el mando militar de un batallón y la mitad de las armas de la provincia» (p. 105).

Extracto 5. «Francia hizo expulsar al vocal Fernando de la Mora –suspendido desde junio– y deportar al secretario de la Junta Gregorio de la Cerda, dedicándose a la organización del Congreso en cuyo seno logró fácil mayoría» (p. 105).

### **Enfoque discursivo**

De los 7 apartados que componen el capítulo 5 de la Independencia, 4 se articulan en torno a un enfoque político y 3 adoptan un enfoque bélico. De todas formas, hay que tener en cuenta que la mayoría de los apartados son muy amplios (algunos ocupan dos páginas) de manera que al menos en dos apartados se cruzan ambas perspectivas. De lo anterior se desprende que en el discurso de la independencia de este manual escolar prevalece sobre todo el enfoque político, y en segundo lugar también ocupa un espacio importante el enfoque bélico.

## 1.9. Manual 9

En este manual escolar el contenido curricular de la Independencia del Paraguay se desarrolla en dos Temas, el Tema 11 titulado «Independencia del Paraguay» y el Tema 12 titulado «Primeras formas de Gobierno».

El Tema 11 cuenta con 4 imágenes en blanco y negro y no contiene fuentes escritas. Ocupa un total de 5 páginas (1 de actividades) y está organizado en los siguientes apartados:

- Revolución de Mayo: victoria de las fuerzas paraguayas en la Batalla de Paraguari

- Consecuencias

- Batalla de Tacuary

- Consecuencias

- Revolución de Mayo: Ideal Revolucionario y propósitos políticos de los patriotas paraguayos

- Causas externas e internas de la Independencia del Paraguay

El Tema 12 no cuenta con imágenes ni con fuentes escritas. Se extiende en 4 páginas (1 de actividades) y está organizado en los siguientes apartados:

- La situación general del Paraguay

- Instauración de los primeros sistemas y formas de gobierno independiente.

Triunvirato / Junta de gobierno de tres miembros: Triunvirato de 1811

- Junta Superior Gubernativa de cinco miembros

- El Consulado

- Consulado y República
- Gobierno del Consulado
- La nota del 20 de julio de 1811

Acerca de las fuentes empleadas en los Temas, se observa que el contenido de algunos apartados tiene su fuente en la Wikipedia, mientras otros parecen redacciones originales. Otra observación, aunque no el propósito de este estudio analizar o juzgar el estilo narrativo, la sintaxis y la semántica de los relatos escolares, hay que advertir que este manual estos aspectos son «mejorables».

### **Origen de la nación**

El relato de la independencia no incluye referencias al carácter mestizo de la nación, tampoco hay referencias al elemento o herencia indígena en la conformación de esta nación. En general, en la narración no se menciona la existencia previa de la nación paraguaya como antecedente/causa de la revolución de la independencia, no obstante, al menos se identifican 3 fragmentos donde se habla de los «paraguayos» mucho antes de la independencia.

El primer fragmento se encuentra en el apartado «Consecuencias», que expone la importancia de la batalla de Tacuary para el proceso revolucionario:

Su máximo éxito, de todos modos, fue lograr que en el Paraguay se comenzara a considerar seriamente la Independencia, algo que había sido rechazado por diversas razones. En efecto, poco después, el 14 de mayo, los propios

paraguayos declararon su independencia de hecho y se dieron su primer gobierno. (Ruiz Díaz, 2010: 44).

El segundo fragmento, muy breve, se encuentra en el apartado «Causas externas e internas de la Independencia del Paraguay», que menciona las consecuencias de la participación de un contingente de paraguayos en la defensa de Buenos Aires durante las invasiones inglesas al Río de la Plata: «c– Los paraguayos se habían convencido de su propio valor ya que constituyeron a la derrota de los ingleses tras invadir Buenos Aires» (Ruiz Díaz, 2010: 46).

El tercer fragmento se encuentra también en este mismo apartado: «b– El resentimiento que había dejado en el pueblo paraguayo el castigo impuesto por los comuneros» (Ruiz Díaz, 2010: 46). Asimismo, como causa de la independencia se incluye: «f– Las victorias de Cerro Porteño y Tacuary» (p. 46).

### **Singularidad de la nación**

En los Temas analizados no se observan menciones a las características particulares de la nación paraguaya, como tampoco se encuentran referencias al heroísmo o arrojo del pueblo o patriotas paraguayos. En todo caso, hay que destacar la inclusión en la narración del «pueblo» como un personaje activo en el proceso independentista. Es decir, a diferencia de otros relatos escolares, el relato de la gesta de la independencia no gira de forma exclusiva en torno a las acciones de los patriotas; además de estos últimos, también visibiliza la participación activa del pueblo paraguayo.

Así, en el apartado «Revolución de Mayo: Ideal Revolucionario y propósitos políticos de los patriotas paraguayos», puede leerse: «Al adherir el pueblo paraguayo a las nuevas doctrinas revolucionarias y reasumir su soberanía no hacía sino consagrar los principios por los cuales se había desangrado un siglo antes» (Ruiz Díaz, 2010: 44-45). Vale la pena recordar que más o menos hacía un siglo había tenido lugar la revolución comunera en el Paraguay.

Después, en el mismo apartado, se relatan los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811. El siguiente fragmento ilustra lo dicho sobre la ausencia de elementos patrióticos en el relato y la inclusión del pueblo como personaje activo del proceso independentista:

Se exponía en la nota que Velasco continuaría gobernando en lo sucesivo con el concurso de dos diputados, designados por la oficialidad patricia. Como el gobernador no aceptó las condiciones –anota un cronista– los revolucionarios hicieron a media mañana del 15 de mayo una exhibición de fuerza. Sacaron las tropas a la calle y asentaron ocho cañones frente a la Casa de los Gobernadores. Gran cantidad de pueblo se unió a los soldados. (Ruiz Díaz, 2010: 45).

Por último, señalar que en este manual se menciona el carácter incruento de la revolución de la independencia del Paraguay: «Ante la firmeza de los revolucionarios, Velasco resolvió acatar las condiciones que se imponían. Una salva de 21 cañonazos anunció al pueblo, en medio de un inmenso regocijo, el triunfo incruento de la revolución» (Ruiz Díaz, 2010: 45).

### **Héroes patrios**

En general, el manual otorga un espacio importante del relato a la figura de los patriotas, aquellas figuras relevantes del ámbito bélico y/o político de la época que participaron de forma activa en el proceso de la revolución de la independencia paraguaya. No obstante, hay que señalar que las referencias encontradas no están acompañadas de sesgos emotivos dirigidos a inflamar la narración de elementos patrióticos. Además de lo anterior, los Temas analizados no incluyen apartados especiales dedicados a presentar biografías de próceres de la patria.

Por otra parte, resulta interesante observar que en este manual se dedica especial atención a la figura del patriota Fernando de la Mora, que en el contexto de la narración aparece unida a polémicas y cierto descrédito hacia su persona. En este sentido, el relato se expone en detalles acerca de los sucesos que rodearon a su expulsión definitiva de la Junta Superior Gubernativa. En dichos sucesos, aparece la figura del Dr. Francia como uno de los instigadores (no el único) de la expulsión de Fernando de la Mora. Es más, en el apartado «Junta Superior Gubernativa de cinco miembros» en realidad se citan 4 miembros de la Junta, porque el nombre de Fernando de la Mora no aparece por ningún lado.

Respecto de la centralidad de la figura del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, hay que decir que el personaje cobra importancia sobre todo en el Tema 12 titulado «Primeras formas de Gobierno». No obstante, el relato no incluye un apartado especial para resaltar su figura, y tampoco aparece su nombre ligado a la nota del 20 de julio de 1811.

Los ejemplos que permiten observar lo dicho acerca de la inclusión de figuras destacadas o patriotas son los siguientes:

Ejemplo 1. Apartado «Consecuencias»: «Entre sus impulsores se encontraban varios de los vencedores en Tacuary, especialmente Fulgencio Yegros» (p. 44).

Ejemplo 2, 3 y 4. Apartado «Revolución de Mayo: Ideal Revolucionario y propósitos políticos de los patriotas paraguayos»:

A las 8 de la mañana del 14 de mayo de 1811, se celebró una reunión última y decisiva, en la actual casa de la Independencia, y a eso de las 10, salieron por el callejón sur, Pedro Juan Caballero, Vicente Ignacio Iturbe y Juan Bautista Rivarola, acompañados de otros patriotas, dirigiéndose al cuartel de la plaza. (Ruiz Díaz, 2010: 45).

El jefe del este último, Mauricio José Troche, luego de lanzar un ¡Viva la patria!, y «secundado por los hombres a su mando, abrió las puertas de la unidad militar a sus compañeros de causa, hecho con el cual tuvo comienzo de ejecución la revolución de la independencia». (Ruiz Díaz, 2010: 45).

Al alborar el día 15 de mayo, Vicente Ignacio Iturbe llevó al gobernador Velasco una intimación con la firma de Pedro Juan Caballero, quien suscribió la nota «por sí y sus subalternos», exigiendo que se entregase la plaza de Asunción a los patriotas, alzados en cuartel; que se pusiera a disposición de éstos todas las armas existentes en el parque de guerra; y que les enviase, asimismo, las llaves del Cabildo. (Ruiz Díaz, 2010: 45).

Acerca de la centralidad de la figura del Dr. Francia, los siguientes ejemplos ilustran lo planteado:

Ejemplo 1 y 2. Apartado «Revolución de Mayo: Ideal Revolucionario y propósitos políticos de los patriotas paraguayos»: «Horas después, al promediar la tarde

del mismo día 15, Zevallos y Francia, designados diputados por los oficiales de los cuarteles, prestaron el juramento de práctica [...]; «Quedaba constituido el primer triunvirato de transición hacia la independencia, que debía durar hasta el próximo Congreso del 17 de junio de 1811. Integrado por: Bernardo de Velasco, José Gaspar R. de Francia, Juan Valeriano Zevallos» (p. 45).

Ejemplo 3. Apartado «Junta de gobierno de tres miembros: Triunvirato de 1811»: «Los dos representantes electos por los patriotas para este efecto fueron, además del propio VELASCO: JOSÉ GASPAR RODRÍGUEZ DE FRANCIA y JUAN VALERIANO ZEVALLOS. Velasco sería destituido el 9 de junio de 1811» (p. 48).

Ejemplo 4. Apartado «El Consulado»: «En el mismo cónclave fueron designados FULGENCIO YEGROS y JOSÉ GASPAR RODRÍGUEZ DE FRANCIA como los primeros cónsules de la naciente República. Concluirían su mandato el 3 de Octubre de 1814» (p. 49).

Ejemplo 5. Apartado «Consulado y República»:

Maniobró políticamente en el Congreso de 1813, ganándose la simpatía de los campesinos y sus diputados, tras lo cual los resultados no se hicieron esperar, ya que en tal congreso se adoptó el consulado como forma de gobierno siendo el doctor Francia electo para la misión en conjunto con Fulgencio Yegros, ejerciendo la presidencia por turnos de cuatro meses, a ser iniciado por Gaspar Rodríguez de Francia. (Ruiz Díaz, 2010: 49).

Ejemplo 6. Apartado «Gobierno del Consulado»:

Durante el consulado predominó su criterio, debido a la política de conservación y defensa férrea de la independencia estableció una estrategia de no intervención en conflictos en el Río de la Plata, y negándose a alianza que pudiera traerle más problemas que ventajas, como la del caudillo oriental José Gervasio Artigas, quien luego lo consideraría su enemigo y trataría de derrocarlo. (Ruiz Díaz, 2010: 50).

Ejemplo 7. En el apartado «Situación general del Paraguay: «El Dr. Francia por su parte, enumeró una larga lista de faltas del miembro suspendido –casi todas referidas a omisiones y defecciones en su actuación como funcionario público– para terminar acusando a De la Mora de “ser un mozo ebrio”» [...]» (p. 48).

En los ejemplos 3 y 4, se puede apreciar el empleo de la mayúscula para resaltar los nombres de los integrantes del Triunvirato y más tarde del Consulado. En los ejemplos 5 y 6 cabe resaltar que la narración se refiere a la figura del Dr. Francia, aunque en ninguna de las dos referencias aparece su nombre de forma explícita.

### **Enfoque discursivo**

Del total de apartados de los Temas 11 y 12 del manual, 9 tienen un enfoque político, 3 adoptan un enfoque bélico y 1 apartado, debido a su gran extensión y amplitud de temas, contiene ambos enfoques, el bélico y el político. De lo anterior se desprende que en este relato escolar de la independencia prevale el enfoque político, es decir que la mayoría de los apartados revisados giran en torno a cuestiones del ámbito político del proceso independentista.

### **1.10. Manual 10**

La Unidad 3 del manual escolar abarca un total de 21 páginas. Pero el contenido de la independencia nacional que se desarrolla en esta unidad abarca 13 páginas (en adelante, se empleará el término Unidad 3 para referirse solamente al contenido de la independencia). Del total de 13 páginas, 5 corresponden a la propuesta de actividades a realizar por el alumnado. Esta unidad no contiene fuentes escritas. Se identifican un total de 17 imágenes, de las cuales 2 son mapas. Hay que tener en cuenta que el análisis se restringe a las páginas que desarrollan el tema de la independencia, quedando excluidas las páginas de actividades y ejercicios. Con esta salvedad, el total de páginas a revisar es de 9 páginas y 17 imágenes (ya que todas las imágenes se encuentran en los apartados teóricos de la unidad).

Los apartados que se analizarán de la Unidad 3 son los siguientes: Antecedentes Independencia del Paraguay, Causas, Propósitos políticos de los patriotas, Con la realización de los siguientes ejercicios fijarás lo aprendido, Hechos destacados, Pretensiones de la Junta de Buenos Aires, Misión de José Espínola y Peña, Posición del Cabildo de Asunción, La misión de Manuel Belgrano, Preparación del Paraguay para la defensa, Victorias paraguayas sobre el ejército porteño, Batalla de Paraguarí, Batalla de Tacuary, La gesta revolucionaria, Con el afán de seguir contribuyendo con tu aprendizaje realiza los siguientes ejercicios, Primeras formas de gobierno del Paraguay independiente, Triunvirato, Obras realizadas, Primer Congreso Nacional, Junta Superior Gubernativa, Segundo Congreso Nacional, Nota del 20 de julio de 1811, Evalúa tus conocimientos con los siguientes ejercicios.

Es necesario apuntar algunas cuestiones en relación con el empleo de las fuentes en este manual escolar. Gran parte de los apartados que componen la Unidad 3 están

literalmente copiados de diferentes fuentes que no se mencionan ni el cuerpo del texto ni en bibliografía del manual escolar. Ante esta situación, como paso previo al análisis se han investigado, en la medida de lo posible, las fuentes empleadas en este relato escolar de la independencia. Como resultado, se han rastreado las siguientes:

- la obra *Historia Paraguaya* (2002), de Miguel Rigual.
- el artículo del periódico paraguayo Última Hora titulado «La Batalla de Tacuary» (09-03-2011).
- el artículo del Suplemento Escolar del periódico paraguayo ABC Color titulado «14 y 15 de Mayo de 1811 Independencia del Paraguay», (08-05-2007).
- el artículo del Suplemento Escolar (Historia y geografía), de ABC Color titulado «Acontecimientos que impulsaron la Independencia paraguaya», escrito por Paola Dalles (15-05-2012).

De todas maneras, es muy probable que exista alguna otra fuente que no se ha podido detectar. A propósito de la obra del sacerdote Miguel Rigual, hay que señalar que la primera edición data de la década de 1950. El profesor Viel Moreira (2010) comenta en una cita a pie de página el contexto de producción de la obra de Rigual; se reproduce en lo que sigue el fragmento completo de la cita, que ofrece datos interesantes:

Para un breve resumen de la historia paraguaya, ver el libro clásico de CARDOZO, Efraím. Breve historia del Paraguay. Buenos Aires: Eudeba, 1965. Este libro así como gran parte de la historiografía paraguaya, privilegia los temas políticos de la vida nacional. Un buen ejemplo de esto es la obra del sacerdote Miguel Rigual, editada durante la década de 1950. La editora El Lector, actualmente una de las más importantes de Paraguay, presentó una colección

destinada a publicar nuevamente los mejores trabajos en los distintos campos del saber. En 2002, la obra escogida para el área de historia fue la obra de Rigual [...].

Acerca del artículo del Suplemento Escolar del periódico paraguayo ABC Color, no es un dato menor que en 2010 el sitio oficial Web del Ministerio de Educación y Cultura (actual Ministerio de Educación y Ciencia), en la sección de Fechas especiales y Efemérides, utilice como fuente el artículo del Suplemento Escolar ABC Color, un texto alusivo que lleva por título «¡Mayo, es el Mes de la Patria! ¡Viva el Paraguay!».

### **Origen de la nación**

En los antecedentes y causas de la independencia del Paraguay no hay menciones a la «nación mestiza», al mestizaje o alianza hispano-guaraní como elemento importante en la conformación de la nación. Sí se observan referencias a la existencia de un sentimiento común ligado al Paraguay.

La primera referencia se encuentra en el apartado «Antecedentes Independencia del Paraguay», en un cuadro dividido en «Lejanos» y «Cercanos»: «La victoriosa resistencia contra los ingleses en 1806 y 1807, donde participaron un gran contingente de paraguayos, en cuya oportunidad tuvieron conciencia de su valentía» (Zacarías & Zacarías, 2012: 40). Este fragmento se sitúa en los antecedentes lejanos de la independencia. Como se puede apreciar, se alude al gran contingente de paraguayos que participó en las invasiones inglesas, acontecimiento mediante el cual toman conciencia de su valía.

La segunda referencia forma parte de los antecedentes cercanos: «Las consecuencias del movimiento Comunero del siglo XVIII, o sea las sanciones impuestas a la Provincia, contribuyeron a aumentar el deseo de libertad e independencia» (Zacarías & Zacarías, 2012: 40). Se evoca aquí otro acontecimiento clave como es la revolución comunera; a la conciencia de la valentía como grupo, se suman el deseo de libertad e independencia del pueblo paraguayo. La tercera referencia se sitúa justo después de la recién citada, como otro antecedente cercano, y complementa lo que en ella se expresaba: «Existía en la Provincia del Paraguay la decisión de no someterse a la autoridad de Buenos Aires, y de independizarse de España» (p. 40). Finalmente, ya como causa cercana el relato vuelve a incluir la significación de las invasiones inglesas para los paraguayos: «La convicción del propio valor como grupo, al contribuir a la derrota de los ingleses que invadieron Buenos Aires» (p. 40).

Pero es en el apartado «Propósitos políticos de los patriotas» donde se puede apreciar la idea de un grupo con una identidad e intereses comunes, un proceso ligado a una toma de conciencia como nación (no se ha podido rastrear la fuente original de este párrafo, solamente se ha podido comprobar que aparece en una Web de tareas sin la menor cita o referencia a autores):

El análisis del comportamiento ante el debate sobre la independencia del Paraguay permite distinguir los propósitos políticos de los patriotas en el nacer del Paraguay en aquel mayo de 1811. Ellos deseaban la emancipación de España y la corriente proponía alcanzar la independencia plena de la provincia del Paraguay de todo poder exterior, librándose de todo yugo de esclavitud. (Zacarías & Zacarías, 2012: 41).

### **Singularidad de la nación**

En la narración de la independencia del Paraguay es posible identificar ciertos elementos patrióticos, que hacen referencias a características singulares de la nación, al valor y al orgullo del pueblo paraguayo y también a los deseos de libertad. Estas características pueden apreciarse sobre todo en los apartados que abordan los sucesos bélicos de la batalla de Paraguarí y Tacuarí, se trata de un relato heroico que exalta las acciones de figuras militares relevantes del proceso de independencia. A lo anterior habría que agregar que es un relato que describe multitud de detalles e informaciones acerca de estrategias y tácticas de las batallas.

Al comienzo del apartado «Batalla de Paraguarí» el relato expone con claridad el contraste entre las tropas de Belgrano y las tropas paraguayas. El manual escolar, en la voz de Miguel Rigual, autor del fragmento que se presenta como ejemplo, indica:

Las tropas de Belgrano, unos 700 hombres, formaban un conjunto escogido «*de orden admirable*», bien armado. Los 600 soldados de Velasco venían en la mayor parte desprovistos de armas y carecían de disciplina militar: «Bultos – según Belgrano– de los cuales los más no han oído el silbido de una bala». (Zacarías & Zacarías, 2012: 44).

La explicación que da inicio al apartado de la batalla de Tacuarí, refuerza el sentido de la frase que aparece justo a continuación, a propósito de la gesta y arrojo de los paraguayos:

Sin embargo, son estos improvisados soldados los que vencerán a los aguerridos argentinos, conforme las palabras que la víspera del combate dirigiera Velasco a la caballería criolla: «Vuestras lanzas son todavía más terribles que las suyas; conozco lo que valen esas armas manejadas por vuestras manos». (Zacarías & Zacarías, 2012: 44).

Otra de las características del relato es el empleo del plural mayestático, introduciendo términos como «nosotros» y «nuestros», una opción gramatical que, en estos contextos, suele estar dirigida a suscitar sentimientos de pertenencia e identidad colectiva en el lector. El siguiente ejemplo, todavía del autor Rigual, pero «pegado» en el manual escolar, refleja esta característica: Nuestro ejército se hallaba acampado desde el pueblo de Paraguarí hasta el arroyo Yukyry. Comenzó la batalla a las 3 de la mañana del día 9 de enero» (Zacarías & Zacarías, 2012: 44).

En el apartado «Batalla de Tacuary» nuevamente se destacan las características particulares de las tropas paraguayas:

Los oficiales paraguayos de la época, antes que militares, eran milicianos, es decir civiles con entrenamiento en el uso de armas. Precisamente por eso, por falta de formación técnica y de recursos, es sorprendente, desde el punto de vista militar, el plan de la batalla de Tacuary. (Zacarías & Zacarías, 2012: 45).

De forma complementaria, el apartado «La gesta revolucionaria» contiene referencias al orgullo nacional y a la existencia de un pueblo paraguayo que se identifica con nación. Como aclaración, la fuente del fragmento del manual que se reproduce a continuación es el ya mencionado artículo del Suplemento Escolar de ABC: «El pueblo

paraguayo clamaba cambios, quería la emancipación, y la victoria obtenida en Tacuarí frente a las tropas enviadas por Buenos Aires al mando del Gral. Manuel Belgrano exaltó el orgullo nacional a expensas del desprestigio de las fuerzas españolas» (Zacarías & Zacarías, 2012: 45).

Para concluir esta parte del análisis centrada en las características singulares del proceso de independencia, cabe señalar que en este manual escolar sí hace referencias al carácter incruento de la revolución de la independencia paraguaya: «Sonaron los 21 cañonazos de libertad, el Paraguay consiguió de esa manera romper los lazos con España, sin derramamiento de sangre y se proclamó libre e independiente» (Zacarías & Zacarías, 2012: 46). Hay que tener en cuenta que la cita está extraída del artículo sobre la independencia del Suplemento Escolar de ABC Color, escrito por Paola Dalles.

### **Héroes patrios**

En líneas generales, el relato se organiza en torno a las acciones de los próceres de la patria, personajes destacados que participaron de forma activa en la revolución. Ahora bien, una vez dicho esto hay que tener presente algunas singularidades de la Unidad 3. De entrada, a diferencia de otros manuales escolares analizados, aquí no hay apartados dedicados de forma exclusiva a los próceres de la independencia, ni se dedican espacios a narrar sus biografías o resumir su participación en el acontecimiento.

Lo que sí se puede encontrar, en el apartado «Propósitos políticos de los patriotas» es un cuadro sinóptico con un eje central que dice «próceres que participaron de la gesta» del que salen 5 flechas (a modo de ayudantes) con los nombres y las fotografías de los siguientes personajes: Vicente Ignacio Iturbe, Pedro Juan Caballero, Fernando de la Mora, Fulgencio Yegros y José Gaspar Rodríguez de Francia.

En el apartado «Batalla de Paraguarí» se destaca la actuación de los jefes paraguayos en el combate: «Esta batalla terminó en forma victoriosa gracias al Comandante Juan Manuel Gamarra, el General Manuel Anastacio Cabañas, el Capitán Fulgencio Yegros entre otros, quienes reaccionaron enérgicamente. La actuación destacada del Capitán Fulgencio Yegros fue de suma importancia para la victoria» (Zacarías & Zacarías, 2012: 44). Cabe destacar que la figura de Cabañas desempeña tiene una presencia notable en los apartados de las batallas de Paraguarí y Tacuarí. Por ejemplo, al final del apartado «Batalla de Tacuarí» se vuelve a poner en valor la actuación de este personaje, cuando se explica el acuerdo o negociación entre el jefe paraguayo y Belgrano:

Cabañas obró con tacto, negoció con Belgrano y le permitió retirarse; de ese modo impidió una prolongación del conflicto con Buenos Aires, lo cual hubiera retardado la independencia del Paraguay. La habilidad política del jefe paraguayo no fue inferior a la del jefe porteño. (Zacarías & Zacarías, 2012: 45).

En el apartado «La gesta revolucionaria», que narra los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811, la narración destaca la acción de los próceres. EL relato comienza así: «Pedro Juan Caballero, Vicente Ignacio Iturbe, Fulgencio Yegros, José Gaspar Rodríguez de Francia y otros ilustres próceres venían desarrollando con normalidad los planes revolucionarios para independizar el Paraguay [...]» (Zacarías & Zacarías, 2012: 45). Un poco más adelante, se relata lo que ocurrió la noche del 14 de mayo:

Así, en la noche del 14 de mayo, Pedro Juan Caballero, Vicente Ignacio Iturbe y otros compañeros se apoderaron del cuartel de la plaza, que estaba a cargo del

oficial de guardia Mauricio José Troche; intimaron al gobernador Velazco, pusieron en libertad a más de 30 presos políticos y así iniciaron la revolución. (Zacarías & Zacarías, 2012: 46).

En la línea de la ausencia de apartados centrados en biografías de próceres, otro aspecto interesante a destacar, tiene que ver con la reiterada mención al pueblo. Si en otros manuales hay excesivas referencias a los patriotas y pocas o ninguna referencia al pueblo paraguayo, aquí el pueblo constituye una parte activa de la narración. Para ilustrar este aspecto, se presentan los siguientes ejemplos: «El pueblo clamaba cambios, quería la emancipación [...]» (Zacarías & Zacarías, 2012: 45); «El pueblo y las tropas invadían la plaza al grito de Viva la unión [...]» (p. 46).

Por último, la figura del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia no adquiere un protagonismo central en el relato ni se le dedica un apartado especial en la Unidad 3. Es cierto que su nombre aparece en varios momentos de la narración, pero siempre junto con el de otros personajes históricos de importancia como Mariano Antonio Molas o Fulgencio Yegros.

### **Enfoque discursivo**

De los 18 apartados que desarrollan el contenido de la independencia del Paraguay, 14 se estructuran en torno a hechos políticos. Por lo tanto, la Unidad 3 presenta un relato donde se subraya la perspectiva política de la revolución de la independencia. No obstante, conviene introducir algunos matices.

Los apartados «Antecedentes Independencia del Paraguay» (lejanos y cercanos) y «Causas» (remotas y cercanas) incluye la mención de sucesos bélicos como las

invasiones inglesas al Río de la Plata y las batallas de Paraguarí y Tacuarí. A pesar de lo cual, la mayor parte de antecedentes y causas tienen que ver con asuntos vinculados a la política. En rigor, se encuentran solamente 2 apartados que narran el proceso de independencia desde un enfoque bélico o de guerra: «Batalla de Paraguarí» y «Batalla de Tacuary». Pero resulta interesante observar que son los apartados que ocupan mayor espacio en la narración, las autoras dedican casi una página entera a cada apartado.

### **1.11. Manual 11**

El tema de la Independencia del Paraguay se aborda en la Unidad 3 del manual escolar y ocupa un total de 24 páginas. La Unidad 3 está dividida en 5 Temas, con sus correspondientes apartados. Contiene 1 fuente escrita con la cita debidamente apuntada y un total de 27 imágenes.

Para el análisis, se tienen en cuenta los 5 Temas de esta Unidad 3, pero hay que hacer una aclaración: el Tema 4 «Primeros gobiernos independientes» desarrolla el tema del gobierno del Dr. Francia, un contenido que escapa a los propósitos del presente trabajo, de manera que se han descartado las 2 páginas en las que se desarrolla dicho contenido curricular. Entonces, de las 26 páginas en las que se extiende la Unidad 3 del libro de texto, 2 páginas corresponden a la presentación de la Unidad, 2 páginas corresponden a la introducción del contenido y actividades de conocimientos previos, 2 páginas abordan el gobierno del Dr. Francia, y 7 páginas se dedican a la propuesta de actividades para el alumnado.

A continuación se presentan los 5 Temas de la Unidad 3 con sus correspondientes apartados.

Tema 1. Periodización de la historia paraguaya

## 1. Periodización de la historia paraguaya

### Tema 2. Independencia del Paraguay

- 2.1. Causas ideológicas
- 2.2. Causas políticas
- 2.3. Causas económicas
- 2.4. Causas sociales
- 2.5. Causas coyunturales

### Tema 3. Principales hechos de plan de la revolución

- 3.1. Próceres de la independencia

### Tema 4. Primeros gobiernos independientes

- 4.1. Triunvirato o Gobierno Provisorio (16 de mayo de 1811)
- 4.2. Primer Congreso Nacional (17 de junio de 1811)
- 4.3. Junta Superior Gubernativa
- 4.4. Segundo Congreso Nacional
- 4.5. NO
- 4.6. NO

### Tema 5. Galería de hombres y mujeres ilustres de la independencia paraguaya

- 5.1. José Gaspar Rodríguez de Francia
- 5.2. Pedro Juan Caballero
- 5.3. Vicente Ignacio Iturbe
- 5.4. Mauricio José Troche

5.5. Mariano Antonio Molas

5.6. Fernando de la Mora

5.7. Francisco Javier Bogarín

5.8. Antonio Tomás Yegros

5.9. Juana María de Lara

5.10. Fulgencio Yegros

5.11. Manuel Atanasio Cabañas

### **Origen de la nación**

En este manual escolar no hay referencias a la nación mestiza ni al elemento indígena en la conformación de la nación. En rigor, el relato no alude a la existencia previa de la nación como una de las causas de la independencia. Sí es posible encontrar referencias al significado histórico que tuvieron para el posterior proceso independentista los sucesos de las invasiones inglesas al Río de la Plata y el resultado de las batallas de Paraguarí y Tacuary. Se presentan a continuación los ejemplos que ilustran lo planteado.

En el apartado 2.5 «Causas coyunturales» puede leerse lo siguiente: «En 1806 y 1807, los ingleses invadieron el Río de la Plata y en ambas oportunidades fueron derrotados. Entre las tropas que hicieron frente a los ingleses había cerca de mil paraguayos: estos adquirieron la convicción de su propio valor» (Crimi, 2016: 58).

En el subapartado «Misión de Belgrano» se explica lo siguiente: «Tanto el haber hecho frente a las invasiones inglesas como haber derrotado a las tropas de Buenos Aires, fortaleció el espíritu de los patriotas y la confianza en poder hacer frente a los españoles» (Crimi, 2016: 58).

Por otra parte, hay un detalle de la narración que merece la pena ser subrayada. El comienzo del relato enumera las causas de la independencia del Paraguay, más o menos partiendo del mismo modelo explicativo encontrado en la mayoría de manuales analizados. Pero este libro de texto, en particular, pone énfasis en las causas económicas, a las que el relato hace referencia en más de una ocasión. Por ejemplo, en el apartado 4.3 «Junta Superior Gubernativa», se pone de relieve: «Con estas decisiones, se puede demostrar que una de las causas relevantes de la independencia paraguaya fue la económica, pues al liberarse de las pesadas obligaciones impositivas, el Paraguay empezó a ordenar su propia administración» (Crimi, 2016: 64).

### **Singularidad de la nación**

En la página de introducción del contenido de la Unidad, que lleva por título «Comprendamos los hechos históricos del Paraguay de la primera mitad del siglo XIX», puede leerse:

El siglo XIX en el Paraguay fue un siglo de gran importancia; se inició con la proclamación de la independencia paraguaya el 14 y 15 de mayo de 1811. Prosiguieron los gobiernos que afianzaron la independencia y lucharon por la integridad territorial. (Crimi, 2016: 54).

En la misma página, más adelante, el manual alienta el estudio del contenido de la Unidad de la siguiente manera: «¡Qué mejor cimiento para un país que la libertad y la posibilidad de elegir! ¡Veamos paso a paso qué cambios y qué permanencias se dan en el Paraguay en este siglo!» (Crimi, 2016: 54). Resulta interesante el contenido del

primer párrafo del Tema 3. «Principales hechos del plan de la revolución», porque es el único manual escolar analizado que intenta explicar con un lenguaje ameno las implicancias de la revolución de la independencia para el Paraguay. Al menos en este aspecto, esta narración se distancia del relato escolar centrado en la gesta de los patriotas o héroes:

Al hablar de la revolución, no es suficiente considerar un golpe de cuartel, o el cambio de las personas que están en el poder, sino que se debe plantear una profunda transformación política, social y económica. En el plan independentista del Paraguay se buscaba la participación del pueblo en la política y la desaparición de una sociedad de privilegiados y de desiguales. (Crimi, 2016: 59).

Este mismo Tema 3., acaba con el siguiente párrafo:

Una salva de 21 cañonazos anunció la independencia patria, mientras se izaba una bandera en el asta levantada en el centro de la Plaza de Mayor. Además, enviaron un emisario a Itapúa para comunicar el acontecimiento. Así quedaban rotas las cadenas que ataron al Paraguay con España por 274 años. (Crimi, 2016: 60).

Por otra parte, no se identifican referencias a la revolución de la independencia como un proceso incruento, pero sí se alude en la narración a las características particulares de la independencia del Paraguay:

Fue el Paraguay, el primer pueblo en el continente que declaró en forma enfática su independencia absoluta de la metrópoli. Desde entonces se estampaba en los documentos oficiales del Paraguay la frase: «Primera República del Sur, en el Paraguay, una e indivisible» (Crimi, 2016: 65).

### **Héroes patrios**

En el relato de la independencia que presenta este manual escolar se observa que los próceres, también llamados patriotas o héroes patrios, ocupan un espacio importante tanto en el texto central como en las imágenes. Para empezar, se incluye el apartado 3.1. que se titula «Próceres de la independencia», resulta llamativo que la presentación y contenido de este apartado sean muy similares a aquellos apartados de los libros escolares de la autora Irmina C. de Lezcano que también recogían listados de próceres.

De igual manera, en los textos que complementan o amplían el texto central, titulados «¡Más info!», se encuentran dos biografías de próceres, la del Fraile Fernando Caballero y la de Juan Manuel Gamarra. Por hay todavía más espacio dedicado a los próceres o patriotas, ya que el Tema 5. «Galería de hombres y mujeres ilustres de la independencia paraguaya», está compuesto por las biografías de 11 personajes relevantes de la revolución de la independencia, entre las que se incluye una mujer, Juana María de Lara. Vale la pena mencionar que las biografías con sus correspondientes retratos ocupan 3 páginas de la Unidad 3.

En primer lugar, se presentan algunos fragmentos que giran en torno a las acciones de los patriotas. En el Tema 3. «Principales hechos del plan de la revolución», se explica el plan revolucionario, destacando a sus principales protagonistas:

La revolución debía iniciarse en el interior, en Corrientes e Itapúa; Corrientes formaba parte de la provincia. El comandante Blas José de Rojas tenía que apresar a los españoles y velar por la parte del sur; Fulgencio Yegros, en Itapúa, tenía las mismas instrucciones: debía unirse a las tropas del general Manuel Atanasio Cavañas en Cordillera y marchar juntos hacia Asunción para derrocar al gobierno. (Crimi, 2016: 59).

Más adelante, se menciona a otro prócer fundamental para llevar adelante los planes independentistas: «Ante el peligro de que el plan de independencia fracasara, los patriotas decidieron adelantarlo. Fue reconocido como jefe el capitán Pedro Juan Cavallero, de acuerdo con el plan trazado; [...]» (Crimi, 2016: 59). Después, de nuevo aparecen los patriotas como protagonistas de los sucesos del 14 de mayo:

La tradición sostiene que los complotados se reunieron en la casa de los Martínez Sáenz y que de allí salieron por el Callejón Histórico, marcharon por las actuales calles 14 de Mayo y Presidente Franco a ocupar el cuartel de artillería custodiado por Juan Manuel Iturbe; [...]. (Crimi, 2016: 60).

Para una mejor apreciación de lo dicho acerca del apartado 3.1. «Próceres de la independencia», se reproduce en lo que sigue de forma íntegra:

Formaron parte de este grupo: oficiales del ejército, civiles y clérigos.

### **Oficiales**

Capitán Pedro Juan Cavallero, capitán Juan Bautista Rivarola, capitán Vicente Iturbe, capitán Mauricio José Troche, capitán Antonio Tomás Yegros, teniente coronel Fulgencio Yegros y teniente Juan Manuel Iturbe.

### **Civiles**

Doctor José Gaspar Rodríguez de Francia, Juan Francisco Recalde, hermanos Martínez Sáenz, Mariano Antonio Molas, Fernando de la Mora, Juana María de Lara Vda. de Bedoya y Facunda Speratti.

### **Clérigos**

Presbítero José Agustín Molas, doctor fray Francisco Javier Bogarín y doctor Fray Fernando Caballero. (Crimi, 2016: 60).

Respecto del Tema 5. «Galería de hombres y mujeres ilustres de la independencia paraguaya», se recogen, a modo ilustrativo, los nombres de los próceres cuya biografía conforma cada uno de los apartados del Tema: 5.1. José Gaspar Rodríguez de Francia, 5.2. Pedro Juan Cavallero, 5.3. Vicente Ignacio Iturbe, 5.4. Mauricio José Troche, 5.5. Mariano Antonio Molas, 5.6. Fernando de la Mora, 5.7. Francisco Javier Bogarín, 5.8. Antonio Tomás Yegros, 5.9. Juana María de Lara, 5.10. Fulgencio Yegros, 5.11. Manuel Atanasio Cavañas.

Al igual que lo encontrado en los manuales escolares de la editorial Don Bosco (2000) y de la editorial En Alianza (2010), en este manual de la editorial Atlas (2016) las biografías de los próceres –que evidencian la importancia que se concede a los mismos en los relatos escolares– recalcan las circunstancias de la muerte de cada uno de los patriotas. Es decir, el relato es especialmente puntilloso a la hora de aportar detalles sobre una cuestión en la que emerge la figura del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia. A continuación se presentan varios ejemplos en los que puede observarse cómo la

deriva de los principales actores de la gesta de la independencia se encuentra ligada a la figura del Dr. Francia.

Extracto 1. «5.2. Pedro Juan Cavallero. [...] posteriormente, estuvo involucrado en la supuesta conspiración contra Francia en 1820, por esta razón escribió en la pared de su celda: “Sé bien que el suicidio es contrario a las leyes de Dios y de los hombres, pero la sed de sangre del tirano de mi Patria, no se aplacará con la mía”» (p. 70).

Extracto 2. «5.3. Vicente Ignacio Iturbe. [...] Acusado de conspirar contra Francia, fue encarcelado durante quince años y ejecutado en 1837» (p. 70).

Extracto 3. «5.5. Mariano Antonio Molas. [...] Fue acusado de conspirar contra el doctor Francia y pasó varios años en prisión. Al morir Francia, fue liberado y se instaló en Pilar, donde vivió hasta su muerte en 1844» (p. 71).

Extracto 4. «5.10. Fulgencio Yegros. [...] En 1820 fue acusado de conspirar contra Francia y fue ejecutado el 17 de junio de 1821» (p. 72).

Acerca del protagonismo del Doctor José Gaspar Rodríguez de Francia a lo largo de la narración, hay que decir que, más allá de la visibilidad que tiene en las biografías de los próceres, este manual escolar no otorga un lugar preponderante a este personaje histórico. Y aquí hay que formular una observación muy interesante, porque el lugar secundario del Dr. Francia no se limita solamente al relato de la independencia del Paraguay, sino que se extiende a todo el manual.

Básicamente, esto se traduce en que el manual escolar de la editorial Atlas (2016) no dedica una «Unidad», es más, ni siquiera un «Tema», a desarrollar la etapa del gobierno del doctor José Gaspar Rodríguez de Francia (1814-1840). Este contenido curricular se aborda en la Unidad 3, Tema 4 «Primeros gobiernos independientes», específicamente en el apartado 4.5. «Gobierno del doctor José Gaspar Rodríguez de

Francia», ocupando 1 página y media del manual. Esta curiosa organización del contenido del gobierno del Dr. Francia, adquiere mayor significación cuando se comprueba que, por contraste, el contenido curricular del gobierno de Carlos Antonio López se desarrolla en la Unidad 4 que lleva por título «Gobierno de don Carlos Antonio López», compuesta por 5 Temas dedicados todos a diferentes aspectos del gobierno de su gobierno, extendiéndose en unas 18 páginas del manual.

### **Enfoque discursivo**

De los apartados que conforman la Unidad 3, 21 adoptan un enfoque claramente político; 2 comparten un enfoque político y bélico, ya que debido a la amplitud de los mismos relatan cuestiones que tienen que ver con asuntos políticos y sucesos bélicos vinculados al proceso de la independencia; 1 está centrado en cuestiones económicas y finalmente 1 en aspectos sociales.

De la revisión del contenido de apartados que conforman la Unidad 3, se desprende que en este relato escolar de la independencia prevalece sobre todo el enfoque político. Ciertamente, el grueso de los apartados que narran la independencia del Paraguay está centrado en asuntos y sucesos de carácter político asociados al proceso independentista.

## **2. Objetivo 8**

### **2.1. Manual 1**

#### **Identidad/Alteridad**

El relato de la independencia parte de las tempranas referencias a un sentimiento de identidad nacional que parece constituirse con dos acciones bélicas como las batallas de Cerro Porteño y Tacuary: «Nació así el sentimiento de libertad y de autodeterminación en el pueblo paraguayo [...]» (Lezcano & Zayas, s/f.: 175). También en las referencias a las causas cercanas vuelven a mencionarse estas dos acciones bélicas como germen del sentimiento nacional, y se agrega también otro elemento como disparador de la conciencia de grupo: «**Causas cercanas:** la convicción del propio valor como grupo, al contribuir a la derrota de los ingleses que invadieron Buenos Aires [...]; el fracaso de la misión de Espínola y Peña; las victorias de Cerro porteño y Tacuary» (p. 176). De esta manera, la construcción de un «nosotros», de un Paraguay como patria independiente, queda vinculada a estas acciones bélicas de defensa contra esos «otros», primero contra los ingleses, y después contra Buenos Aires.

La construcción y cristalización de los «otros» en el relato permite delimitar las características del pueblo o la nación paraguaya, además permite establecer la diferencia de intereses entre esos otros y los «patriotas» y «revolucionarios», como definen las autoras del manual a los protagonistas de los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811. En primer lugar, la imagen de ese «otro» que se introduce en el relato es la de la Junta de Buenos Aires y su representante Manuel Belgrano, el espacio que ocupan en relato sirve para afirmar «el sentimiento de autodeterminación en el pueblo paraguayo». En segundo lugar. Más adelante, en el apartado «Los primeros gobiernos nacionales», se observa con claridad como la referencia a la Junta de Buenos Aires sirve para reafirmar al Paraguay como nación independiente:

Instalada la Junta como nueva autoridad del Paraguay, una de sus medidas fue el envío de la nota del 20 de julio de 1811 a la Junta de Buenos Aires, nota en la cual, entre otras cosas, manifestaba su deseo de ser libre e independiente, y en este sentido no trataba ya con Buenos Aires como provincia de España sino como un estado totalmente desvinculado de la metrópoli (Lezcano & Zayas, s/f.: 182).

En segundo lugar, es posible situar a España y/o los españoles como esos «otros» cuyas ideas y pretensiones resultan radicalmente opuestas a la del pueblo paraguayo. En realidad, se observa que en la narración la imagen del «otro» en tanto que hostil o contrario a los intereses de los patriotas paraguayos oscila entre «la Junta de Buenos Aires, Buenos Aires, Belgrano» y «España, los españoles, Velasco». En relación con la identificación del «otro» con nombres propios, el relato se centra mucho más en la figura del gobernador español Bernardo de Velasco, personaje que aparece en varias ocasiones como blanco de reprobación de los patriotas.

Ya en la relación de antecedentes la inclusión de los «otros» españoles resulta clara: «[...] el régimen político español exclusivista y su política económica opresiva y egoísta» (Lezcano & Zayas, s/f.: 174). Mayor claridad todavía aporta el siguiente extracto incluido también en los antecedentes: «Apenas iniciada la batalla, Velasco y los batallones españoles huyeron cobardemente dejando la defensa a cargo de los jefes paraguayos, quienes derrotaron a Belgrano, obligándolo a retirarse hacia el sur» (p. 174).

Por último, cabe mencionar que en discurso empleado por las autoras las acciones del gobernador Velasco se presentan como un mecanismo útil que permite a los paraguayos reafirmar la independencia, tal como se expresa en el apartado «Los

primeros gobiernos nacionales»: «Las maquinaciones de Velasco para recuperar su antiguo poder, hicieron que fuera destituido el 9 de junio de 1811. Este hecho acabó con el lazo de unión política a la metrópoli, y el Paraguay consolidaba su independencia» (Lezcano & Zayas, s/f.: 182).

## **2.2. Manual 2**

### **Identidad/Alteridad**

En los primeros párrafos del capítulo «Independencia del Paraguay», donde se explican las causas y se recuerdan asimismo los antecedentes o causas más lejanas del proceso de independencia, la construcción del «nosotros» como identidad nacional diferenciada se lleva a cabo mediante la oposición, antagonismo o desafío con un «otro», que en este caso se plasma en dos figuras claras: en primer plano Buenos Aires y la Junta de Buenos Aires, y en segundo plano, ocupando un lugar más discreto en la narración, España y los españoles.

El primer párrafo del capítulo cuenta la misión diplomática al Paraguay con el propósito de anexarlo, y después menciona la misión militar dirigida por Belgrano: «[...] que sostuvo dos encuentros con las tropas paraguayas: uno en Paraguarí, y otro en Tacuary, y en ambas batallas fueron vencidos los argentinos» (Lezcano, s/f.: 229). El manual escolar relata de la siguiente manera esa toma de conciencia o despertar del sentimiento nacional, donde aparecen «los argentinos». También conviene apuntar aquí como el «nosotros» empieza refiriéndose a la «oficialidad joven» y «otros patriotas» y acaba agrupando al colectivo «los paraguayos».

Las ideas de libertad, que ya habían prendido en la oficialidad joven y en otros patriotas, el convencimiento de su capacidad probada en las derrotas infligidas a los argentinos, se sumaron a las otras causas comunes de la independencia de los países hispanoamericanos, y determinaron la voluntad de independizarse de los paraguayos (p. 229).

En relación con el discurso acerca del «otro» español, el relato se centra más bien en los sucesos donde participa el gobernador español Velasco. En el siguiente ejemplo, se observa como el enfrentamiento con Velasco finalmente precipita las acciones del 14 y 15 de mayo: «En un comienzo Velasco [sic] quiso resistirse ante las pretensiones de los revolucionarios, pero cuando vio que la artillería iba a bombardear su residencia aceptó la intimación, y es así como la independencia nacional se consumó el 15 de mayo de 1.811» (Lezcano, s/f.: 230).

Una vez consumada la independencia, el proceso de consolidación y organización de la nueva nación también se lleva a cabo estableciendo una contraposición con Buenos Aires y con España. Es decir, que el rechazo y establecimiento de diferencias con esos otros permiten delimitar y articular la nueva república del Paraguay. El segundo capítulo «Los primeros gobiernos nacionales», comienza así: «Una vez obtenida la independencia del país, los hombres que la concibieron se vieron abocados a la tarea de organizarlo políticamente, a fin de llevar a la patria nueva a un pedestal de grandezas» (Lezcano, s/f.: 231). Una vez constituido el triunvirato fue publicado el bando del 17 de mayo en el que, entre otras cosas: «[...] se informaba de la decisión de los patriotas de no entregar la Provincia a ninguna autoridad extraña» (p. 232).

En relación con España, el Primer Congreso Nacional resuelve: «[...] a) declarar privado de todo mando a Velazco; b) prohibir a los españoles ocupar cargos públicos, con la excepción de Zeballos; [...]» (Lezcano s/f.: 232). Por lo que respecta a Buenos Aires, resulta significativa la nota del 20 de julio de 1.811 de la Junta Superior Gubernativa a la Junta de Buenos Aires: «[...] nota en la cual, entre otras cosas, manifestaba su deseo de ser libre e independiente, y en ese sentido no trataba ya con Buenos Aires como provincia de España sino como un estado totalmente desvinculado de la metrópoli» (p. 232). Pero, por otra parte, hay que tener presente que las relaciones con Buenos Aires no fueron suspendidas, como se aprecia con la firma del tratado del 12 de octubre de 1811, por el cual: «[...] se suprimían ciertos impuestos cobrados a las mercaderías paraguayas, y se aliaba con ella para la defensa territorial en contra de los portugueses, que no cejaban en su intento de incorporar el Río de la Plata a sus posesiones» (p. 232-233).

En último lugar, resulta interesante que el subapartado «Actos de la Junta Superior Gubernativa» recoge las principales acciones de la Junta relacionadas de forma directa con la construcción de la nueva nación paraguaya, que incluye referencias a la organización de las instituciones del estado y la adopción de los símbolos nacionales. En los siguientes ejemplos puede apreciarse lo dicho hasta aquí:

La Junta de gobierno dispuso la organización del ejército nacional; la reapertura del Real Colegio Seminario de San Carlos; la formación de una biblioteca pública; fueron creadas escuelas primarias y se declaró obligatoria la enseñanza; estableció el uso de la bandera tricolor; rojo, blanco y azul, con la franja central más ancha (p. 233)

**Segundo Congreso Nacional.** Este inició sus deliberaciones el 30 de septiembre de 1.813, y uno de sus actos resaltantes fue la declaración solemne de la independencia de la patria; se cambió el nombre de Provincia por el de República del Paraguay, y se adoptaron el pabellón y el escudo nacional (p. 233).

### **2.3. Manual 3**

#### **Identidad/Alteridad**

En los dos capítulos que abordan el contenido escolar de la independencia, es posible notar que el proceso de construcción de la nación independiente se lleva a cabo en la medida en que los paraguayos toman distancia y se diferencian de los «otros» representados por Buenos Aires y España. Tanto en el primer como en el segundo capítulo, el discurso está orientado a situar, a describir a esos otros que, en más de una ocasión se dice de forma explícita, pretenden mantener al Paraguay bajo su autoridad.

En el apartado dedicado a los «Antecedentes cercanos» de la gesta independentista se explica de forma muy resumida que como consecuencia de los acontecimientos que afectan a Francia y España, el rey Carlos IV abdica y Napoleón Bonaparte proclama rey de España a su hermano José. A continuación se menciona la formación del llamado Consejo de Regencia español. Finalmente se relatan las consecuencias de este contexto europeo para América:

Ante estos hechos en Buenos Aires se exigió al virrey la reunión de un Cabildo para estudiar la situación y decidir la autoridad que debían acatar. Es así como se

forma en Buenos Aires una Junta de Gobierno, que quería someter al Paraguay a su autoridad. (Lezcano, s/f.: 136).

Cabe destacar en el fragmento citado cómo desde un primer momento quedan claras en relato escolar las intenciones de la Junta de Gobierno de Buenos Aires en relación con la provincia del Paraguay. La narración continúa y explica el fracaso de la misión enviada al Paraguay: «Para el efecto envió al coronel paraguayo José Espínola y Peña con la misión de persuadir al gobernador de la necesidad de acatar las disposiciones de la Junta porteña. Esta misión fracasó» (Lezcano, s/f.: 136). Pero Buenos Aires no parece declinar en sus intenciones:

Ante el fracaso de la misión de Espínola y Peña, la Junta de Buenos Aires envió a Manuel Belgrano, para someter al Paraguay por la fuerza. El ejército de Belgrano presentó dos batallas a las tropas paraguayas, en Cerro Porteño (Paraguarí) y Tacuary, y en ambas fueron derrotadas las tropas porteñas. (Lezcano, s/f.: 136).

La construcción de la imagen del «otro», en este caso de Buenos Aires, se lleva a cabo poniendo de manifiesto en el relato la pretensión y empeño de sur sobre el Paraguay. Se presenta pues a Buenos Aires como un vecino hostil, cuyos intereses están lejos de coincidir con los intereses de los paraguayos. El relato escolar no escatima en palabras al referirse a los propósitos de Buenos Aires, al decir «que quería someter al Paraguay a su autoridad» o que «envió a Manuel Belgrano, para someter al Paraguay por la fuerza». Pero además, las reticencias hacia Buenos Aires también incluyen otro aspecto, que no resulta menor: «A todos estos antecedentes se sumaban los excesivos

impuestos que el Paraguay pagaba por el paso de sus mercaderías por Buenos Aires» (Lezcano, s/f.: 136). Es decir, que a la imagen de un Buenos Aires que pretende someter al Paraguay, se suma la representación de un Buenos Aires que abusa de su posición geográfica estratégica.

Después de los acontecimientos del 14 y 15 de mayo, centrados sobre todo en el «otro» español, el segundo capítulo titulado «Los primeros gobiernos del Paraguay independiente» vuelve a introducir la figura de Buenos Aires, esta vez en el contexto de reafirmación y construcción de la nueva nación paraguaya independiente. En el apartado «Junta Superior Gubernativa», se mencionan las principales disposiciones adoptadas por la misma, haciendo mención de la nota del 20 de julio de 1811. Y aquí, la narración pone especial énfasis al referirse a las relaciones con Buenos Aires, procurando delimitar un «nosotros» frente a los «otros»:

Junta Superior Gubernativa. [...] Varias fueron las disposiciones tomadas por la Junta, entre ellas destacamos: a) el envío a la Junta de Buenos Aires de la nota del 20 de Julio de 1811, en la que se manifestaba la decisión del Paraguay de ser libre e independiente de todo poder extranjero; b) las reuniones de los integrantes de la Junta con los enviados del gobierno de Buenos Aires: Belgrano y Echeverría, que dio como resultado la firma del Tratado del 12 de octubre de 1811, que contenía cláusulas políticas, militares y económicas; [...]. (Lezcano, s/f.: 142).

Por otra parte, la segunda imagen del «otro» que introduce el relato escolar de la independencia y que permite reforzar la idea de una nación paraguaya independiente es

la de España. De forma amplia, ya en el apartado de «Antecedentes lejanos» se va configurando la imagen de un otro, primero europeo, y después directamente español:

Las nuevas ideas llegaron a América a través de jóvenes que fueron a Europa a ilustrarse y al volver a sus lugares de origen portaron libros y folletos que contenían esas ideas y que, por entonces, eran de lectura prohibida en la colonia. (Lezcano, s/f.: 136).

También entre los antecedentes lejanos de la independencia, se menciona el siguiente, que alude a la enojosa situación del comercio en la colonia: «Además, el comercio se veía restringido por la intromisión de la metrópoli» (Lezcano, s/f.: 136). En este mismo apartado y para finalizar también se menciona como antecedente lejano la revolución comunera de Paraguay, que hace mención particular al sentimiento que se gesta en el pueblo paraguayo hacia los españoles: «Por otra parte, las ideas sembradas por Antequera, y las consecuencias del movimiento comunero del siglo XVIII con las sanciones aplicadas a la provincia, avivaron el resentimiento hacia los españoles» (p. 136).

En el apartado «La Revolución de Mayo», también aparece una imagen muy concreta de los españoles. Esta vez, en relación con las victorias de las batallas de Cerro Porteño y Tacuary, a las que ya se ha hecho referencia más arriba. El relato escolar apunta que las tropas comandadas por paraguayos a consecuencia de la huida del gobernador español Velasco: «[...] les dieron la medida de su valer y la capacidad que tenían para actuar sólo[sic], sin la dirección de los españoles» (Lezcano, s/f.: 137). Inmediatamente después, se introduce un párrafo que explica el plan de la independencia que fraguaban los patriotas, incidiendo nuevamente en la imagen de los

españoles como la autoridad impuesta de la que es necesario liberarse: «Comenzaron, entonces, los patriotas a reunirse en la casa de la familia Martínez Sáens [sic] (actual casa de la Independencia) para deliberar sobre la manera de Independizarse del poder español» (p. 137).

El personaje por antonomasia que representa «España», «los españoles» o «el poder español» en el relato de la independencia es el español Bernardo de Velasco, último gobernador colonial del Paraguay. La narración de los sucesos del 14 y 15 de mayo giran en torno a su persona, y las acciones de los denominados patriotas se dirigen casi siempre hacia él. Cuando Velasco es alertado sobre el plan revolucionario, los patriotas deciden adelantar el golpe en la noche del 14 de mayo de 1811 y los revolucionarios se dirigen al cuartel de infantería. Sin embargo Velasco, enterado de la situación, no cede, de forma que, tal como se explica en el manual escolar:

Vicente Ignacio Iturbe, en la madrugada del 15 de mayo fue portador de una nota de Caballero enviado al gobernador [sic], cuya residencia se hallaba frente al cuartel. Al principio Velasco no aceptó la propuesta de Caballero, pero cuando vio los cañones emplazados hacia la casa de gobierno aceptó las condiciones que le fueron impuestas. (Lezcano, s/f.: 138).

Al comienzo del segundo capítulo «Los primeros gobiernos del Paraguay independiente» vuelve a surgir la figura de Velasco: «**El Triunvirato**. Sometido Velasco, debió aceptar la formación de un triunvirato para regir los destinos del país. Este triunvirato estuvo integrado por el mismo Velasco, el capitán Juan Valeriano de Zeballos y el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia» (Lezcano, s/f.: 142). Otras dos veces aparece este personaje que acaba resultando central en todo el relato de la

independencia. La primera remarca la separación completa de Velasco de todo aquello que tenga que ver con los asuntos de la nueva nación independiente: «Al comprobarse las vinculaciones de Velazco con los portugueses del Brasil, con la intención de volver a apoderarse del gobierno, fue apresado el 8 de junio» (p. 142).

La segunda mención, se enmarca en el contexto de las resoluciones tomadas por el 1er. Congreso Nacional. En estos primeros momentos, una vez consumada la revolución de la independencia, comienza el proceso de organización y conformación del Paraguay independiente. En este sentido, así como las disposiciones de la Junta Superior Gubernativa establecían una diferencia con Buenos Aires, el 1er. Congreso Nacional llevado a cabo en junio de 1811 permite establecer una diferencia entre los intereses del pueblo paraguayo y todo aquello que tenga relación con los asuntos vinculados a los españoles: «Del 17 al 20 de junio de 1811 se reunió este Congreso, cuyas principales resoluciones fueron las siguientes: a) declarar privado de todo mando a Velazco, b) prohibir a los españoles ocupar cargos públicos, con excepción de Zeballos, [...]» (Lezcano, s/f.: 142).

Para concluir, no sería desacertado afirmar que el proceso de diferenciación conque se produce a partir de la revolución del 14 y 15 de mayo de 1811 permite construir y reafirmar una identidad nacional que se gesta casi siempre en contraposición a los intereses, las pretensiones y en definitiva,

A la vista de lo expuesto hasta aquí, no sería desacertado afirmar que la imagen hostil de los «otros» Buenos Aires y España que se construye a partir de la revolución del 14 y 15 de mayo de 1811, permite gestar una identidad nacional paraguaya que en el relato escolar de este libro de texto se construye casi siempre en contraposición o enfrentada a los intereses y pretensiones tanto de los porteños como de los españoles. En este sentido, a lo largo de la narración se

observa un proceso de diferenciación que construye al mismo tiempo y en estrecha relación la imagen de los «otros» y la imagen de un «nosotros». Como resultado de todo lo anterior, la separación y distinción manifiesta de Buenos Aires y de España, se consolida el proceso de construcción de la nación independiente.

## 2.4. Manual 4

### Identidad/Alteridad

El relato está estructurado en torno a dos entidades como son Buenos Aires-argentinos y España-españoles peninsulares. De esta manera, el proceso de la independencia del Paraguay se va fraguando bajo la sombra de los acontecimientos protagonizados por estas dos entidades en la región y que afectan de forma directa o indirecta al Paraguay. Los títulos de los primeros apartados dan cuenta de lo expresado hasta aquí: «La dependencia de España. Autoridades españolas en la Provincia», que explica la situación subordinada de la provincia del Paraguay en relación con el Virreinato del Perú; y «Dependencia del Virreynato del Río de la Plata», que explica la dependencia del Paraguay a Buenos Aires desde la creación del Virreynato del Río de la Plata en 1776.

Entre estos dos apartados, aparece el epígrafe «El régimen de Intendencias», con su creación a finales del siglo XVIII el Virreynato del Río de la Plata se divide en 8 intendencias, una de las cuales corresponde a Paraguay. Resulta interesante cómo explica el manual la finalidad de la creación de este sistema de intendencias: «**El régimen de Intendencias**. Con esta nueva organización se trató de contener a los

portugueses en su invasión sobre las colonias españolas, someter a los indios, controlar la actuación de los corregidores que controlaban a los encomenderos [...]» (Lezcano s/f.: 98); y además, para evitar levantamientos como el de los comuneros.

En la narración se explica de forma minuciosa las diferencias entre españoles peninsulares y criollos, hijos de padres españoles nacidos en América. La descripción de la situación de los criollos se articula en el texto como una suerte de antecedente de la circunstancia que afectará a los paraguayos y que acabará con el proceso de independencia. Poco a poco, se establece una diferenciación entre peninsulares y criollos, y crece el antagonismo que provocará las revoluciones de la independencia. Este proceso aparece narrado así:

Los criollos fueron adquiriendo poderío económico con las reformas borbónicas y la capacidad intelectual. Muchos criollos ricos fueron a los Estados Unidos o a Europa a estudiar y observaron los cambios producidos por las nuevas ideas; volvían al terruño con ideas de libertad e igualdad. (Lezcano, s/f.: 99).

En los sucesos vinculados a las invasiones inglesas al Río de la Plata, cuyo relato gira en torno a las acciones llevadas a cabo por los ingleses, Buenos Aires y tropas españolas, el papel de Paraguay, aunque secundario, resulta importante para situarse en el contexto de fuerzas de la región del Plata. La aparición de la figura de los ingleses aglutina, por contraste, a españoles, bonaerenses y paraguayos. Acerca de la participación de Paraguay se dice: «El Paraguay, para ayudar a la población del Río de la Plata envió 534 hombres al mando del Coronel José Espínola y Peña, que junto con los criollos bonaerenses, le ofrecieron resistencia, al punto que los ingleses tuvieron que capitular» (Lezcano, s/f.: 99). Aún así, como se trata de los antecedentes de la

independencia, el acento está puesto todavía en los criollos: «Esta participación en las invasiones inglesas dieron a los criollos la idea de que ellos podían participar en los destinos de la colonia» (p. 100).

Al apartado titulado «Invasión napoleónica y crisis en España», donde se explica la situación interna y la crisis de la corona española ante la invasión de las fuerzas de Napoleón, le sigue otro con el título «La revolución se extiende al Virreynato», que explica la prisión de Fernando VII y la creación del Consejo de Regencia que se instalaría primero en Sevilla y luego en Cádiz. Luego, el relato se centra en las consecuencias de estos acontecimientos en el Río de la Plata, la destitución del virrey Cisneros en Buenos Aires y la instalación de una Junta de Gobierno el 25 de mayo de 1810. Y aquí aparece de nuevo cómo se sitúa el Paraguay ante estos hechos: «Esta Junta quería que todas las Provincias del Río de la Plata se sometieran a ella y para eso comisionó al coronel paraguayo José Espínola y Peña al Paraguay; pero su misión fracasó» (Lezcano, s/f.: 101).

El texto también dedica a continuación un breve apartado al «Congreso del 24 de julio de 1810», donde de forma explícita y firme el Paraguay comienza a diferenciarse de Buenos Aires, pero no todavía de España:

**Resoluciones de la Asamblea.** 1º) Proceder al reconocimiento y solemne jura al Supremo Consejo de Regencia legítimo representante del rey Fernando VII, 2º) Guardar armonía y fraternal amistad con la Junta Provisional de Buenos Aires pero sin reconocer su superioridad hasta que el rey resuelva lo que debe hacerse [...]. (Lezcano, s/f.: 101).

Otro de los puntos importantes del relato es la expedición de Belgrano al Paraguay, donde la descripción de los «otros», el ejercicio de visualizar a los argentinos como el enemigo, permite reforzar la idea de los paraguayos como grupo identitario con intereses propios, diferente de los porteños y de los españoles. Respecto de cómo se narra la misión de Espínola y Peña, puede observarse ahora un cambio de tono, ahora más severo: «**Belgrano en el Paraguay**. Al fracasar la misión de Espínola, la Junta de Bs. Aires no se desalentó y envió al Paraguay a Manuel Belgrano para someterlo por la fuerza» (Lezcano, s/f.: 101). La expedición de Manuel Belgrano narra las batallas de Cerro Porteño y Tacuary, aquí hay que hacer notar cómo se nombran los grupos enfrentados: por una parte el jefe argentino Belgrano con sus tropas, y por otra las tropas comandadas por el gobernador español Velasco y oficiales paraguayos. De estas batallas, que acabarán con la retirada de Belgrano y la victoria de los paraguayos, se desprende la siguiente conclusión: «La actuación brillante de los jefes paraguayos, a diferencia de la de Velazco y jefes españoles, que abandonaron a sus tropas en los campos de batalla, dio a los paraguayos la medida de su valer» (p. 101).

Y ahora sí, una vez que se lleva a cabo el repaso por las invasiones inglesas y la expedición de Belgrano, se introduce un apartado titulado «Sucesos de mayo de 1811 en el Paraguay», donde los sucesos de Cerro Porteño y Tacuary, que dejan al descubierto las intenciones de Buenos Aires, se relacionan directamente con la revolución de la independencia paraguaya. Resulta interesante observar cómo desde este apartado en adelante, el discurso incorpora dos términos nuevos: «ciudadanos» y «patriotas», para referirse a aquel grupo de paraguayos que participó de forma activa en los sucesos de mayo:

**Sucesos de mayo de 1811 en el Paraguay.** Ante los hechos que se sucedieron en las batallas de Cerro Porteño y Tacuary, y las pretensiones argentinas de que el Paraguay acatará la autoridad de la Junta de Bs. Aires, un grupo de ciudadanos realizó reuniones en la casa de la familia Martínez Sáenz (hoy ocupada por la Casa de la Independencia) para determinar el comportamiento a adoptar. Fue así como surgió la idea de la independencia, para lo que se trazó un plan que debían ejecutar los patriotas entre los que se encontraban militares, civiles y eclesiásticos. (Lezcano, s/f.: 101).

Bajo el siguiente epígrafe «El plan de la revolución», se explica de forma breve el plan trazado en las reuniones llevadas a cabo en la actual Casa de la Independencia. Aquí, aparece en el relato un hecho que se presenta como otro de los disparadores del devenir de los sucesos de mayo. La princesa Carlota Joaquina, con pretensiones de ocupar la regencia de las colonias españolas en América, envía a Asunción un emisario portugués con instrucciones precisas para el gobernador Velasco, lo que provocó el adelanto del plan revolucionario: «Esta situación hizo que los revolucionarios adelantaran su actuación» (Lezcano, s/f.: 102).

Una vez consumado el plan de los patriotas, luego de la toma de los cuarteles el 14 de mayo y del ultimátum a Velasco el 15 de mayo, se organizan los primeros gobiernos nacionales. El bando del 17 de mayo deja clara la intención del nuevo gobierno constituido: «Por medio de un bando, del 17 de mayo, se comunicó al pueblo la formación del gobierno y la decisión de los patriotas de no entregar la Provincia a ninguna autoridad extraña [...]» (Lezcano, s/f.: 102). Los siguientes apartados cuentan como se va afianzando la nación, separándose tanto de la influencia de Buenos Aires como del poder español.

El subtítulo «El 1er. Congreso Nacional», aporta detalles acerca del establecimiento del primer gobierno de carácter nacional: «Sus principales decisiones fueron: a) la disolución del Cabildo, cuyos miembros se habían manifestado españolistas; b) la separación de Velazco y la prohibición a los españoles para ocupar cargos públicos; c) la integración de un nuevo gobierno: la Junta Superior Gubernativa» (Lezcano, s/f.: 103). Bajo el epígrafe «Actuaciones en el orden político», el manual escolar se refiere a la nota del 20 de julio de 1811, clave para los asuntos de la nación:

Uno de los primeros actos de la Junta fue el envío de la nota del 20 de julio de 1811 a la Junta de Buenos Aires, en la que se expresada el deseo del Paraguay de ser libre e independiente, y en ese sentido manifestaba que su trato con Buenos Aires iba a ser como con un estado desvinculado de la metrópoli.

También se incluyen otras acciones en el orden político, como el tratado del 12 de octubre de 1811, que trata de la independencia del Paraguay de la de Buenos Aires, y el establecimiento de una alianza para la defensa territorial en contra de los portugueses, que no habían abandonado la idea de incorporar el territorio correspondiente al Virreinato del Río de la Plata a su imperio. Además, las siguientes acciones ponen de manifiesto cómo el nuevo gobierno va plasmando la nación paraguaya: «Se dispuso la reconquista del fuerte de Borbón del poder de los portugueses y se le denominó Olimpo. Se organizó el ejército nacional y se creó la bandera tricolor, con la franja central más ancha» (Lezcano, s/f.: 104).

En esta parte del relato, también se incluyen actuaciones en el orden económico y cultural, se mencionan diversas disposiciones y creaciones de instituciones cuya finalidad principal consiste en organizar la nación paraguaya. Todo este proceso

acabaría en el epígrafe «2º Congreso Nacional», que se sitúa como una especie de bisagra entre el capítulo dedicado a la independencia nacional y el capítulo dedicado al gobierno del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia. Celebrado en el año 1813, este congreso cierra la etapa de los sucesos y la revolución de mayo:

**Segundo Congreso Nacional.** Se realizó el 30 de septiembre de 1813. Sus resoluciones más importantes fueron: Declaración solemne de la Independencia Nacional. Cambio de nombre de Provincia por el de República del Paraguay. Fue aprobado el Reglamento de Gobierno. Establecimiento del Gobierno Consular.

## **2.5. Manual 5**

### **Identidad/Alteridad**

En el capítulo 18 dedicado a la revolución de la independencia del Paraguay es posible identificar la construcción de una imagen concreta de España/españoles y Buenos Aires/porteños. Hay que hacer notar que los primeros apartados del capítulo se explayan mucho más que otros manuales en describir los acontecimientos que tienen lugar en la península ibérica y que desencadenarían las revoluciones por la independencia en los territorios españoles de América del Sur. Respecto de Buenos Aires, en numerosas ocasiones el relato pone de manifiesto la pretensión y hostilidad del gobierno porteño hacia el Paraguay.

De forma amplia, en el relato se observa que la organización del Paraguay como nación independiente se lleva a cabo en tanto que las acciones que se realizan significan

establecer una distancia con el «otro». Cabe destacar una cuestión interesante que se desprende de la narración, a diferencia de lo encontrado en otros manuales, en este relato escolar no se distingue ni se resalta de forma especial la idea de un «nosotros», si por nosotros los paraguayos puede entenderse a los patriotas o próceres de la patria que participaron en el proceso revolucionario o al pueblo paraguayo en general. En lo que sigue, se presentan varios ejemplos de lo dicho hasta aquí.

Acerca de España, el primer apartado del capítulo 18 comienza recordando la serie de levantamientos que tendrían lugar en la segunda década del siglo XIX, presentando a modo de primeros antecedentes y causas los acontecimientos que se sucedían en Europa, específicamente con españoles y franceses:

Para que eso sucediera se combinaron una serie de factores. El más importante fue, la profunda crisis de la monarquía española a partir de 1808. En los primeros años del siglo, los estados europeos se hallaban enfrentados en una serie de guerras desatadas a partir de la Revolución Francesa. En el marco de esas guerras, en 1808 España fue invadida por los ejércitos franceses. (Saccaggio et al., 1998: 113).

A continuación, la narración explica la reacción de los españoles: «Muy pronto, los españoles manifestaron su rechazo a la dominación francesa. Y lo hicieron nombrando en todas las ciudades españolas juntas de gobierno que desconocían a las autoridades francesas [...]» (Saccaggio et al., 1998: 113); después, cómo tales actuaciones afectarían a las colonias españolas en América, poniendo el acento en la postura de España respecto de sus colonias: «En 1810, en España se conformó un Consejo de Regencia que decidió asumir el gobierno sobre todo el imperio español. Una

vez constituido, el Consejo exigió a los americanos que se subordinaran a su autoridad» (p. 113).

Acercas de la reacción de las colonias españolas, primero se explica que al encontrarse estas sin una autoridad central se comenzaron a buscar diferentes alternativas, decidiendo finalmente rechazar la autoridad francesa y formar juntas de gobierno que asumieran la autoridad en nombre de Fernando VII. Pero en un segundo momento, cuando la Junta española les exige subordinación, la postura adopta una forma radical: «Sin embargo, casi todas las colonias españolas en América del Sur se manifestaron en contra de tal pretensión y formaron nuevas juntas, que, esta vez, desconocieron a las autoridades españolas» (Saccaggio et al., 1998: 113).

La imagen de Buenos Aires aparece primero en el apartado «Revolución en el Río de la Plata». Luego de señalar los sucesos del 25 de mayo de 1810 en Buenos Aires, se indica: «Una vez en el poder, la junta porteña decidió exigir a los demás territorios del virreinato que reconocieran su autoridad y que enviaran representantes a Buenos Aires para decidir, en un congreso, la forma de gobierno que adoptarían en el futuro» (Saccaggio et al., 1998: 114). Y a continuación la reacción de ciertos territorios del Virreinato: «Sin embargo, los porteños se encontraron con la férrea oposición de algunas jurisdicciones, como el Alto Perú (actual Bolivia), Córdoba, la Banda Oriental (actual Uruguay) y el Paraguay» (p. 114). Para cerrar el apartado, se introduce la siguiente consideración sobre las intenciones de Buenos Aires:

En todos estos lugares se afirmaba que Buenos Aires buscaba adueñarse de los frutos de la revolución y que ésta no era necesariamente favorable a sus propios intereses económicos y políticos. Por eso rechazaron cualquier tipo de

subordinación y buscaron construir su propio camino. (Saccaggio et al., 1998: 114).

Como se puede observar, en todo momento el relato se refiere a las tensiones entre Buenos Aires y Paraguay, pero lo interesante es que esta tensión se contextualiza en el marco mucho más amplio del Río de la Plata y otras regiones. Es notable el esfuerzo de los autores por presentar una imagen de Buenos Aires y Paraguay estrechamente vinculada con el contexto regional. Una opción narrativa que se aleja de la representación que configura dos entes aislados antagónicos al modo habitual que enfrenta a buenos/malos sin fundamentos razonados.

En el siguiente apartado, «El Paraguay sigue su propio camino», se encuentran otras dos referencias a Buenos Aires. La primera acerca de la misión de Espínola y Peña: «La junta porteña despachó una misión al mando del coronel José de Espínola y Peña. Llegado a la ciudad de Pilar, Espínola obligó al cabildo de esa ciudad a jurar obediencia a la junta de Buenos Aires» (Saccaggio et al., 1998: 114). La segunda referencia, vuelve sobre las pretensiones de Buenos Aires: «Las pretensiones porteñas determinaron que en Asunción se fueran tomando diversas posiciones. Desde la creación del Virreinato del Río de la Plata, el Paraguay había estado sometido a una fuerte dependencia de Buenos Aires».

Más adelante, en este mismo apartado, se introduce un colectivo designado como «criollos paraguayos». La inclusión de este colectivo en el relato de la independencia no resulta novedosa, lo que sí constituye una novedad es la forma de nombrarlo y el contexto en el que aparecen: «Los criollos paraguayos tenían sus propias quejas contra las autoridades españolas: estaban obligados a cumplir con el servicio

militar, no podían ocupar cargos públicos y debían sufrir severas restricciones sobre sus actividades económicas» (Saccaggio et al., 1998: 114).

Este estado de cosas insostenible que acabaría con la convocatoria al congreso celebrado el 14 de julio de 1810, que tiene como protagonistas a otro colectivo importante, los españoles peninsulares: «Desde fines del siglo XVIII, el aumento de cargos públicos y la introducción del comercio libre determinaron que el Paraguay recibiera un importante número de españoles, que llegaron a dominar el cabildo de Asunción». Y, luego, el relato se centra en último colectivo y las diferentes posturas que adoptaron ante los acontecimientos del Plata:

Era posible identificar a un grupo, integrado por el gobernador y las demás autoridades españolas, que deseaba enfrentar a Buenos Aires. Otro, lo conformaban los partidarios de la junta porteña. En otro se hallaban aquellos que eran partidarios de la independencia americana pero que no deseaban subordinarse la autoridad de Buenos Aires. (Saccaggio et al., 1998: 114-115).

Las resoluciones que se adoptan en este Congreso ponen de vuelta el foco sobre Buenos Aires: «Luego se decidió reconocer y jurar lealtad al Consejo de Regencia español y “que se guardara armoniosa correspondencia y fraternal amistad” con la junta de Buenos Aires» (Saccaggio et al., 1998: 115). Pero de forma muy sugerente la siguiente frase revela la imagen hostil que se presenta de Buenos Aires: «Además, se encomendó al gobernador la defensa de la provincia contra una posible agresión del Brasil, aunque, en realidad, el objetivo era prepararse para un posible ataque de Buenos Aires». Las sospechas fundadas de Paraguay se confirman en la narración de la siguiente manera:

Y el ataque llegó. La negativa del Paraguay a subordinarse a ella, impulsó a la junta a enviar una expedición armada al mando del general Belgrano. Por su parte, los paraguayos, con el gobernador Velazco a la cabeza, se prepararon para la defensa (p. 115).

Por otra parte, en relación con la construcción de la imagen de un «nosotros», Paraguay como nación independiente, se planteaba la ausencia del empleo del plural mayestático y de términos como los revolucionarios, los patriotas, el pueblo paraguayo o los próceres de la patria. Por ejemplo, al comienzo del apartado «Hacia la revolución», se explica: «Durante los meses de abril y comienzos de mayo de 1811 se intensificaron los trabajos revolucionarios en las principales ciudades del Paraguay» (Saccaggio et al., 1998: 115). Después aparecen de forma escueta dos personajes destacados de la revolución de la independencia, Yegros y Cavañas.

Los últimos párrafos del apartado «La revolución de mayo de 1811», que explican los sucesos del 14 y 15 de mayo, contienen dos cuestiones interesantes en relación con la construcción de una nación paraguaya que se va distinguiendo tanto de Buenos Aires como de España. La primera se refiere al Primer Congreso Nacional:

El 17 de junio se reunió en la Casa de los Gobernadores el Primer Congreso Nacional. En él se decidió que el Paraguay se gobernaría a sí mismo sin reconocer la autoridad de Buenos Aires, la separación definitiva de Velazco, y la constitución de una Junta Superior Gubernativa presidida por Yegros. (Saccaggio et al., 1998: 116).

La segunda cuestión tiene que ver con el tema de la célebre nota del 20 de julio, y el particular tratamiento que se le concede en este manual escolar, que opta por remarcar el siguiente aspecto del documento enviado a Buenos Aires:

A través de una nota enviada el 20 de julio, la Junta comunicó las decisiones del Congreso al gobierno de Buenos Aires. En la nota, la Junta asuncena proponía a los porteños la unión en una federación pero en base a la igualdad. (Saccaggio et al., 1998: 116).

Junto al texto central del apartado «La revolución de mayo de 1811» se ubica un pequeño recuadro que contiene información complementaria acerca de los integrantes de la Junta Superior Gubernativa. Después de citar los nombres de los miembros, el recuadro agrega lo siguiente: «En esta Junta convergían los estamentos principales de la naciente sociedad paraguaya (civiles, militares y eclesiásticos). La importancia del recuadro consiste en que es la única vez en todo el texto central del capítulo 18 que se hace referencia a un «nosotros» como naciente sociedad paraguaya. Otra referencia del mismo talante se encontrará, como se ve en lo que sigue, en el capítulo 19.

Para finalizar esta sección del análisis, cabe destacar el comienzo del relato del capítulo 19 cuyo título, como se ha dicho más arriba, sintetiza o adelanta su contenido: «El nacimiento de nuestra nación»; solamente se mencionarán las decisiones del 2º Congreso Nacional. El primer apartado «El ascenso al poder» apunta, una vez más, a Buenos Aires: «En 1813, el gobierno de Buenos Aires había reiniciado las presiones para que el Paraguay se incorporara a las Provincias Unidas y designara diputados al congreso que se iba a reunir en la capital del ex-Virreinato» (Saccaggio et al., 1998: 119). Sobre estas presiones, el 2º Congreso Nacional resuelve lo siguiente: «[...] no se

enviarán diputados a Buenos Aires»; además, «se creó un nuevo órgano de gobierno, el Consulado, que estaría integrado por el Dr. Rodríguez de Francia y Fulgencio Yegros; el Paraguay se convertía en una república independiente, la primera de América del Sur» (p. 119).

## **2.6. Manual 6**

### **Identidad/Alteridad**

A lo largo del relato pueden encontrarse numerosas referencias a Europa-europeos, España-los españoles-Velasco, y Buenos Aires-Junta porteña. Aquí, la construcción de la imagen del «otro» se contrapone de forma creciente, conforme avanza el relato, a la imagen de una nación paraguaya independiente, libre de España pero también libre de Buenos Aires, como queda de manifiesto en la lectura de diversos apartados. De la organización de los capítulos y títulos de los apartados y subapartados, se observa que el foco principal puesto hacia ese otro hostil se dirige mayormente a Buenos Aires. Por otra parte, hay que hacer notar el esfuerzo del manual escolar por situar la revolución de la independencia paraguaya en un contexto histórico mucho más amplio, que abarca los acontecimientos del Río de la Plata y los de la Península Ibérica.

En este sentido, se dedican sendos apartados a tratar el tema de la invasión napoleónica a la Península Ibérica, y se explica con especial detalle cómo este evento afecta a España y a sus colonias. En los primeros apartados que desarrollan los antecedentes y causas de la independencia del Paraguay se construye una mirada específica de España y los españoles. Así, en el apartado «Ocaso del poder colonial en América» se explica: «Los esfuerzos realizados por los Borbones para reformar y

conservar sus colonias resultaron infructuosos a la hora de rectificar el rumbo de los acontecimientos en América. La emancipación de las colonias era ya inevitable» (Monte de López Moreira et al., 2000: 99).

A continuación, el texto aporta los motivos específicos de ese ocaso del poder español:

Las ideas liberales preconizadas y difundidas por la Enciclopedia y los representantes de la Ilustración, recogidas en la Revolución de la Independencia de las trece colonias inglesas y por los protagonistas de la Revolución Francesa, quebraron las bases del antiguo sistema absolutista español. (Monte de López Moreira et al., 2000: 99).

Y, para concluir el apartado, se puntualiza todavía con mayor detalle:

Sin embargo, no fueron sólo las nuevas ideas, los descontentos político-sociales o las pesadas cargas económicas que soportaba la Colonia, los que provocaron la emancipación de las colonias españolas. Otros eventos, que atañen directamente al Río de la Plata, también jugaron su rol: **las invasiones inglesas, el Carlotismo y la invasión de Napoleón Bonaparte a la Península Ibérica.** (Monte de López Moreira et al., 2000: 99).

De forma amplia, también se incluyen numerosas referencias que caracterizan al último gobernador español de la Provincia del Paraguay y al pueblo español. Acerca del gobernador Velasco, es posible afirmar que la imagen de este personaje se irá estropeando a lo largo del relato, que arremeterá contra él cada vez con mayor fuerza.

En los inicios del relato, en el apartado «Las invasiones inglesas» se encuentra la siguiente referencia sobre su persona: «Desde esa ciudad oriental, los invasores intentaron de nuevo ocupar la capital bonaerense y en esa oportunidad el gobernador Velasco demostró su gran experiencia como veterano militar, siendo uno de los más dinámicos jefes de la defensa» (Monte de López Moreira et al., 2000: 100). Sin embargo, más adelante, en el subapartado «Misión militar de Belgrano», la cuestión cambia y va emergiendo un tono severo sobre la imagen de Velasco: «Sin ninguna explicación valedera, el valeroso y experimentado militar que había conseguido sus galones en varias batallas huyó abandonando a sus tropas» (p. 104).

A propósito de las referencias a los españoles o el pueblo español en general, que en este relato escolar ocupan un espacio considerable, en el apartado «La invasión napoleónica a la Península Ibérica» se menciona la actitud de los españoles ante la invasión: «El pueblo español se levantó contra las tropas francesas invasoras y en el sur se estableció la **Junta Suprema de Sevilla**, para gobernar como **Consejo de Regencia** en representación del heredero del reino, Fernando VII, cautivo en Francia» (Monte de López Moreira et al., 2000: 101). Igualmente, existen referencias al pueblo español que reside en territorio colonial (españoles peninsulares), aunque en este caso la imagen que se presenta de los mismos no resulta amable; en el apartado «Misión militar de Belgrano» puede leerse lo siguiente:

Los emisarios portadores de la noticia de la victoria llegaron a Asunción, donde las principales familias españolas alistaban sus bienes y efectos para escapar, creyendo victoriosos a los invasores. Esta actitud causó pésima impresión en la clase criolla, cada vez más distanciada de los españoles (p. 104).

Al final del subapartado «El Carlotismo», donde se expone el proyecto de la reina Carlota Joaquina de Borbón de gobernar las colonias, se revela la postura de Velasco: «Abreu se entrevistó con el gobernador Velasco, quien aceptó las propuestas de Carlota Joaquina de enviar al Paraguay una tropa de 500 efectivos para evitar cualquier insurrección independentista» (Monte de López Moreira et al., 2000: 105). El apartado que cuenta los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811, «Basta dijo y el cetro rompió», tiene como protagonistas contrapuestos a los patriotas paraguayos y al gobernador español Velasco. De nuevo puede observarse aquí la renuencia de Velasco a los reclamos de independencia, que el manual expresa de la siguiente manera: «Velasco intentó hacer desistir a los revolucionarios de sus propósitos, pero Iturbe le advirtió que si no entregaba el mando, la artillería iría a bombardear su residencia. Velasco aceptó las estipulaciones requeridas en la madrugada del 15 de mayo» (p. 106).

Una vez que «se rompe el cetro», como bien señala la narración, y quedan atrás los acontecimientos del 14 y 15 de mayo en Asunción que dan lugar a la independencia, el relato desarrolla el tema de las primeras formas de gobierno del Paraguay independiente y de la postura que dichos gobiernos adoptan frente a España y Buenos Aires. El tratamiento de estos temas se encuentra en el segundo capítulo estudiado «El nacimiento de los Estados criollos». A propósito de la imagen de España y los españoles que se representa durante este primer período de vida independiente, se señala el siguiente extracto, incluido en el subapartado «Deposición del último gobernante español», que explica la reacción de los oficiales paraguayos como consecuencia de la interceptación de una carta destinada a Velasco, que delata su complicidad con los portugueses:

Esto provocó un manifiesto de los oficiales del cuartel el 9 de junio; la nota interceptada era para ellos la prueba definitiva de que los españoles pretendían entregar la provincia a una potencia extranjera. Consiguientemente, se adoptaron medidas de seguridad y de defensa, destituyéndose a Velasco, el último gobernador, y a los miembros del Cabildo que eran en su mayoría españoles. (Monte de López Moreira et al., 2000: 118).

Acerca de la imagen que se construye sobre Buenos Aires, se encuentran en el relato numerosos ejemplos. Para empezar, en el apartado «Pretensiones de la Junta de Buenos Aires. El Congreso del 24 de julio de 1810», el manual escolar explica tales pretensiones de la siguiente manera: «La Junta de Buenos Aires pretendió formar una gran nación con las Intendencias y Gobernaciones integrantes del Virreinato. Con este propósito envió delegados a todas las provincias; [...]» (Monte de López Moreira et al., 2000: 103). Y continúa: «[...] al Paraguay fue comisionado el Coronel José de Espínola y Peña, un criollo paraguayo que se había desempeñado anteriormente como comandante de las milicias en Concepción, y era repudiado por las arbitrariedades cometidas en esa villa» (p. 103). Por fin, el desenlace de las gestiones de Espínola y Peña se narra de la siguiente manera:

Como el gobernador Velasco no le permitió la entrada, su misión fracasó. Espínola y Peña huyó a Buenos Aires e informó a la Junta que el ambiente era favorable en el Paraguay, pero que se precisaba una fuerza militar para vencer al gobernador y a los demás españoles. Tal afirmación era falsa, ya que existían en la provincia varios grupos no partidarios de la unión con Buenos Aires (p. 103).

Hasta aquí, la imagen que se construye de Buenos Aires, sus intenciones en relación con la (todavía) Provincia del Paraguay, no se alejan demasiado del relato que ofrecen otros manuales escolares. Pero seguramente, lo más interesante y original en relación con una construcción negativa y hostil de la «otredad», representada por Buenos Aires, se encuentra justo en el subapartado siguiente, «Las tendencias ideológicas en la provincia». Primero, se describen las tendencias ideológicas del Congreso del 24 de julio de 1810, se aborda el tercer grupo denominado autonomista, conformado por los criollos paraguayos, y se alude a las injusticias sufridas por este sector de la población durante toda la colonia. Después, se establece una diferencia significativa entre el poder que detenta el régimen español y el poder que ejercer Buenos Aires:

Pero, más que la dominación hispana, el Paraguay sufrió a lo largo del coloniaje el poder de Buenos Aires. Antiguos rencores, ofensas, ultrajes e injusticias separaban a Asunción de las ciudades del Plata. Buenos Aires, abusando del dominio de su puerto, única salida paraguaya al mundo, creó un régimen de servidumbre y arbitrariedad. (Monte de López Moreira et al.: 2000: 104).

Como colofón, la narración despliega una última aclaración sobre esta coyuntura opresora, poniendo énfasis en el peligro de un acercamiento con Buenos Aires: «La independencia del Paraguay y su alianza a la Junta bonaerense podía significar un grave peligro: salir de una sujeción para caer en otra más odiosa» (Monte de López Moreira et al., 2000: 104). En siguiente subapartado, «Misión militar de Belgrano», pone de relieve la postura de la Junta de Buenos Aires ante las decisiones tomadas en el Congreso del 24 de julio en Paraguay: «La Junta de Buenos Aires, al conocer las decisiones del

Congreso del 24 de julio, resolvió enviar una expedición militar al mando del general Manuel Belgrano» (p. 104).

En el segundo capítulo analizado, referente a las primeras formas de gobierno del Paraguay independiente, se encuentran en la narración otras referencias a Buenos Aires, que se esfuerzan por dejar claro que las intenciones de los porteños de anexar el territorio paraguayo no han perdido vigencia. Así, el apartado «Misión de los comisionados porteños» comienza diciendo: «Por las críticas circunstancias que atravesaba la revolución en Buenos Aires, se consideró peligrosa la idea paraguaya de formar una federación de provincias, con gobiernos independientes» (Monte de López Moreira et al., 2000: 120). Razón por la cual: «Creyeron necesario persuadir al Paraguay que quedase sujeto al gobierno de Buenos Aires, para crear un frente de lucha contra los españoles y portugueses» (p. 120).

Pero todavía en otra ocasión se observa la insistencia de Buenos Aires, renuente a renunciar a su proyecto de constituirse en el centro del poder. En el subapartado, «Misión de Nicolás Herrera», se resume la misión del comisionado porteño, lograr la adhesión del Paraguay a un gobierno único y federal que estaría encabezado por Buenos Aires, y se indica: «Las intenciones porteñas de recuperar la Provincia del Paraguay permanecían vigentes. Herrera quedó por varios meses en Asunción, en espera de una respuesta favorable a sus propuestas, que serían estudiadas en un Congreso Nacional» (Monte de López Moreira et al., 2000: 122).

Para finalizar esta sección del análisis, cabe introducir algunos ejemplos de la narración en los que se observa cómo se va construyendo la imagen de «nosotros», el Paraguay como nación independiente. El primer ejemplo interesante se encuentra en el subapartado «Misión militar de Belgrano», en el contexto de la batalla de Tacuary. Aquí se menciona la capitulación de las tropas porteñas al mando de Belgrano, que explicó:

«[...] que no venía a conquistar, sino a auxiliar al Paraguay para obtener su emancipación de España. Sostenía que la independencia se lograría sólo con la unión de todas las provincias, con Buenos Aires como capital» (Monte de López Moreira et al., 2000: 104). La postura tomada por los paraguayos se narra de la siguiente manera: «En respuesta el sacerdote José Agustín Molas, capellán del ejército paraguayo, le contestó que Buenos Aires no ejercía ninguna autoridad sobre las demás colonias y que éstas tenían todo el derecho de proclamarse en Estados soberanos, sí así lo querían» (p. 104).

El segundo ejemplo se encuentra al comienzo del capítulo «El nacimiento de los Estados criollos», específicamente en el apartado «¿Qué veremos en esta parte de nuestro recorrido?», y lo que allí se afirma resulta clave para situar el discurso escolar de la independencia que transmite este manual:

El nacimiento del Estado paraguayo se dio en la madrugada del 15 de mayo de 1811, cuando el gobernador español don Bernardo de Velasco y Huidobro entregó el poder a Pedro Juan Cavallero, quien lo recibió en representación de la ciudadanía» (Monte de López Moreira et al., 2000: 117).

Por último, conviene volver una vez más sobre la significación histórica de la nota del 20 de julio enviada a la Junta de Buenos Aires; la nota constituye un paso importante en la construcción y afirmación de un Paraguay independiente. Como se ocupa de poner de relieve la narración: «La nota del 20 de julio remitió a la Junta porteña las conclusiones del Congreso, que expresaba la política paraguaya con relación a Buenos Aires. La nota mostraba la resolución inquebrantable del Paraguay de conservar su autonomía» (Monte de López Moreira et al., 2000: 119).

## 2.7. Manual 7

### Identidad/Alteridad

En este manual escolar, la construcción de la mirada del otro está centrada en primer lugar en Buenos Aires y en segundo lugar en España. En los primeros apartados también se encuentran representaciones de Europa y los europeos, pero resultan muy secundarias. Una de las características más destacables de la imagen de los otros que presenta la narración es las referencias a esos «otros» no siempre están acompañadas de connotaciones negativas. Es decir que, salvo casos muy puntuales, no hay una construcción negativa de la otredad.

En consonancia con lo anterior, hay que poner de relieve que las relaciones que se establecen entre el nosotros/los otros resultan novedosas, novedosas en tanto que no se ajustan a lo encontrado en la mayor parte de los manuales analizados. En síntesis, es posible afirmar que la imagen de nosotros/los otros que se cristaliza a lo largo de la narración da cuenta del esfuerzo de los autores por alejarse del discurso hegemónico de la independencia del Paraguay. Se exponen a continuación ejemplos de las representaciones de nosotros/los otros que se desprenden del relato de la independencia de este manual escolar.

Acerca de Europa y los europeos, cabe señalar los siguientes fragmentos situados en el apartado «El contexto internacional»: «En la segunda mitad del siglo XVIII, Europa cambió, y también cambiaron sus colonias» (De Loof Sosa et al., 2002: 112). En el ámbito económico se mencionan la Revolución Industrial en Inglaterra y en el ámbito político dos acontecimientos fundamentales como son la independencia de las colonias inglesas de América del Norte y la Revolución Francesa, sobre esta última, se

apunta: «La Revolución Francesa ocasionó, además, una guerra entre las potencias europeas, que afectó la situación de los dominios coloniales» (p. 112).

Sobre la imagen que se presenta de España, se destacan primero dos fragmentos situados en el apartado «El contexto internacional»: «La participación de España en las guerras europeas resultó fatal para sus pretensiones de seguir siendo una potencia colonial» (De Loof Sosa et al., 2002: 112); «Más tarde, la relación entre España y sus colonias se agravó cuando, en 1808, Napoleón Bonaparte, emperador de los franceses, invadió la península Ibérica y tomó prisionero al monarca español, Fernando VII» (p. 112).

En el siguiente apartado «Las independencias hispanoamericanas», de nuevo la atención está puesta en los sucesos relacionados con España y sus colonias: «En 1810, la Junta de Sevilla se disolvió ante el avance de las tropas napoleónicas y las autoridades españolas en América se encontraron sin un gobierno que las dirigiera desde la metrópoli» (De Loof Sosa et al., 2002: 113). La consecuencia de esta situación sería la siguiente:

Alentados por el derrumbe del poderío español, los grupos criollos fueron estableciendo, a lo largo de todo el continente, gobiernos propios que desplazaron a las autoridades existentes. Al principio, esos grupos manifestaron su adhesión a Fernando VII, pero con el tiempo nació entre ellos la idea de la independencia (p. 113).

Es notable observar que las cuatro referencias que incluyen a España y aluden al deterioro de las relaciones con las colonias en América, sin embargo, no hay mayores explicaciones acerca de las características de las relaciones históricas establecidas entre

España y sus colonias, salvo que se dice de España que pretendía seguir siendo una potencia colonial. Si se busca en el capítulo 14 que antecede al de la independencia del Paraguay, que se titula «América Latina independiente», sí es posible encontrar referencias a las tensas relaciones España y América Latina, pero de todas formas no son especialmente hostiles hacia España y los españoles.

Acerca de la imagen que se presenta de Buenos Aires y los porteños, en el apartado «Los efectos de la Revolución de Mayo» se menciona el significado histórico de la revolución de mayo: «El 25 de mayo de 1810, fue derrocado el virrey Cisneros de Buenos Aires y reemplazado por una junta de patriotas. Este hecho significaba una ruptura con España» (De Loof Sosa et al., 2002: 113). A continuación, en el mismo apartado, se mencionan las acciones posteriores de Buenos Aires respecto de los territorios que conformaban el Virreinato del Río de la Plata. Resulta interesante observar que en la narración no se emplea en ningún momento el término «intenciones» o «pretensiones» para referirse a los planes que Buenos Aires deseaba llevar a cabo, por el contrario, el relato se compone de la siguiente manera: «Esta junta envió emisario a las provincias, que conformaban hasta ese momento el Virreinato del Río de la Plata, para explicarles sus objetivos y unirlos a la causa revolucionaria» (p. 113).

Pero la postura y acciones del enviado José de Espínola resultan transparentes: «En las reuniones llevadas a cabo con las autoridades de la Provincia, Espínola exigió el juramento a la Junta de Buenos Aires e incluso habló de un pago de impuestos para el nuevo gobierno porteño» (De Loof Sosa et al., 2002: 113). Ante esta postura, la actitud del gobierno del Paraguay sería la siguiente: «Esta situación llevó al gobernador Bernardo de Velasco a confinar a Espínola al interior de la Provincia. En vez de cumplir la orden, este huyó a Buenos Aires y comunicó a la Junta que el Paraguay estaba dispuesto a apoyarla» (p. 113).

En el apartado «Los tres bandos» también se cristaliza una imagen de Buenos Aires que refleja las relaciones hostiles entre la Provincia del Paraguay y Buenos Aires: «La experiencia de los últimos años en cuestiones económicas y políticas había hecho que este grupo desconfiara de las intenciones de bien relacionamiento y confianza que planteaba Buenos Aires» (De Loof Sosa et al., 2002: 114). Al final de este apartado, una vez que se explican las conclusiones del cabildo abierto del 24 de julio de 1810, que decidió apoyar a España y mantener relaciones amistosas con Buenos Aires, se alude a la reacción de esta última: «Ante la negativa de apoyar a la Junta, Buenos Aires suspendió cualquier tipo de comunicación entre el Paraguay y las demás provincias y prohibió la entrada y la salida de los buques y las mercaderías paraguayas del puerto porteño» (p. 114).

Al comienzo de esta sección del análisis se planteaba que este relato escolar construía de forma alternativa las relaciones establecidas entre el Paraguay-criollos paraguayos por un lado, y España-españoles y Buenos Aires-porteños, por otro. Esta característica queda especialmente clara en la forma de narrar el tema de la expedición militar de Belgrano al Paraguay. Bajo el título «La misión de Belgrano», el suceso se introduce así:

Una vez más, en enero de 1811, la Junta de Buenos Aires intentó integrar a la Provincia del Paraguay y envió al general Manuel Belgrano, al mando de 1200 hombres, para auxiliar a los pueblos del Paraguay e incorporar la Provincia a su jurisdicción. (De Loof Sosa et al., 2002: 114).

Después, el relato continúa de la siguiente manera: «Este “envío de ayuda” fue interpretado en Asunción como un intento de invasión y un ejército de 6000 voluntarios

paraguayos se alistó para la defensa» (De Loof Sosa et al., 2002: 114). Nótese aquí el empleo de las comillas en la frase envío de ayuda y el sentido que imprime a la frase. A continuación se menciona de forma muy escueta la batalla de Tacuary: «El gobernador Velasco retomó el mando y decidió atacar cerca del río Tacuary, en las proximidades de Encarnación, el 9 de marzo de 1811. Las tropas de Belgrano pelearon valientemente, pero fueron derrotadas» (p. 114).

Vale la pena mencionar que, de todos los relatos escolares de la independencia estudiados en este trabajo, ninguno dedica una frase a describir con adjetivo positivo las tropas porteñas/de Buenos Aires. En este sentido, es cierto que Carretero (2007) plantea que en ocasiones los relatos de la historia nacional se centran en el «otro» como mecanismo que permite al «nosotros» salir airoso y en buenos términos de un acontecimiento. Este mecanismo suele presentar un carácter hostil del otro, o lo contrario, poner en valor las cualidades del enemigo para exaltar con mayor énfasis las hazañas logradas. En el contexto de la narración de este manual escolar, ninguna de las dos opciones parece adecuada.

Igualmente, resulta novedoso cómo se narra el final de este suceso de la misión de Belgrano al Paraguay. Emerge aquí una imagen concreta de las relaciones que se establecen entre los criollos paraguayos y el general Belgrano. Una vez derrotado Belgrano, se explica: «No obstante, los jefes criollos, entre ellos Cabañas, José Agustín Molas, Vicente Ignacio Iturbe y Antonio Tomás Yegros, todos ellos patriotas paraguayos, se reunieron nuevamente con Belgrano a orillas del río Tacuary» (De Loof Sosa et al., 2002: 114). El contenido de la reunión se resume así:

Allí los patriotas prometieron devolverle los prisioneros y ayudarlo para el regreso; Belgrano, por su parte, se comprometió a asegurar la libre

comercialización de los productos paraguayos en toda la región del Plata, especialmente en Buenos Aires. Lastimosamente, Velasco, que era español y españolista, no permitió que los patriotas cumplieran con lo prometido (p. 114).

En cuanto a la construcción de un «nosotros», el foco está puesto la imagen de los llamados criollos paraguayos y el Paraguay como nación. En el apartado «Los tres bandos», donde se explica la conformación y postura de los tres sectores políticos en la provincia del Paraguay frente a la revolución de mayo en Buenos Aires, se describe a los criollos paraguayos: «El tercer bando estaba compuesto por los independentistas, criollos paraguayos que no querían “salir de las manos de un amo para caer en las manos de otro» (De Loof Sosa et al., 2002: 114).

Para finalizar, en el apartado «La nota del 20 de julio» se expone parte del contenido del mismo y se recuerda la importancia histórica del documento para la construcción del Paraguay como nación independiente. Una vez más, hay que decir que este contenido presenta un formato particular, podría resumirse diciendo que adopta, por momentos, un tono conciliador y amable. Se reproducen en lo que sigue algunos fragmentos del apartado incluido en la página 116 del manual escolar:

1º fragmento: «Este documento constituye uno de los registros más notables en la historia del proceso de independencia paraguayo, pues expresa con inteligencia y claridad los objetivos de la Revolución».

2º fragmento: «La nota del 20 de julio de 1811 exponía firmemente la posición del gobierno paraguayo frente al porteño. Afirma que sobre la base del reconocimiento de sus derechos como nación se nombra como provincia libre de toda opresión, ya sea española o porteña».

3º fragmento: «Sin embargo, aseguraba que sus intenciones son positivas y de recíproca amistad y armonía para con toda la región como forma de construir uniones “en torno a la felicidad común, que es la libertad”».

4º fragmento: «Con este documento, Paraguay defendió su libertad y autonomía como nación, sin menospreciar las posturas de los demás y con la intención de mantener relaciones amistosas y diplomáticas».

## **2.8. Manual 8**

### **Identidad/Alteridad**

En este manual escolar se construye una mirada del «otro» centrada en primer lugar en Buenos Aires/los porteños, y en segundo lugar en España/los españoles. En el caso de Buenos Aires, en varias ocasiones la mirada se cristaliza en la figura del general Manuel Belgrano y, en el caso de España, las referencias giran en torno a la figura del gobernador Bernardo de Velasco.

Por otra parte, se observa que la construcción de la «otredad» no siempre resulta negativa. En este sentido, cabe señalar que algunos eventos, como la expedición de Belgrano, las pretensiones de Buenos Aires sobre los territorios del virreinato o el Congreso del 24 de julio, se narran de forma particular. De forma específica, resulta interesante observar que la narración no atribuye un significado especial a las batallas de Paraguarí y Tacuary, como elemento importante que suscitara un incipiente sentimiento de identidad nacional.

Acerca de España, en el apartado «El nacimiento de una nación», se explica las tensas relaciones entre españoles peninsulares y criollos:

Si las Reformas borbónicas habían generado un auge del comercio y nuevas industrias y manufacturas, también aportaron al Paraguay una élite peninsular que se apropió de los cargos del Cabildo, en el que los criollos habían tenido preeminencia política durante siglos. De este modo, la mayor presencia del poder español acentuó la carga de opresión sobre la élite local. (Rivarola, 2010: 96).

En el apartado «Las batallas de Paraguarí y Tacuary» describe sobre la conducta de Velasco en la primera etapa de la batalla: «La batalla del 19 de enero tuvo dos fases: en la primera las tropas de Belgrano atacaron y dispersaron a las paraguayas. Velasco, el Cnel. Gracia y otros jefes españoles huyeron, llevando a Asunción la noticia de la derrota» (Rivarola, 2010: 99). En el mismo apartado, se introduce un aspecto de estas batallas que no aparece en otros manuales escolares: «Las conversaciones continuaron entre los jefes de ambos ejércitos hasta la llegada de Velasco, quien cortó toda comunicación y licenció a las tropas sin paga ni recompensa, lo que agravó su descrédito entre los paraguayos» (p. 99). Hay que hacer notar que, a diferencia del relato hegemónico encontrado sobre este suceso, este manual escolar no subraya la victoria de los jefes paraguayos Gamarra y Cabañas sobre Belgrano, ni otorga significación histórica alguna a este evento. Por otra parte, insiste en la «activa correspondencia» entre ambos ejércitos (argentino y paraguayo), situación que se ve abortada por la intervención del gobernador español Velasco.

En lo que respecta a Buenos Aires, la elección del título del apartado «Noticias de Buenos Aires» ya resulta significativa, porque no tiene las mismas connotaciones que otros títulos empleados para abordar la misma temática en otros manuales, por

ejemplo, «Pretensiones de Buenos Aires». En cualquier caso, el comienzo de este apartado menciona las acciones llevadas a cabo por la Junta de Buenos Aires como resultado de la revolución del 25 de mayo de 1810. Atención al vocabulario empleado en el relato, que no presenta las intenciones o planes de Buenos Aires de una forma hostil:

El 25 de mayo de 1810 era derrocado en Buenos Aires el último virrey del Río de la Plata, Baltasar Hidalgo de Cisneros y se formaba una Junta presidida por Cornelio Saavedra. Una de las primeras medidas del movimiento –cuyos ideólogos eran Juan José Castelli y Mariano Moreno– fue pedir a todas las Intendencias del Virreinato que enviaran diputados a un congreso donde se decidiría la forma de gobierno. (Rivarola, 2010: 97).

A continuación, en el mismo apartado, se explica la misión del coronel Espínola y Peña al Paraguay:

La nota fue traída por un paraguayo, el Cnel. de Milicias José Espínola y Peña, quien después de hacer jurar al Cabildo de Pilar lealtad a la Junta bonaerense, llegó a Asunción en junio de 1810. Como sus gestiones a favor de la Junta fracasaron, retornó a Buenos Aires donde aconsejó enviar una expedición armada al Paraguay para auxiliar al –según él– importante grupo revolucionario de esa provincia. (Rivarola, 2010: 97).

Más adelante, se mencionan las resoluciones del Congreso del 24 de julio, donde queda clara la postura del Paraguay respecto de España y Buenos Aires. Aquí, resulta

interesante observar que, una vez más, el relato no construye una mirada negativa ni sobre España ni sobre Buenos Aires, a diferencia de otros manuales escolares, por ejemplo, el de la editorial Don Bosco (2000). De forma concreta, en la narración se menciona la propuesta del Congreso de formar un ejército, pero no hay explicación acerca de por qué se quiere formar dicho ejército. En otros relatos escolares, se menciona de forma explícita que este ejército se conforma para una posible defensa del Paraguay frente a las hostilidades de Buenos Aires:

El 24 de julio se reunió un Congreso o Cabildo Abierto, convocado por el Cabildo, donde se informó que el Consejo de Regencia era obedecido en toda España, y se propuso formar un ejército. Sin debates, este Congreso juró lealtad al Consejo de Regencia español, decidió mantener armoniosas relaciones con la Junta bonaerense sin aceptarla como depositaria de autoridad ni enviar diputados, y reunir una Junta de Guerra para la defensa de la provincia. (Rivarola, 2010: 97).

La reacción de Buenos no se hace esperar, y el manual escolar la explica de la siguiente manera: «En respuesta, la revolución bonaerense bloqueó el comercio del Paraguay y cortó sus comunicaciones con Montevideo, por donde pasaban las comunicaciones de España a Velazco y al Cabildo» (Rivarola, 2010: 98).

Como se indicaba hace unos momentos, los sucesos de las batallas de Paraguarí y Tacuary se narran de forma particular. Esto puede notarse en el hecho de que el relato no atribuye un significado especial a estos sucesos, aquí no se asocia la victoria de las tropas paraguayas a una incipiente formación de la identidad nacional paraguaya, ni nada que se le parezca. El apartado «Las batallas de Paraguarí y Tacuary» empieza así:

«En setiembre de 1810 la Junta de Buenos Aires nombró a Manuel Belgrano jefe de una “expedición de auxilio” al Paraguay, encargada de exigir en nombre del Rey al Gobernador, al Obispo y a los Cabildantes, que adhirieran a la Junta» (Rivarola, 2010: 99). Nótese el empleo de las comillas para resaltar la frase «expedición de auxilio», dando a entender, por el contenido del apartado, que no se trataba exactamente de un tipo semejante de expedición. La victoria de los jefes paraguayos sobre el ejército porteño se expone de la siguiente manera:

Pero los jefes paraguayos Gamarra y Cabañas contraatacaron, tomando prisioneros y obligando a Belgrano a retirarse hacia el río Tacuary, cerca del Paraná. Entre los comandos de ambos ejércitos empezó una activa correspondencia, en la que Belgrano expuso las ideas políticas y económicas de la Junta bonaerense. (Rivarola, 2010: 99).

En el apartado «Construyendo la independencia» también se encuentran referencias a las complicadas o tensas relaciones entre Buenos Aires y el Paraguay. Como excepción al tono empleado a lo largo de la narración, estos fragmentos ponen de relieve el carácter hostil de Buenos Aires hacia el Paraguay:

Las relaciones con Buenos Aires entraron en crisis en marzo de 1812, cuando el Triunvirato solicitó envío de tropas para combatir a portugueses y españoles de la Banda Oriental, y la Junta de excusó de enviarlos, aduciendo el peligro de una invasión portuguesa al Paraguay, desde el norte. (Rivarola, 2010: 105).

El antiporteñismo se exacerbó por motivos económicos: Buenos Aires se negó a devolver bienes paraguayos incautados de un navío español, cuestionó a los comisionados enviados por la Junta a Artigas y al Jefe de una escuadrilla española, y en setiembre de 1812 impuso pesados tributos a la exportación del tabaco paraguayo. (Rivarola, 2010: 105).

Por último, la construcción de un «nosotros», como nación independiente paraguaya, también resulta particular. A continuación se muestran ejemplos que permiten constatar lo planteado.

Ejemplo 1. En el apartado «Noticias de Buenos Aires: «Un tercer grupo, aún indeciso sobre la fórmula y los medios, plantearía años más tarde emanciparse tanto de España como de Buenos Aires, siendo conocidos como patriotas» (p. 97).

Ejemplo 2. En el apartado «La Junta Superior Gubernativa: «El Congreso cerró sus sesiones el 20 de junio; pero el proceso independentista apenas había empezado. La nueva Junta juró lealtad al rey cautivo Fernando VII, y poco después constituyó un nuevo Cabildo» (p. 102).

Ejemplo 3. En el apartado «La Junta Superior Gubernativa». Aquí resulta interesante observar el cambio de registro en la narración, respecto del relato escolar de la independencia ligado al discurso nacionalista:

En la nota enviada a Buenos Aires el 20 de julio de 1811, la Junta Gubernativa dio un paso hacia la independencia. Informó que le objeto de la revolución del 14 y 15 fue reasumir la parte de soberanía que había recaído en el pueblo, al haberse deshecho el «Poder Supremo de la Nación»; dio cuenta de las resoluciones del Congreso y propuso una confederación no sólo con Buenos

Aires sino con las otras de América. Paraguay se adelantó de este modo a otros pueblos de la región, al plantear una confederación continental. (Rivarola, 2010: 102).

Ejemplo 4. En el apartado «Construyendo la independencia». Aunque no se ha hecho mención con anterioridad, hay que hacer notar también las connotaciones que tiene el título de este apartado. Como bien puede comprobarse en el contenido del mismo, que hace referencia a las dificultades que implica la construcción de una nueva nación. Probablemente, este sea uno de los pocos manuales escolares que introduzca en el relato de la independencia una reflexión crítica sobre la construcción de la nación paraguaya. Es decir, que el relato de la independencia aquí no resulta lineal y plano, sino que la autora intenta hacer visible las complejas relaciones de poder que se establecen entre los principales actores de este acontecimiento. Esto, sin duda, enriquece la narración escolar. El siguiente constituye un ejemplo claro de lo planteado:

No fue fácil construir el nuevo orden político: los conflictos entre el Cabildo y la Junta, cuyas atribuciones no estaban diferenciadas por leyes nuevas; la frecuente intervención de los jefes militares en decisiones públicas; las rivalidades internas y algunos complots entorpecían entorpecerían la estabilidad. (Rivarola, 2010: 104).

## **2.9. Manual 9**

### **Identidad/Alteridad**

En este relato escolar de la independencia del Paraguay, se construye una representación del «otro» que está centrada ante todo en los porteños/Buenos Aires. Muy en segundo plano se encuentran también referencias muy específicas a los españoles y europeos. Resulta significativo que en el relato se utilice de forma mayoritaria el término «porteños», mientras que el término Buenos Aires aparece en contadas ocasiones, y el término argentinos no se menciona en la narración.

Ahora bien, la imagen que se construye de los porteños/españoles/europeos resulta en general negativa. Pero sin duda el relato está centrado en los porteños como el «otro» hostil. Casi en todas las referencias donde aparecen los porteños, la Junta porteña o el gobierno porteño, la narración expresa con claridad la hostilidad y pretensiones de los porteños hacia el Paraguay.

A su vez, en la construcción de un «nosotros» como nación paraguaya independiente puede observarse cómo la identidad nacional se configura y consolida al mismo tiempo que se va estableciendo la diferencia con Buenos Aires. Un buen ejemplo lo constituye el relato sobre las batallas de Paraguarí y Tacuary, que este manual escolar sí considera como precedentes fundamentales del proceso de la revolución de la independencia. A continuación se presentan los fragmentos del manual escolar que ilustran lo planteado hasta aquí.

Acerca de los españoles, en el apartado «Causas externas e internas de la Independencia del Paraguay», se incluye: «a– La opresión del sistema colonial que hacía discriminación entre americanos y españoles en todos los aspectos» (Ruiz Díaz, 2010: 46). Además, mucho más adelante, en el apartado «Gobierno del Consulado», se indica lo siguiente en cuanto a las obras llevadas a cabo por el Consulado: «Realizó persecuciones a los españoles expulsándoles o realizando cuantiosos embargos sobre sus bienes. Una notable medida fue la de prohibir a los europeos el matrimonio con

otros europeos o criollos, sólo podrían contraer nupcias con las indias de los pueblos» (p. 50).

Acerca de la imagen que presenta de los porteños/Buenos Aires, ya en el segundo apartado del Tema 11 se encuentran interesantes referencias: «La batalla de Paraguari no fue una victoria definitiva para los realistas paraguayos. Belgrano todavía tenía su ejército. Pero el gobierno colonial había sido salvado, y la provincia no pudo ser obligada a someterse al gobierno porteño» (Ruiz Díaz, 2010: 43). Cabe subrayar aquí la frase «obligada a someterse» y de forma específica el empleo del verbo «someterse»; las pretensiones del gobierno porteño y la postura del Paraguay resultan aquí muy claros.

En el mismo apartado, se explica: «Semanas más tarde, Belgrano sería definitivamente derrotado en la batalla de Tacuary y expulsado del Paraguay» (Ruiz Díaz, 2010: 43). Llama la atención, en esta cita, el empleo del término «expulsado» para referirse al resultado de la expedición de Belgrano al Paraguay. Y, el apartado concluye de la siguiente manera:

Cuando, meses después, el Paraguay declarara su independencia de España, dejaría en claro que tampoco estaba dispuesto a someterse a Buenos Aires. Y cuando los sucesivos gobiernos de Buenos Aires se mostraran claramente proclives a negar a las demás provincias la igualdad de derechos, el Paraguay afirmaría esa tendencia en una independencia definitiva (p. 43).

Hay que observar en este fragmento cómo la narración incluye al «Paraguay» como un personaje con voz propia capaz de decidir su futuro y adoptar una postura firme frente a España y Buenos Aires. Una vez más aparece el término someterse, para

señalar la dirección de las pretensiones de Buenos Aires, someter a las demás provincias, y para subrayar asimismo la postura del Paraguay frente a un Buenos Aires que pretende negar la igualdad de derechos: «tampoco estaba dispuesto a someterse».

En el apartado «El Consulado», se hace referencia a lo ocurrido en el Segundo Congreso Nacional del año 1813. Nótese la frase incluida entre paréntesis, que en el contexto de la narración pretende dilucidar que los porteños no buscan el reconocimiento, sino el sometimiento –otra vez el relato emplea una variante del verbo someter para referirse a las intenciones de Buenos Aires hacia el Paraguay–:

Durante las deliberaciones se permitió la presencia del enviado de la Junta de Buenos Aires, Nicolás Herrera quien, ignorando el Tratado del 14 de octubre de 1811 firmado con dicha Junta, invitaba al reconocimiento (en realidad sometimiento) del Paraguay a las autoridades porteñas. De lo contrario, se enviado amenazaba con «la asfixia económica». (Ruiz Díaz, 2010: 49).

En relación con la construcción de un «nosotros» en tanto que Paraguay independiente, los siguientes fragmentos del manual escolar ilustran lo planteado al comienzo del análisis. Curiosamente, las primeras 4 referencias giran en torno a la figura de Fernando de la Mora, de hecho, el apartado «La situación general del Paraguay» está centrada en su figura. El primer fragmento expone lo siguiente: «En los primeros meses posteriores a la independencia, no era tan grave demostrar fidelidad o devoción al monarca español Fernando VII, como ser afecto a los porteños» (Ruiz Díaz, 2010: 48). Respecto de esta cita, no se ha encontrado en el conjunto de manuales analizados formulación semejante, frase que desde luego deja entrever la imagen negativa de España y de los porteños que transmite este relato escolar.

El segundo fragmento explica de forma más detallada: «El primero en sufrir las consecuencias de esta inconveniente confusión fue el miembro de la Junta Superior Gubernativa, Fernando de la Mora. Sus compañeros de gobierno ya habían resuelto su separación a raíz de la pérdida de un documento [...]» (Ruiz Díaz, 2010: 48). Atención a la frase que se emplea en el relato para señalar la postura adoptada por Fernando de la Mora, «inconveniente confusión», poniendo de manifiesto de esta manera la actitud equivocada de este patriota.

El tercer fragmento introduce las palabras de un renombrado historiador paraguayo: «Planteada su reincorporación desde junio de 1812, la junta decidió su expulsión definitiva en una sesión que a juicio del historiador Julio César Chávez fue “una verdadera comida de fieras”» (Ruiz Díaz, 2010: 48). En el cuarto fragmento se emplea una vez más el término «sometimiento»: «Pedro Juan Caballero acusaba a De la Mora de constituirse en “uno de los partidarios principales” del sometimiento del Paraguay a la junta de Buenos Aires» (p. 48).

Además de los fragmentos citados, existen otros ejemplos interesantes de mencionar. Al final del apartado «El Consulado», se menciona la postura adoptada por el Segundo Congreso Nacional de 1813 frente a la invitación que traía Nicolás Herrera desde Buenos Aires: «Rechazada airadamente la propuesta, el Congreso se abocó a la organización del Estado aprobando por aclamación un Reglamento de Gobierno. El mismo instituía la República –la primera de América– la instauración del Consulado» (Ruiz Díaz, 2010: 49). Aquí es posible observar cómo la construcción de un nosotros como nación se encuentra estrechamente vinculada al proceso de diferenciación con el otro. En otras palabras, la construcción de un «nosotros» implica necesariamente la construcción de la alteridad hostil como elemento vital de la imagen del Paraguay-nación-independiente.

En la misma dirección de lo planteado, en el apartado «Consulado y República», puede leerse: «Decisiones de notable importancia fueron tomadas además en este Congreso, como la de apartarse completamente de la soberanía española y afirmar la independencia nacional del Paraguay, tanto de España como de Argentina» (Ruiz Díaz, 2010: 49). Para completar el panorama, resulta interesante observar que el manual incluye un apartado específico acerca de la nota del 20 de julio: «La nota del 20 de julio de 1811». En el siguiente extracto se aprecia el enfoque que presenta el contenido de este apartado, además, el extracto que se incluye de la nota del 20 de julio da cuenta del discurso que pretende transmitir el manual:

Debía entenderse que este documento trascendental, buscaba una confederación y la no dependencia de Buenos Aires, pues no se había salido del dominio español para someterse a otro estado, porque expresaba: «Se engañaría cualquiera que llegase a imaginarse que su intención había sido entregarse al arbitrio ajeno y hacer dependiente su suerte de otra voluntad». En tal caso, nada más había adelantado ni reportado otro fruto de su sacrificio que el cambiar alguna cadena por otra y mudar de amos. (Ruiz Díaz, 2010: 50).

Ya en el final del mismo apartado, el manual explica el efecto causado después del reconocimiento de la independencia por parte de los diplomáticos porteños Vicente Echeverría y Manuel Belgrano, el 28 de agosto de 1811:

Esta comunicación llenó de alegría al gobierno y a todo el pueblo y fue anunciado por medio de un bando «conciudadanos del Paraguay, sois libres, y la

Junta participando al pueblo esta lisonjera noticia, os congratula por este suceso, a que era acreedor vuestro esfuerzo y vuestro valor». (Ruiz Díaz, 2010: 50).

## **2.10. Manual 10**

### **Identidad/Alteridad**

Una de las primeras imágenes que se dibuja del «otro» es la de Europa, que aparece en la primera parte de la Unidad 3, en los antecedentes y causas. A modo de ejemplo: «La penetración de las Nuevas Ideas en las colonias españolas, a través de jóvenes que estudiaron en Europa y que trajeron clandestinamente folletos y libros de lectura prohibidos, cuyos contenidos fueron conocidos por el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia y Mariano Antonio Molas, entre otros» (Zacarías & Zacarías, 2012: 40). Otras referencias son la invasión de Napoleón en España y la situación vivida en España con la abdicación de Carlos IV a favor de Fernando VII. En general, las menciones a Europa no están acompañadas de un matiz negativo.

Pero lo cierto es que la narración está organizada en torno a dos imágenes de «lo otro», la de Buenos Aires y los porteños por un lado y la de España, los españoles y Velasco por otro. Imágenes que se construyen a lo largo del relato escolar, que representan aquello «que no es» la nación paraguaya que se gesta con la revolución de 1811, y que aparecen como una suerte de contrapunto de los ideales e intereses del Paraguay. En lo que sigue, se presentan algunos ejemplos que ilustran este planteamiento.

En el apartado de «Causas» remotas, se hace una primera mención a las características del sistema colonial español en América: «La opresión del sistema

colonial que hacía discriminación entre americanos y españoles, tanto en lo político, como en lo social y económico» (Zacarías & Zacarías, 2012: 40). Más adelante, en el apartado «Batalla de Tacuary», también se hace una referencia a las restricciones del sistema colonial: «En el Paraguay no existía ninguna institución para la formación de los oficiales y España mantenía a sus colonias cortas de armas y de municiones, para evitar insurrecciones» (p. 45).

Es necesario tener presente que la imagen del otro español se concentra en la figura de Bernardo de Velasco, último gobernador español de la Provincia del Paraguay, destituido como consecuencia de la revolución de la independencia paraguaya. En numerosas ocasiones y distintos apartados aparece este personaje, una de ellas es la «Batalla de Paraguari», donde se hace hincapié en la actitud contrapuesta de Velasco, que huye del campo de batalla, y la que adoptarán los jefes españoles, toman el mando y enfrentan a las tropas de Belgrano. La fuente original del extracto que se reproduce es el libro citado de Miguel Rigual:

Después de media hora de combate, nuestros soldados fueron desbandados y huyeron, encabezados por el mismo Velasco, hacia la cordillera de los Naranjos, olvidando el jefe español sus palabras del 8 de diciembre: «Moriré con gusto en medio de vosotros y tendré la gloria de acabar mis cansados días al frente de una provincia heroica y de unos soldados amables» (Zacarías & Zacarías, 2012: 44).

En el apartado «La gesta revolucionaria», se hace referencia a la actitud del gobernador Velasco ante los ánimos de libertad y revolución de los paraguayos: «Ante el descontento popular, el gobernador Velasco, buscó la cooperación de Portugal para mantener el régimen españolista» (Zacarías & Zacarías, 2012: 45). La postura y el

proceder de los paraguayos hacia los españoles puede apreciarse en la actuación de Pedro Juan Caballero: «[...] el capitán Caballero exigió a Velazco la entrega de todas las armas, la admisión de dos diputados adjuntos al gobernador, la separación de los funcionarios españoles y de todos los miembros del Cabildo» (p. 46).

Mas adelante, una vez acabada la revolución del 14 y 15 de mayo, vuelve a aparecer la figura de Velasco, en el listado de obras realizadas por el Triunvirato: «1. La separación de Bernardo de Velazco del Triunvirato, al comprobar su complicidad con los portugueses del Brasil» (Zacarías & Zacarías, 2012: 49). Igualmente, entre las resoluciones del Primer Congreso Nacional, se incluyen dos acciones que establecen una clara distinción entre españoles y paraguayos, recalando la soberanía de los segundos: «[...] 2. Separación definitiva de Velazco del gobierno y la prohibición a los españoles de ocupar cargos públicos. 3. Disolución del Cabildo, cuyos miembros de habían manifestado españolistas» (p. 49).

Acerca de Buenos Aires, las primeras referencias aparecen también en la exposición de antecedentes y causas, al mencionar las implicaciones del triunfo de las tropas paraguayas contra el ejército porteño de Manuel Belgrano, y en la siguiente causa cercana: «El ejemplo de Buenos Aires donde los criollos exigieron, la destitución del virrey y nombraron una Junta de Gobierno el 25 de mayo de 1810, formada por criollos y españoles que gobernó en nombre del rey prisionero» (Zacarías & Zacarías, 2012: 40). Estas primeras menciones a Buenos Aires adquieren otro cariz conforme avanza el relato, por ejemplo, en el siguiente apartado cuyo título ya advierte del carácter del contenido, «Pretensiones de la Junta de Buenos Aires»:

El Cabildo abierto reunido el 25 de mayo de 1810, en Buenos Aires, había integrado una Junta Provisional Gubernativa. Esta buscó mantener la Unidad del

extinguido Virreinato bajo su autoridad y dependencia, y, por lo tanto, declaró la caducidad de la autoridad Virreinal. (Zacarías & Zacarías, 2012: 43).

La reacción de Paraguay ante las pretensiones de Buenos Aires puede apreciarse en el apartado «Posición del Cabildo de Asunción»: «**Las resoluciones de este Congreso fueron:** –Formar una Junta de Guerra para la defensa de la Provincia. – Guardar armonía y fraternal amistad con la Junta de Buenos Aires, pero sin reconocer su autoridad» (Zacarías & Zacarías, 2012: 43). Pero los siguientes apartados narran cómo los ánimos se van encrespando, y la narración se vuelve más drástica: «Habiendo fracasado la misión diplomática de José Espínola y Peña destinada a llevar a cabo la sumisión pacífica del Paraguay a la Junta de Buenos Aires, esta decretó que aquella provincia sería anexada por las armas» (p. 43). En este sentido, no pasa desapercibido la elección del título general que contiene los relatos de las batallas de Paraguarí y Tacuary: «Victorias paraguayas sobre el ejército porteño».

Y así como se presenta una visión de Buenos Aires y España, mientras el relato va conformando la idea de «nosotros». De esta manera, se encuentra al final de la explicación de los antecedentes y causas un esquema que lleva por título «Ideal revolucionario», compuesto por 4 recuadros dispuestos de forma vertical y separados por flechas con dirección hacia abajo. En cada recuadro se leen los ideales, organizados aquí con el mismo orden en que aparecen en el esquema: Liberar al Paraguay del yugo español; Constituir al Paraguay en una nación libre y soberana; Surgimiento de sentimiento nacionalista; Instaurar un sistema de gobierno liderado por paraguayos.

Las referencias al Paraguay como una nación libre e independiente aparecen en bajo el título «Primeras formas de gobierno del Paraguay independiente». Nada más iniciar esta parte de la narración, se explica: «Lograda la emancipación, el país debía

organizarse política, económica y culturalmente en forma autónoma y soberana» (Zacarías & Zacarías, 2012: 49). No hay en el manual escolar ninguna frase como «nacimiento de la nación», pero en el relato es posible observar cómo la idea de una identidad nacional, cuyo origen parece situarse antes del 14 y 15 de mayo de 1811. Una identidad que se afianza o apuntala mediante las diversas acciones llevadas a cabo por los primeros gobiernos del Paraguay ya independiente.

Como se desprende de la narración, las acciones de los primeros gobiernos están dirigidas a la construcción de la nación en los diferentes ámbitos (económico, político, militar, cultural). Por un lado, hay referencias a la creación de los elementos y símbolos nacionales. Por ejemplo, en el apartado «Junta Superior Gubernativa» hay un gran cuadro titulado «Resoluciones de la Junta, dividido en tres secciones, política, economía y educación; en el recuadro «Política» se incluye: «d) Organizó el ejército nacional y nombró Comandante General a Fulgencio Yegros; e) Creó la bandera nacional el 15 de agosto de 1812, con bandas horizontales de color, rojo, blanco y azul, con la franja blanca más ancha que las demás» (Zacarías & Zacarías, 2012: 50). Igualmente, en el apartado «Segundo Congreso Nacional–El Primer Consulado» se mencionan las resoluciones de este Congreso: «**Resoluciones.** [...] –Aprobó el Reglamento de Gobierno, primera Constitución del Paraguay; –El objetivo fundamental de este gobierno fue la conservación, seguridad y defensa de la nueva República» (p. 50).

Por otra parte, se introducen nuevamente las figuras de Buenos Aires y España, en un ejercicio de construcción de lo «propio» que implica la exclusión o delimitación de «lo otro». Se ha visto ya, mediante varios ejemplos, cómo las acciones del Triunvirato y las resoluciones del Primer Congreso Nacional buscaban separar a los españoles de la nueva etapa de vida nacional. En lo que respecta a Buenos Aires, si duda hay que destacar otras resoluciones de la Junta; en el ámbito político: «a) Envió una

nota a la Junta de Buenos Aires, el 20 de julio de 1811, en la que afirmaba categóricamente la decisión paraguaya por la independencia»; en el ámbito económico: «En el Tratado del 12 de octubre de 1811, se establecieron las condiciones de alianza, comerciales y de buena amistad con la Argentina» (Zacarías & Zacarías, 2012: 50).

## **2.11. Manual 11**

### **Identidad/Alteridad**

En la narración de la independencia de este manual escolar la construcción del «otro» está centrada sobre todo en Buenos Aires, y de forma algo más secundaria se encuentra también España. En el primer caso, las referencias giran casi siempre en torno a «Buenos Aires», el término los «porteños» no se emplea y la figura del general argentino Manuel Belgrano no ocupa un lugar destacado en el relato. En el segundo caso, además de las referencias habituales sobre España que suelen incluirse en las causas de la independencia, la imagen de España/los españoles se traduce en numerosas alusiones al gobernador español Bernardo de Velasco. Cabe señalar que la imagen que se construye de esos otros, no resulta siempre hostil o negativa.

Acerca de la construcción de un «nosotros» como nación paraguaya independiente, las principales referencias se encuentran en los apartados dedicados a los primeros gobiernos independientes. Allí se aprecia con claridad la construcción y consolidación de una identidad nacional a través de las realizaciones de dichos gobiernos, un conjunto de acciones que permiten a los paraguayos tomar distancia tanto de Buenos Aires como de España.

Referencias generales encontradas sobre España:

Extracto 1. En el Tema 2 «Independencia del Paraguay»: «2.2. Causas políticas. La no participación política igualitaria y el régimen español exclusivista fueron las causas políticas» (p. 57).

Extracto 2. En el Tema 2 «Independencia del Paraguay»: «2.4. Causas sociales. Las causas sociales se debieron a las marcadas diferencias sociales: solo los peninsulares eran depositarios de todos los derechos y privilegios» (p. 57).

Referencias específicas encontradas sobre Bernardo de Velasco:

Extracto 3. En el apartado 2.5. «Causas coyunturales»: «Ambos ejércitos se encontraron en Paraguarí. La batalla se produjo el 19 de enero de 1811, en ella, Velasco y su jefe de Estado huyeron» (p. 58).

Extracto 4. En el Tema 3 «Principales hechos del plan de la revolución:

El capitán Pedro Juan Cavallero envió al alférez Vicente Ignacio Iturbe a intimar la rendición de Velasco. A la primera intimación quiso dar consejos a los insurrectos, pero en la madrugada del 15 de mayo, Iturbe le intimó la rendición y le advirtió que, si no lo había, la artillería bombardearía su residencia, y así se rindió» (p. 60).

Extracto 5. En el apartado 4.1. «Triunvirato o Gobierno Provisorio (16 de mayo de 1811)»: «Las principales realizaciones fueron: a. Separación del gobernador Velasco al comprobarse su complicidad con los portugueses del Brasil» (p. 63).

Extracto 6. En el apartado 4.2. «Primer Congreso Nacional (17 de junio de 1811)»: «Las decisiones de este Congreso fueron: a. La separación definitiva de Velasco y la prohibición de los españoles de ocupar cargos públicos; b. La suspensión de los miembros del Cabildo por ser españoles» (p. 63).

Referencias encontradas sobre Buenos Aires:

Extracto 1. En el apartado 2.5. «Causas coyunturales»:

Esta Junta envió emisarios a todas las provincias que conformaban el virreinato, para pedir apoyo para la Junta y mantener unidas las provincias, aspirando Buenos Aires a ser heredera de todo el Virreinato, pero se opusieron Paraguay, Bolivia y la Banda Oriental (p. 58).

Extracto 2. En el apartado 2.5. «Causas coyunturales», específicamente, en el subapartado que se titula «Pretensiones de la Junta de Buenos Aires»: «Al Paraguay enviaron la misión diplomática de José Espínola y Peña, que fracasó. Apenas huyó y el gobernador Bernardo de Velasco reunió un Congreso el 24 de julio de 1810» (p. 58).

Extracto 3. En el apartado 2.5. «Causas coyunturales», específicamente, en el subapartado que se titula «Pretensiones de la Junta de Buenos Aires»:

Dicho Congreso resolvió reconocer la autoridad del Consejo de Regencia o Junta de Cádiz, en representación del rey Fernando VII, quien estaba bajo la autoridad de Napoleón Bonaparte, y mantener buenas relaciones con la Junta de Buenos Aires sin aceptar su autoridad, además de formar una Junta de Guerra para la defensa de la provincia (p. 58).

Extracto 4. En el apartado 2.5. «Causas coyunturales», específicamente en el subapartado «Misión de Belgrano»: «Fracasada la misión de Espínola y Peña, la Junta de Buenos Aires persistía en su interés por que la Provincia del Paraguay formara parte de su jurisdicción» (p. 58).

Extracto 5. En el apartado 2.5. «Causas coyunturales», específicamente en el subapartado «Misión de Belgrano»; nótese el empleo que se hace de las comillas: «Enviaron nuevamente una misión militar de Manuel Belgrano con 1200 hombres “para auxiliar a los pueblos del Paraguay”. Este envío de tropas fue visto como una misión y se avistaron 6000 hombres para la defensa» (p. 58).

Extracto 6. En el apartado «Junta Superior Gubernativa»; hay que destacar aquí el empleo del plural mayestático «nuestro», además, se puede observar lo dicho en las primeras líneas de esta sección del análisis, acerca de cómo las actuaciones de los primeros gobiernos construyen la nación independiente *en oposición* a (las pretensiones de) Buenos Aires.

Dos cláusulas aprobadas en el aspecto económico dieron impulso a nuestro incipiente comercio independiente: la primera, establecía que se dejaría de pagar a Buenos Aires los impuestos de Sisa y Arbitrio por cada tercio de yerba paraguaya, a fin de que el Paraguay lo percibiera en su provecho; [...] (p. 64).

Extracto 7. En el apartado «Junta Superior Gubernativa»:

Se solicitó al gobierno de Buenos Aires la remisión de los expedientes judiciales relacionados con el Paraguay, que estaban radicados en la audiencia de Buenos Aires. El Paraguay quedaba libre e independiente, pero se comprometía a auxiliar a Buenos Aires en caso de peligro externo (p. 64).

Acerca de la construcción de un «nosotros» como nación paraguaya independiente, se presentan los siguientes ejemplos encontrados en el relato escolar:

Extracto 1. En el Tema 2 «Independencia del Paraguay», resulta interesante observar cómo inicia la autora el relato de la independencia: «Comenzaremos este capítulo con la época independiente, a partir de 1811, la independencia, y analizaremos las causas de tan ferviente deseo» (p. 57).

Extracto 2. En el Tema 2 «Independencia del Paraguay», cabe destacar una vez más el empleo del plural mayestático, que remite en este contexto al «nosotros» en tanto que pueblo o nación paraguaya: «Recordemos que nuestro proceso histórico colonial se inició el 15 de agosto de 1537 y terminó el 14 y 15 de mayo de 1811» (p. 57).

Extracto 3. En el Tema 2 «Independencia del Paraguay». Aquí se puede apreciar los diferentes grupos o bandos formados en el seno de la sociedad paraguaya hacia 1811; el relato menciona de forma clara al tercer grupo, los independentistas, pero a diferencia de otros manuales escolares, por ejemplo el de la editorial Don Bosco (2000), no se aporta mayores detalles acerca de este tercer grupo, que estaría conformado por los criollos paraguayos protagonistas de la revolución de la independencia:

Luego de conocer las pretensiones de la Junta de Buenos Aires en la Provincia del Paraguay se formaron tres bandos: los españolistas, a favor del rey de España: los miembros del Cabildo, los comerciantes y los del gobierno colonial; los porteñistas, grupos de criollos vinculados a Buenos Aires por el comercio, querían unirse a la Junta de Buenos Aires; y los independentistas, que deseaban ser libre y no cambiar de amo (p. 57).

Extracto 4. En el apartado 4.3. «Junta Superior Gubernativa», el manual se expone en la exposición del contenido del Bando del 6 de enero de 1812, tan importante en el proceso de construcción de «nosotros» como nación paraguaya: «En el

Bando del 6 de enero de 1812 fijaron sus planes cuyos principales puntos eran: a. Asegurar la libertad, la propiedad y los derechos del hombre; b) Mejorar la educación pública [...]; c) organizar el ejército, proyectándose una Academia Militar» (p. 64).

Extracto 5. En el apartado 4.4. «Segundo Congreso Nacional», aquí se menciona la aprobación del Reglamento de Gobierno y sus principales disposiciones, igualmente fundamentales en la consolidación de la nueva nación: «El artículo 3 resume el objetivo fundamental del nuevo gobierno: conservación, seguridad y defensa de la República con toda vigilancia, esmero y actividad que exigen las presentes circunstancias» (p. 65).

### **3. Objetivo 9**

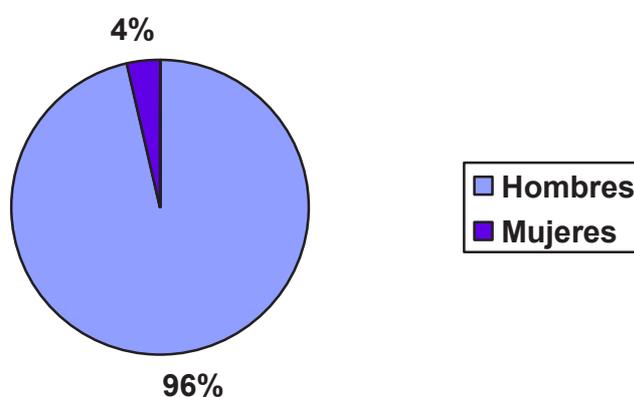
#### **3.1. Manual 1**

##### **Personajes masculinos y femeninos**

En el capítulo aparece un total de 28 personajes, de los cuales solamente 1 corresponde a una figura femenina, Juana María de Lara Vda. de Bedoya, el resto son todos personajes masculinos. De lo anterior se desprende que el relato de la independencia en este manual escolar gira en torno a las acciones/actividades llevadas a cabo por personajes siempre masculinos, de tal modo que las mujeres prácticamente no aparecen en el relato, lo que equivaldría a decir que las mujeres no participaron de forma activa en el proceso de independencia.

De los personajes masculinos, el que más veces aparece en la narración es el gobernador español Bernardo de Velasco (13), cuya figura adquiere en el relato un protagonismo notable, aunque se trate siempre de una centralidad que permite visualizar

al «otro» hostil/enemigo de los intereses de la patria. El segundo personaje más citado es el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia (8), además también destacan los personajes Fulgencio Yegros y Pedro Juan Caballero, cada uno con 6 referencias en el relato, y el Tte. Coronel Manuel Anastacio Cabañas y Manuel Belgrano, cuyas figuras aparecen hasta 5 veces en el relato (ver figura 18).



*Figura 18.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, capítulo Revolución de Mayo, Estudios Sociales 1º Curso, Lezcano y Zayas, s/f., en porcentaje.

### **Actividades y roles**

Acercas de las actividades atribuidas a los personajes en la narración, la mayor parte de los personajes están vinculados a actividades políticas (14). En segundo lugar, los roles desempeñados por los personajes corresponden a actividades vinculadas con acciones bélicas (9), por último, el texto se refiere a algunos personajes sin atribuirles una actividad específica, como «próceres civiles» (3) y «próceres eclesiásticos» (1).

Aquí conviene aclarar ciertas particularidades a la hora de asignar roles a los personajes que aparecen en el relato. Hay que tener presente que algunos de los personajes, como Manuel Belgrano o Fulgencio Yegros, aparecen en diferentes momentos del relato desempeñando acciones bélicas y también actividades políticas, pero en el caso de Belgrano prevalecen sus acciones en el ámbito bélico, y en el caso de Yegros prevalecen las acciones políticas; teniendo en cuenta estas circunstancias, se ha optado por asignar a cada personaje el rol que prevalece en el relato.

Por otra parte, se sitúan dos actividades/ámbitos que, aunque estrictamente no se correspondan con un rol o papel, conviene situar como parte del conjunto de actividades asignadas a los personajes: prócer civil y prócer eclesiástico (los personajes designados por las autoras como próceres militares han sido contados en la actividad «acción bélica»). El único personaje femenino que aparece en todo el relato, está incluido en el listado de «próceres civiles», pero no se incluye ningún tipo de explicación descriptiva acerca del rol desempeñado en el proceso de independencia (ver tabla 21).

Tabla 21

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, Capítulo Revolución de Mayo, Manual Estudios Sociales 1° curso, Lezcano y Zayas, s/f.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Acción bélica           | 9              |                | 9            |
| Actividad política      | 14             |                | 14           |
| Prócer civil            | 3              | 1              | 4            |
| Prócer eclesiástico     | 1              |                | 1            |

### **3.2. Manual 2**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

En los dos capítulos existen un total de 20 personajes, todos masculinos. Por frecuencia de aparición en la narración, los personajes más citados son los siguientes: José Gaspar Rodríguez de Francia (8), Fulgencio Yegros (5), Bernardo de Velasco (5), Pedro Juan Caballero (4), Fernando de la Mora (3), Juan Valeriano Zeballos (3), Francisco Javier Bogarín (2), Mariano Antonio Molas (2), Mauricio J. Troche (2), Vicente Iturbe (2), Antonio Yegros (2), Manuel Belgrano (2), oficialidad joven (1), los revolucionarios (1), Fernando Caballero (1), José Agustín Molas (1), Carlos A. López, Francisco Solano López (1), Echeverría (1).

#### **Actividades y roles**

En relación con los roles desempeñados por los personajes, o el ámbito/actividad en el que aparecen en el relato, 7 personajes aparecen desempeñando roles vinculados con el ámbito político, mientras que 2 personajes están relacionados con actividades bélicas. En este caso, se ha optado por incluir tres roles particulares porque en el relato se incluye a estos personajes de forma explícita bajo estas etiquetas, sin aportar mayor detalle: 5 personajes aparecen nombrados como próceres militares, 3 personajes aparecen como próceres civiles, y 3 personajes aparecen como próceres sacerdotes (ver tabla 22).

Tabla 22

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, Capítulo Revolución de Mayo, Manual Estudios Sociales 2° curso, Lezcano y Zayas, s/f.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Acción bélica           | 2              | -              | 2            |
| Actividad política      | 7              | -              | 7            |
| Prócer militar          | 5              | -              | 5            |
| Prócer civil            | 3              | -              | 3            |
| Prócer sacerdote        | 3              | -              | 3            |

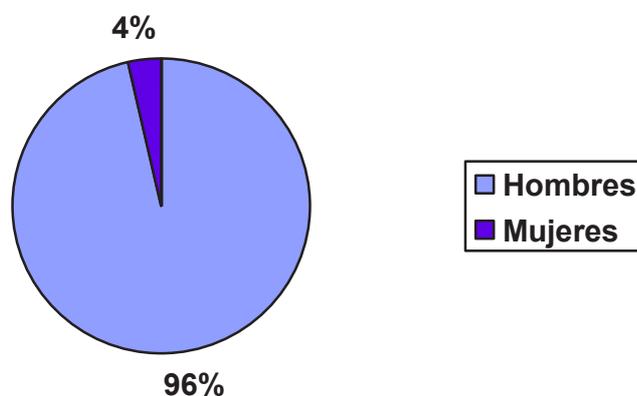
### **3.3. Manual 3**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

En los capítulos que abordan el contenido de la independencia del Paraguay se identifican un total de 27 personajes, 26 personajes masculinos y 1 personaje femenino. El personaje más veces citado en el relato escolar es el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia (12), el siguiente personaje que aparece un mayor número de veces en la narración es el gobernador español Bernardo de Velasco (9), le siguen el personaje de Pedro Juan Caballero (8), el personaje de Fulgencio Yegros (7) y el personaje de Iturbe (4).

Los personajes citados hasta tres veces en el relato son los siguientes: Manuel Belgrano, Mauricio José Troche, Fernando de la Mora y Francisco Javier Bogarín, Los personajes que aparecen dos veces en la narración son: José Espínola y Peña, los patriotas, Antonio Tomás Yegros, Mariano Antonio Molas, José Agustín Molas, Fernando Caballero y Juan Valeriano de Zeballos. Por fin, los personajes que son

citados solamente una vez son los siguientes: Antequera, Carlos IV, Napoleón Bonaparte, José Bonaparte, Blas José Rojas, Cabañas, Juan Bautista Rivarola, Juan Francisco Recalde, Hnos. Martínez Sáenz, Echeverría y Juana María de Lara vda. de Bedoya. A continuación se presentan los porcentajes totales de personajes masculinos y femeninos que aparecen en los capítulos que abordan la independencia en el manual escolar (ver figura 19).



*Figura 19.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia, Estudios Sociales 3º Curso, Irmina C. de Lezcano, s/f., en porcentaje.

### **Actividades y roles**

La mayor parte de los personajes que conforman el relato de la Independencia aparecen en el ámbito político, es decir desempeñando actividades y roles relacionados con el mundo de la política. De forma específica, 25 personajes aparecen en contextos que remiten a asuntos políticos durante o después de la revolución de la independencia, mientras que solamente 2 personajes aparecen en contextos bélicos de forma exclusiva.

Eso sí, habría que introducir un matiz en el caso de aquellos personajes que en el manual escolar se denominan como próceres oficiales (militares). En un primer momento, en el apartado titulado «La Revolución de Mayo», aparecen en el contexto de los levantamientos de Itapúa, Cordilleras y Corrientes, así como en los sucesos de la noche del 15 y la madrugada del 15 de mayo en Asunción. No obstante, en los siguientes apartados que se refieren a la organización del Paraguay independiente estos mismos personajes aparecen en contextos ya exclusivamente políticos, es decir ocupando cargos de gran relevancia en los primeros gobiernos independientes.

En relación con los roles que desempeñan los diversos personajes que van apareciendo en el relato escolar, hay que decir que en la mayoría de los casos se les atribuye el rol de «próceres», introduciendo una clara distinción entre aquellos que son «oficiales», «civiles» y «clérigos». Aparte de estos roles, en la narración se menciona de forma explícita el rol de otros personajes más o menos importantes: Carlos IV rey, José Bonaparte rey, Velasco gobernador.

Dos personajes destacan de forma particular porque a lo largo del relato se les atribuye diferentes roles, todos ellos de gran importancia, son Fulgencio Yegros y José Gaspar Rodríguez de Francia. En el caso de Fulgencio Yegros, aparece como prócer oficial, como Presidente de la Junta Superior Gubernativa y como Cónsul. En el caso del Dr. Francia, el manual escolar se ocupa de aportar el máximo de detalles sobre el papel que desempeñó en la revolución de la independencia: encargado de la elaboración del plan y de la dirección del movimiento de la revolución, miembro del Triunvirato, vocal de la Junta Superior Gubernativa, cónsul. En contraste, al único personaje femenino que aparece en el relato, Juana María de Lara, se le atribuye el papel de «prócer civil», sin aportar ningún detalle o explicación (ver tabla 23).

Tabla 23

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, Capítulos La Independencia Nacional y Los Primeros Gobiernos del Paraguay Independiente, Estudios Sociales 3 Curso, Irma C. de Lezcano, s/f.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Política                | 24             | 1              | 25           |
| Bélica                  | 2              |                | 2            |

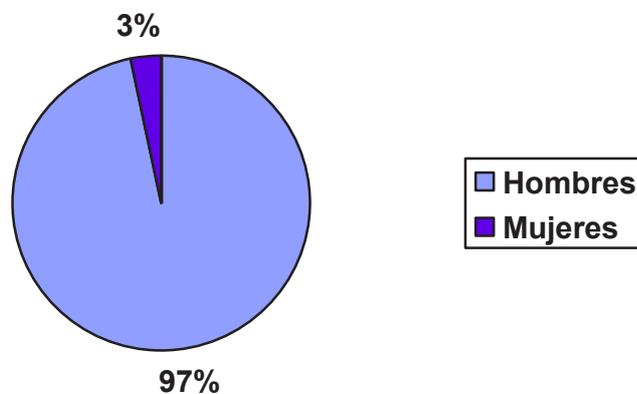
### **3.4. Manual 4**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

A lo largo del relato, aparecen un total de 58 personajes, de los cuales 56 corresponden a personajes masculinos y 2 a personajes femeninos (ver figura 20). El personaje que aparece más veces citado en la narración es el gobernador Velasco (13), en segundo lugar se encuentra Manuel Belgrano (9), en tercer lugar Fernando VII (8). En orden descendente, la frecuencia de aparición del resto de los personajes es la siguiente: José Gaspar Rodríguez de Francia (5), Pedro Juan Caballero (5), Napoleón (5), Carlos IV (5), Mariscal Murat (4), Fulgencio Yegros (4), Vicente Ignacio Iturbe (3), Fernando de la Mora (3), José Espínola y Peña (3). Los personajes que aparecen 2 veces en la narración son: Cabañas, Francisco Javier Bogarín, Mauricio José Troche, Juan Bautista Rivarola, Manuel de Godoy.

Por fin, los personajes que se nombran una sola vez son los siguientes: Juan Pedro Escalada, Lázaro de Ribera, José Gabriel Téllez, Juan Andrés Gelly, Doctor Luis de Zavala, Juan Valeriano Zeballos, José Antonio Yegros, José de Abreu, Blas José Rojas, Fernando Caballero, José Agustín Molas, los hermanos Martínez Sáenz, Mariano

Antonio Molas, Juan Francisco Recalde, jefes españoles, jefes paraguayos, oficiales paraguayos, Mariano Moreno, Juan José de Paso, Juan de Larrea, Domingo Matheu, Manuel Alberdi, Miguel Azcuénaga y Juan Castelli, Cornelio Saavedra, José I, Pedro Antonio de Herrera, Cristóbal Insaurralde, José Fernández Montiel, Juan Manuel Gamarra, Santiago de Liniers, Hernando Arias de Saavedra, Juan José de Vertiz, Pedro de Cevallos, Carlos III, Juana María Lara viuda de Bedoya y Carlota Joaquina.



*Figura 20.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia, Estudios Sociales 6 Curso, Irmina C. de Lezcano, s/f., en porcentaje.

### **Actividad y roles**

Del total de 58 personajes masculinos, 34 aparecen en actividades vinculadas al ámbito político, 18 están vinculados al ámbito bélico, mientras que 4 personajes aparecen en actividades que tienen que ver con el ámbito cultural. Los dos personajes femeninos aparecen en el ámbito político (ver tabla 24).

En relación con los roles desempeñados por los personajes masculinos, destacan en primer lugar los grados militares como cadete, teniente, capitán, general, mariscal, etc., en segundo lugar se encontrarían los roles de rey, virrey, presidente, vocal, secretario y cónsul. En el caso de los roles desempeñados por los personajes femeninos, a Juana María de Lara se le atribuye el papel de «patriota civil» y a Carlota Joaquina se la nombra simplemente como «princesa».

Tabla 24

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, Capítulos Hacia la independencia del Paraguay y el Gobierno del Dr. Francia (3 primeros apartados), Estudios Sociales 6 Curso, Irmina C. de Lezcano, s/f.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Bélica/Guerra           | 17             |                | 18           |
| Política                | 34             | 2              | 36           |
| Cultural                | 4              |                | 4            |

### **3.5. Manual 5**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

A lo largo del capítulo 18 (y el primer apartado del capítulo 19) se identifican un total de 19 personajes, todos son de género masculino, hombres adultos; entre el conjunto de personajes destaca 1 sólo personaje colectivo, que se sitúa aquí como masculino y corresponde a «criollos paraguayos». Es decir, el relato escolar de la independencia que ofrece el manual *Paraguay Ñane retã* no incluye ningún personaje femenino, ni individual con nombre propio, ni colectivo.

Los personajes con mayor frecuencia de aparición en la narración Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, que aparece hasta 9 veces en diferentes apartados, y el gobernador español Bernardo de Velasco, que aparece 8 veces en la narración. En rigor, vale la pena aclarar que el personaje del Dr. Francia aparece solamente 1 vez en el capítulo 18 que desarrolla el tema de la independencia, las citas restantes, un total de 7, se sitúa en el primer apartado del capítulo 19.

En orden descendente, la frecuencia de aparición del resto de los personajes es la siguiente (el número de veces que aparece cada personaje en la narración está señalado con un número entre paréntesis): Fernando VII (4), Fulgencio Yegros (4), general Belgrano (3), José Espínola y Peña, Pedro Juan Cavallero y Vicente Iturbe (2). Solamente aparecen una vez: Carlos IV, José Bonaparte, Napoleón, Baltasar Hidalgo de Cisneros, criollos paraguayos, Cavañas, José Abreu, Juan V. de Zeballos y Vicente de Echeverría.

Del recuento de personajes se desprenden las siguientes observaciones: a) el personaje más citado del capítulo 18 que desarrolla el contenido de la independencia es el gobernador español Bernardo de Velasco, que se torna protagonista de al menos 2 apartados; b) vale la pena destacar que el personaje con mayor frecuencia de aparición no es un personaje paraguayo (imagen de nosotros), sino un personaje español (imagen del otro); c) en el relato no contiene ningún personaje femenino, la mayoría de los personajes son hombres adultos destacados de su época.

### **Actividades y roles**

Del total de 19 personajes, 15 aparecen en el ámbito político y 4 se sitúan en el ámbito bélico. Hay que introducir aclaraciones: el general Belgrano y Fulgencio Yegros aparecen en el ámbito político y bélico, dependiendo del momento de la narración.

Acercas de los roles desempeñados por los personajes, recordar que todos son masculinos, se encuentran: 3 reyes, 1 emperador, 1 virrey, 4 emisarios políticos o diplomáticos, 1 gobernador, 3 miembros de Triunvirato (triumviros), 1 general, 1 comandante, 2 capitanes, 2 cónsules, 4 vocales de la Junta Superior Gubernativa.

También aquí hay que hacer algunas aclaraciones, porque los siguientes personajes desempeñan en la narración múltiples papeles, al mismo tiempo o de forma sucesiva: Bernardo de Velasco aparece primero como gobernador y después como miembro del Triunvirato; Belgrano aparece primero como general del ejército porteño y después como emisario político o diplomático; Fulgencio Yegros aparece como comandante del ejército, luego presidente de la Junta Superior Gubernativa y más tarde como Cónsul; José Gaspar Rodríguez de Francia desempeña de forma sucesiva los roles de miembro del Triunvirato, vocal de la Junta Superior Gubernativa y Cónsul; Pedro Juan Cavallero es capitán en el ejército paraguayo y luego también vocal de la Junta Superior Gubernativa.

De las actividades y roles desempeñados por los personajes del relato se observa: a) todos los personajes masculinos desempeñan roles vinculados al ámbito público y que podrían considerarse en el marco del sistema patriarcal como «habituales o comunes a su género»; b) muchos de los personajes desempeñan diferentes actividades o papeles a lo largo del relato, ya sea de forma simultánea o en diferentes momentos (ver tabla 25).

Tabla 25

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia del Paraguay, Paraguay Ñane retã, Saccaggio et al., 1998.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| político                | 15             | -              | 15           |
| bélico                  | 4              | -              | 4            |

### **3.6. Manual 6**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

En los capítulos analizados se identifican un total de 65 personajes, de los cuales 62 corresponden a personajes masculinos y 3 a personajes femeninos. El personaje con mayor frecuencia de aparición en todo el relato es el doctor José Gaspar Rodríguez de Francia, que aparece 23 veces en diferentes apartados, convirtiéndose de esta manera en uno de los protagonistas de la narración de la independencia. En segundo lugar, se sitúa el personaje del gobernador español Velasco, que aparece en 16 ocasiones. En tercer lugar se ubica el personaje de Fulgencio Yegros, cuya figura aparece 13 veces en la narración.

El listado sigue, en orden descendente, con los siguientes personajes: Pedro Juan Cavallero (9), Manuel Belgrano (8), y Napoleón Bonaparte (7). Los siguientes personajes aparecen 5 veces en el relato: Manuel A. Cavañas, Fernando VII, y Mariano Antonio Molas. Los personajes que aparecen hasta 4 veces en el relato son: Nicolás de Herrera, José G. Artigas, Carlos IV, y Vicente Ignacio Iturbe.

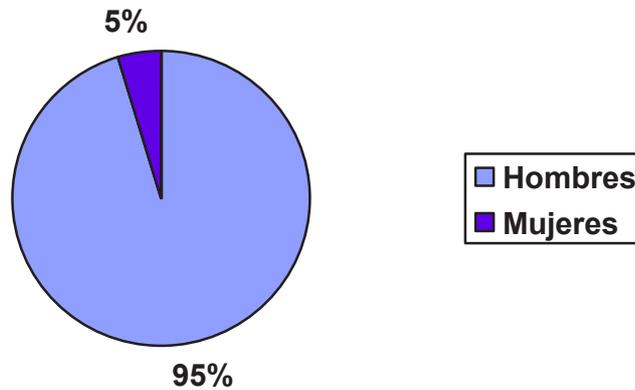
Los personajes que aparecen 3 veces en toda la narración son: Blas José de Rojas, José de Abreu, Juan Valeriano Zevallos, Vicente Anastacio de Echevarría,

Carlota Joaquina de Borbón. Siguiendo con el listado, los personajes que aparecen 2 veces en la narración son los siguientes: Virrey Rafael de Sobremonte, Antonio Tomás Yegros, Ministro Godoy, Virrey Cisneros, coronel José de Espínola y Peña, Juan Francisco Recalde, los hermanos Sáenz, Juan Manuel Gamarra, José Agustín Molas, y Francisco Xavier Bogarín.

Para completar finalmente el listado, los siguientes personajes aparecen solamente 1 vez en todo el relato: capitán Santiago de Liniers, José Fernández Montiel, Cristóbal Insaurralde, Gervansio Acosta, Benito Villanueva, Carlos III, José Bonaparte, Francisco de Miranda, Antonio Ñarino, Francisco de Paula Santander, Mariano Moreno, Miguel de Hidalgo, Indios y mestizos hombres, Pedro Somellera, Juan José Castelli, Marcelino Rodríguez, Manuel Hidalgo, José de María, José Félix Sarmiento, José Baca, los paraguayos, José Ildefonso Machaín, Juan Bautista Rivarola, los hermanos Montiel, Carlos Argüello, Juan Bautista Acosta, Juan Manuel Iturbe, Mauricio José Troche, Fernando Cavallero, Francisco de Haedo, José Gabriel Téllez, Juan Pedro Escalada, John P. Robertson, William Robertson, indias y mestizas mujeres, Juana de Lara.

Como se puede comprobar, en el relato de la revolución de la independencia que presenta este manual escolar los personajes masculinos superan de forma abrumadora a los personajes femeninos, además, cabe mencionar que: a) el personaje con mayor frecuencia de aparición es el doctor José Gaspar Rodríguez de Francia; b) El segundo personaje que mayor número de veces aparece en la narración es un personaje español, el gobernador Bernardo de Velasco; c) muy cerca, se destaca en la frecuencia de aparición el personaje de Fulgencio Yegros, uno de los jefes de la revolución independentista del Paraguay; d) de los apenas 3 personajes femeninos del relato, resulta que 1 corresponde a un personaje colectivo y 2 aparecen con nombre propio; e) la gran mayoría de los personajes masculinos incluidos en la narración son hombres

adultos, figuras destacadas del ámbito político, civil, militar y religioso de la época, y en menor medida, del ámbito cultural. A continuación se puede observar la distribución por género que se ha encontrado en el relato (ver figura 21).



*Figura 21.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia, Historia y Geografía 8 Grado, Monte de López Moreira et al., 2000, en porcentaje.

### **Actividades y roles**

A propósito del ámbito al que aparecen asociados los personajes, el panorama es como se muestra a continuación: 33 personajes aparecen en contextos vinculados a la política, 28 personajes aparecen asociados a contextos bélicos, 2 personajes se ubican en el ámbito educativo y 2 personajes en el ámbito económico (comercio).

De los 33 personajes asociados al ámbito de la política, 31 son personajes masculinos y 2 personajes femeninos (la reina Carlota Joaquina y Juana de Lara); de los 28 personajes situados en ámbito bélico, solamente hay 1 personaje femenino colectivo

(indias y mestizas mujeres). Por lo demás, los 4 personajes que aparecen en el ámbito educativo y económico son masculinos.

Hay que introducir algunas aclaraciones, los siguientes personajes aparecen en 2 ámbitos, el político y el bélico, según el momento de la narración: Fulgencio Yegros, gobernador Velasco, los hermanos Sáenz, Pedro Juan Cavallero, Vicente Ignacio Iturbe, y Manuel Belgrano.

En relación con los roles, el panorama se compone como sigue:

Roles de personajes masculinos asociados al contexto político: emperador, virrey, rey, presidente de la Junta Superior Gubernativa, vocal de la Junta Superior Gubernativa, cónsul, gobernador, secretario de la Junta de Gobierno porteña, sacerdote, diplomático, asesor político, triunviro, y diputado.

Roles de personajes masculinos vinculados al ámbito bélico: capitán, coronel, comandante general de armas, militar, combatiente, y jefe militar.

Roles de personajes masculinos asociados a los ámbitos educativo y económico: maestro y comerciante.

Roles de personajes femeninos asociados al contexto político: reina (Carlota Joaquina) y mensajera (Juana de Lara). Los extractos donde aparecen los personajes son los siguientes:

En el caso de la reina Carlota Joaquina, se cita su primera aparición en el relato: «Pero llegó a Asunción un portugués, el Teniente José de Abreu, emisario de la Reina Carlota Joaquina de Borbón. Esta era hija del rey Carlos IV de España, y por lo tanto hermana de Fernando VII [...]» (p. 105).

El personaje de Juana de Lara, aparece solamente una vez en la narración, aunque ya se ha mencionado la cita, conviene recordarla también aquí: «La intervención

de una valerosa mujer, doña Juana de Lara, mensajera de los conjurados, fue trascendental en ese proceso» (p. 106).

Roles de personajes femeninos vinculados al ámbito bélico: combatientes (indias y mestizas mujeres). El extracto es el siguiente: «Fue un cura párroco, Miguel de Hidalgo, quién inició la auténtica revolución popular con miles de indios y mestizos – hombres y mujeres– mal armados. Era la primera insurrección americana donde participaban activamente las mujeres» (p. 102).

Del recorrido a través de las actividades y roles de los personajes se puede afirmar que: a) el grueso de personajes masculinos del relato aparecen en el contexto de la política o en el contexto de acciones bélicas; b) todos los personajes masculinos desempeñan roles asociados al ámbito público, política, guerra, economía y educación; c) de los personajes femeninos, 2 aparecen en contextos políticos y 1 en contexto bélico; d) hay que destacar que 2 personajes femeninos aparecen con nombre propio en la narración.

El siguiente cuadro muestra la distribución de los personajes en función de la actividad a la que aparecen asociados en el relato (ver tabla 26).

Tabla 26

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia del Paraguay, Historia y Geografía 8 Grado, Monte de López Moreira et al., 2000.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| político                | 31             | 2              | 33           |
| bélico                  | 27             | 1              | 28           |
| educativo               | 2              | -              | 2            |
| económico               | 2              | -              | 2            |

### **3.7. Manual 7**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

En el capítulo de la independencia del Paraguay se identifican un total de 23 personajes, todos los personajes son hombres adultos. No se incluye ningún personaje femenino, individual o colectivo.

El personaje con una mayor frecuencia de aparición en el relato es el gobernador español Bernardo de Velasco, que aparece en 12 ocasiones. En segundo lugar, se sitúa el personaje de José Gaspar Rodríguez de Francia, con 10 apariciones a lo largo de la narración. En orden descendente, el listado sigue con: Manuel Belgrano (7), José de Espínola y Fulgencio Yegros (5), Fernando VII y Vicente Ignacio Iturbe, (4), Cabañas, Fernando de la Mora y Pedro Juan Caballero (3).

Para completar la lista, los personajes que aparecen 2 veces en todo el relato son los siguientes: Napoleón, Juan Bautista Rivarola y Francisco Bogarín. Los personajes que aparecen solamente una vez en el relato son: Virrey Cisneros, Lázaro de Ribera, Gamarra, José Agustín Molas, Antonio Tomás Yegros, Juan Francisco Recalde, Blas José Rojas, José de Abreu, Juan Baleriano Zevallos y Vicente Echevarría.

#### **Actividades y roles**

En relación con los ámbitos a los que aparecen asociados los personajes, el panorama se compone de la siguiente manera: 12 se sitúan en contextos políticos, mientras que 11 aparecen en contextos bélicos.

En cuanto a los roles, en el ámbito político se encuentran los siguientes: emperador, rey, virrey, gobernador, emisario político, presidente de la Junta Superior Gubernativa, vocal de la Junta Superior Gubernativa, presbítero, representante militar; en el ámbito bélico se identifican los siguientes: general, oficial del ejército, jefe militar. En el siguiente cuadro se puede observar la distribución de actividades del total de personajes del capítulo 15 «La independencia del Paraguay» (ver tabla 27).

Tabla 27

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia del Paraguay, Estudios Sociales 8, De Loof Sosa et al., 2002.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| político                | 12             | -              | 12           |
| bélico                  | 11             | -              | 11           |

### **3.8. Manual 8**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

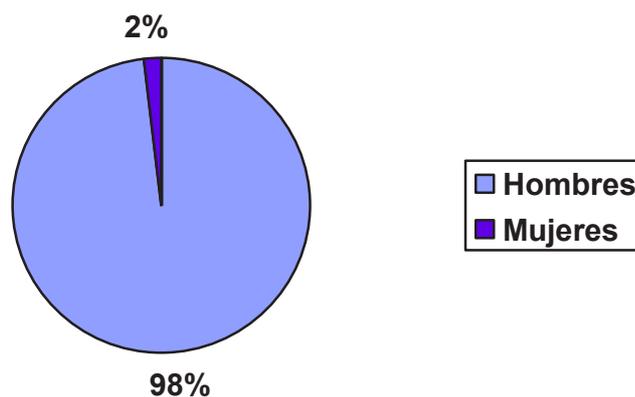
Se identifican en el relato de la Independencia un total de 53 personajes, de los cuales 52 son personajes masculinos y 1 corresponde a un personaje femenino. De la distribución de personajes se desprende que el relato de la Independencia que ofrece el manual de En Alianza (2010) gira en torno a protagonistas masculinos, todos hombres adultos destacados de su época, ya sea del ámbito político, militar o religioso.

El personaje con mayor frecuencia de aparición en el relato es el gobernador español Bernardo de Velazco, cuya figura emerge en 15 momentos diferentes del

capítulo. En segundo lugar se encuentran dos personajes importantes del relato, el general Manuel Belgrano y el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, con 10 apariciones. En tercer lugar, se ubica Pedro Juan Caballero, que aparece 8 veces en la narración, en cuarto lugar el personaje de Fulgencio Yegros, con 7 apariciones a lo largo del relato. En el conjunto de personajes más citados, se encuentran en quinto lugar con 6 menciones en el texto central los jefes paraguayos Juan Manuel Gamarra y Manuel Atanasio Cabañas.

El único personaje que aparece 5 veces en la narración es Vicente Ignacio Iturbe, mientras que el único que aparece 4 veces es Fernando de la Mora. Los personajes que aparecen 3 veces en el relato son Blas Roxas de Aranda y Juan Bta. Rivarola. Para completar la lista, los personajes que aparecen 2 veces a lo largo del capítulo son: coronel José Espínola y Peña, Antonio Tomás Yegros, Baltasar Hidalgo de Cisneros, Gregorio de la Cerda, Manuel Iturbe, Coronel Gracia, Diego de Souza, Fernando VII, y Francisco Javier Bogarín.

Finalmente, los personajes que solamente aparecen una vez son los siguientes: virrey de Sobremonte, Cornelio Saavedra, Juan José Castelli, Mariano Moreno, Coronel Zavala y Delgadillo, Padre Baca, J. M. Grance, F. Araoz, N de Echagüe, Manuel José Báez, Juan B. Egusquiza, J. F. Sarmiento, N. Ibarbals, Pedro M. Domenec, Manuel Hidalgo, M. Rodríguez, Pedro Somellera, Fray Fernando Caballero, Tte. José de Abreu, Mauricio José Troche, Inocencio Cañete, Juan Valeriano de Zeballos, Acosta, Carlos Argüello, Marco I. de Valdovinos, Ventura Díaz de Bedoya, Manuel J. Báez, José A. Zavala, Montiel, Echevarría, Nicolás de Herrera, Carlota Joaquina. A continuación se presenta el total de personajes masculinos y femeninos del relato, donde puede apreciarse la diferencia notable entre ambos (ver figura 22).



*Figura 22.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia, *Historia & Geografía 8*, Rivarola, 2010.

### **Actividades y roles**

En cuanto a los ámbitos en los que aparecen los personajes de la narración, 42 personajes se sitúan en el contexto político (41 personajes masculinos y 1 femenino), muy por debajo solamente 11 personajes se sitúan en contextos bélicos, todos masculinos.

De todas maneras, hay que tener en cuenta que los siguientes personajes aparecen en los contextos político y bélico según el momento de la narración: Manuel Belgrano, gobernador Velazco, Fulgencio Yegros, Fernando de la Mora, Gamarra, Vicente Ignacio Iturbe, Pedro Juan Caballero y J. Bta. Rivarola.

Acerca de los roles desempeñados por los personajes, se identifican los siguientes:

Roles desempeñados por personajes masculinos: general, gobernador, virrey, coronel, combatiente, jefe de milicia, presidente de la Junta Superior Gubernativa, cónsul, padre (iglesia), cabildante, cura, oficial (del ejército), vocal de la Junta Superior

Gubernativa, fray, regente, rey, emisario político, diputado, presbítero, y delegado de gobierno.

Roles desempeñados por el personaje femenino: esposa del Regente Joao VI (quizás podría incluirse, sucesora de Fernando VII).

Como se puede comprobar, casi todos los personajes masculinos desempeñan papeles relevantes tanto en el ámbito político como en el bélico. Al único personaje femenino, que se sitúa en el contexto político, se le asigna el rol de esposa (ver tabla 28).

Tabla 28

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia del Paraguay, Historia & Geografía 8, Rivarola, 2010.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| político                | 41             | 1              | 42           |
| bélico                  | 11             | -              | 11           |

### **3.9. Manual 9**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

En el relato de la independencia se identifican un total de 20 personajes, todos masculinos. El personaje con mayor frecuencia de aparición a lo largo de la narración es Bernardo de Velasco, que aparece en 10 ocasiones. En segundo lugar se encuentra el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, que aparece 9 veces en la narración. Le siguen con 6 apariciones en el relato los personajes de Manuel Belgrano, Fulgencio Yegros y Fernando de la Mora.

En orden descendente, el listado de completa de la siguiente manera: Pedro Juan Caballero aparece 5 veces, Vicente Ignacio Iturbe, Juan Valeriano Zevallos y Francisco Xavier Bogarín aparecen 3 veces cada uno. Los personajes que aparecen 2 veces en todo el relato son: Manuel Atanasio Cabañas, Juan Bautista Rivarola, y Vicente Echeverría [sic]. Por último, los siguientes personajes solamente aparecen 1 vez en la narración: Mauricio José Troche, el pueblo, Carlos Argüello, Juan Bautista Acosta, Juan Manuel Iturbe, Fernando VII, Nicolás Herrera, y José Gervansio Artigas.

### **Actividades y roles**

En lo que respecta a los ámbitos en los que se sitúan los personajes, 13 personajes aparecen ligados al contexto político y 7 personajes aparecen en el contexto bélico. Ciertamente hay algunos personajes que son situados en ambos contextos, según el momento de la narración: Manuel Belgrano, Bernardo de Velasco, Fulgencio Yegros, Pedro Juan Caballero, Vicente Ignacio Iturbe, y Juan Bautista Rivarola.

Acerca de los roles desempeñados por los personajes, en este caso todos masculinos, se identifican los siguientes: general, vocal de Junta de Gobierno, diplomático, gobernador, triunviro, coronel, presidente de la Junta Superior Gubernativa, cónsul, diputado, monarca, enviado político, caudillo, y diplomático. Nótese que todas las funciones asignadas a los personajes están asociadas a tareas productivas y consideradas de prestigio en el contexto de la sociedad paraguaya de mediados del siglo XIX (y en realidad, en el contexto de las actuales sociedades neoliberales en general). No hay ningún personaje masculino, individual o colectivo, vinculado a un ámbito y actividad relacionada con el trabajo y los oficios de la vida

cotidiana. El siguiente cuadro muestra la distribución de personajes del relato en los diferentes ámbitos (ver tabla 29).

Tabla 29

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia del Paraguay, Historia y Geografía 8 Grado, Cuadernillo de Información y Ejercicios Prácticos, Ruiz Díaz, 2010.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Político                | 13             | -              | 13           |
| Bélico                  | 7              | -              | 7            |

### **3.10. Manual 10**

#### **Personajes masculinos y femeninos**

La Unidad 3 del manual escolar tiene un total de 22 personajes. De los cuales 20 corresponden a personajes masculinos con nombre propio, 1 es el personaje colectivo «patriotas», que en el contexto de narración hace referencia solamente a los próceres de sexo masculino, y 1 es el personaje colectivo «el pueblo» que, en principio y aunque no se explicita en la narración, incluiría personajes masculinos y femeninos.

El personaje más veces citado en el relato es el general Manuel Belgrano, con 14 menciones en el texto. En segundo lugar, se encuentra el gobernador Velasco, citado 12 veces a lo largo del relato. Después, en orden descendente, la frecuencia de aparición de los personajes en el texto es como sigue: José Gaspar Rodríguez de Francia (6), Fulgencio Yegros (6), Manuel Anastacio Cabañas (5), Pedro Juan Caballero (4), José Espínola y Peña (3). Para completar el listado, los personajes que aparecen 2 veces en la

narración son: Fernando VII, Juan Manuel Gamarra, Vicente Ignacio Iturbe, pueblo paraguayo y José de Abreu. Finalmente, los personajes que aparecen una sola vez en todo el relato de la independencia son: Mariano Antonio Molas, Carlos IV, Napoleón Bonaparte, los patriotas, Machaín, Luis Caballero, Mauricio José Troche, Juan Valeriano Zeballos, Presbítero Dr. Javier Bogarín y Fernando de la Mora.

Del recuento de los personajes, se desprenden las siguientes observaciones: a) Curiosamente, los dos personajes con una frecuencia mayor de aparición en la Unidad 3 son Manuel Belgrano y Bernardo de Velasco, ambas figuras destacan en la narración y representan la imagen que se ofrece de Buenos Aires y de España; b) resulta notable constatar que, en rigor, este relato de la independencia no incluye ningún personaje femenino, ni con nombre y apellido, ni colectivo; c) todos los personajes masculinos son de edad adulta.

### **Actividades y roles**

Del total de 22 personajes, 15 aparecen en contextos políticos, mientras que 7 se sitúan en contextos bélicos. Hay que introducir algunas aclaraciones. Por ejemplo, el personaje del general Belgrano aparece en realidad en ámbitos bélicos y políticos, pero en este último se sitúa solamente 1 vez, cuando representa a Buenos Aires en la firma del Tratado de Amistad en 1811, en todas las demás ocasiones aparece en contextos bélicos. Por esta razón, se ha optado por incluirlo en actividades bélicas. Otro ejemplo similar es el del personaje del gobernador español Bernardo de Velasco, que la narración sitúa en contextos políticos y bélicos, pero en este último contexto aparece 4 ocasiones, de forma que también ha sido incluido en el ámbito político.

A propósito de los roles desempeñados por los personajes, destacan los siguientes: 2 reyes, 2 cónsules, 2 diplomáticos, 1 general en jefe del ejército (argentino), 1 general, 1 comandante del ejército (paraguayo), 1 capitán (ejército paraguayo), 1 emisario diplomático, 3 miembros del Triunvirato, 4 vocales de la Junta Superior Gubernativa, 1 gobernador (de la Provincia del Paraguay). También aquí hay que mencionar las particularidades asociadas a algunos personajes. Al personaje del Dr. Francia se le atribuyen varios roles en diferentes momentos del relato: miembro del Triunvirato, vocal de la Junta Superior Gubernativa, Cónsul, además de formar parte del conjunto de políticos patriotas que traman la revolución. El gobernador Velasco aparece como gobernador y luego como miembro del Triunvirato. Manuel Belgrano aparece como jefe del ejército porteño y como representante diplomático enviado de Buenos Aires.

Sobre las actividades y roles de los personajes del relato, pueden hacerse las siguientes observaciones: a) la mayor parte de los personajes aparecen en el ámbito político, y menor medida en el ámbito bélico; b) los personajes que por frecuencia de aparición resultan protagonistas del relato, aparecen tanto en el ámbito político como en el ámbito bélico; c) en consecuencia, los personajes del relato están asociados a roles que tienen que ver con estos contextos bélicos y políticos. El siguiente cuadro muestra el ámbito al que se adscriben los personajes de la Unidad 3 (ver tabla 30).

Tabla 30

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, Unidad 3 Independencia del Paraguay, Historia y Geografía 8º Grado, Zacarias & Zacarias, 2012.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Político                | 15             | -              | 15           |
| Bélico                  | 7              | -              | 7            |

### **3.11. Manual 11**

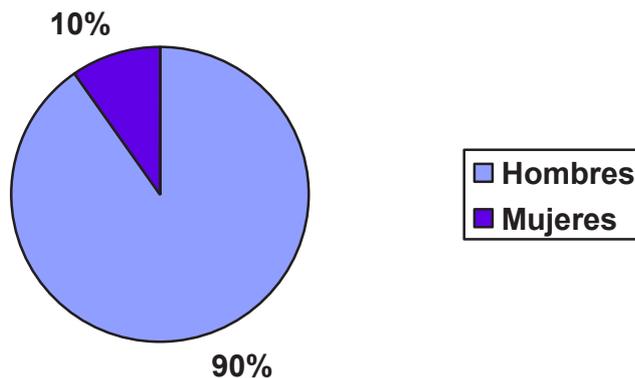
#### **Personajes femeninos y masculinos**

En el relato de la independencia se identifica un total de 31 personajes, 28 son personajes masculinos y 3 personajes femeninos. El personaje con mayor frecuencia de aparición en la narración es el gobernador español Bernardo de Velasco y Huidobro, que aparece en 7 ocasiones. En segundo lugar, el personaje de Pedro Juan Caballero aparece 6 veces en el relato; en tercer lugar se ubican Fulgencio Yegros y José Gaspar Rodríguez de Francia, que aparecen 5 veces en la narración.

Para continuar el listado, los personajes que aparecen 4 veces en el relato son los siguientes: Mauricio José Troche y Vicente Ignacio Iturbe; los personajes que aparecen 3 veces son: Manuel Atanasio Cavañas, Juan Manuel Iturbe, Fernando de la Mora, y doctor fray Francisco Javier Bogarín.

Los personajes que aparecen 2 veces en todo el relato son: Napoleón Bonaparte, Fernando VII, José Espínola y Peña, Antonio Tomas Yegros, Mariano Antonio Molas, y Juan María de Lara Vda. de Bedoya. Finalmente, los personajes que aparecen solamente una vez son: José Bonaparte, Manuel Belgrano, Gamarra, Blas José de Rojas, teniente José de Abreu, Juan Bautista Acosta, Juan Bautista Rivarola, Juan Francisco Recalde, hermanos Martínez Sáenz, José Agustín Molas, doctor fray Fernando Caballero, capitán Juan Valeriano Zevallos, princesa Carlota Joaquina, y Facunda Speratti.

A continuación se puede apreciar la distribución de personajes masculinos y femeninos de la Unidad 3 del manual escolar (ver figura 23).



*Figura 23.* Distribución de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia, Historia y Geografía 8. Octavo Grado, Crimi, 2016, en porcentaje.

### **Actividades y roles**

En cuanto al ámbito donde se sitúan los personajes, la revisión indica que: 18 personajes aparecen asociados al ámbito de la política, 15 hombres y 3 mujeres; mientras que 13 personajes están asociados al contexto bélico, en este caso todos son personajes masculinos.

Hay que tener en cuenta que algunos personajes aparecen en más de un ámbito, en diferentes momentos de la narración: Bernardo de Velasco y Huidobro, Fulgencio Yegros y Pedro Juan Cavallero.

A propósito de los roles que desempeñan los personajes, el panorama es el siguiente:

Roles que desempeñan los personajes masculinos en el relato: gobernador, triunviro, rey, virrey, diplomático, oficial del ejército, general, comandante, teniente coronel, prócer, presidente de la Junta Superior Gubernativa, vocal de la Junta Superior

Gubernativa, cónsul, emisario, capitán, alférez, teniente, presbítero, fraile. De los roles citados, los que más se repiten son capitán, oficial del ejército y prócer.

Cabe señalar que los siguientes personajes desempeñan más de un rol a lo largo del relato: Bernardo de Velasco, gobernador y triunviro; Fulgencio Yegros, Teniente coronel, prócer, presidente Junta Superior Gubernativa y cónsul; Pedro Juan Cavallero, capitán, prócer y vocal de la Junta Superior Gubernativa; Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, prócer, triunviro, vocal de la Junta Superior Gubernativa y cónsul.

Roles que desempeñan los personajes femeninos: princesa y prócer. De forma específica, al personaje de Carlota Joaquina se le atribuye el rol de princesa y Juana María de Lara y Facunda Speratti aparecen simplemente como próceres. En el caso de Juana María de Lara, hay que destacar que el manual escolar recoge una breve biografía de su persona, junto con las de otros 10 próceres de la patria. Allí, en todo caso, se dice que esta mujer fue «mensajera» durante los preparativos del plan de revolución de la independencia.

Del análisis de los personajes del relato se esbozan las siguientes consideraciones: a) todos los personajes masculinos aparecen en contextos políticos y/o bélicos (están ausentes otros ámbitos como el educativo, social, económico, etc.); b) la totalidad de personajes masculinos desempeñan roles vinculados al ámbito público; c) los 3 personajes femeninos del relato están asociados al ámbito de la política, son personajes individuales y aparecen con nombre propio en el relato; d) en este manual escolar, los papeles asignados a personajes masculinos y femeninos se sitúan entre los valorados socialmente. El siguiente cuadro muestra los ámbitos a los que están asociados los personajes de la narración de la independencia (ver tabla 31).

Tabla 31

*Distribución de actividades de personajes masculinos y femeninos, tema Independencia del Paraguay, Historia y Geografía 8. Octavo Grado, Crimi, 2016.*

| <b>Actividad/Ámbito</b> | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| político                | 15             | 3              | 18           |
| bélico                  | 13             | -              | 13           |

#### **4. Objetivo 10**

##### **4.1. Manual 1**

##### **Imágenes**

El capítulo cuenta con un total de 5 imágenes: la primera corresponde a una fotografía de la Casa de la Independencia, en blanco y negro; las otras cuatro imágenes son ilustración con retratos de los que las autores del libro escolar llaman «Principales próceres», por orden de ubicación en el texto, aparecen el Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, el Presbítero Francisco J. Bogarín, el Teniente Coronel Fulgencio Yegros y el Capitán Pedro Juan Caballero. De forma general, puede afirmarse que las imágenes introducidas en el capítulo refuerzan el relato escolar acerca de la Independencia. Por una parte, destacando la casa de la independencia protagonista de los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811. Por otra parte, poniendo de relieve, por encima de todos los demás personajes masculinos presentes en la narración, a los cuatro próceres de la patria mencionados.

## **4.2. Manual 2**

### **Imágenes**

Los capítulos dedicados a la Independencia nacional tienen 2 imágenes en blanco y negro, ambas están ubicadas en el primer capítulo, específicamente en la primera página, ocupando casi la mitad de la misma. La primera imagen tiene como pie de página «Monumento a Antequera» y corresponde a una fotografía, la segunda imagen lleva el título al pie de página «Fulgencio Yegros», y es un retrato del prócer. Resulta al menos llamativa la opción de la autora de introducir una imagen del monumento a Antequera, dedicado a la gesta de la Revolución de los Comuneros, en los capítulos de la independencia y no en el capítulo específico titulado «Los comuneros».

## **4.3. Manual 3**

### **Imágenes**

Los dos capítulos que abordan el contenido de la independencia del Paraguay cuentan con un total de 7 imágenes, con las siguientes características comunes: a) de las cuales 6 corresponden a ilustraciones-retratos de próceres; b) todas las imágenes son en blanco y negro; c) todos los retratos corresponden a personajes masculinos en edad adulta. La primera imagen está ubicada en la segunda página del primer capítulo (p. 137) y lleva por epígrafe «Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia». Se trata de una ilustración, un retrato de medio cuerpo del Dr. Francia en su edad adulta, de perfil, y

ocupa algo más de un tercio de la página. Cabe destacar que esta es la única imagen que no tiene marco o encuadre.

La segunda imagen lleva por epígrafe «Casa de la Independencia», está ubicada justo a continuación de la imagen del Dr. Francia (p. 137). Se trata de una fotografía en blanco y negro que muestra la fachada principal de la casa de la independencia. En la fotografía se muestran también dos coches estacionados en una de las veredas laterales de la casa, y también se identifican dos personas (transeúntes) que parecen estar conversando, un hombre y una mujer de edad adulta.

La tercera imagen tiene el epígrafe «Pedro J. Caballero» (p. 139), es un retrato de medio cuerpo del prócer paraguayo, que lleva uniforme militar. Una ilustración en blanco y negro que ocupa un espacio relativamente menor que la ilustración del retrato del Dr. Francia. La cuarta imagen «Vicente Ignacio Iturbe» (p. 139), tiene el mismo tamaño que la anterior, es un retrato de medio cuerpo, una ilustración en blanco y negro. En este caso también el personaje lleva uniforme militar.

La quinta imagen tiene por epígrafe «José Agustín Molas» (p. 140). Es un retrato de medio cuerpo, una ilustración en blanco y negro del clérigo que participó en la revolución de la independencia. La vestimenta que lleva es una especie de sotana. La sexta imagen que incluye el manual escolar en los capítulos de la independencia del Paraguay lleva por epígrafe «Fulgencio Yegros» (p. 140), corresponde a una ilustración en blanco y negro, un retrato de medio cuerpo del prócer paraguayo, de perfil y vestido de civil. La séptima y última imagen tiene por epígrafe «Fernando de la Mora» (p. 141), igualmente es una ilustración en blanco y negro, un retrato de medio cuerpo de prócer, donde el personaje aparece de perfil.

#### **4.4. Manual 4**

##### **Imágenes**

El capítulo cuenta con 5 imágenes, 4 ilustraciones y una fotografía, todas en blanco y negro. La primera ilustración lleva por epígrafe «Pedro Juan Caballero», y es un retrato del prócer que aparece de pie con uniforme militar, en segundo plano, aparece un grupo de soldados. La segunda ilustración tiene el epígrafe «Casa de la independencia», y muestra una fotografía de la casa de la independencia, ubicada en el caso histórico de la ciudad de Asunción, capital del Paraguay. La tercera imagen tiene el epígrafe «Fernando de la Mora» y es un retrato del prócer de la independencia, que aparece sentado con atuendo de civil. La cuarta imagen lleva el epígrafe «José Gaspar Rodríguez de Francia», el prócer aparece sentado con un escritorio de fondo. La última imagen del capítulo se titula «Fulgencio Yegros», en ella aparece el retrato (rostro) del prócer de la independencia.

#### **4.5. Manual 5**

##### **Imágenes**

El capítulo 18 cuenta con 3 imágenes. Todas las imágenes están a color y su función es reforzar el texto central del capítulo, además llevan epígrafe y una de ellas está acompañada de una breve explicación que permite contextualizar lo que se muestra en la imagen.

La imagen 1 (p. 112) corresponde a la ilustración referida al tema que se desarrolla en el capítulo 18. Debajo de la imagen y antes de la propuesta de actividades se lee: Intimación al gobernador Bernardo de Velazco. Fragmento del óleo de Jaime Bestard expuesto en el Museo de la Casa de la Independencia. En efecto, se trata de una reproducción de la obra del artista Jaime Bestard que ocupa gran parte de la página. El manual escolar complementa con más información: «La escena representada en el cuadro muestra los momentos previos a nuestra independencia de los españoles, en 1811» (Saccaggio et al., 1998: 112). En la imagen, que representa un contexto más o menos bélico, se observan en primer plano 5 personajes masculinos, 3 vestidos con atuendo militar y dos vestidos de civil, un par de personajes con atuendo militar custodian un cañón que apunta a la casa donde se encuentran los personajes de civil, mientras que el tercer militar está apostado justo enfrente de la casa interpelando a los civiles; en segundo plano, al fondo, se aprecian numerosas figuras y siluetas humanas, que se adivinan de sexo masculino.

La imagen 2 (p. 113) está situada en el margen superior derecho de la página y tiene el epígrafe: «Los fusilamientos del 2 de mayo, óleo de Francisco de Goya». Además, esta imagen cuenta con una breve explicación debajo del epígrafe: «Ante la invasión de los ejércitos de Francia, el pueblo español decidió resistir. En esta obra, Goya representó el momento en que soldados franceses fusilan a numerosos resistentes españoles en Madrid, el 2 de mayo de 1808» La reproducción de la célebre obra de Goya representa un contexto bélico y está compuesta por varias figuras humanas, todas masculinas.

La imagen 3 (p. 115) lleva por epígrafe «Retrato de Fulgencio Yegros», está situada en el margen inferior derecho de la página. Se trata de una ilustración, un retrato de medio cuerpo de Fulgencio Yegros, uno de los protagonistas de la revolución de la

independencia del Paraguay. Se exponen algunas consideraciones generales sobre el conjunto de las imágenes: a) las 3 imágenes están compuestas por figuras humanas; b) ninguna de las imágenes contiene figuras femeninas; b) en relación con las actividades de los personajes, 2 imágenes representan contextos bélicos y muestran hombres adultos con uniformes militares o de civil, y 1 imagen corresponde a un retrato de Fulgencio Yegros con atuendo de civil; c) hay que hacer notar que la introducción de la imagen 2 «Los fusilamientos del 2 de mayo» subraya todavía más el texto central de la página 113 que lleva por título «La crisis de la monarquía española», que dedicaba toda una página con numerosos párrafos a contextualizar los sucesos acaecidos en la península ibérica en los años previos a la independencia paraguaya.

#### **4.6. Manual 6**

##### **Imágenes**

Las imágenes incluidas en los capítulos analizados suman un total de 18, 4 se encuentran en el capítulo «El cetro rompió» y 14 se ubican en el capítulo «El nacimiento de los Estados criollos». Todas las imágenes llevan epígrafe y algunas están acompañadas de una breve información adicional que permite contextualizar con mayor eficacia la imagen.

La imagen 1 (p. 100) tiene el epígrafe «Napoleón Bonaparte. Obra de Louis David». Se trata de la reproducción de una pintura del autor, donde aparece Napoleón montado a caballo, con vestimenta militar, en contexto claramente bélico. La imagen 2 (p. 101) corresponde a un mapa que ocupa la mitad de la página y que tiene el título

«Europa. Bloqueo Económico», en el mismo se muestran los territorios conquistados por Napoleón y también sus derrotas.

La imagen 3 (p. 102) lleva el epígrafe «Cabildo abierto de Caracas el 9 de abril de 1810. Fuente: “Biblioteca Iberoamericana”. Madrid. Ediciones Anaya, 1988». Se trata de la reproducción de una pintura que presenta uno de los contextos de la revolución por la independencia latinoamericana. En la imagen se observa en primer plano un personaje masculino adulto apoyado sobre una gran mesa firmando un documento. Atrás, numerosos personajes masculinos participan de la reunión. La imagen 4 (p. 105) tiene el epígrafe «Reina Carlota Joaquina de Borbón. Fuente: Archivo personal de María G. de López Moreira», la imagen consiste en un retrato de la reina.

La imagen 5 (p. 114) tiene el epígrafe «Casa de la Independencia. Callejón Histórico, ubicado en Asunción, en 14 de Mayo casi Presidente Franco». Se trata de la reproducción de una fotografía que ocupa toda la mitad inferior de la página, no contiene figuras humanas. La imagen 6 (p. 116) corresponde a un mapa que tiene el título «El Paraguay en 1810» y ocupa todo el espacio de la página. La imagen 7 (p. 117) lleva el epígrafe «Parte interior con alero en la Casa de la Independencia». Se trata de la reproducción de una fotografía y no incluye figuras humanas.

La imagen 8 (p. 118) tiene el epígrafe «Intimación al Gobernador Bernardo de Velasco. Obra de Jaime Bestard». En efecto, se trata de la reproducción de un óleo del artista Bestard. La escena representada en el cuadro muestra los momentos previos a la independencia del Paraguay, en ella se observan en primer plano 3 personajes masculinos que están interactuando, uno con uniforme militar y los otros dos de civil. La imagen 9 (p. 118) tiene el epígrafe «Habitantes del Paraguay, siglo XIX. Archivo personal de Milda Rivarola». La imagen corresponde a una escena de la vida cotidiana,

está compuesta por dos personajes masculinos y dos femeninos, todos adultos, los personajes parecen interactuar unos con otros.

La imagen 10 (p. 119) tiene el epígrafe «Brigadier General Fulgencio Yegros», se trata de un retrato de cuerpo entero del prócer. La imagen 11 (p. 119) lleva el epígrafe «Capitán Pedro Juan Cavallero», y también es un retrato de cuerpo entero de este personaje destacado de la independencia paraguaya. La imagen 12 (p. 119) tiene el epígrafe «Doctor José Gaspar Rodríguez de Francia», se trata de un retrato de medio cuerpo del doctor Francia donde aparece sentado y de perfil. Vale la pena aclarar que estas 3 últimas imágenes se encuentran una pegada a la otra conformando un solo grupo, situado en la mitad inferior de la página.

La imagen 13 (p. 121) tiene el epígrafe «Real Colegio Seminario de San Carlos», está situada en el margen superior derecho de la página. Se trata de la reproducción de una fotografía y no contiene figuras humanas. La imagen 14 (p. 122) lleva el epígrafe «Familia paraguaya durante las primeras décadas del siglo XIX. Archivo personal de Milda Rivarola». La imagen muestra una escena de la vida cotidiana, con un hombre adulto de pie con una lanza apoyada sobre el hombro y justo al lado se encuentra una mujer sentada amamantando un niño.

La imagen 15 (p. 123) tiene el epígrafe «Soldado de caballería paraguaya. Archivo personal de Milda Rivarola». La imagen muestra un soldado paraguayo de la época en un contexto bélico, montado en un caballo en movimiento, con una especie de espada en la mano. La imagen 16 (p. 124) tiene el epígrafe «Mujer criolla paraguaya del siglo XIX. Grabado de D'Hastrel». Precisamente, se trata de la reproducción de un grabado de Adolphe d'Hastrel, que fue un oficial de artillería que actuó en la región del Río de la Plata, en la primera mitad del siglo XIX (González Garaño & Garrido, 2011). En la imagen se observa una mujer de edad adulta con ropajes de la época.

La imagen 17 (p. 125) tiene el epígrafe «Milicianos de la Banda Oriental. Grabado de Alcides D'Orbigny». La imagen se ubica en el margen superior izquierdo de la página, muestra una escena de la vida cotidiana en la que se observan dos personajes masculinos que parecen interactuar. El primero se encuentra de pie y el segundo está montado a caballo, ambos van armados. La imagen 18 (p. 126) lleva el epígrafe «Mobiliario utilizado por el Gobierno consular. Museo de la Casa de la Independencia». Se trata de la reproducción de una fotografía y no contiene figuras humanas.

Del análisis de las imágenes se desprenden las siguientes observaciones: a) del total de 18 imágenes, 12 contienen figuras humanas, mientras que las otras 6 corresponden a mapas y a fotografías de la Casa de la Independencia y del Real Colegio Seminario de San Carlos; b) de las 12 imágenes que incluyen figuras humanas, solamente 4 contienen personajes femeninos, el resto está compuesto por figuras masculinas que aparecen en solitario o en grupo; c) las 4 imágenes que contienen personajes femeninos tienen las siguientes características: una corresponde a un retrato de la reina Carlota Joaquina, mientras que las otras tres muestran mujeres del pueblo en escenas de la vida cotidiana; d) en las 3 imágenes de la vida cotidiana que incluyen mujeres, estas aparecen acompañadas de personajes masculinos; e) en relación con el contexto o escenarios de las imágenes: 4 imágenes muestran escenarios bélicos, 1 muestra escenario político, 4 corresponden a retratos de personajes destacados de la revolución de la independencia latinoamericana y paraguaya, 3 muestran escenarios vinculados a la independencia sin figuras humanas, 2 corresponden a mapas (uno de las guerras napoleónicas y otros de las fronteras paraguayas hacia 1810); y finalmente 4 muestran escenarios de la vida cotidiana del siglo XIX.

#### 4.7. Manual 7

##### Imágenes

En total se identifican 6 imágenes en el capítulo 15. Salvo una, el resto de las imágenes aparece en color. Todas las imágenes llevan su correspondiente epígrafe. La imagen 1 (p. 113) lleva el epígrafe «Junta de Gobierno nombrada en Buenos Aires, en mayo de 1810» y está ubicada junto al margen superior derecho de la página. La imagen reproduce una escena donde los miembros de la Junta de Gobierno de Buenos Aires, todos personajes masculinos adultos, aparecen reunidos en torno a gran mesa o escritorio.

La imagen 2 (p. 114) tiene el epígrafe «Ignacio Iturbe» y se ubica junto al margen superior izquierdo de la página. Se trata de un retrato de medio cuerpo de Ignacio Iturbe, personaje que participó activamente en la revolución de la independencia. La imagen 3 (p. 114) lleva el epígrafe «Fulgencio Yegros» y se ubica justo debajo de la imagen número 2, ambas de igual tamaño. Se trata de un retrato de medio cuerpo de Fulgencio Yegros.

La imagen 4 (p. 115) tiene el epígrafe «Fachada de la Casa de la Independencia. Esta casa perteneció a la familia Martínez Sáenz y era uno de los lugares de reunión de los patriotas», se ubica junto al margen inferior derecho y tiene un tamaño mucho mayor que el resto de las imágenes. Se trata de la reproducción de una fotografía y no contiene personajes humanos. La imagen 5 (p. 116) tiene el epígrafe «Casa de Velasco. Este gobernador formó parte de la Junta Superior Gubernativa, pero más tarde fue destituido por conspirar contra la independencia», está ubicada junto al margen inferior izquierdo de la página. Vale la pena señalar que, como se indica en el manual, no es

posible distinguir el género. La imagen 6 (p. 117) lleva el epígrafe «Pedro Juan Caballero» y está ubicada junto al margen superior derecho de la página. Se trata de un retrato de cuerpo entero de Pedro Juan Caballero, otro actor fundamental de la independencia del Paraguay.

A modo de síntesis, se formulan las siguientes observaciones:

a) de las 9 imágenes, 5 contienen figuras humanas;

b) 4 de las imágenes están compuestas por personajes masculinos adultos, ninguna imagen incluye personajes femeninos;

c) en relación con el contexto o escenario de las imágenes, todas se vinculan de forma directa o indirecta a la independencia paraguaya, 4 están situadas en contextos políticos y 2 muestran edificios vinculados a la independencia (Casa de la Independencia y Casa de Velasco).

#### **4.8. Manual 8**

##### **Imágenes**

El capítulo analizado cuenta con un total de 9 imágenes, en blanco y negro. Salvo una, las imágenes llevan su correspondiente epígrafe. En general tienen una buena definición y resultan atractivas como apoyo del texto central.

La imagen 1 (p. 97) ocupa algo menos de la mitad de la parte superior de la página y tiene el epígrafe «Miembros de la Junta Provisional Gubernativa de Buenos Aires». La imagen reproduce una reunión de los miembros de la Junta Provisional Gubernativa de Buenos Aires donde se observan cuatro personajes masculinos sentados en torno a un gran escritorio y otros cinco personajes masculinos de pie. El grupo está

compuesto por personajes con atuendo militar, otros con atuendo civil y uno con atuendo de tipo eclesiástico.

La imagen 2 (p. 99) es un mapa que tiene por título «Marcha del ejército de Belgrano». Ocupa un pequeño espacio junto al margen superior derecho de la página y señala el paso de la expedición de Manuel Belgrano y las batallas de Paraguarí y Tacuary. La imagen 3 (99) tiene el epígrafe «Pulpería. Grabado de Sargent», es de mayor tamaño que el mapa y se ubica junto al margen inferior izquierdo de la página. La imagen reproduce un escenario de la vida cotidiana que tiene como centro una pulpería. En la misma se observan varios personajes masculinos desarrollando diferentes actividades e interactuando entre ellos.

La imagen 4 (p. 100) tiene por título «Fulgencio Yegros». Se trata de un retrato de medio cuerpo del prócer de la independencia. Al igual que las demás imágenes-retrato, su tamaño es muy inferior al resto de imágenes del capítulo. La imagen 5 (p. 100) corresponde a un retrato de las mismas características del prócer Pedro Juan Caballero. La imagen 6 (p. 101) lleva el epígrafe «Recepción a Fulgencio Yegros. Óleo de Gill Coimbra», reproduce un escenario de la independencia del Paraguay, la llegada a Asunción del prócer Fulgencio Yegros. En el centro de la imagen se encuentra Yegros montado a caballo y alrededor personajes masculinos y femeninos, adultos y niños, le dan la bienvenida.

La imagen 7 (p. 101) es un retrato de medio cuerpo del prócer de la independencia Fernando de la Mora. La imagen 8 (p. 102) se encuentra ubicada en la parte superior de la página y antecede al texto central del apartado «Junta Superior Gubernativa». Se trata de la versión antigua del sello nacional del Paraguay. La imagen 9 (p. 104) tiene el epígrafe «Criollos cruzando el río con ayuda de indígenas». Esta imagen reproduce un escenario de la vida cotidiana, donde un grupo de criollos cruza un

río ayudado por indígenas; todos los personajes que aparecen en la escena son masculinos.

Del conjunto de imágenes del capítulo 5 se desprenden las siguientes observaciones:

- a) 7 de las 9 imágenes del capítulo contienen figuras humanas;
- b) todas las imágenes se vinculan de forma indirecta e indirecta a la independencia;
- c) 3 de las imágenes reproducen escenarios de la vida cotidiana en torno a la independencia, en este sentido, hay que resaltar el esfuerzo de la autora por introducir este tipo de imágenes con personajes anónimos;
- d) 4 imágenes contienen personajes relevantes de las independencias argentina y paraguaya, una de ellas reúne a los integrantes de la Junta Provisional Gubernativa de Buenos Aires y las otras corresponden a retratos de próceres de la independencia del Paraguay;
- e) de las 7 imágenes que incluyen figuras humanas, solamente 1 está compuesta por personajes masculinos y femeninos, tanto adultos como niños (imagen 6).

#### **4.9. Manual 9**

##### **Imágenes**

Los Temas 11 y 12 del manual escolar contienen un total de 4 imágenes. En general, las imágenes están escasamente definidas, se presentan en tonos gris, blanco y negro, y ninguna cuenta con epígrafe o breve explicación que permita a los lectores contextualizar dichas imágenes.

La imagen 1 (p. 43) ocupa un gran espacio de la mitad superior de la página. Se trata de la reproducción de un óleo de Jaime Bestard, conocido como «Intimación de los revolucionarios a Velasco» o «Intimación a Velasco», realizado en el año 1960. La imagen reproduce el momento de la intimación de los patriotas al gobernador Velasco. En la misma se observan en primer plano tres soldados rodeando un cañón dirigido a la casa de los Gobernadores, mientras un cuarto personaje vestido también con uniforme militar se dirige a otros dos personajes vestidos de civil en el umbral de la casa. Al fondo, se observan numerosas figuras, las que es posible distinguir son todas masculinas.

La imagen 2 (p. 44) está ubicada junto al margen izquierdo superior de la página. Aunque no lleva epígrafe, puede decirse que la imagen reproduce escenas de una batalla. En la misma se observan varios soldados en plena batalla, algunos montados a caballo, otros luchando cuerpo a cuerpo, mientras que otros yacen heridos o muertos en el suelo.

La imagen 3 (p. 44) está situada en la mitad de la página, junto al margen izquierdo. En la imagen se observan numerosos personajes masculinos adultos en una reunión de carácter político, una Asamblea o un Congreso. Se observan representantes militares, eclesiásticos y de la sociedad civil.

La imagen 4 (p. 45) se ubica junto al margen inferior derecho de la página. Se trata de la reproducción de un cuadro pintado por el artista italiano Guillermo Da Re, que lleva por título «14 y 15 de mayo de 1811» y representa la independencia del Paraguay. La imagen reproduce un escenario político ligado a la revolución de la independencia del Paraguay, en la que se observa un grupo numeroso de patriotas de pie, reunidos en torno a una gran mesa, deliberando con vehemencia. Cabe señalar que existen controversias acerca de la escena histórica representada en el cuadro.

Del recorrido a través de las imágenes, pueden extraerse las siguientes observaciones:

- a) todas las imágenes están vinculadas, de forma directa o indirecta, a la independencia del Paraguay;
- b) de las cuatro imágenes, 2 reproducen escenarios bélicos y 2 reproducen escenarios políticos;
- c) ninguna de las imágenes incluye figuras femeninas;
- d) no se incluyen imágenes-retratos de próceres de la independencia.

#### **4.10. Manual 10**

##### **Imágenes**

La parte de la Unidad 3 analizada contiene un total de 17 imágenes, de las que 2 corresponden a mapas. Las imágenes aparecen en tonos violeta/azul y blanco. En general, salvo uno de los mapas, se trata de imágenes de tamaño relativamente pequeño y algunas resultan confusas y difíciles de apreciar y sus líneas aparecen borrosas. Por otra parte, 10 de las imágenes llevan epígrafe. El manual escolar no aporta datos acerca de autores o fuentes de las imágenes. En este sentido, un dato interesante, resultado de la ardua búsqueda de las fuentes de cada imagen, consiste en que 5 imágenes introducidas en el relato escolar están extraídas del libro *La Revolución del 15 de Mayo ilustrada para niños* (1961), de la editorial Asunción.

Las primeras 3 imágenes (p. 39) se encuentran en la primera página de la Unidad 3, de forma vertical y ocupan la mitad izquierda de la página. La imagen 1 es una reproducción del óleo de Guillermo Da Ré que lleva por título «Pedro Juan Cavallero

intimando al gobernador Velazco su destitución», data del año 1907. La imagen muestra una reunión de patriotas, en la que distinguen numerosos personajes masculinos. La imagen 2 es una ilustración publicada en el periódico ABC Color (10-05-2011) con ocasión del anuncio del lanzamiento de estampillas conmemorativas del Bicentenario. Precisamente, en el centro de la imagen se aprecia una de las estampillas con la imagen de la casa de la independencia junto con el precio, y en segundo plano la rodean numerosos retratos de próceres de la independencia del Paraguay, entre los que se identifica la figura de una mujer, Juana María de Lara. La imagen 3 es una ilustración compuesta por dos retratos (de medio cuerpo) del Dr. Francia y de Carlos A. López.

La imagen 4 (p. 40) es un pequeño mapa del Paraguay, situado en la parte inferior derecha de la página. No es un mapa político ni físico, sino que lleva pintada en su interior la bandera del Paraguay. Las imágenes 5, 6, 7, 8, y 9 (p. 41) forman parte del cuadro sinóptico que tiene como eje central el título «Próceres que participaron en la gesta» y corresponden a 5 pequeños retratos de medio cuerpo de Vicente Ignacio Iturbe, Pedro Juan Caballero, Fernando de la Mora, Fulgencio Yegros y José Gaspar Rodríguez de Francia.

La imagen 10 (p. 43) es una ilustración, lleva el epígrafe «El pueblo en la Plaza de Mayo» y su fuente es el libro mencionado de la editorial Asunción. En la ilustración pueden apreciarse numerosos personajes femeninos y masculinos adultos reunidos en la plaza de mayo (Buenos Aires) con el cabildo de fondo. La imagen 11 (p. 43) es una ilustración, lleva por epígrafe «El Paraguay se niega a acatar a Buenos Aires», la fuente es el libro para niños de la editorial Asunción. En la ilustración se observa a los patriotas reunidos, con uniformes militares, vestimentas eclesiásticas o de civil, todos los personajes son masculinos.

La imagen 12 (p. 44) corresponde a un mapa que tiene un breve título: Campaña en suelo paraguayo. En el mismo se señalan los lugares de las batallas de Paraguarí y Tacuarí. La imagen 13 (p. 45) es una ilustración que reproduce el óleo «Intimación de los revolucionarios a Velasco», realizada en 1960 por del artista paraguayo Jaime Bestard. En la imagen se observan varios personajes masculinos, en primer y segundo plano, y representa la intimación de rendición al gobernador español Velasco en la noche del 14 de mayo de 1811 por parte de Vicente Ignacio Iturbe.

La imagen 14 (p. 45) es una ilustración que reproduce otra de las obras (óleo) de Jaime Bestard, «Los próceres en la noche del 14 de mayo». En la imagen se observan varios personajes, todos masculinos, abandonando la casa de la independencia y alejándose por una de las calles subyacentes. Todos llevan una especie de capas y sombreros. La imagen 15 (p. 50) es una ilustración que tiene el epígrafe «Fulgencio Yegros presta juramento». En ella están reunidos varios patriotas, todos personajes masculinos, en torno a una mesa rectangular, mientras uno de las figuras vestida con uniforme militar (Yegros) procede al juramento como presidente de la Junta Superior Gubernativa. Esta imagen está extraída del libro de la editorial Asunción.

La imagen 16 (p. 50) es una ilustración, también extraída del libro mencionado, y tiene el epígrafe «Congreso de 1813». En la imagen se distinguen numerosos personajes masculinos adultos, sentados y de pie, con uniforme militar, vestimenta eclesiástica y de civil, reunidos en un gran salón. La última imagen, número 17 (p. 51), igualmente del libro citado, lleva el epígrafe «El Dr. Francia redactando la célebre nota». Se trata de una ilustración que muestra al Dr. Francia sentado frente a un escritorio adornado con una lámpara, el personaje tiene una pluma en la mano derecha y escribe con ella en un folio.

Del examen de las imágenes se observa:

a) de las 15 imágenes de la Unidad 3 que están compuestas por figuras humanas, solamente 2 incluyen personajes femeninos, el resto está conformada por personajes masculinos, hombres adultos;

b) la imagen 2 incluye el retrato de Juana María de Lara como prócer de la patria junto con otros personajes destacados de la revolución y la imagen 10 incluye varias figuras femeninas junto con otros personajes masculinos: no hay ninguna imagen que incluya un personaje femenino en solitario, como sí ocurre en el caso de los personajes masculinos;

c) la mayor parte de las imágenes tienen como protagonistas a los patriotas de la independencia, civiles, clérigos y militares;

d) destacan especialmente las figuras de José Gaspar Rodríguez de Francia, Fulgencio Yegros, Vicente Ignacio Iturbe y Pedro Juan Caballero, ya que aparecen como protagonistas en varias imágenes;

e) cabe destacar la particularidad de la imagen 17, que destaca el protagonismo del Dr. Francia en el contexto de los primeros gobiernos independientes del Paraguay. Precisamente, esta imagen aparece junto al apartado «Nota del 20 de julio de 1811», pero en la narración no se dice que la autoría de la Nota corresponda al Dr. Francia;

f) en cuanto a las actividades realizadas por los personajes, una gran proporción de los personajes masculinos aparecen en contextos bélicos o políticos, en formaciones militares o en reuniones, juntas y congresos vinculados a la política, en menor medida hay personajes masculinos cuya figura aparece como retrato (sin llevar a cabo actividad alguna);

g) en el caso de los personajes femeninos, el primero corresponde a un retrato donde Juana de Lara no desarrolla actividad, y el segundo personaje femenino se

encuentra reunido en la plaza de mayo junto con otros muchos personajes, pero no podría atribuírsele una actividad concreta.

#### **4.11. Manual 11**

##### **Imágenes**

La Unidad 3, que desarrolla el contenido de la independencia, recoge un total de 27 imágenes, todas están en color y presentan una excelente definición. Además, la mayoría de las imágenes tienen un tamaño generoso y algunas incluso ocupan una página casi al completo. Salvo la imagen que acompaña la introducción al contenido de la Unidad y las actividades de conocimientos previos, cada una de las imágenes está acompañada de su correspondiente epígrafe.

La imagen 1 (p. 52) lleva el epígrafe «*Intimación a Velasco* de Jaime Bestard. Gentileza Museo Casa de la Independencia» y ocupa todo el espacio de la página. Se trata de una imagen que aparece de forma recurrente en la mayoría de los manuales escolares analizados, que reproduce una escena importante de la revolución de la independencia paraguaya. En la misma se observan en primer plano 3 soldados, dos custodiando un cañón y un tercero frente a la casa del gobernador, en cuyo portal o galería se ubican dos personajes masculinos de civil.

La imagen 2 (p. 54) no lleva epígrafe y ocupa la mitad izquierda de la página, está dispuesta de forma vertical. Se trata una fotografía reciente del callejón histórico de la Casa de la Independencia, no incluye figuras humanas. La imagen 3 (p. 54) lleva el epígrafe «Casa de los Gobernadores en donde se reunió el Congreso del 17 de junio de 1811. Fue la sede de los primeros gobiernos de la República del Paraguay», se ubica

junto a la imagen 2, en el centro de la página, pegada al margen derecho. En la imagen se aprecian varias figuras humanas, un hombre de edad adulta y unos jovencitos reunidos; al fondo aparece la Casa de los Gobernadores.

La imagen 4 (p. 57) muestra el mismo contenido que la imagen 1, pero es de dimensiones pequeñas, situada junto al margen superior derecho de la página. Lleva por epígrafe «*Intimación a Velasco* de Jaime Bestard. Gentileza del Museo Casa de la Independencia». La imagen 5 (p. 57) tiene el epígrafe «Recepción de Fulgencio Yegros. Gentileza del Museo Casa de la Independencia». De acuerdo con la información proporcionada en la página Web oficial de la Casa Museo de la Independencia, se trata de la reproducción de un óleo del artista Gill Coimbra, del año 1961, que representa la recepción a Fulgencio Yegros frente al convento de los recoletos, que llegaba a Asunción desde Itapúa. Cabe recordar que esta imagen también se encuentra en el manual escolar de la editorial En Alianza (2010): en el centro de la imagen se encuentra Yegros montado a caballo y alrededor personajes masculinos y femeninos, adultos y niños, le dan la bienvenida.

La imagen 6 (p. 59) tiene el epígrafe «Callejón histórico. Gentileza del Museo Casa de la Independencia». En efecto, se trata de una fotografía reciente que muestra el callejón histórico de la Casa de la Independencia por donde salieron los próceres, no contiene figuras humanas. La imagen 7 (p. 59) lleva el epígrafe «Museo Casa de la Independencia», está ubicada junto al margen inferior derecho de la página, debajo de la imagen 6. Se trata de una fotografía reciente de la Casa Museo de la Independencia, ubicada en el microcentro de la ciudad de Asunción, no contiene figuras humanas.

La imagen 8 (p. 60) lleva el epígrafe «Fernando Caballero», y se ubica en un pequeño cuadro que lleva por título «¡Más info!», junto al margen inferior izquierdo de la página. La imagen es un retrato de medio cuerpo del prócer de la independencia. La

imagen 9 (p. 61) tiene el epígrafe «Casa de la Independencia, Asunción» y ocupa un espacio de la página que está dividida en cuatro partes, cada una de las cuales contiene una gran imagen más o menos del mismo tamaño. Esta primera imagen, que se ubica junto al margen superior izquierdo, es una fotografía reciente que muestra otro ángulo de la Casa de la Independencia, esta vez se observan varios peatones en la acera misma del edificio histórico, hombres y mujeres.

La imagen 10 (p. 61) se encuentra al lado de la imagen 9, junto al margen superior derecho de la página, lleva el epígrafe «Fachada del Museo Casa de la Independencia»; no contiene figuras humanas. La imagen 11 (p. 61) tiene el epígrafe «Mural de Asunción Colonial. José Laterza Parodi, 1965», se encuentra justo debajo de la imagen 9, junto al margen inferior izquierdo. Se trata de la fotografía de un mural que contiene un plano de la ciudad de Asunción durante la época colonial. No contiene figuras humanas. La imagen 12 (p. 61) lleva el epígrafe «El patio» y se ubica junto al margen inferior derecho de la página, al lado de la imagen 11, y completa el conjunto de 4 imágenes que ocupan toda la página. Se trata de una fotografía reciente del patio de la Casa de la Independencia, donde puede apreciarse en el centro del mismo un mástil con la bandera paraguaya izada.

Las imágenes 13, 14, 15 y 16 ocupan de forma más o menos proporcionada todo el espacio de la página 62 del manual escolar. Se trata de imágenes que muestran el interior de la Casa Museo de la Independencia y ninguna de ellas contiene figuras humanas. La imagen 13 lleva el epígrafe «El Salón capitular», la imagen 14 tiene el epígrafe «El comedor», la imagen 15 tiene el epígrafe «La sala», y finalmente la imagen 16 lleva el epígrafe «El dormitorio».

Las imágenes 17, 18 y 19 (p. 70) corresponden a retratos de medio cuerpo de próceres de la independencia, se ubican de forma vertical, una debajo de la otra,

ocupando la mitad izquierda de la página. La imagen 17 tiene el epígrafe «José Gaspar Rodríguez de Francia»; la imagen 18 tiene el epígrafe «Pedro Juan Cavallero»; la imagen 19 tiene el epígrafe «Vicente Ignacio Iturbe».

Las imágenes 20, 21, 22 y 23 (p. 71) también son retratos de medio cuerpo de próceres de la independencia, están ubicadas de forma vertical una debajo de la otra, junto al margen derecho, ocupando prácticamente la mitad de la página. La imagen 20 tiene el epígrafe «Mauricio José Troche»; la imagen 21 tiene el epígrafe «Mariano Antonio Molas»; la imagen 22 lleva el epígrafe «Fernando de la Mora»; y la imagen 23 tiene el epígrafe «Francisco Javier Bogarín».

Por último, las imágenes 24, 25, 26 y 27 (p. 72) corresponden igualmente a retratos de medio cuerpo de otros próceres que participaron de forma activa en la independencia del Paraguay. El conjunto de imágenes sigue la misma estructura que los anteriores retratos, se ubican de forma vertical, una debajo de la otra, ocupando la mitad izquierda de la página. La imagen 24 tiene el epígrafe «Antonio Tomás Yegros»; la imagen 25 tiene el epígrafe «Juana María de Lara»; la imagen 26 tiene el epígrafe «Fulgencio Yegros»; la imagen 27 lleva el epígrafe «Manuel Atanasio Cabañas».

Del conjunto de imágenes integradas en la Unidad 3 del manual escolar se realizan las siguientes observaciones:

a) hay que señalar que todas las imágenes que acompañan el texto central están relacionadas de forma directa con el proceso de la independencia del Paraguay;

b) del total de 27 imágenes, solamente 2 reproducen escenarios que podrían considerarse como bélicos, de hecho, se trata de la misma imagen: la reproducción de la obra de Jaime Bestard «Intimación a Velasco», presentada en diferentes detalles;

c) del total de 27 imágenes, 17 contienen figuras humanas, mientras que las restantes 10 imágenes son fotografías recientes del exterior y dependencias interiores de la Casa Museo de la Independencia sin figuras humanas;

d) de las 17 imágenes con figuras humanas, 12 son retratos de próceres de la patria, 3 reproducen escenas de la revolución de la independencia donde se observan próceres y gente anónima, mientras que 2 imágenes muestran edificios relevantes asociados a la independencia del Paraguay, y en torno a ellos se observan personas anónimas,

d) del total de imágenes con figuras humanas, solamente 3 incluyen personajes femeninos (imagen 5, imagen 9 e imagen 25);

e) hay que destacar la inclusión de la imagen 25, que consiste en el retrato de Juana María de Lara, esta es la única imagen que tiene una mujer renombrada de su época como protagonista (las otras dos imágenes que incluyen mujeres, en realidad integran hombres y mujeres en escenarios vinculados a la independencia);

f) también hay que poner de relieve el importante espacio que ocupan los retratos de los próceres en este relato de la independencia.



# Conclusiones

---



## **Capítulo 8**

### **Conclusiones**

Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que preguntarse con qué funciona

(Deleuze & Guattari, 1997: 11)

El capítulo presenta las conclusiones de la investigación, que están organizadas de la siguiente manera: primero se exponen las conclusiones en función de cada objetivo planteado en el estudio; en segundo lugar, se esbozan las conclusiones generales del trabajo; para completar el capítulo, se introducen unas consideraciones sobre las posibles limitaciones de la investigación, así como las perspectivas futuras de estudio.

#### **1. Conclusiones por objetivos**

##### **1.1. Conclusiones del objetivo 1**

– En la normativa educativa implementada a partir de la transición democrática, iniciada en el año 1989, pierden centralidad los enunciados en torno a la conformación de la identidad nacional y, en contraste, las alusiones y referencias a la conformación de las identidades de género se ve acrecentada.

– Por una parte, es posible afirmar que a inicios de la década de 1990 tiene lugar una suerte de explosión de políticas y programas dirigidos a promover la equidad y la igualdad de género. No obstante, en la exhaustiva revisión de los documentos no se han podido encontrar estudios que aporten datos fehacientes sobre la evaluación en terreno de estos programas. Es decir, que, salvo contadas excepciones, no es posible averiguar en qué medida estos programas han resultado efectivos.

– En este sentido, el resultado del análisis coincide con otros estudios (Corvalán, 2013; Corvalán & Almada, 2005; Elías, 2014; Larroza, 2007) que ponen de relieve los logros básicos de la Reforma Educativa iniciada en el año 1992, pero al mismo tiempo no dejan de señalar la postergación de algunos temas esenciales como las desigualdades asociadas al género. Al cabo de casi 30 años del inicio de la transición democrática y de la implementación de la Reforma Educativa, la introducción de la perspectiva de género ha sido introducida en la política educativa, sin embargo, en general las prácticas educativas no se han hecho eco del nuevo discurso del MEC.

– Un buen ejemplo de las dificultades que supone la implementación de programas con un enfoque de género en el Paraguay actual pudo observarse en la intrincada polémica generada a partir de la publicación del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad, que involucró a diferentes sectores de la comunidad educativa y se extendió a toda la sociedad paraguaya. Se ha tenido ocasión de revisar con detenimiento este documento Marco, en líneas generales, los

planteamientos que contiene se refieren sobre todo al logro de la igualdad entre hombres y mujeres, situándose en la línea de los discursos feministas de la igualdad.

– Acerca de los Planes y Programas de estudio, hay que hacer notar que en todos los documentos revisados, desde el vigente a partir de 1973 hasta la actualidad, están presentes la formación de la identidad nacional y la formación de la identidad de género. En el primer caso, los documentos hacen referencia explícita a la formación de la identidad nacional o formación del ser nacional, en el segundo caso, la expresión «identidad de género» está claramente ausente, pero esto no quiere decir que los planes no mencionen objetivos y delineamientos dirigidos a la formación de la identidad afectivo-sexual. En todo caso, habrá que esperar hasta finales de la década de 1990 para encontrar en los Programas referencias a la construcción de las identidades de género.

– De forma amplia, en los objetivos, principios, fundamentos de los programas la formación de la identidad nacional gira siempre en torno a la construcción de ese «ser nacional» que valora su entorno, reconoce lo auténticamente paraguayo, fomenta un sano patriotismo y respeta las instituciones de su país. De forma específica, la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia busca que los estudiantes conozcan la historia nacional y valoren la gesta de los pro-hombres y héroes de la patria (que suelen ser el Dr. Francia y los López).

– Por otra parte, entre los objetivos, fundamentos, principios de los programas la formación de la identidad afectivo-sexual se articula en torno a un elemento transversal presente en todos los programas: la familia. La institución familiar en tanto que reguladora de la enseñanza y vigilante de las conductas que tienen que ver con el cuidado del cuerpo y de la sexualidad, y el matrimonio como espacio idealizado de relaciones entre los géneros.

– Como conclusión general, de la revisión se desprende que la formación de la identidad nacional y la formación de género están presentes en todos los documentos revisados. Constituyen dos elementos fundamentales y aparecen de forma transversal los programas desde 1973 hasta la actualidad. Sin embargo, estos dos elementos no aparecen de la misma forma ni ocupan el mismo espacio. En este sentido, se ha podido comprobar que el discurso sobre la identidad nacional se atenúa con el tiempo, no desaparece, pero es reformulado de acuerdo al contexto de transformaciones regionales que afectan desde finales de los años 90 al Paraguay.

– Pero el discurso sobre la formación de la identidad afectivo-sexual de los estudiantes permanece prácticamente sin variaciones a lo largo de más de cuarenta años en los planes y programas de estudio. El discurso que sitúa a la familia como piedra fundamental de la vida en comunidad y las relaciones entre los sexos está presente en el Plan del 73, en el Programa reimpresso de 1990, en el Programa de 1999 con la novedad de la reforma educativa, y en el Programa actualizado de 2010, reimpresso sin modificaciones en el año 2014.

– Aunque hay que valorar los avances que introduce en relación con la formación de género el Programa del año 2010, lo cierto es que la formación de la identidad de género y la igualdad entre hombres y mujeres que allí se plantea deja entrever un discurso asociado al contrato social heterosexual que plantea Wittig (2010). Retomando las consideraciones de Flores (2013), el sistema educativo paraguayo parece continuar orientado a la formación de identidades de estado hegemónicas, que transmite y legitima modos de ser «paraguayo» y «paraguaya» en el marco de la estructural patriarcal de los nacionalismos.

## 1.2. Conclusiones del objetivo 2

– Acerca de la presentación de los antecedentes y causas de la guerra, es posible observar dos situaciones:

Apartados breves con narraciones escuetas, que no explican en detalle los antecedentes y causas de la guerra. En este caso, por lo general no hace demasiado hincapié en las hostilidades de los países vecinos hacia el Paraguay y las responsabilidades en el inicio de la guerra se mencionan pero no se les presta especial atención.

Apartados extensos con narraciones largas, que explican en detalle la situación del Paraguay antes de la guerra, los antecedentes nacionales e internacionales y las causas mediatas e inmediatas de la guerra. En este caso, el hecho de otorgar un espacio importante a los antecedentes y causas de alguna manera responde a la intención de los autores de hacer visible y subrayar la responsabilidad de la guerra en los países aliados Argentina, Brasil y, en menor medida, Uruguay. En este sentido, la narración deja bien claro el carácter injusto de la guerra sufrida por el Paraguay.

– En general, se sitúan en la primera opción los manuales escolares de la editorial Santillana y En Alianza, mientras que se alinean en la segunda opción de forma clara los manuales escolares de Talleres Gráficos Comuneros, la editorial Consulba y editora Litocolor. El manual escolar de la editorial Atlas, se situaría en una posición intermedia en este caso.

– Resulta curioso constatar que el discurso de la guerra que presentan los manuales escolares de la profesora Irmina C. de Lezcano se ajustan, en mayor o menor medida, al relato escolar oficial de la Independencia y de la Guerra que transmiten los manuales de Historia de Luis G. Benítez, empleados de forma mayoritaria durante gran

parte del gobierno dictatorial. En este sentido, se ha encontrado en el análisis otro curioso y muy relevante para comprender los relatos históricos que circulan en las escuelas: las editoriales como Consulba o Editora Litocolor no solamente siguen la línea discursiva de Lezcano, sino que directamente es posible encontrar en los mismos frases parafraseadas (a veces copias literales sin las correspondientes citas) del *Manual de Historia Paraguaya para el Primer Curso del Ciclo Básico* del historiador Luis G. Benítez.

– Acerca de la guerra como epopeya nacional (elementos patrióticos y centralidad de la figura de López) hay que decir que los manuales de las editoriales Talleres Gráficos Comuneros, Consulba, Editora Litocolor y Atlas presentan un relato con características épicas, con alusiones al arrojo y heroísmo del pueblo paraguayo y de sus principales jefes militares. En contraste, los manuales de las editoriales Santillana, Don Bosco y En Alianza presentan un relato donde las referencias al carácter épico de la guerra están atemperadas. De estos tres últimos manuales, podría decirse que el de Don Bosco se encuentra en una posición intermedia que intenta conciliar una visión épica de la guerra con las nuevas visiones acerca del conflicto que se encuentra en la literatura proveniente de la investigación académica. El manual de Santillana se aleja notablemente del discurso nacionalista de la guerra, pero a riesgo de reducir en exceso la narración, con una simplificación que no permite una comprensión cabal del conflicto bélico. Por su parte, el manual de la editorial En Alianza 2010 se destaca en el conjunto de manuales porque presenta un discurso de la guerra acompañado de cierta objetividad y reflexión crítica.

– La centralidad de la figura del mariscal Francisco Solano López está presente en todos los manuales escolares. No obstante, esta centralidad no siempre está acompañada de la representación de una imagen positiva del mariscal. Al menos se

distinguen tres formas de protagonismo. En los manuales de Talleres Gráficos Comuneros, Consulba, Editora Litocolor y Atlas, la centralidad del mariscal López como jefe y héroe de la guerra resulta absoluta. En los manuales de Don Bosco y En Alianza 1998 y 2010 el personaje del mariscal López está muy presente pero la narración no introduce un relato épico sobre las cualidades y acciones del mariscal. Por fin, el manual de la editorial Santillana se aleja con mucho de todos los demás relatos, presentando una imagen por momentos hostil del mariscal.

### **1.3. Conclusiones del objetivo 3**

– En general, las narraciones de la guerra construyen una mirada negativa del «otro». Esta mirada está centrada casi siempre en dos países integrantes de la Triple Alianza: Argentina y Brasil. La imagen que se construye de estos países resulta siempre hostil en tanto que el relato se centra en la hostilidad que muestran estos países hacia el Paraguay, antes, durante y después de la guerra.

– Resulta interesante señalar que, por ejemplo, en los manuales escolares de Talleres Gráficos Comuneros, si bien la imagen del otro hostil se organiza en torno al Brasil y la Argentina, es posible notar que las referencias negativas están dirigidas sobre todo al Imperio del Brasil.

– Particular y solitario en el conjunto de manuales resulta el caso del manual de la editorial Santillana, del que no se desprenden casi alusiones negativas u hostiles hacia los países integrantes de la Triple Alianza (Argentina, Brasil y Uruguay).

– En el conjunto de manuales analizados, la construcción de un «nosotros» en tanto que nación paraguaya/paraguayos se encuentra indefectiblemente ligada a la construcción de la imagen de los «otros» países vecinos y enemigos Argentina y Brasil.

– En manuales como los de la editorial Consulba, Editora Litocolor, Talleres Gráficos Comuneros y Atlas se construye una imagen más o menos idealizada de «nosotros» antes de la guerra. Así, todos estos manuales dedican especial espacio a poner de relieve el contexto de paz y/o progreso del Paraguay antes del inicio del conflicto bélico. Vale la pena decir que este recurso narrativo está muy ligado al relato nacionalista de la historia paraguaya que presenta un pasado siempre glorioso y heroico del Paraguay. El resto de editoriales, casi no dedica espacio a tratar la situación del Paraguay antes de la guerra.

– Pero también se detecta en todos los manuales la construcción de un «nosotros» unida a la imagen herida del Paraguay y los paraguayos durante el período de postguerra. Aunque es cierto que todos los manuales dedican un espacio importante a al período de postguerra, no todos transmiten el mismo discurso. De nuevo, los manuales escolares de Consulba, Litocolor, Talleres Gráfico Comuneros y Atlas ponen especial interés en desarrollar el desastre que supuso la guerra para el Paraguay y sus habitantes. De hecho, se ha detectado que casi todos incluyen, de forma más o menos parafraseada, una frase muy popular que se encuentra en el libro *Paraguay Independiente*, del reconocido historiador paraguayo Efraím Cardozo: «Del Paraguay orgullos y floreciente de la época de los López sólo restaba un inmenso osario y un montón de ruinas». En el otro extremo, de nuevo hay que citar como ejemplo el manual de la editorial Santillana, que dedica unas pocas líneas a mencionar las consecuencias de la guerra, de forma muy vaga y general. En cambio, los apartados dedicados al período de postguerra conceden un espacio relevante a la labor de recuperación del país llevada a cabo por los sobrevivientes, pero en especial por el colectivo de paraguayos exiliados en Buenos Aires y hostiles con el gobierno de F. S. López, los legionarios.

– Otra cuestión interesante, que permite observar en qué medida crecen las referencias hostiles hacia los países de la Triple Alianza, se encuentra en la inclusión o no, y el espacio dedicado al tema de la ocupación/saqueo de Asunción en el año 1869. El análisis pone de manifiesto que los manuales de las editoriales como Consulba, Litocolor y Atlas conceden un espacio importante en el relato a este episodio desafortunado de la guerra. Algunos, incluyen un apartado específico que aborda el tema y aporta numerosos detalles acerca de la participación (y ensañamiento) del ejército brasileño en el saqueo de Asunción; puede decirse que este tema concentra gran parte de las alusiones negativas hacia el Imperio del Brasil. Por su parte, los manuales de las Editoriales En Alianza 1998 y 2010, y Don Bosco mencionan estos hechos pero dedican un espacio menor a su tratamiento. Finalmente, y de nuevo en contraste con lo encontrado en el conjunto de manuales, en el relato de la guerra que propone Santillana 2002, se identifica apenas una línea casi imperceptible en el conjunto de la narración.

#### **1.4. Conclusiones del objetivo 4**

– A partir del análisis, es posible observar que en todos los relatos escolares de la Guerra de la Triple Alianza los personajes masculinos superan, con mucha diferencia, a los personajes femeninos. En todos los casos, se trata de un relato eminentemente masculino, sobre todo hombres adultos con alguna participación destacada en la guerra en los ámbitos civil y militar.

– En la totalidad de manuales escolares, el personaje con mayor frecuencia de aparición es el del mariscal Francisco Solano López. Esta evidencia pone de manifiesto que a pesar de que se han identificado diferentes discursos acerca de la guerra, la figura del mariscal López como actor principal y héroe máximo de la guerra no ha

desaparecido. Es cierto que hay algunas excepciones, pero la generalidad pone a López en el centro de la «epopeya de los siglos». En definitiva, la imagen de López se presenta como el modelo ideal asociado al género masculino.

– En cuanto a los ámbitos en que aparecen los personajes, se observa que los personajes masculinos siempre aparecen unidos a los ámbitos político o bélico. En el caso de las mujeres, es notable destacar que, como señala la literatura revisada acerca del papel de las mujeres en la guerra, este colectivo aparece en diversos ámbitos como el bélico, el económico y el social. No obstante, están completamente ausentes del terreno político, reservado siempre a los hombres.

– Una cuestión interesante que se ha detectado a lo largo del análisis es que en el caso de los personajes masculinos predominan los personajes con nombre propio y resultan escasos los personajes colectivos masculinos. En contraste, en el caso de las mujeres casi no se introducen personajes femeninos con nombre propio, y predominan los personajes colectivos, como «las mujeres». En este sentido, solamente en la etapa final del análisis se ha caído en la cuenta que en el caso de los personajes masculinos resulta muy raro encontrar como personajes colectivos «los hombres». Esta no es una cuestión menor, ya que pone de manifiesto el esfuerzo o decisión de los autores de citar con nombre y apellido los personajes masculinos, y reunir a los femeninos en un gran anónimo «las mujeres», como un vale-todo o comodín.

– En lo que respecta a los roles, al momento del análisis una de las mayores dificultades fue cómo distribuir y ordenar los roles que se asignaban a los personajes femeninos en las narraciones. De forma muy resumida, del análisis se desprende que a los personajes masculinos se les asigna casi siempre un rol o papel. Salvo algunas excepciones que se repiten en todos los manuales, como el personaje del mariscal López o del general Mitre, que aparecen asociados a más de un papel. Los roles que más se

repiten en el caso de los hombres son los asociados a grados militares, además de combatiente, diplomático, presidente, ministro y triunviro, entre otros.

– Pero en el caso de los personajes femeninos colectivos, como las mujeres o las residentes, aparecen asociadas a múltiples roles, actividades y ámbitos, y tal como se presentan en los relatos escolares, es como si desempeñaran esos diversos roles al mismo tiempo (remite a aquella popular frase de la «mujer orquesta»). En la guerra, las mujeres son agricultoras, enfermeras, cuidadoras y combatientes. En la postguerra, el asunto se dispara, las mujeres son agricultoras, comerciantes, constructoras de viviendas, educadoras, lavanderas, planchadoras, costureras, se dedican a la ganadería de subsistencia y a la pequeña industria; además, también son alfareras, fabricadoras de cigarrillos, productoras y vendedoras de chipas, tejidos de ñandutí y ao po'i, realizan trabajos domésticos, y son proveedoras en los mercados.

– Pero todavía quedan por mencionar otras funciones atribuidas a las mujeres: el rol de reconstructora del hogar, de la familia y del país. Esta función está asociada de forma explícita en los manuales a los roles «propios de género»: procreadora/reproductora, ligada además a los roles de cónyuge y madre.

– De las narraciones que desarrollan el tema de la postguerra, lo primero que hay que hacer notar es que todos los manuales escolares ponen de relieve el papel desempeñado por las mujeres en el proceso de reconstrucción de la nación, cada uno con sus propios matices, pero en general las mujeres son visibles en esta etapa.

– Otra cuestión que llama la atención es el contraste en los roles asignados a las mujeres y hombres en el período de postguerra. Si el relato de la postguerra suele comenzar destacando el papel de las mujeres, muy pronto las narraciones vuelven a centrarse en los personajes masculinos como figuras clave del proceso de reconstrucción del país. Aquí, salvo excepciones como el rol de docente o periodista,

los roles atribuidos a los hombres están vinculados a la política, y por cierto, casi nunca desempeñan múltiples roles (no sería adecuado aplicar aquí la fórmula «hombres orquesta»).

– Recogiendo lo más importante, el análisis de los personajes muestra que el modelo de género masculino y femenino que presentan los relatos escolares se ajusta al sistema binario de sexo-género. Y esto, aunque el papel de las mujeres sea exaltado y puesto en valor, o por eso mismo. Porque, en los 11 manuales revisados, no se ha encontrado ni un solo personaje masculino en el rol de cónyuge, padre y/o procreador/reproductor.

### **1.5. Conclusiones del objetivo 5**

– Lo primero que hay que decir es que en todos los manuales escolares destacan el papel de las mujeres en los capítulos que dedican al desarrollo de la Guerra contra la Triple Alianza. Esto no resultaría novedoso, ya que autores como Capdevila (2010), Potthast (2006), Barreto (2013) y Boidin (2006), entre muchos otros, plantean que las mujeres suelen estar presentes en la historiografía paraguaya.

– En general, se observa que los manuales destacan el papel que desempeñaron las mujeres durante la guerra y la postguerra. Los modelos femeninos vinculados al discurso nacionalista que prevalecen son los siguientes: residentas, reconstructoras y combatientes. De los tres modelos, se observa que los relatos conceden mayor espacio en la narración a las reconstructoras de la nación.

– Están prácticamente ausentes las figuras de las destinadas y traidoras de la patria o ajusticiadas. Por ejemplo, el manual de la editorial Santillana 2002 incluye una referencia a las destinadas. Por su parte, el manual de la Editorial En Alianza 2010

incluye alusiones a las destinadas, y aquí hay que destacar especialmente que este manual es el único que hace referencia Pancha Garmendia, personaje polémico de la literatura de tinte nacionalista.

– Esta composición del panorama encontrado en los manuales, tiene importantes implicantes y revela el discurso que escolar que transmiten. Porque, como se planteó en el segundo capítulo del marco teórico, el discurso nacionalista otorgó especial atención a la imagen de las residentas, y en menor medida a la imagen de la mujer reconstructora. El resto de personajes femeninos que participaron en la guerra suelen estar ausentes del relato nacionalista.

– Del análisis se desprende que la imagen de las mujeres en los manuales escolares editados entre 1989 y 2018 se encuentra unida a la (re)construcción de la nación paraguaya durante la etapa de postguerra.

### **1.6. Conclusiones del objetivo 6**

– Todos los manuales escolares analizados incluyen imágenes asociadas a la Guerra de la Triple Alianza. En algunos casos, como el manual de la editorial En Alianza 2010 las imágenes ocupan casi tanto espacio como el texto central, no funcionan como complemento, sino que «hablan» casi tanto como el contenido escrito.

– De forma amplia, es posible afirmar que la mayor parte de las imágenes reproducen o muestran escenarios vinculados de forma directa a la guerra, es decir, escenas bélicas de batallas.

– Como novedad, es importante señalar que los manuales de las editoriales como Don Bosco 2000 y En Alianza 1998 y 2010, realizan notables esfuerzos por incorporar

imágenes del contexto social de la guerra, de la vida cotidiana donde los protagonistas son hombres y mujeres anónimos.

– El grueso de las imágenes está compuesta por figuras humanas. De estas imágenes, la mayoría muestra personajes masculinos individuales o colectivos. Las imágenes que contienen personajes femeninos son muy escasas, y más escasas aún son las imágenes que contienen personajes femeninos como protagonistas. Porque cuando se incluyen mujeres, casi siempre están acompañadas de personajes masculinos niños o adultos.

– Se ha comprobado que en los manuales escolares cuya narración remite a autores como Luis G. Benítez o Efraím Cardozo, o incluso Chiaventato, la figura del mariscal López ocupa un espacio importante en la iconografía de los capítulos de la guerra. En contraste, justamente en los manuales que reflejan nuevos relatos de la guerra y se alejan del discurso nacionalista, la imagen del mariscal López se diluye, cobrando protagonismo otras figuras como las mujeres, los soldados heridos, los ancianos, etc.

– Se ha observado que los manuales escolares editados antes de la implementación de la Reforma Educativa en el 3º Ciclo de la EEB, año 1998, mantienen los formatos clásicos de los manuales escolares empleados durante la dictadura. Sin embargo, los manuales editados especialmente a partir del año 2000 introducen numerosas imágenes como complemento de texto central.

– Como conclusión general, puede afirmarse que el grueso de las imágenes encontradas en los capítulos de la guerra de cada manual se presenta como un refuerzo del discurso épico de la guerra centrado en las hazañas bélicas.

### 1.7. Conclusiones del objetivo 7

– En general, los manuales no hacen referencias al elemento indígena ni al mestizaje como factor importante en la conformación de la nación.

– Sí, de forma mayoritaria, se hace referencia a una especie de sentimiento de unidad o una toma de conciencia como grupo cuyos orígenes se situarían antes de la revolución de la independencia. En este sentido, en casi todos los manuales se destaca como un antecedente importante de la Independencia las batallas de Paraguarí y Tacuary como un acontecimiento que permite a los paraguayos tomar «conciencia de su fuerza o capacidad de lucha».

– Acerca del enfoque discursivo de los relatos, se observa que en todos los manuales prevalece el enfoque político. Es decir, que en los manuales analizados la narración de la Independencia del Paraguay gira en torno a sucesos y acontecimientos de tipo político.

– Sobre los héroes o próceres de la patria, hay que decir que los protagonistas del relato escolar de la independencia son llamados próceres de la patria, los que planean, ponen en marcha y participan de forma activa en el proceso revolucionario. Casi no se menciona al pueblo paraguayo, ni a sus habitantes como actor colectivo o como participante activo de la independencia. En todo caso, el pueblo, cuando aparece, lo hace como actor pasivo, acatando las indicaciones o celebrando la gesta del nuevo gobierno patriota.

– A propósito del protagonismo del personaje del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, lo primero que hay que recordar es que el Programa de estudio del área de Estudios Sociales reeditado del año 1990, incluye en el tema de la Independencia un objetivo acerca de resaltar la figura del Dr. Francia como ideólogo de la revolución de la

independencia. Y el contenido de este Programa, como se ha comprobado, se ajusta a un discurso nacionalista de enseñanza de la historia. Una vez dicho esto, en los manuales analizados se han identificado dos situaciones: protagonismo notable de la figura de Francia (editoriales Talleres Gráficos, Don Bosco, Consulba, Litocolor y Atlas) y protagonismo secundario de este personaje (editoriales Santillana y En Alianza).

### **1.8. Conclusiones del objetivo 8**

– Lo primero que hay que poner de relieve es que en todos los manuales la compleja situación con el gobierno español/España ocupa un lugar central en los antecedentes y causas de la revolución de la Independencia, sin embargo, en general los relatos giran en torno a Buenos Aires/los porteños como el «otro» hostil por excelencia.

– Hay que recordar que los manuales empleados durante la etapa de la dictadura, como los de Luis G. Benítez e Irmina C. de Lezcano, construyen una imagen negativa del otro/Buenos Aires en el relato de la Independencia. Teniendo en cuenta este modelo de enseñanza de la historia nacionalista, cobra importancia conocer qué lugar ocupa Buenos Aires/los porteños en los manuales analizados. Y aquí, una vez más, se observa que los manuales de las editoriales como Consulba y Litocolor incluyen más referencias al carácter hostil y a las «pretensiones» de Buenos Aires sobre el Paraguay. En el otro extremo, se situarían los manuales de la editorial Santillana y En Alianza 2010, que prácticamente no introducen connotaciones negativas sobre Buenos Aires. El manual de la editorial Atlas se situaría en una posición intermedia.

– Finalmente, del análisis se desprende que la construcción de un «nosotros» como nación paraguaya independiente se realiza siempre en oposición a Buenos Aires.

Es decir, la identidad nacional que se forja en el proceso revolucionario y en durante las primeras formas de gobierno independiente tiene como alteridad a Buenos Aires.

### **1.9. Conclusiones del objetivo 9**

– Del recuento de los personajes se desprende que el relato de la guerra gira en torno a personajes masculinos. Todos los manuales contienen una narración centrada en la gesta de los patriotas o revolucionarios, hombres destacados del ámbito militar, político, civil y eclesiástico de la época.

– Los personajes femeninos están prácticamente ausentes del relato de la Independencia en todos los manuales escolares analizados. En este sentido, en la exposición de los resultados, es posible observar que en algunos casos ni siquiera hizo falta visualizar la distribución de personajes en figuras, porque la totalidad de personajes eran masculinos.

– Por otra parte, en el caso del tema de la Independencia del Paraguay, cuando se introducen personajes femeninos, suelen ser mujeres destacadas o excepcionales de su época, como por ejemplo, la figura de Carlota Joaquina, que en algunos manuales aparece de forma anecdótica.

– Hay que destacar que los manuales de las editoriales Litocolor Don Bosco y Atlas introducen en el relato a Juana María Lara viuda de Bedoya como prócer de la independencia.

– En cuanto a los roles que desempeñan los personajes, en realidad los personajes masculinos, destacan aquellos vinculados al ámbito militar y al ámbito político. Estos personajes masculinos, desarrollan/ocupan funciones relevantes dentro de la sociedad de su época.

### **1.10. Conclusiones del objetivo 10**

– El análisis permite afirmar que los retratos de los llamados próceres, revolucionarios o héroes de la patria ocupan un lugar predominante en el conjunto de imágenes de cada manual escolar.

– La presencia de figuras femeninas en las imágenes resulta muy secundaria o anecdótica. No obstante, hay que hacer notar que los manuales de las editoriales Litocolor y Atlas incluyen una imagen retrato de Juana María de Lara.

– Hay que señalar que los manuales escolares empleados antes de la implementación de la Reforma Educativa en el 3 Ciclo EEB, contienen muy pocas imágenes y casi siempre están escasamente definidas. Pero los manuales editados conforme a los nuevos lineamientos que dicta la reforma, aumentan el número de imágenes que acompañan el texto central. En algunos casos, como el de la editorial En Alianza 2010, las imágenes ocupan un lugar importante junto al texto central.

## **2. Conclusiones generales**

En este punto del estudio, es posible afirmar que el discurso nacionalista continúa presente en la actual escuela paraguaya. Una vez dicho esto, sin duda es necesario introducir matices importantes. La revisión de la normativa y política educativa durante el período 1989-2018 pone de manifiesto que tanto la formación de la identidad nacional como la formación de la identidad de género se constituyen como elementos centrales en la composición del currículo escolar. En este sentido, la educación y vigilancia del cuerpo escolar gira en torno a dos premisas clave: el

reconocimiento del valor de la nación y de la familia como fundamentos de la vida en sociedad. Si bien es cierto que los objetivos, fundamentos y premisas actuales de la educación paraguaya introducen cambios importantes, el discurso acerca de la nación y la familia no ha desaparecido.

Acerca de los relatos escolares, durante el período 1989-2018 se observan cambios importantes en la narrativa que ofrecen los manuales escolares. Pero también continuidades. De forma amplia, hay que decir que durante el período 1989-2018 el relato escolar de la Independencia prácticamente no varía. En el caso del relato de la Guerra de la Triple Alianza, se identifican importantes cambios en el relato escolar, que necesitan ser contextualizados.

Considerados en perspectiva, los manuales escolares de la profesora Irmina C. de Lezcano que reflejan un discurso nacionalista de la guerra pierden presencia con la introducción de la Reforma Educativa en el Tercer Ciclo de la EEB en el año 1998. El relato escolar paradigmático que refleja el cambio de época y el esfuerzo por incluir otra mirada y otras perspectivas de la guerra y de la independencia se encuentra en el manual de la editorial En Alianza 1998.

Después, una vez avanzada la reforma educativa y con la expansión del mercado editorial, se presentan los manuales Don Bosco 2000 y Santillana 2002. El primero contiene un discurso que en aquel momento representaba el discurso oficial de la enseñanza de la historia del Ministerio, el segundo representa la incursión de las editoriales internacionales en el país, y el relato escolar que contiene se aleja de forma notable del discurso nacionalista. Los aires del nuevo gobierno de Lugo iniciado en 2008 y los cambios que introdujo actualización de los Programas de estudio en el año 2010, quedan reflejados en otros dos manuales escolares, los de la editorial Consulba 2010 y En Alianza 2010. A pesar de que están editados en la misma época y de acuerdo

a los nuevos lineamientos de los programas, contienen discursos escolares muy diferentes. El primero, mantiene una narración que es deudora del relato escolar nacionalista; el segundo, muy por el contrario, introduce un relato fresco y crítico de los acontecimientos estudiados.

En los últimos dos manuales estudiados, los de la editorial Litocolor 2012 y la editorial Atlas 2016, también se encuentran algunas diferencias. El relato escolar del manual de Litocolor resulta bastante similar al del manual de la editorial Consulba. En cuanto al manual de Atlas, parece situarse a medio camino del discurso nacionalista de la historia y del intento por introducir una nueva mirada acerca de los temas analizados.

Por fin, y como resultado de este recorrido, se afirmaba hace unos momentos que el discurso nacionalista en la enseñanza de la historia no había desaparecido. El principal matiz es el siguiente: resulta que el discurso nacionalista continúa presente en los manuales escolares empleados preferentemente en escuelas públicas. En este sentido, se observa una clara continuidad en el relato de la guerra que pasa desde el *Manual de Historia Paraguaya* de Luis G. Benítez, a los manuales de *Estudios Sociales* de Irmina Claude de Lezcano, y de ahí, a los manuales escolares *Historia y Geografía Octavo Grado* de Editora Litocolor (2012) e *Historia y Geografía 8 Grado* de la editorial Consulba.

No se ha pretendido a lo largo del estudio juzgar el trabajo y esfuerzo de los numerosos docentes, autores de los manuales escolares analizados. Retomando lo planteado en el capítulo de metodología, sí se trataba de explorar el lugar que ocupan los diferentes discursos de la guerra y la independencia en la enseñanza de la historia. En esta dirección, no pasa desapercibido que los manuales que acaban en las clases de historia de las escuelas públicas, que en el contexto paraguayo concentran la población con menos recursos y posibilidades sociales, sean los portadores y continuadores del

discurso nacionalista de la historia forjado a lo largo del siglo XX y consolidado durante la dictadura.

Desde el convencimiento de que la mirada crítica sobre la institución educativa puede ayudar a generar herramientas útiles a los maestros y estudiantes paraguayos para comprender su realidad, el estudio pone de manifiesto la urgencia de la reflexión en torno a la enseñanza de la historia en el Paraguay actual. Una enseñanza de la historia que, desde los planteamientos de Carretero (2007), refleja contradicciones, a medio camino entre una enseñanza ligada al espíritu romántico nacionalista cuyo ideal es formar ciudadanos nacionales y una enseñanza ligada a la racionalidad crítica de la ilustración. En este sentido, no se trataría de olvidar la historia, ni a sus héroes y gestas. En todo caso, y siguiendo la propuesta de Cuesta (2014), se trataría de fomentar una didáctica crítica y una historia con memoria, que visibilice las contradicciones que acompañan a los procesos históricos y los personajes que han estado históricamente ausentes en los relatos épicos, o estereotipados, como es el caso de las mujeres.

### **3. Limitaciones y perspectivas de estudio**

El estudio ha permitido trazar un mapa provisorio de acerca de la presencia del discurso nacionalista y de género en el currículo escolar paraguayo. La revisión de la normativa y política educativa, los programas de estudio del área de Ciencias Sociales y los manuales escolares de Estudios Sociales e Historia y Geografía aporta una perspectiva general y una mayor comprensión acerca de los cambios y continuidades que tuvieron lugar en el período 1989-2018.

Evidentemente, el recorrido propuesto resulta insuficiente. Es necesario llevar a cabo nuevos estudios que tengan en cuenta diversos aspectos que en esta investigación

no han sido considerados. Por ejemplo, resulta imprescindible atender al otro gran conflicto bélico del Paraguay, la Guerra del Chaco (1932-1935), porque el relato histórico hegemónico de esta guerra también se sitúa en el espectro nacionalista. Igualmente, los resultados del análisis de manuales escolares son válidos para describir una realidad que se limita a la capital Asunción y, como mucho, a las ciudades que conforman el Gran Asunción. Porque la producción de la mayoría de las editoriales de libros de texto no se extiende al resto del país. En el denominado «interior» del Paraguay, la campaña, los libros resultan escasos o inexistentes y, en todo caso, accesibles solamente para los profesores. Pero sí circulan los materiales educativos diseñados por los periódicos de mayor circulación del país.

En esta dirección, una de las perspectivas más interesantes de trabajo consiste en indagar el empleo y contenido de estos materiales educativos muy presentes en las escuelas del interior. Por último, sería de gran utilidad combinar los resultados provisorios de este estudio con otros elementos clave: la indagación acerca de lo que ocurre en las aulas, en la práctica diaria de los docentes, y las concepciones de los estudiantes paraguayos acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

# Referencias bibliográficas

---



## Fuentes consultadas

- Benítez, L. G. (s/f). *Manual de Historia Paraguaya. Para el primer curso del ciclo básico*. Asunción: Comuneros.
- Cardozo, E. (1963). *Apuntes para una historia cultural del Paraguay*. Asunción: F.V.D., Colegio San José.
- Cháves, J. (2014). *Compendio de Historia Paraguaya*. Asunción: Intercontinental.
- Crimi, A. (2016). *Historia y Geografía 8. Octavo Grado*. Asunción: Atlas.
- De Loof Sosa, L., Petersen, I., Piccolini, P., & Rivarola, A. (2002). *Estudios Sociales 8*. Asunción: Santillana.
- Garay, B. (1897): *Breve Resumen de la Historia del Paraguay*. Madrid: Uribe.
- Gómez de Terán, L. y Pereira Gamba, P. (1879). *Compendio de Geografía e Historia del Paraguay*. Asunción: Imprenta de la Reforma.
- Lezcano, I. (s/f). *Estudios Sociales 2 Curso*. Asunción: Comuneros.
- Lezcano, I. (s/f). *Estudios Sociales 3 Curso*. Asunción: Comuneros.
- Lezcano, I. (s/f). *Estudios Sociales 6 Curso*. Asunción: Comuneros.
- Lezcano, I., & Zayas Vallejo, R. (s/f). *Estudios Sociales 1 Curso*. Asunción: Comuneros.
- Monte de López Moreira, M., Reyes Romero, A., & Dávalos, A. (2000). *Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: Don Bosco.

Rivarola, M., Villagra, R., Mussi, R., & Colombino, L. (2010). *Historia & Geografía 8*.

Asunción: En Alianza.

Ruiz Díaz de Benítez, O. (2010). *Historia y Geografía 8 Grado. Cuadernillo de*

*información y ejercicios prácticos*. Asunción: Consulba.

Saccaggio, P. et al. (1998). *Paraguay Ñane retã. Geografía, Historia, E. Cívica. – E.*

*Sociales para el 3º. Ciclo de la Educación Escolar Básica*. Asunción: En

Alianza.

Zacarías de Funes, N., & Zacarías de Ruiz Díaz, A. (2012). *Historia y Geografía*

*Octavo Grado Educación Escolar Básica*. Asunción: Editora Litocolor.

## Referencias bibliográficas

Abente, D. (2010). Después de la dictadura (1989-2008). En I. Telesca (Coord.),

*Historia del Paraguay* (pp. 295-316). Asunción: Taurus.

Acoso, captura y ocupación de Asunción (06 de enero de 2007). *ABC Color Paraguay*.

Recuperado de <http://www.abc.com.py/edicion-impres/politica/acoso-captura-y-ocupacion-de-asuncion-954599.html>

Aguirre, J. (2015). El manual escolar como objeto de investigación en historia de la

educación: apuntes al texto de geografía. *Historia y Sociedad*, 28, 247-272. doi:

10.15446/hys.n28.48129

Alegre, C. (2010). *Los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales de Primaria y*

*Bachillerato en el ámbito iberoamericano: Argentina, España y Paraguay*

(2000-2010) (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de Andalucía).

Recuperado de <http://hdl.handle.net/10334/2261>

Alegre, C. (2011). La construcción de la mujer paraguaya a partir de la Guerra contra la Triple Alianza: el modelo ideal de las residentas y las destinadas. En M. Cabrera Espinosa, & J. A. López Cordero (Eds.), *Actas del III Congreso Virtual sobre historia de las mujeres. Comunicaciones* (pp. 1-19). Jaén: Asociación de Amigos del Archivo Histórico Diocesano de Jaén. Recuperado de [http://www.revistacodice.es/publi\\_virtuales/iii\\_congreso\\_mujeres/comunicaciones/Alegre\\_III\\_Congreso.pdf](http://www.revistacodice.es/publi_virtuales/iii_congreso_mujeres/comunicaciones/Alegre_III_Congreso.pdf)

Alegre, C. (2013). Género e historia escolar. La imagen de la mujer paraguaya en la Guerra contra la Triple Alianza a través de los libros de texto. En M. Cabrera Espinosa, & J. A. López Cordero (Eds.), *Actas del V Congreso Virtual sobre historia de las mujeres. Comunicaciones* (pp. 285-312). Jaén: Asociación de Amigos del Archivo Histórico Diocesano de Jaén. Recuperado de [http://www.revistacodice.es/publi\\_virtuales/v\\_congreso\\_mujeres/comunicaciones/genero\\_e\\_h\\_escolar.pdf](http://www.revistacodice.es/publi_virtuales/v_congreso_mujeres/comunicaciones/genero_e_h_escolar.pdf)

Alegre, C. (2016). Historia y memoria en la escuela paraguaya. La imagen de las mujeres en el relato escolar de la Guerra de la Triple Alianza. *Novapolis*, 10, 31-49.

Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.

Álvarez Junco, J. (2016a). *Dioses útiles. Naciones y Nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Álvarez Junco, J. (2016b). Las identidades colectivas en la era de la globalización. *La Albolafia. Revista de Humanidades y Cultura*, 6, 13-22.

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Amaral, R. (Ed.) (1985). *La noche antes. Antología paraguaya (1901-1905) – Martín Goicoechea Menéndez*. Asunción: Alcándara.
- Amézola, G. de (2004). Rosas vuelto a contar. La época de Rosas en los manuales escolares de la transformación educativa. *Clío & Asociados*, 8, 9-27. doi: 10.14409/cya.v1i8.1589
- Amézola, G. de (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. revista de investigación*, 7, 47-56.
- Amézola, G. de (2015). Una educación por el repudio. La formación ciudadana con el ejemplo de la dictadura militar 1976-1983 en escuelas secundarias de Argentina. *Clío, History and History Teaching*, 41, 1-20.
- Amézola, G. de, Dicroce, C., & Garriga, M. C. (2012). La última dictadura militar en los manuales de Educación General Básica. En C. Kaufmann (Coord.), *Textos escolares, dictadura y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia* (pp. 103-134). Buenos Aires: Prometeo.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Trad. de E. L. Suárez. México: Fondo de Cultura Económica (1a. ed. inglesa 1983).
- Appiah, K. A. (2007). *La ética de la identidad*. Trad. de L. Mosconi. Buenos Aires: Katz (1a. ed. inglesa 2005).
- Araujo Arantes, C. de (2013). Fronteira e guerra nos livros didáticos de história do Brasil e Paraguai: A educação no pós-guerra. *Diálogos & Confrontos Revista em Humanidades*, 02(1), 1-13.

- Areces, N., & González de Bosio, B. (2010). *El Paraguay durante los gobiernos de Francia y de los López*. Asunción: El Lector.
- Aróstegui, J. (1991). *La Europa de los Nacionalismos: 1848-1898*. Madrid: Anaya.
- Aróstegui, J. (1995). Nacionalismo y Estado a fines del siglo XX. *Studia Zamorensia*, 2, 195-218.
- Artieda, T., Liva, Y., & Almirón, S. (2011). Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural. Omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007). *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 27-34.
- Ascolani, A. (2009). La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias. En A. Ascolani (Comp.), *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 15-60). Rosario: Laborde.
- Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educação*, 35(1), 42-53.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias Sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.pdf>
- Atienza, E., & Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Badanelli, A. M. (2008). Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960). *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27, 137-169.
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (1a. ed. francesa 1988).

- Banco Central del Paraguay (2009). *Historia monetaria. Época Independiente (1811 a 1900)*. Recuperado de <https://www.bcp.gov.py/inicio>
- Banerjee, I. (2009). Continentes y colonialismos: perspectivas sobre género y nación. *Procesos*, 30, 125-139.
- Banerjee, I. (2010). Historias imbricadas: imperios, naciones, mujeres. En A. Tepichín, K. Tinat, & L. Gutiérrez (Eds.), *Los grandes problemas de México. Relaciones de género. Tomo VIII* (pp. 155-176). México: El Colegio de México.
- Baratta, M. (2012). La identidad nacional durante la Guerra del Paraguay. Representaciones, lenguajes políticos y conceptos en el diario La Nación Argentina (1862-1870). *Almanack*, 3, 82-98. doi: 10.1590/2236-463320120307
- Baratta, M. (2014). La Guerra del Paraguay y la historiografía argentina. *História da Historiografia*, 14, 98-115. doi: 10.15848/hh.v0i14.614
- Baratta, M. (2016). Representaciones de la postguerra. Soberanía, nación e independencia en la prensa paraguaya durante la ocupación aliada, 1869-1876. *Boletín Americanista*, 2(73), 15-35.
- Baratta, M. (2013). *La Guerra del Paraguay y el proceso de construcción de la identidad nacional argentina (1864-1870)* (Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires). Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4396>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bareiro, L. (2011). Construcción femenina de ciudadanía. En L. Bareiro, & C. Soto (Eds.), *Ciudadanas. Una memoria inconstante* (pp. 2-14). Caracas: Centro de Documentación y Estudios-Nueva Sociedad.

- Bareiro, L., & Soto, C. (1999). *Vencer la adversidad. Historia de mujeres líderes. Liderazgo femenino en Paraguay, segunda parte*. Asunción: Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República.
- Bareiro, L., Soto, C., & Monte, M. (1993). *Alquimistas. Documentos para otra historia de las mujeres*. Asunción: Centro de Documentación y Estudios.
- Barreto, A. (2011a). *Mujeres que hicieron historia en el Paraguay*. Asunción: Servilibro.
- Barreto, A. (2011b). *Elisa Alicia Lynch*. Asunción: El Lector.
- Barreto, A. (2011c). Abnegación y patriotismo en la figura de la prócer Juana María de Lara. Construcción e idealización de la «matrona» como perfil femenino ideal en el Paraguay de inicios del siglo XX. En VV. AA., *Paraguay: Ideas, Representaciones & Imaginarios* (pp. 119-145). Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.
- Barreto, A. (2012). *Voces de Mujer en la Historia Paraguaya*. Asunción: AIETI.
- Barreto, A. (2013a). *Espacios de mujeres políticas: las ellas en la historia política paraguaya, 200 años de puertas por descubrir*. Asunción: Decidamos.
- Barreto, A. (2013b). *Las mujeres. Guerra de la Triple Alianza*. Asunción: El Lector.
- Barreto, A. (2014). Virginia Corvalán. Lucha por los derechos de las mujeres. En G. Ortega (Coord.), *Pensamiento crítico en el Paraguay. Memoria del Ciclo de Conversatorios 2014* (pp. 39-58). Asunción: Base-IS.
- Bartolomé, M. (2004). Flechadores de jornales. Identidad guaraní en el Paraguay contemporáneo. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM, 10*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/alhim/120>

- Batalla de Acosta Ñu: 16 de agosto de 1869 (16 de agosto de 2010). *ABC Color Paraguay*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/articulos/batalla-de-acosta-ñu-16-de-agosto-de-1869-147537.html>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Trad. de M Rosenberg y J. Arrambide Squirru (3 reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (1 ed. inglesa 2000).
- Bauman, Z. (2005). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Trad. de D. Sarasola. Buenos Aires: Lozada (1a. ed. inglesa 2004).
- Bel, R. (2015). Memorias culposas. Las representaciones de la Guerra del Paraguay en manuales escolares de Uruguay y la Argentina de la última década, *Clio & Asociados*, 20, 138-148.
- Bhabha, H. (Ed.) (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Biglieri, P. (2017). Populismo y emancipaciones. La política radical hoy. Una aproximación (con variaciones) al pensamiento de Ernesto Laclau. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(229), 245-262.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Blas Guerrero, A. de (Dir.) (1999). *Enciclopedia del nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Boccia, A. (2010). Represión política y género en la dictadura paraguaya. En J. M. Pedro, & C. Scheibe Wolf (Org.), *Género, feminismos e ditaduras no Cone Sul* (pp. 74-93). Florianópolis: Editora Mulheres.
- Boidin, C. (2005). «*Residenta* ou *Reconstrutora*? Les deux visages de «La»
- Boidin, C. (2006). Pour une anthropologie et une histoire régressive de la Guerre de la Triple Alliance. *Nuevo Mundos Nuevos*. doi: 10.4000/nuevomundo.2061

- Boidin, C. (2008). Métissages et genre dans les Amériques, des réflexions focalisées sur la sexualité. *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, 27, 169-195.
- Boidin, C. (2011). *Guerre et métissage au Paraguay, 2001-1767*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Boidin, C. (2012). Le multiculturalisme au Paraguay: Ou les habits neufs du nationalisme linguistique. In C. Gros, & D. Dumoulin-Kervran (Eds.), *Le multiculturalisme au concret: Un modèle latino-américain?* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. Tiré de <http://books.openedition.org/psn/683#ftn24>
- Boyd, C. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor (1a. ed. inglesa 1997).
- Breuilly, J. (1994). *Nationalism and the State*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brezzo, L. (2001). La Argentina y el Paraguay: de la hegemonía a la política pendular. Argentina y el plan de defensa paraguayo: cooperación militar e «intelligentsia» nacional. Comunicación presentada en *LASA XXIII International Congress of the Latin American Studies Association*. Washington D. C., EE.UU. Recuperado de <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/BrezzoLiliana.pdf>
- Brezzo, L. (2001b). El Paraguay y la Argentina en los textos escolares: una perspectiva bilateral de las representaciones del otro. *Entrepasados. Revista de Historia*, 20-21, 163-194.
- Brezzo, L. (2004). El Centenario en Paraguay: historiografía y responsabilidades nacionalistas (1897-1912). *Anuario del CEH*, 4(4), 57-74.
- Brezzo, L. (2005). La historia en Paraguay: entre la sinceridad y las responsabilidades nacionalistas. En L. Brezzo (Ed.), *Aislamiento, Nación e Historia en el Río de la*

*Plata: Argentina y Paraguay. Siglos XVIII-XIX* (pp. 187-231). Rosario: Universidad Católica Argentina.

Brezzo, L. (2007). Los mecanismos de exaltación de Juan Bautista Alberdi en Paraguay: entre las responsabilidades nacionalistas y el revisionismo histórico. Ponencia presentada en las *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. San Miguel de Tucumán, Argentina. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-108/196.pdf>

Brezzo, L. (2008). En el mundo de Ariadna y Penélope: hilos, tejidos y urdimbre del nacimiento de la historia en el Paraguay [Consideraciones en torno a la polémica Cecilio Báez-Juan O'Leary]. En R. Scavonne Yegros, & S. Scavonne Yegros (Comps.): *Cecilio Báez-Juan O'Leary: polémica sobre la historia del Paraguay* (pp. 11-63). Asunción: Tiempo de Historia.

Brezzo, L. (2010a). Paraguay, reconstrucción, poder político y revoluciones 1870-1920. En I. Telesca (Coord.), *Historia del Paraguay* (pp. 199-225). Asunción: Taurus.

Brezzo, L. (2010b). La historia y los historiadores. En I. Telesca (Coord.), *Historia del Paraguay* (pp.13-32). Asunción: Taurus.

Brezzo, L. (2015a). La conmemoración del bicentenario de la independencia en Paraguay. Entre la democratización de la memoria y la ruptura del consenso historiográfico. En S. Olivero Guidobono, & J. L. Caño Ortigosa (Coords.), *Temas Americanistas: historia y diversidad cultural* (pp. 451-464). Sevilla: Universidad de Sevilla-Diputación de Sevilla.

Brezzo, L. (2015b). 150 años de la Guerra del Paraguay: nuevos enfoques teóricos y perspectivas historiográficas. Primera parte. Introducción. *Folia Histórica del Nordeste*, 24, 95-100.

- Brezzo, L. (2015c). Recomendación de bibliografía sobre la Guerra contra la Triple Alianza. En M. López (Comp.), *Apuntes para lecturas iniciales. Cuaderno 1* (pp. 6-7). Buenos Aires: Grupo de Estudios Sociales sobre Paraguay.
- Brezzo, L. (2016a). La conmemoración del Bicentenario de la Independencia de Paraguay: un balance. *Boletín Americanista*, 2(73), 117-134.
- Brown, C. (2010). The Nation and National Identity in Paraguayan Scholl Textbooks. *Eckert.Analysen*, 1. Retrieved from <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00166>.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. de M. A. Muñoz. Barcelona: Paidós.
- Caballero, H., & Ferreira, C. (2008-2009). El periodismo de guerra en el Paraguay (1864-1870). *Estudios Paraguayos*, 26-27(1-2), 201-2014.
- Caballero, H., & Gómez, C. (2017). «Ciudadanos amantes de una buena causa»: la campaña política de «El semanario de avisos y conocimientos útiles» durante la guerra contra la triple alianza (1865-1868). *História em Reflexão*, 11(22), 121-139. doi: 10.30612/rehr.v11i22.7905
- Caballero, P. (2015). La instauración del nacionalismo como política de Estado durante el gobierno del Cnel. Rafael Franco (1936 y 1937). *Tras-pasando Fronteras*, 7, 151-158. doi: 10.18046/retf.i7.1589
- Cadogán, M. (2011). Innovaciones educacionales de 1973. En A. Pessoa Nardi (Ed.), *La educación en el Paraguay independiente, Tomo I, Construyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya* (pp. 233-248). Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- Caetano, G. (2006). Paraguay, Uruguay. En R. Valls (Dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. II*

*Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay* (pp. 117-155). Madrid: Fundación MAPFRE.

Calhoun, C. (2007). *Nations Matter: Culture, History, and the Cosmopolitan Dream*.

London: Routledge.

Calhoun, C. (2008). *Nacionalismo*. Trad. de L. Wittner. Buenos Aires: Libros del Zorzal

(1a. ed. inglesa 1997).

Calhoun, C. (2016). La importancia de *Comunidades Imaginadas* y de Benedict

Anderson. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 130(1), 11-17.

Candela, G. (2014). Las mujeres indígenas en la conquista del Paraguay entre 1541 y

1575. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. doi: 10.4000/nuevomundo.67133

Capdevila, L. (2006). Les vétérans paraguayens de la guerre de la Triple Alliance

(1870-1910), des oubliés de l'histoire? *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. doi:

10.4000/nuevomundo.1654

Capdevila, L. (2007). O gênero da nação nas gravuras da imprensa de guerra paraguaia:

Cabichuí e El Centinela, 1867-1868. *ArtCultura*, 9(14), 9-21.

Capdevila, L. (2008). Elsa Dorlin, La matrice de la race. Généalogie sexuelle et

coloniale de la nation française. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 27, 247-248.

Recuperado de <https://clio.revues.org/7524>

Capdevila, L. (2008). Métissage et genre de la nation dans la presse de guerre

paraguayenne. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. doi: 10.4000/nuevomundo.29453

Capdevila, L. (2009). El macizo de la Guerra de la Triple Alianza como substrato de la

identidad paraguaya. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. doi:

10.4000/nuevomundo.48902

Capdevila, L. (2010). *Una guerra total. Paraguay, 1864-1870. Ensayo de una historia*

*del tiempo presente*. Trad. de A. Couchonnal. Asunción-Buenos Aires: Centro

de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica-Sb (1a. ed. francesa 2007).

Capdevila, L. (2011). Guerra, Estado y Nación en América Austral en la década de 1860: la contienda de la Triple Alianza. Periferias e identidades colectivas. En G. Palacios, & E. Pani (Coords.), *El poder y la sangre: Guerra, Estado y Nación en la década de 1860* (pp. 199-218) [versión electrónica]. México: El Colegio de México.

Capdevila, L. (2012). El recuerdo de la Guerra de la Triple Alianza como sustrato de la identidad paraguaya. En H. Crespo, J. M. Palacio, & G. Palacios (Coords.), *La Guerra del Paraguay. Historiografías. Representaciones. Contextos* (pp. 31-50). México, D. F.: El Colegio de México.

Capdevila, L. (2015). La Guerra de la Triple Alianza (1865-1870) y la Guerra del Chaco (1932-1935). Dos guerras internacionales en un marco colonial. *Corpus*, 5(1). doi: 10.4000/corpusarchivos.1399

Carbone, R. (2015). ¿Existe acaso una forma más generosa y terrible del don? Mujeres post guerra guasu. *Novapolis*, 9, 151-168.

Cardozo, E. (2007). *Apuntes de historia cultural del Paraguay*. Asunción: Sevilibro.

Carr, E. (1945). *Nationalism and After*. London: Macmillan.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M., & González, F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En M. Carretero, & J. F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 173-195). Buenos Aires: Amorrortu.

- Carretero, M., & Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En M. Carretero, A. Rosa, & M. González (Coords.), *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva* (pp. 169-196). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional. Representaciones de alumnos argentinos sobre el «Descubrimiento» de América. *Cultura y Educación*, 20(2), 229-242. doi: 10.1174/113564008784490406
- Carretero, M., & Voss, J. F. (Comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castells, C. (2011). En torno a «Formación histórica de la Nación Paraguaya»: etapismo, nacionalismo y determinismo histórico en la obra de Oscar Creydt. Ponencia presentada en el *IV Taller Paraguay desde las Ciencias Sociales*. Rosario, Argentina. Recuperado de [http://paraguay.sociales.uba.ar/files/2011/08/P\\_Castells\\_C\\_2011.pdf](http://paraguay.sociales.uba.ar/files/2011/08/P_Castells_C_2011.pdf)
- Catorce y quince de Mayo de 1811 Independencia del Paraguay (08 de mayo de 2007). *ABC Color, Suplemento Escolar*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/edicion-impres/suplementos/escolar/14-y-15-de-mayo-de-1811-independencia-del-paraguay-980031.html>
- Centro de Investigación e Innovación Educativa (2011). *Informe Final. Lista Analítica de Documentación de Datos Bibliográficos*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- Centro de Investigación Manuales Escolares (2018). *Centro de Investigación. Equipo investigador*. Recuperado de [http://www.centroman.es/?page\\_id=202](http://www.centroman.es/?page_id=202)

- Céspedes, R. (2011-2012). La mujer paraguaya en el cancionero (1950 y 2007), contexto social y conflictivas imágenes ¿De virgen a bandida? *Revista de Estudios Paraguayos*, 29-30(1-2), 175-199.
- Céspedes, R. (2015a). Una mujer para cada nación. Imaginarios nacionales en las calles de Asunción (1942-2007). *Suplemento Antropológico*, 50(1), 175-258.
- Céspedes, R. (2015b). Imágenes de mujer en billetes y monedas paraguayas. *Cuadernos Americanos*, 2(152), 147-166.
- Céspedes, R. (2016a). Imágenes de mujeres paraguayas en monedas y billetes (1943-2014). En R. Céspedes, *Imaginarios, memoria y tiempo en Paraguay* (pp. 55-87). Asunción: FLACSO.
- Céspedes, R. (2016b). *Imaginarios, memoria y tiempo en Paraguay*. Asunción: FLACSO.
- Chamorro, E. (2013). Nacionalismo cultural paraguayo en la obra de Emiliano R. Fernández en el contexto de la Guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay (1932/1935). *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 39-56.
- Chatterjee, P. (1986). *Nationalist Thought and the Colonial World: A Derivative Discourse*. London: Zed Books.
- Chatterjee, P. (1993). *The Nation and Its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. Princeton: Princeton University Press.
- Chatterjee, P. (1999). La nación y sus mujeres. En S. Dube (Coord.), *Pasados poscoloniales. Colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India* (pp. 403-428). México: El Colegio de México.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Chiavenato, J. J. (1984). *Genocidio Americano. La Guerra del Paraguay*. Trad. J. P. Benítez. Asunción: Editora Litocolor (1a. ed. port. 1979).

Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (2007). *Informe Alternativo del cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las mujeres en Paraguay*. Asunción: CLADEM. Recuperado de [https://www.cladem.org/images/pdfs/informes-alternativos/paraguay-es/CDESC\\_IA\\_py\\_2007.pdf](https://www.cladem.org/images/pdfs/informes-alternativos/paraguay-es/CDESC_IA_py_2007.pdf)

Consejo Nacional de Educación y Cultura (2011). Manifiesto del Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) sobre el Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/resoluciones/384-resolucion-n-35635?idx=1](https://www.mec.gov.py/cms_v2/resoluciones/384-resolucion-n-35635?idx=1)

Constitución Nacional de la República del Paraguay 1992 (1994). Asunción: La Ley.

Contreras, F. (2002). Cinco tesis sobre nacionalismo. *Revista de Estudios Políticos*, 118, 257-290.

Corvalán, G. (1994). Los estudios de la mujer y la reforma educativa en el Paraguay. *Enfoques de Mujer*, 9(31), 13-22.

Corvalán, G. (2012). *La Construcción social del Movimiento Feminista paraguayo*. Asunción: Ediciones y Arte.

Corvalán, G. (2013). *Movimiento feminista paraguayo. Su construcción social*. Asunción: Servilibro.

Corvalán, G. (2013). *Movimiento Feminista Paraguayo. Su Construcción Social*. Asunción: Servilibro.

Corvalán, G. (Comp.) (1989). *Entre el silencio y la voz. Mujeres: actoras y autoras de una sociedad en cambio*. Asunción: Grupo de Estudios de la Mujer Paraguaya-Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

- Corvalán, G., & Centurión, M. (1987). *Bibliografía sobre Estudios de la Mujer en Paraguay*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES)-Grupo de Estudios de la Mujer Paraguaya (GEMPA).
- Corvalán, G., & Silvero, T. (Coords.) (2007). *Análisis de la situación de género en el Paraguay*. Asunción: JICA Paraguay.
- Corvalán, R., & Almada, M. (2005). *¿Reforma Educativa o exclusión educativa? Derechos Humanos en Paraguay 2005*. Asunción: CODEHUPY.
- Couchonnal, A. (2012a). Historia y modernidad en el Paraguay. Elementos para una lectura política de la historiografía nacional. Ponencia presentada en el *V Taller Paraguay desde las Ciencias Sociales*. Asunción, Paraguay. Recuperado de [http://grupoparaguay.org/P\\_Couchonnal\\_2012.pdf](http://grupoparaguay.org/P_Couchonnal_2012.pdf)
- Couchonnal, A. (2012b). Rehistorizar el conflicto identitario moderno. La lengua guaraní del Paraguay, más allá de la memoria liberal. Comunicación presentada en el *XXIX Congreso Internacional ALAS*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de [http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT6/GT6\\_CouchonnalA.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT6/GT6_CouchonnalA.pdf)
- Couchonnal, A. (2012c). Rehistorizar el conflicto identitario moderno. Perspectivas en torno a la articulación de un sujeto político en el Paraguay. *Revista Paraguaya de Sociología*, 49(141), 173-191.
- Couchonnal, A. (2013). La modernidad imaginaria. Hipótesis de lectura para armar una historia. En S. Cáceres Mercado, & M. Zarza (Comps.), *Identidad e Historia. Pensamientos del Bicentenario* (pp. 13-30). Asunción: Centro de Investigaciones en Filosofía y Ciencias Humanas-Secretaría Nacional de Cultura.
- Couchonnal, A., & Wilde, G. (2010). Introducción. *Papeles de Trabajo*, 4(6), 1-8.  
Recuperado de

<http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/1%20Introducci%C3%B3n%20Wilde%20Couchonnal.pdf>

- Crespo, H., Palacio, J. M., & Palacios, G. (2012). Introducción. En H. Crespo, J. M. Palacio, & G. Palacios (Coords.), *La Guerra del Paraguay. Historiografías. Representaciones. Contextos* (pp. 11-29). México, D. F.: El Colegio de México.
- Cristaldo, C. (2010). *La Guerra contra la Triple Alianza 1864-1870. 1ª. Parte. Colección la Gran Historia del Paraguay, 6*. Asunción: El Lector.
- Cristaldo, C. (2013). *La Guerra contra la Triple Alianza 1864-1870. Colección guerras y violencia política en el Paraguay, 6*. Asunción: El Lector.
- Cuenca, J. (2002). *El patrimonio en Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (Tesis de Doctorado, Universidad de Huelva). Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social, 15*, 15-30.
- Cullen, R. (2010). La Guerra Guasú: reorganización nacional y «deliberado xterminio». *Novapolis, 10*, 51-68.
- Curcó, F. (2015). Imperio, imperialismo y violencia: una visión desde la periferia. *Revista de El Colegio de San Luis, 5(10)*, 158-176.
- D'Alessandro, S. (2011). *Las representaciones del régimen stronista en los textos escolares de historia en la transición democrática paraguaya. Una mirada desde el Análisis Crítico del Discurso*. Manuscrito inédito. CIFASIS-CONICET, Universidad de Luján, Argentina.

- D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia en Paraguay, *Discurso & Sociedad*, 8(1), 37-56.
- Da Silva, P. (2013). Lecciones de Historia Paraguaya: (re)leituradas da História do Paraguai pelo stronismo. Trabajo presentado en el XXVII Simpósio Nacional de História: «*Conhecimento histórico e diálogo social*». Natal, RN (Brasil). Recuperado de [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370993984\\_ARQUIVO\\_anpuh2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370993984_ARQUIVO_anpuh2013.pdf)
- Daldovo, M., Caballero, A., & Figueredo, O. (2015). La Guerra del Paraguay en los textos de Historia Argentina en el Nivel Secundario (1970-2000). Ponencia presentada en el VIII Taller «*Paraguay desde las Ciencias Sociales*», Formosa, Argentina. Recuperado de [http://grupoparaguay.org/P\\_Caballero\\_2015.pdf](http://grupoparaguay.org/P_Caballero_2015.pdf)
- Dalles, P. (15 de mayo de 2012). Acontecimientos que impulsaron la Independencia paraguaya. *ABC Color, Suplemento Escolar*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/edicion-impresas/suplementos/escolar/acontecimientos-que-impulsaron-a-la-independencia-paraguaya-401882.html>
- Dam, L. (2010). Cultura y construcción de identidades en un mundo globalizado. *Sociedad y Discurso*, 17, 1-20. Recuperado de <https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/view/867/692>
- De la Vega, E. (2014). *Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- De la Vega, E. (2014). *Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela*. Rosario. Homo Sapiens.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pretextos (1a. ed. francesa 1980).

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Rizoma. Introducción*. Trad. de J. Vázquez Pérez & U. Larraceleta. Valencia: Pre-Textos (1a. ed. francesa 1976).
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1997). *Diálogos*. Trad. de J. Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos (1a. ed. francesa 1977).
- Deutsch, K. (1953). *Nationalism and Social Communication: An Inquiry into the Foundations of Nationality*. New York: MIT-Wiley.
- Díaz, S. (2009). *Against Paraguay. 19th Century Latin-American Visual Culture and Literature during the War against Paraguay (1864-1870)* (Doctoral Thesis, The University of Michigan). Retrieved from <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/64684>
- Dieckhoff, A. (2011). The Paradoxes of the Contemporary Nationalism. In A. Gagnon, A. Lecours, & G. Noteens (Eds.), *Contemporary Majority Nationalism* (pp. 21-42). Montreal & Kingston: McGill-Queen's Press. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/univgranada/Doc?id=10577924>
- Domingues, J. (2006). Nationalism in South and Central America. In G. Delanty, & K. Kumar (Eds.), *The SAGE Handbook of Nations and Nationalism* (pp. 541-554). London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781848608061.n45
- Domingues, J. (2009). *A América Latina e a modernidade contemporânea: uma interpretação sociológica*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Donoso, A. (2006). Identidades nacionales y postnacionales en América Latina. Aportes y preguntas desde las comprensiones de Jürgen Habermas. *Sociedad Hoy*, 10, 73-83.
- Doratioto, F. (06 de mayo de 2008). Enfoques, Francisco Doratioto: «no fuimos víctimas del imperialismo». *La Nación*. Recuperado de

<https://www.lanacion.com.ar/976408-francisco-doratioto-no-fuimos-victimas-del-imperialismo>

- Doratioto, F. (2004). *Maldita guerra. Nueva historia de la Guerra del Paraguay*. Trad. de J. Ferguson. Buenos Aires: Emecé (1a. ed. brasileña 2002).
- Doratioto, F. (2012). Historia e ideología: la producción brasileña sobre la Guerra del Paraguay. En H. Crespo, J. M. Palacio, & G. Palacios (Coords.), *La Guerra del Paraguay. Historiografías. Representaciones. Contextos* (pp. 53-72). México, D. F.: El Colegio de México.
- Dorlin, E. (2006). *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*. París: La Découverte.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Trad. de V. Goldstein. Buenos Aires: Nueva Visión (1a. ed. francesa 2008).
- Elbaz, M., & Helly, D. (1996). Modernidad y postmodernidad de las identidades nacionales. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 72-92.
- Elías, R. (2012). La investigación educativa en Paraguay: su desarrollo en el marco de la transición democrática y la Reforma Educativa. En M. Palamidessi, C. Suasnábar, & J. Gorostiaga (Comps.), *Investigación educativa y política en América Latina* (pp. 199-220). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Elías, R. (2014). *Análisis de la Reforma Educativa en Paraguay. Discursos, prácticas y resultados*. Buenos Aires: CLACSO.
- Elías, R. (2014). La reforma educativa paraguaya: base conceptual, políticas, planes y programas. *Nota de Política*, 17. Asunción: Instituto Desarrollo.
- Elías, R., & Segovia, E. (2011). La educación en tiempos de Stroessner. En A. Pessoa Nardi (Ed.), *La educación en el Paraguay independiente, Tomo I, Construyendo*

*juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya* (pp. 173-206). Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.

Espínola González, Z. (2010). *Historia Económica del Paraguay (1811-2010)*. Colección *la Gran Historia del Paraguay*, 20. Asunción: El Lector.

Espinoza, J. (2012). El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre la representación de la identidad nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil-militar en Chile (1973-1990). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11, 69-83. doi: 10.25074/07195532.11.446

Estudiantes exigirán la derogación de la «Resolución Riera» (19 de agosto de 2018). Periódico La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.py/pais/2018/08/19/estudiantes-exigiran-la-derogacion-de-la-resolucion-riera/>

Evans, R. (1989). Las concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4, 61-94.

Faraldo, J. (2001). Modernas e imaginadas. El nacionalismo como objeto de investigación histórica en las dos últimas décadas del siglo XX. *Hispania*, 61(209), 933-964.

Farret, R. (2010). *A imagem do Brasil nos livros didáticos paraguaios de história: Um estudo para a integração cultural do Mercosul* (Trabajo de Máster, Universidade de Brasília). Recuperado de [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7064/1/2010\\_RafaelLeporaceFarret.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7064/1/2010_RafaelLeporaceFarret.pdf)

Federación de Asociaciones de Padres de alumnos de Instituciones Educativas de Paraguay (2011). *Manifiesto sobre el Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad*. Recuperado de <http://fedapar.blogspot.com/p/sobre-el-marco-rector.html>

- Fernández Bravo, A. (Comp.) (1995). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial.
- Fernández de Kirchner, C. (2007). Palabras de la Presidenta electa Dra. Cristina Fernández de Kirchner, durante la inauguración de obras del canal de desvío de las aguas del arroyo Aguapey, en Paraguay. Casa Rosada, Presidencia de la Nación, Archivos. Recuperado de <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/archivo/24185-blank-97769516>
- Fernández, A. (2001). Propuestas para la incorporación de las mujeres en los estudios sociales. En A. Fernández (Coord.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 133-167). Madrid: Síntesis.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clio & Asociados*, 8, 115-128. doi: 10.14409/cya.v1i8.1595
- Finocchio, S. (2010). La invención de lo educativo en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social hasta convertirlo en un recorte de sujetos victimizados. *Praxis Educativa*, 5(1), 69-77.
- Flores de Zarza, I. (1987). *La mujer paraguaya, protagonista de la historia (1537-1870). Tomo I*. Asunción: El Lector.
- Flores de Zarza, I. (1993). *1870-1932. Guerra del Chaco. Tomo II*. Asunción: Ñandutí Vive-Intercontinental Editora.
- Flores, V. (2013). «interrucciones». *Ensayos de poética activista*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Trad. de Ulises Guiñazú. Madrid: Siglo XXI (1a. ed. francesa 1976).
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Trad. de U. Guiñazú. Madrid: Siglo XXI (1a. ed. francesa 1976).

- Foucault, M. (2005). *La verdad y las formas jurídicas*. Trad. de Enrique Lynch. Barcelona: Gedisa (1a. ed. 1974, *Cuadernos P. U. C.*, 16, 5-133; publicado posteriormente como *A verdade e as formas jurídicas*, 1978, Río de Janeiro: Pontificia Universidade Católica do Río do Janeiro).
- Foucault, M. (2015). *El orden del discurso*. Trad. de A. González Troyano. Barcelona: Tusquets (1a. ed. francesa 1970).
- Francisco Solano López (última edición 30 de agosto de 2018). *Wikipedia*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco\\_Solano\\_L%C3%B3pez](https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Solano_L%C3%B3pez)
- Fusi, J. P. (2006). El Nacionalismo en el siglo XX. *Circunstancia*, 3(9). Recuperado de <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-iii---numero-9---enero-2006/ensayos/el-nacionalismo-en-el-siglo-xx>
- Fusi, J. P. (2016). *La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX* (2 ed.). Barcelona: Taurus.
- Gadea, F. (2008). Ciudadanía, identidad y hegemonía política en el contexto de la democracia radical. Un estudio sintético del pensamiento de Ernesto Laclau. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 6, 13-29.
- Gamper, D. (2005). Entrevista a Craig Calhoun. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 2, 3-12.
- Ganson, B. (1984). *Paraguayan Lace to Lances: a History of Women in the Social and Economic Life of Paraguay, 1537-1900* (M. A. Thesis, University of Texas at Austin).
- Ganson, B. (1985). *Las consecuencias demográficas y sociales de la Guerra de la Triple Alianza*. Asunción: Instituto Paraguayo de Investigaciones Históricas.
- Ganson, B. (1990). Following Their Children into Battle: Women at War in Paraguay, 1864-1870. *The Americas*, 46(3), 335-371. doi: 10.2307/1007017

- Ganson, B. (1998). Siguiendo a sus hijos al combate: la mujer en la Guerra del Paraguay, 1864-1870. *Suplemento Antropológico*, 33(1-2), 194-232.
- García, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Liceras y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Madrid: Pirámide.
- García, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH*, 89, 147-149.
- García-García, J. (2016). Sujetos de la masa. Visiones del nacionalismo después de la Primera Guerra Mundial. *Revista de Estudios Sociales*, 56, 91-103. doi: 10.7440/res56.2016.07
- Gasparini, J. (2016). Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente. *Clio & Asociados*, 23, 51-61. doi: 10.14409/cya.v0i23.5981
- Gat, A. (2103). *Nations: The Long History and Deep Roots of Political Ethnicity and Nationalism / With contributions by A. Yakobson*. New York: Cambridge University Press.
- Gayo, M. (2001). El origen de las naciones y los nacionalismos en la obra de Anthony D. Smith y el papel de la política. Una perspectiva diacrónica. *Revista de Estudios Políticos*, 114, 251-276.
- Gelado, R. (2009). La multitud según Hardt y Negri: ¿ilusión o realidad? *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 39(110), 15-31.
- Gellner, E. (1964). *Thought and Change. The nature of human society*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Gellner, E. (1998). *Nacionalismo*. Trad. de F. Meler. Barcelona: Destino (1 ed. inglesa 1997).

- Giaudrone, C. (2010). Representaciones de lo vernáculo en el primer Centenario de la independencia del Paraguay. *Iberoamericana*, *X*(39), 177-196.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Godoy Ziogas, M. (1987). *Indias, vasallas y campesinas. La mujer rural paraguaya en las colectividades tribales, en la colonia y en la República*. Asunción: Arte Nuevo.
- González Cuerva, R. (2006). La enseñanza de la historia para la construcción nacional argentina (1853-1955). *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *48*, 18-33.
- González Garaño, A., & Garrido, M. F. (2011). *El pintor y litógrafo francés capitán Adolphe D'Hastrel*. Buenos Aires: Museo Roca. Recuperado de <https://archivofotograficodecordoba.files.wordpress.com/2012/09/adhastrel.pdf>
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, *5*, 21-30.
- González, M. P. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío & Asociados*, *24*, 8-25. doi: 10.14409/cya.v0i24.6614
- González, M. P., & Massone, M. (2004). La formación de la temporalidad en la enseñanza de la historia. Aproximaciones desde los libros de texto escolares. *Clío & Asociados*, *8*, 67-84. doi: 10.14409/cya.v1i8.1592

- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Trad. de P. Manzano. Madrid: Morata (1a. ed. inglesa 1993).
- Greenfeld, L. (2005). *Nacionalismo. Cinco vías a la modernidad*. Trad. de J. Cuéllar Menezo. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (1a. ed. inglesa 1992).
- Grosby, S. (2005). *Nationalism. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Guerra, F. (2003). Introducción. En A. Annino, & F. J. Guerra (Coords.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX* (pp. 7-11). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Guibernau, M. (1996). *Los nacionalismos*. Trad. de C. Salazar. Barcelona: Ariel (1a. ed. inglesa 1996).
- Guibernau, M. (2009). *La identidad de las naciones*. Trad. de M. Parés Carpio. Barcelona: Ariel (1a. ed. inglesa 2007).
- Guibernau, M., & Hutchinson, J. (Eds.) (2001). *Understanding Nationalism*. Malden: Polity Press.
- Gün, S. (2017). *Kuña Paraguái. El desarrollo de la posición sociopolítica de la mujer paraguaya (2011-2016)* (Eindwerkstuk bacheloropleiding Spaanse taal en cultuur (SP3V14001), Universiteit Utrecht) [Trabajo final para el programa de Licenciatura en Lengua y Cultura Españolas]. Recuperado de <https://dspace.library.uu.nl/>
- Gutiérrez Chong, N. (2007). Women and Nationalisms. In N. Gutiérrez Chong (Ed.), *Women, Ethnicity and Nationalisms in Latin America* (pp. 1-25). Aldershot-Burlington: Ashgate Publishing.

- Gutiérrez, N. (2004). Tendencias de estudio de nacionalismo y mujeres. En N. Gutiérrez (Coord.), *Mujeres y nacionalismos en América Latina. De la Independencia a la nación del nuevo milenio* (pp. 19-65). México: UNAM.
- Habermas, J. (2007). *Identidades nacionales y postnacionales*. Trad. de M. Jiménez Redondo (3a. ed.). Madrid: Tecnos.
- Hall, J. (2000). *Introducción*. En J. Hall (Ed.), *Estado y nación. Ernest Gellner y la teoría del nacionalismo*. Trad. de J. M. Portillo (pp. 15-41). Madrid: Akal (1a. ed. inglesa 1998).
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Trad. de M. Talens. Madrid: Cátedra (1a. ed. inglesa 1991).
- Hardt, M., & Negri, A. (2002). *Imperio*. Trad. de A. Bixio. Barcelona: Paidós (1a. ed. inglesa 2000).
- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Trad. de J. A. Bravo. Barcelona: Debate (1a. ed. inglesa 2004).
- Harris, E. (2009). *Nationalism: Theories and Cases*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harvey, D. (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Trad. de F. López Martín. Madrid: Akal (1a. ed. inglesa 2009).
- Hayes, C. (1926). *Essays on Nationalism*. New York: Macmillan.
- Hayes, C. (1960). *Nationalism. A Religion*. New York: Macmillan.
- Hobsbawm, E. (1994). Identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, 5-17.
- Hobsbawm, E. (2015). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Trad. de J. Beltrán. Barcelona: Crítica (1a. ed. inglesa 1990).
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.) (2000). *La invención de la tradición*. Trad. de O. Rodríguez. Barcelona: Crítica (1a. ed. inglesa 1983).

- Hroch, M. (1994). La construcción de la identidad nacional: del grupo étnico a la nación moderna. *Revista de Occidente*, 161, 45-60.
- Hutchinson, J., & Smith, A. D. (Eds.) (1994). *Nationalism*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Ibrahimi, E., & El Amrani, A. (2015). Ideologies of Postcolonialism: Shifting Trajectories. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(4), 300-320.
- Ingenschay, D. (2007). Sida y ciudadanía. En K. Araujo (Ed.), *Cruce de lenguas. Sexualidades, diversidad y ciudadanía* (pp. 31-52). Santiago de Chile: Lom-Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Jara, A. (2010). Influencia extranjera y autogestión en la modernización estética paraguaya de 1950. *Papeles de Trabajo*, 4(6), 1-11. Recuperado de <http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/6%20Jara.pdf>
- Jayawardena, K. (1994). *Feminism and nationalism in the Third World*. London: Zed Books.
- Johansson, M. (2011). Las representaciones de hombres y mujeres en la prensa ilustrada paraguaya durante la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870). *Zona Franca*, 20, 141-155.
- Johansson, M. (2012). Paraguay contra el monstruo antirrepublicano. El discurso periodístico paraguayo durante la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870). *Historia Crítica*, 47, 71-92. doi: 10.7440/histcrit47.2012.05
- Johansson, M. (2014a). La noble propaganda de la libertad. Estrategias propagandísticas de la prensa paraguaya durante la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870). *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, 21, 91-108. Recuperado de

[http://llm.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/litterature\\_langue\\_monde/Documents/2-Recherche/Tinkuy\\_21\\_2014\\_01.pdf](http://llm.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/litterature_langue_monde/Documents/2-Recherche/Tinkuy_21_2014_01.pdf)

- Johansson, M. (2014b). Construyendo la nación a través de las imágenes. Los grabados de movilización bélica en la prensa de guerra paraguaya (1867-1868). *Revista Paraguaya de Sociología*, 51(146), 89-104.
- Johansson, M. (2015). El guaraní como arma de lucha: lengua e identidad nacional en la prensa de guerra paraguaya (1867-1868). En F. da Silva Rodríguez, & F. Velôso Gomes Pedrosa (Coords.), *Uma Tragédia Americana: A Guerra do Paraguai sob Novos Olhares* (pp. 495-525). Curitiba: Prisma.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Trad. de J. M. Pomares. Barcelona: Pomares-Corredor (1a. ed. inglesa 1993).
- Kandiyoti, D. (2000). Introduction: The Awkward Relationship: Gender and Nationalism. *Nations and Nationalism*, 6(4), 491-494. doi: 10.1111/j.1354-5078.2000.00491.x
- Kaufmann, C. (2002-2003). Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades. *Anuario de Historia de la Educación*, 4, 37-59.
- Kaufmann, C. (2015). Manualística Escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 69-95. doi: 10.14516/ete.2015.002.001.005
- Kaufmann, C. (Coord.) (2012). *Textos escolares, dictadura y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kaufmann, C. (Dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kedourie, E. (1985). *Nacionalismo*. Trad. de J. J. Solozábal Echevarría. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales (1a. ed. inglesa 1960).

- Kim, J. (2015). Metropolitanism and postcoloniality in Hardt and Negri's Empire trilogy. *Journal of Postcolonial Writing*, 51(6), 672-684. doi: 10.1080/17449855.2015.1080177
- Kim-Puri, H.-J. (2005). Conceptualizing Gender-Sexuality-State-Nation. An Introduction. *Gender & Society*, 19(2), 137-159. doi: 10.1177/0891243204273021
- Kohn, H. (1944). *The Idea of Nationalism: A Study in its Origins and Background*. New York: Macmillan.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1992). Nationalisms and Sexualities in the Age of Wilde. In A. Parker, M. Russo, D. Sommer, & y P. Yaeger (Eds.), *Nationalisms and Sexualities* (pp. 235-245). New York: Routledge.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Trad. de T. Bladé Costa. Barcelona: Ediciones de la Tempestad (1a. ed. inglesa 1990).
- Kuzio, T. (2002). The Myth of the Civic State: A Critical Survey of Hans Kohn's Framework for Understanding Nationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 20-39. doi: 10.1080/01419870120112049
- La Batalla de Tacuary (09 de marzo de 2011). *Última Hora*. Recuperado de <https://www.ultimahora.com/la-batalla-tacuary-n410067.html>
- La historia del Mcal. Francisco Solano López (s/f). *Periódico Amambay Ahora*. Recuperado de <http://www.amambayahora.com.py/m/leer.php?id=5589>
- La Revolución del 15 de Mayo ilustrada para niños (1961). Asunción: editorial Asunción.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

- Lambert, P. (2013). History, Identity and Paraguayidad. In P. Lambert, & A. Nickson (Eds.), *The Paraguay Reader. History, Culture. Politics* (pp. 385-393). Durham, NC: Duke University Press.
- Lambert, P. (2016). Paraguayan National Identity. In *Oxford Research Encyclopedia of Latin American History. Subject: History of Southern Spanish America, Cultural History, Social History* (pp. 1-23). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780199366439.013.88
- Lang, N. (2014). *¿Nuestro guaraní? Language Ideologies, Identity, and Guaraní Instruction in Asunción, Paraguay* (Master Thesis, University of California). Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/9k50224n>
- Langa, M. (2007). La gran figura silenciada: la mujer en el primer siglo de la conquista rioplatense. *América sin nombre, 9-10*, 109-122. doi: 10.14198/AMESN2007.9-10.15
- Larroza, R. (2007). Mujer y educación en Paraguay. *En Educación de niñas y mujeres en Iberoamérica, I Jornadas de Cooperación Educativa sobre Género y Educación* (pp. 347-354). Antigua: Ministerio de Educación y Ciencia (España)-Organización de Estados Iberoamericanos.
- Lauretis, T. de (1989). *Technologies of gender: essays on theory, film, and fiction*. London: McMillan.
- Lawrence, P. (2005). *Nationalism, History and Theory*. London: Pearson Education.
- Lawrence, P. (2013). Nationalism and Historical Writing. In J. Breuilly (Ed.), *The Oxford Handbook of the History of Nationalism*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199209194.013.0036
- Lebron, M. (2000). *Pancha*. Asunción: Arandurã.

- Lecours, A. (2000). Ethnic and Civic Nationalism: Towards a New Dimension. *Space and Polity*, 4(2), 153-166. doi: 10.1080/13562570020013672
- Lerner, G. (1975). Placing Woman in History: Definitions and Challenges. *Feminist Studies*, 3(1-2), 5-14. doi: 10.2307/3518951
- Lerner, G. (1979). *The Majority Finds Its Past: Placing Women in History*. New York: Oxford University Press.
- Lewkowics, M., & Rodríguez, M. (2016). Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *História da Historiografia*, 20, 48-68. doi: 10.15848/hh.v0i20.977
- Ley n.º 1264/1998, de 26 de mayo, General de Educación. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 29-05-1998.
- Ley n.º 1680/2001, de 08 de mayo, Código de la Niñez y la Adolescencia. Gaceta Oficial de la República del Paraguay n.º 105, 04-06-2001.
- Ley n.º 4088/2010, de 13 de septiembre, que establece la gratuidad de la Educación Inicial y de la Educación Media. Gaceta Oficial de la República del Paraguay n.º 181, 15-09-2010.
- Ley n.º 5136/2013, de 23 de diciembre, de Educación Inclusiva, Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 27-12-2013.
- Ley n.º 5749/2017, de 24 de enero, que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, Gaceta Oficial de la República del Paraguay n.º 20, 27-01-2017.
- Liebich, A. (2006). Searching for the perfect nation: The itinerary of Hans Kohn (1891-1971). *Nations and Nationalism*, 12(4), 579-596. doi: 10.1111/j.1469-8129.2006.00259.x

- López Decoud, A. (Dir.) (1912). *Álbum Gráfico de la República del Paraguay 1811-1911*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Compañía General de Fósforos.
- López Facal, R. (2001). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional. En J. Estepa, F. Frieria, & R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 145-169). Oviedo: KRK.
- López, M. (2016). La presencia de la «Guerra contra la Triple Alianza» en las narrativas en torno al juicio político a Fernando Lugo Méndez en Paraguay (2012). *Estudios Paraguayos*, 34(1), 7-30.
- Loza, J. (2017). Naciones latinoamericanas entre la dependencia y la independencia: representaciones sociales sobre la nación y la región desde el presente. *Signos Universitarios*, 36(53), 201-220.
- Lugo, C. (2013). Nacionalismo: fuerza revolucionaria y trampa reaccionaria. En S. Cáceres Mercado, & M. Zarza (Comps.), *Identidad e Historia. Pensamientos del Bicentenario* (pp. 73-85). Asunción: Centro de Investigaciones en Filosofía y Ciencias Humanas-Secretaría Nacional de Cultura.
- Lustig, W. (2008). De la lengua de los guerreros al Paraguái ñe' ã: Coyunturas del guaraní paraguayo como símbolo de identidad nacional. En K. Süselbeck, U. Mühlischlegel, & P. Masson (Eds.), *Lengua, Nación e Identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 387-411). Madrid: Iberoamericana-Frankfurt am Main: Vervuert.
- Lustig, W. (2008-2009). El guaraní ¿lengua de guerreros? La «raza guaraní» y el avañe' ã en el discurso bélico nacionalista del Paraguay. *Estudios Paraguayos*, 26-27(1-2), 223-237.
- Maas, C. (2016). La memoria de la Guerra de la Triple Alianza en la música popular paraguaya. *Revista Paraguay desde las Ciencias Sociales*, 7, 46-61.

- Maestro, P. (2002). Libros escolares y Currículum: del reinado del libro de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25-52.
- Maíz, R. (1994). ¿Etnia o política? Hacia un modelo constructivista para el análisis de los nacionalismos. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, 102-121.
- Maíz, R. (2004). Per modum unius: más allá de la dicotomía nacionalismo cívico vs. nacionalismo étnico. En A. Gurrutxaga Abad (Coord.), *El presente del Estado-Nación* (pp. 107-128). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Maíz, R. (2008). *La frontera interior. El lugar de la nación en la teoría de la democracia y el federalismo*. Murcia: Tres Fronteras.
- Maíz, R. (2014). Cultura e identidad en los debates del multiculturalismo y el nacionalismo. En S. Cruz & A. Valencia (Coord.), *Identidad política y cultural en el siglo XXI. Nuevos discursos para Andalucía* (pp. 19-42). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Makarán, G. (2013). La imagen de la mujer en el discurso nacionalista paraguayo. *Latinoamérica*, 52, 43-75.
- Makarán, G. (2014). El mito del bilingüismo y la colonización lingüística en Paraguay. *De Raíz Diversa*, 1(2), 183-211.
- Makarán, G. (2016). Paraguay ¿isla rodeada de tierra? Una historia de la (no) integración nuestroamericana. *Revista Estudios Paraguayos*, 34(2), 7-39.
- Mancuello, W. (2013). *Cantando a la madre. Una de-construcción de la figura materna en el nacionalismo paraguayo*. Asunción: MAB.
- Maor, Z. (2017). Hans Kohn: The Idea of Secularized Nationalism. Nations and Nationalism. *Nations and Nationalism*. Online Version of Record published before inclusion in an issue. doi: 10.1111/nana.12313

- Marcos-Marné, H. (2015). Nacionalismo y etnicidad: marcos analíticos. Aportaciones más recientes y principales puntos de encuentro. *Revista de Estudios Políticos*, 168, 319-343. doi: 10.18042/cepc/rep.168.11
- Márquez, M. (2011). Perspectivas teóricas para abordar la nación y el nacionalismo. *Papel Político*, 16(2), 567-595.
- Martínez Arias, D. (2009). De la cultura reficada a las “nuevas etnicidades”. Vaivenes en las teorías y políticas multiculturalistas. *Daimon: Revista de Filosofía*, 47, 93-106.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Martínez Lahoz, R. (2006). *La identidad nacional como problema: el caso de Puerto Rico* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7138/>
- Martínez, N, Valls, R., & Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Martínez, O, & Monte, M. (1999). «Dios proteja destino patria». *Las concepcioneras de 1901*. Asunción: Centro de Documentación y Estudios.
- Massare de Kostianovsky, O. (1970). *La mujer paraguaya. Su participación en la Guerra Grande*. Asunción: Talleres Gráficos de la Escuela Técnica Salesiana.
- Massone, M., Romero, N., & Finocchio, S. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, 32(2), 555-579. doi: 10.5007/2175-795X.2014v32n2p555

- mater dolorosa de la Patrie paraguayenne» Clío, Histoire, femmes et sociétés, 21, 239-245. doi: 10.4000/clio.1469*
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Trad. de P. Linares. Madrid: Cátedra (1a. ed. inglesa 1999).
- McKean, B. (2016). Toward an Inclusive Populism? On the Role of Race and Difference in Laclau's Politics. *Political Theory, 44(6), 797-820. doi: 10.1177/0090591716647771*
- Melià, B. (1992). *La lengua guaraní del Paraguay*. Madrid: MAPFRE.
- Melià, B. (1997). *Una nación, dos culturas*. Asunción: CEPAG.
- Melià, B. (2012). El guaraní desde que el Paraguay es independiente. *Cuadernos Hispanoamericanos, 744, 39-54*.
- Mendes Salles, A. (2011). *A Guerra do Paraguai na literatura didáctica: Um estudo comparativo* (Trabajo de Máster, Universidade Federal da Paraíba). Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5952>
- Mendes Salles, A. (2012). A Guerra do Paraguai na literatura escolar. *Tempo de Histórias, 21, 66-82*.
- Mendes, I. (2013). *As mulheres indígenas nos relatos jesuíticos da Província do Paraguai (1609-1768)* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/108951>
- Micheletti, M. A. (2009). Los niveles de la memoria: la nación, la provincia y la ciudad en la visión de tres responsables de la educación de fines del siglo XIX en la cosmopolita Santa Fe argentina. *Antíteses, 2(3), 67-92. doi: 10.5433/1984-3356.2009v2n3p67*
- Miller, D. (1997). *Sobre la nacionalidad. Autodeterminación y pluralismo cultural*. Trad. de A. Rivero. Barcelona: Paidós (1a. ed. inglesa 1995).

- Miller, D. (2000). In Defence of Nationality, In J. Hutchinson, & A. D. Smith (Eds.), *Nationalism. Critical Concepts in Political Science. Vol. 1* (pp. 1.676-1.694). London-New York: Routledge.
- Miller, D. (2008). *National Responsibility and Global Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, N. (2009). Historiografía sobre nacionalismo e identidad nacional en Latinoamérica. *Historia Caribe*, 5(14), 161-186.
- Mingo Rodríguez, A. de (2011). Nación, democracia y humanismo en Ernest Renan. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 16, 109-128.
- Ministerio de Educación y Culto (1973). *Plan Innovaciones Educativas 1973*. Asunción: Gráfica Asuncena.
- Ministerio de Educación y Culto (1990). *Programa de Estudio, Estudios Sociales Etapa Básica*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (1999). *Programa de Estudio Historia y Geografía Octavo Grado, Educación Escolar Básica. Programa de Estudio Bilingüe*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (2002). *Plan Educacional Ñandutí «Por una educación para todos con calidad y equidad» 2003-2015*. Asunción: MEC-UNESCO. Recuperado de <http://planipolis.iiep.unesco.org/en/2002/plan-educacional-nandut%C3%AD-por-una-educaci%C3%B3n-con-calidad-y-equidad-2003-2015-3610>
- Ministerio de Educación y Cultura (2010). *Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad*. Asunción: MEC. Recuperado de <http://profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2011/12/MARCO-RECTOR->

PEDAGOGICO-PARA-LA-EDUCACION-INTEGRAL-DE-LA-SEXUALIDAD.pdf

Ministerio de Educación y Cultura (2010): *Programa de Estudio Área Historia y Geografía 8° Grado*. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura (2011a). *Plan Nacional 2024 «Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo»*. Asunción: MEC.

Recuperado de <http://www.becal.gov.py/wp-content/uploads/2015/10/2.%20Plan%20Nacional%20de%20Educacion%202024.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (2011b). *La educación en el Paraguay independiente Tomo II «La educación avanza, Paraguay mejora. Reconstruyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya soñada por los próceres y los grandes maestros y maestras de la Patria*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Paraguay*. Asunción: MEC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230036S.pdf>

Ministro Riera se ofreció a quemar libros sobre ideología de género (06 de octubre de 2017). *Periódico ABC Color*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/locales/ministro-riera-se-ofrecio-a-quemar-libros-sobre-ideologia-de-genero-1638050.html>

Molina, F. (2006). Reseña de Liah Greenfeld: Nacionalismo. Cinco vías a la modernidad. *Revista de Estudios Políticos*, 132, 218-229.

Monte, M. (2011). *Adela y Celsa Speratti. Pioneras del Magisterio Nacional*. Asunción: El Lector.

Monte, M. (2013). *Pancha Garmendia*. Asunción: El Lector.

- Monte, M. (2016). Mujeres cautivas por indígenas durante la Guerra contra la Triple Alianza. *Suplemento Antropológico*, 51(2), 361-400.
- Monte, M. (2017). Situación penitenciaria de mujeres en el Paraguay, desde la colonia hasta nuestros días. *Revista Unida Científica*, 1(1), 80-114. doi: XX.XXXX/2526-4117/v1n1a10
- Monte, M., Bareiro, L., & Soto, C. (2011). *Al fin ciudadanas: 1961-2011. 50 años de derechos políticos de las mujeres*. Asunción: Centro de Documentación y Estudios.
- Moreno Almendral, R. (2015). El debate académico sobre nación y nacionalismo desde los orígenes hasta la consolidación del predominio anglosajón. *Árbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 191(775), a272. doi: 10.3989/arbor.2015.775n5011
- Moreno Almendral, R. (2016). Corrientes teóricas para el estudio de las naciones y el nacionalismo: críticas y alternativas al paradigma modernista. *Revista de Estudios Políticos*, 171, 225-256. doi: 10.18042/cepc/rep.171.08
- Mosse, G. (1975). *The Nationalization of the Masses: Political Symbolism and Mass Movements in Germany from the Napoleonic Wars through the Third Reich*. New York: H. Fertig.
- Mouffe, C. (1996). Por una política de la identidad nómada. *Debate Feminista*, 14, 3-13.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Trad. de M. Galmarini. Barcelona: Paidós (1a. ed. inglesa 1993).
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*. Trad. de T. Fernández, & B. Eguibar. Barcelona: Gedisa (1a. ed. inglesa 2000).

- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacio en blanco. Serie indagaciones*, 23(2), 187-223.
- Nash, M. (1985). Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia. *Historias*, 10, 101-120. Recuperado de <http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/?p=2111>
- Neira, H. (2016). *¿Qué es nación?* Lima: Cauces.
- Nickson, A. (2009). Governance and the Revitalization of the Guaraní Language in Paraguay. *Latin American Research Review*, 44(3), 3-26.
- Nickson, A. (2015). *Historical Dictionary of Paraguay. Third Edition*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Nocera, P. (2008). Renan y el dilema francés de la nación. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 19(3). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808320161A/26336>
- Norman, W. (2001). La ética de la construcción nacional. En R. Maíz (Coord.), *Construcción de Europa, Democracia y Globalización. Vol. 2* (pp. 905-922). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Offen, K. (2009). Historia de las mujeres. *La Aljaba*, 13(13), 1-20. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042009000100001](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100001)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Sistemas Educativos Nacionales. Paraguay*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/quipu/paraguay/index.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016a). *Los manuales escolares allanan el camino hacia el desarrollo sostenible. Documento de Política, 28. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246777S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016b). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002610/261016S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Datos Mundiales de Educación. VII edición 2010/2011. Paraguay*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/datos-mundiales-de-educacion/septima-edicion-2010-11.html>

Ortolán, F. (2006). *Imagens do feminino na Guerra do Paraguai. MÉTIS: história & cultura*, 5(9), 83-95.

Ortolán, F. (2007). «Vencer o morir»: o recrutamento feminino na Guerra do Paraguai. *História: Debates e Tendências*, 7(1), 181-195. doi: 10.5335/hdtv.7n.1.2956

Ortolán, F. (2010). *Dócil, elegante e caridosa. Representações das mulheres paraguaias na imprensa do pós-Guerra do Paraguai (1869-1904)* (Tese de

- Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba). Recuperado de <http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24851/Tese%20Fernando%20Loris%20Ortolan.pdf>
- Orué, A., & Falabella, F. (2017). Hombres, mujeres y nación: representaciones en medios impresos durante la dictadura stronista en Paraguay (año 1959). *Chasqui*, 135, 71-87.
- Ossenbach, G. (2000). La investigación sobre manuales escolares en América Latina. La contribución del proyecto MANES. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 195-203.
- Özkirimli, U. (2010). *Theories of Nationalism. A Critical Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pagliai, L. (2012). Alberdi y la Guerra del Paraguay: las cartas del «ilustre finado» en la operación cultural de la epopeya. *Filología*, XLIV, 165-182.
- Pakkasvirta, J. (2005). *¿Un continente, una nación? Intelectuales latinoamericanos, comunidad política y las revistas culturales de Costa Rica y el Perú (1919-1939)*. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, G., & Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, 36(143), 49-66.
- Palhano, H., Oliveira de Souza, R., & Marin, J. (2016). A atuação das mulheres na Guerra do Paraguai: entre mitos e história, muitas personagens importantes. Presentada en el XIII Encontro Regional de História: História e Democracia, possibilidades do saber histórico. Coxim, MS, Brasil. Recuperado de [http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1478226042\\_ARQUIVO\\_AatuacaodasmulheresnaGuerradoParaguaiCOXIM.pdf](http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1478226042_ARQUIVO_AatuacaodasmulheresnaGuerradoParaguaiCOXIM.pdf)

- Palomar, C. (2006). La mujer en la producción de la nación. *Política y Cultura*, 25, 222-231.
- Palti, E. (2002). *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pane, I. A. (1899). La mujer paraguaya. *Revista del Instituto Paraguayo*, 2(17), 161-166.
- Participantes del V Encuentro entre Activistas y Líderes de la Sociedad Civil «Mujeres, sexualidad, reproducción y derechos» (1 de diciembre, 2011). *Manifiesto Por el restablecimiento y la implementación del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad*. Recuperado de <http://www.cde.org.py/imd/nim/wp-content/uploads/2014/02/2011-12-11-Manifiesto-mujeres-por-el-Marco-Rector.pdf>
- Pascal, M. A. (2006). As mulheres e a Guerra do Paraguai. Recuperado de [http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/EST/Publicacoes\\_-\\_artigos/pascal\\_11.0.pdf](http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/EST/Publicacoes/_artigos/pascal_11.0.pdf)
- Pavan, A. (2017). Violência de gênero e patriarcado: a marcha das destinadas no contexto da Guerra do Paraguai. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress Transformações, Conexões, Deslocamentos (Anais Eletrônicos)*. Florianópolis, Brasil. Recuperado de [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500229699\\_ARQUIVO\\_ARTIGO\\_AmandaPavan.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500229699_ARQUIVO_ARTIGO_AmandaPavan.pdf)
- Pavan, A. (2017). Violência de gênero e patriarcado: A marcha das destinadas no contexto da Guerra do Paraguai. *Anais Eletrônicos Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*. Florianópolis, Brasil.

- Recuperado de [http://www.fazendogenero.ufsc.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=605](http://www.fazendogenero.ufsc.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=605)
- Pavetti, R. (2008). *La integración nacional del Paraguay (1750-1850)*. Asunción: CEADUC.
- Pereira, M., & Gasparotti, F. (2014). Concepções e práticas de ensino de geografia no Paraguai: Uma análise a partir de Pedro Juan Caballero, *Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia*, 5(9) 151-168.
- Pereira-Muro, C. (2013). *Género, nación y literatura. Emilia Pardo Bazán en la literatura gallega y española*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Peretti, C. de, & Vidarte, P. (1998). *Derrida (1930)*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Pérez, A., & Yujnovsky, I. (2010). Presentación. Las representaciones de la nación en América Latina, siglo XIX y XX. *Memoria y Sociedad*, 14(28), 7-10.
- Pérez, M. (2012). Modernidad, temporalidad histórica y nacionalismo en los estudios postcoloniales. *Historia Contemporánea*, 45, 575-603.
- Pla, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184. doi: 10.18234/secuencia.v0i84.1172
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(12), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2739>
- Planella, J., & Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283.
- Poltozi, L. (2014). A construção do herói: Francisco Solano López e os livros didáticos de história, *Oficina do Historiador*, 7, 1683-1696.

- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Trad. de J. M. Pomares. Barcelona: Pomares-Corredor (1a. ed. inglesa 1998).
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado*, 14(1), 354-370.
- Potthast, B. (2001). Residentas, destinadas y otras heroínas: El nacionalismo paraguayo y el rol de las mujeres en la Guerra de la Triple Alianza. En B. Potthast, & E. Scarzanella (Eds.), *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión* (pp. 77-92). Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuet.
- Potthast, B. (2003a). Amancebamiento y matrimonio en el Paraguay (siglo XIX). En S. O'Phelan Godoy (Dir.), *Familia y vida cotidiana en América Latina, siglos XVIII-XX* (pp. 355-376). Lima: Institut français d'études andines. Recuperado de <http://books.openedition.org/ifea/4500>
- Potthast, B. (2003b). Entre lo invisible y lo pintoresco: las mujeres paraguayas en la economía campesina (siglo XIX). *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 40(1), 203-220. doi: 10.7767/jbla.2003.40.1.203
- Potthast, B. (2005). Niños soldados y niñas famélicas en la Guerra del Paraguay. En B. Potthast, & S. Carreras (Eds.), *Entre la familia, la sociedad y el Estado* (pp. 89-114). Madrid- Frankfurt/Main: Iberoamericana-Vervuet.
- Potthast, B. (2006). Algo más que heroínas. Varios roles y memorias femeninas de la Guerra de la Triple Alianza. *Diálogos*, 10(1), 89-104.
- Potthast, B. (2010). La mujer en la historia del Paraguay. En I. Telesca (Coord.), *Historia del Paraguay* (pp. 317-336). Asunción: Taurus.

- Potthast, B. (2011). «*¿Paraíso de Mahoma*» o «*País de las Mujeres?*» *El rol de la familia en la sociedad paraguaya del siglo XIX*. Trad. de C. Livieres de Mayntzhausen. Asunción: Fausto (1a. ed. alemana 1994).
- Potthast, B. (2013). *Súbditos, ciudadanos y conciudadanas: ciudadanía y género en Paraguay, 1810-1870*. KLA Working Paper Series, 5, 1-37. Köln: Kompetenznetz Lateinamerika-Ethnicity, Citizenship, Belonging. Recuperado de [http://www.kompetenzla.uni-koeln.de/fileadmin/WP\\_Potthast.pdf](http://www.kompetenzla.uni-koeln.de/fileadmin/WP_Potthast.pdf).
- Potthast, B. (2015). Mujeres cabeza de hogar y relaciones de género en Paraguay, siglos XIX y XX. En M. Ghirardi, & A. S. Volpi Scott (Coords.), *Familias Históricas. Interpelaciones desde perspectivas iberoamericanas a través de los casos de Argentina, Brasil, Costa Rica, España, Paraguay y Uruguay* (pp. 157-192). São Leopoldo: Oikos-Editora Unisinos.
- Potthast, B., & Scarzanella, E. (2001). Introducción: las mujeres y las naciones. En B. Potthast, & E. Scarzanella (Eds.), *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión* (pp. 7-15). Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuet.
- Potthast, B., & Whigham, T. (1998). La Piedra «Rosetta» paraguaya: nuevos conocimientos de causas relacionados con la demografía de la Guerra de la Triple Alianza, 1864-1870. *Revista Paraguaya de Sociología*, 35(103), 147-159.
- Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Trad. de J. Díaz & C. Meloni. Madrid: Ópera Prima (1a. ed. francesa 2000).
- Preciado, P. B. (2003). Multitudes queer. Notes pour une politiques des “anormaux”. *Multitudes*, 12(2), 17-25. doi: 10.3917/mult.012.0017

- Preciado, P. B. (2005). Jesús Carrillo: entrevista a Beatriz Preciado. *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*, 2, 243-261.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.
- Preciado, P. B. (2009). Transfeminismo y micropolíticas del género en la era farmacopornográfica. *Artecontexto*, 21, 58-59. Recuperado de [http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH0127/35e456b1.dir/r99\\_24nota.pdf](http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH0127/35e456b1.dir/r99_24nota.pdf)
- Puri, J. (2004). *Encountering nationalism*. Malden, MA: Blackwell.
- Puri, J. (2014). State's Sexualities: Theorizing Sexuality, Gender and Governance. In M. Evans, C. Hemmings, M. Henry, H. Johnstone, S. Madhok, A. Plomien, & S. Wearing (Eds.), *The SAGE Handbook of Feminist Theory* (pp. 343-358). London: SAGE.
- Puri, J. (2016). *Sexual States: Governance and the Struggle over the Antisodomy Law in India*. Durham and London: Duke University Press.
- Quevedo, O. (2001). *Forjadores del Paraguay. Diccionario biográfico*. Asunción: Arami.
- Ramos Giménez, L. (1963). «Resurgirás Paraguay» Una oda histórica de Martin Mac Mahon. *Anales de Historia del Paraguay. Páginas documentales de la historia y para la historia. Artes – Ciencias y Letras*, Año I, Número 1.
- Regalado, R., & Ochoa, L. (2016). Elementos para la categorización del nuevo nacionalismo latinoamericano: Argentina, Brasil y México. *Bajo el Volcán*, 16(24), 51-81.
- Renan, E. (1983). *¿Qué es una nación?* Trad. de R. Fernández-Carvajal. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Renan, E. (1987). *¿Qué es una nación? Cartas a Strauss*. Trad. de A. de Blas Guerrero. Madrid: Alianza.

Resolución n.º 29664/17, por la cual se prohíbe la difusión y utilización de materiales impresos como digitales referentes a la teoría y/o ideología de género, en instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias, Despacho del Ministerio de Educación y Ciencias, 05-12-2017. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v4/documentos/ver\\_documento/?titulo=29664-2017-RIERA1](https://www.mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=29664-2017-RIERA1)

Resolución n.º 35635, por la cual se deja sin efecto el proceso de socialización del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad, así como su implementación en el sistema Educativo Nacional, Despacho del Ministro de Educación y Cultura, 21-09-2011. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/resoluciones/384-resolucion-n-35635?idx=1](https://www.mec.gov.py/cms_v2/resoluciones/384-resolucion-n-35635?idx=1)

Reta, M., & Pescader, C. (2002). Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares de nivel medio. *Clio & Asociados*, 6, 50-70.

Retamozo, M. (2017). La teoría del populismo de Ernesto Laclau: una introducción. *Estudios Políticos*, 41, 157-184. doi: 10.1016/j.espol.2017.02.002

Ribeiro da Silva, A. (1998). *A noite das kygua vera. A mulher e a reconstrução da identidade nacional paraguaia após a Guerra da Triplíce Aliança (1867-1904)* (Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Río de Janeiro). Recuperado de [http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-1998\\_SILVA\\_Alberto\\_Moby\\_Ribeiro\\_da-S.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-1998_SILVA_Alberto_Moby_Ribeiro_da-S.pdf)

Ribeiro da Silva, A. (2001). Bailes y fiestas populares en la Asunción en la posguerra de la triple alianza: mujer y resistencia popular en el Paraguay. *Diálogos Latinoamericanos*, 4, 78-118.

- Ribeiro da Silva, A. (2012). A «regeneración» paraguaia após a Guerra da Tríplice Aliança e o papel da mulher. *Revista História: Debates e Tendências*, 11(2), 183-202. doi: 10.5335/hdtv.11n.2.2569
- Ribeiro da Silva, A. (2014). A delinquência feminina no Paraguai: a paraguaia ideal e a paraguaia real em meio ao caos do pós-guerra da Tríplice Aliança. *Historiæ*, 5(1), 184-212.
- Riera ordena dar de baja materiales de «ideología de género» (18 de septiembre de 2017). *Última Hora Paraguay*. Recuperado de <https://www.ultimahora.com/riera-ordena-dar-baja-materiales-ideologia-genero-n1108488.html>
- Rifà, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 69-83.
- Riley, D. (1988). *Am I That Name? Feminism and the Category of «Women» in History*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rivarola, D. (2008). La universidad paraguaya, hoy. *Avaliação*, 13(2), 555-578. doi: 10.1590/S1414-40772008000200014
- Rivarola, M. (1992). *Cronología del movimiento feminista y de mujeres en el Paraguay, 1900-1992*. Asunción: Grupo de Estudios de la Mujer Paraguaya.
- Rivarola, M. (1993). *Obreros, utopías & revoluciones. La formación de las clases trabajadoras en el Paraguay liberal. 1870-1931*. Asunción: CDE.
- Rivarola, M. (2010). Independencia y nación en nuestra historia. *Acción*, 301, 27-28.
- Roa Bastos, A. (1977). Paraguay. Isla rodeada de tierra. *The UNESCO Courier*, 30(8/9), 50-53.

- Rodríguez Abascal, L. (1999). *La doctrina política del nacionalismo. Consideraciones conceptuales y normativas* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4538>
- Rodríguez Alcalá, G. (Comp.) (1991). *Residentas, destinadas y traidoras*. Asunción: RP-Criterio.
- Rodríguez, J. (2010). Independencia, ¿de qué? *Acción*, 301, 29-31.
- Rojas, R. (2004). Nación y nacionalismo en el debate teórico e historiográfico de finales del siglo XX. *Pasado y Presente. Revista de Historia*, 9(18), 73-100.
- Romero, L. (2009). «Enfrentar al enano nacionalista»: una mirada a los libros de texto. *Temas de historia argentina y americana*, 14, 197-214.
- Rosa, J. M. (1985). *La Guerra del Paraguay y las montoneras argentinas*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Rubiani, J. (2001-2002). *La Guerra de la Triple Alianza. Tomo II*. Asunción: ABC Color.
- Ruiz, P. (2013). *Guerra da Tríplíce Aliança no jornal El Centinela (1867): Ambiente, Corpo e Cuidados prestados aos acometidos* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Recuperado de <http://www2.unirio.br/unirio/ccbs/ppgenf/arquivos/dissertacoes-arquivo/dissertacoes-2013/pedro-ruiz-barbosa-nassar>
- Rüssen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.
- Salles, R. (1990). *Guerra do Paraguai Escravidão e Cidadania na Formação do Exército*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

- Sansón Corbo, T. (2011a). Identidad y alteridad en los manuales de historia rioplatenses. Las representaciones de Paraguay, *Diálogos*, 15(1), 41-63. doi: 10.4025/dialogos.v15i1.510
- Sansón Corbo, Tomás (2011b). La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. doi: 10.4000/nuevomundo.61419
- Sansón, T. (2011). Identidad y alteridad en los manuales de historia rioplatenses. Las representaciones de Paraguay. *Diálogos*, 15(1), 41-63. doi: 10.4025/dialogos.v15i1.510
- Sansón, T. (2011-2012). Independencia y nación en las obras de Efraím Cardozo y Juan Pivel Devoto. Ensayo de historiografía comparada. *Estudios Paraguayos*, XXIX y XXX(1-2), 9-29.
- Sansón, T. (2017). El campo historiográfico en Paraguay en la primera mitad del siglo XX: condicionamientos y monopolio interpretativo. *Historiografías*, 13, 55-73.
- Santa Cruz, M. (2013). *Estudios de género y ciencias sociales en Paraguay*. Programa Becas-Informe de Investigación. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131127044930/SantaCruzArticuloFinal.pdf>
- Santa Cruz, M. (2013). *Estudios de género y ciencias sociales en Paraguay*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sarah, D. (2010). Identidad y clausura: el relato identitario y su rol homogeneizante. *Kuaapy Ayyu. Revista Científico-Pedagógica del ISE*, 1, 23-33.
- Schneider, M. (2014). *A imagem do Brasil nos livros didáticos do Paraguai: uma análise de conflitos* (Monografía presentada para obtener el título de

- Bacharelado em Ciência Política, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://bdm.unb.br/handle/10483/8435>
- Scott, J. (1996). Historia de las mujeres. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 59-88). Trad. de J. L. Gil Aristu. Madrid: Alianza (1a. ed. inglesa 1991).
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. doi: 10.2307/1864376
- Scott, J. W. (2010). Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diogenes*, 57(1), 7-14. doi: 10.1177/0392192110369316
- Scott, J. W. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101.
- Se reaviva la polémica por el «marco rector» (16 de diciembre de 2011). *Periódico ABC Color*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/locales/se-reaviva-la-polemica-por-el-marco-rector-345081.html>
- Silva, N. da (2015). Em defesa de Elisa Lynch: Autobiografia e biografias no embate de memórias sobre a Guerra do Paraguai. Presentada en el *XXVIII Simpósio Nacional de História, Lugar dos historiadores: velhos e novos desafios*. Florianópolis, Brasil. Recuperado de [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439835414\\_ARQUIVO\\_Artigo-Anpuh2015.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439835414_ARQUIVO_Artigo-Anpuh2015.pdf)
- Silva, N. da (2016). Género, política e nacionalismos nas biografias de Madame Lynch. Presentada en el *XII Encontro internacional da ANPHLAC*. Campo Grande, Brasil. Recuperado de [http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Natania%20Neres%20da%20Silva\\_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf](http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Natania%20Neres%20da%20Silva_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf)

- Silva, T. T. da (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Silvera, C. (2011). La historiografía paraguaya. Los textos escolares de historia. Experiencia vivida en la posguerra de 1870, *Diálogos*, 15(1), 65-82. doi: 10.4025/dialogos.v15i1.511
- Smith, A. D. (1988). *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell.
- Smith, A. D. (1997). *La identidad nacional*. Trad. A. Despujol Ruiz-Jiménez. Madrid: Trama (1a. ed. inglesa 1991).
- Smith, A. D. (2000). *Nacionalismo y modernidad. Un estudio crítico de las teorías del nacionalismo*. Trad. de S. Chaparro. Madrid: Istmo (1a. ed. inglesa 1998).
- Smith, A. D. (2009). *Ethno-symbolism and Nationalism: A Cultural Approach*. Abingdon: Routledge.
- Smith, A. D. (2010). *Nationalism: Theory, Ideology, History* (2a. ed.). Cambridge: Polity Press.
- Soler, L. (2007a). Claves históricas del régimen político en Paraguay. López y Stroessner. *Diálogos*, 11(1-2), 19-54.
- Soler, L. (2010). ¿El mito de la isla? Acerca de la construcción del desconocimiento y la excepcionalidad de la historia política del Paraguay. *Papeles de Trabajo*, 4(6), 1-19. Recuperado de <http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/4%20soler.pdf>
- Soler, L., Elías, R., & Portillo, A. (2015). El régimen stronista y su incidencia en la configuración y las prácticas escolares (1954-1970). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 3(4), 10-33.
- Soler, L., Quevedo, C., Elías, R., & Sosa, D. (Coords.) (2015). *Antología del pensamiento crítico paraguayo contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.

- Sosa, E. (2008). El papel de las mujeres paraguayas en la Guerra del Chaco (1932-1935). Relaciones de género en contexto bélico. Ponencia presentada en el *I Taller Paraguay desde las Ciencias Sociales*. Posadas, Argentina. Recuperado de [http://paraguay.sociales.uba.ar/files/2011/07/P\\_Sosa\\_Estela\\_2008.pdf](http://paraguay.sociales.uba.ar/files/2011/07/P_Sosa_Estela_2008.pdf)
- Sosa, E. (2010). *El papel de las mujeres paraguayas en la Guerra del Chaco (1932-1935)*. Posadas: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones.
- Soto, C. (2009). Marcas culturales para las mujeres en la sociedad paraguaya. Ponencia presentada en el *Primer Foro Internacional del Bicentenario*. Asunción, Paraguay. Recuperado de <http://www.cde.org.py/wp-content/uploads/2017/02/2009-Clyde-Soto-Marcas-culturales.pdf>
- Soto, L., & Schwartzman, G. (2014). *Las mujeres y la política en Paraguay. ¿Qué mueven las mujeres en la política y qué mueve la política en las mujeres?* Asunción: Centro de Documentación y Estudios.
- Sottoli, S., & Elías, R. (2001). *Mejorando la educación de las niñas en Paraguay*. Asunción: UNICEF.
- Squinelo, A. (2011). Revisões historiográficas: A guerra do Paraguai nos livros didáticos brasileiros - PNLD 2011. *Diálogos*, 15(1), 19-39. doi: 10.4025/dialogos.v15i1.509
- Squinelo, A. (2015). Concepções historiográficas e ensino de história: a Guerra do Paraguai nas coleções didáticas Projeto Radix: História e História, Sociedade & Cidadania (PNLD 2014). *Diálogos*, 19(3), 1121-1139. doi: 10.4025/dialogos.v19i3.1137
- Squinelo, A., & De Souza, C. (2016). História, imagens e representações: Rocha Pombo e a Guerra do Paraguai no manual didático História do Brasil (1900), *Revista Labirinto*, 24(2), 282-306.

- Suárez, T. (2008). Domesticidad y espacio público. Argentina, Paraguay y Uruguay. En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina. Volumen III, Del siglo XIX a los umbrales del XX* (pp. 585-607). Madrid: Cátedra.
- Susnik, B. (1982). *El rol de los indígenas en la formación y en la vivencia del Paraguay. Tomo I*. Asunción: Instituto Paraguayo de Estudios Nacionales.
- Susnik, B. (1983). *El rol de los indígenas en la formación y en la vivencia del Paraguay. Tomo II*. Asunción: Instituto Paraguayo de Estudios Nacionales.
- Susnik, B., & Chase-Sardi, M. (1995). *Los indios del Paraguay*. Madrid: Mapfre.
- Telesca, I. (2010a). Paraguay en el Centenario: la creación de la nación mestiza. *Historia Mexicana*, 60(1), 137-195.
- Telesca, I. (2010b). Mujer, honor y afrodescendientes en Paraguay a fines de la colonia. *América sin nombre*, 15, 30-38.
- Telesca, I. (2011). La sociedad y su historia. El Paraguay y la celebración del bicentenario de su independencia. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. doi: 10.4000/nuevomundo.61841
- Telesca, I. (2012). Golpe o no Golpe ¿Es esa la cuestión? En R. Carbone, & L. Soler (Eds.), *Franquismo en Paraguay. El golpe* (pp. 105-110). Buenos Aires: El 8vo. Loco-Arandurã.
- Telesca, I. (2013). Inventando tradiciones. O cómo se leyeron las misiones jesuíticas en clave de «construcción de la nación»: Una primera aproximación. En J. M. Casal, & T. Whigham (Eds.), *Paraguay: Investigaciones de historia social y política: Actas de las III Jornadas Internacionales de Historia del Paraguay en la Universidad de Montevideo* (pp. 301-310). Asunción: Tiempo de Historia.

- Telesca, I. (2015a). Tierra, nación y construcción del Estado en el Paraguay del siglo XIX. *História: Debates e Tendências*, 15(2), 321-334. doi: 10.5335/hdtv.15n.2.5645
- Telesca, I. (2015b). La guerra en la escuela. Textos de lectura y celebraciones escolares en el Paraguay de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. *Folia Histórica del Nordeste*, 24, 131-150.
- Telesca, I., & Baratta, M. (07 de mayo de 2015). Afirman que reclamos que surgen en Paraguay «no tienen ningún asidero en la realidad actual». *Diario La Mañana*. Recuperado de <http://lamañanaonline.com.ar/noticia/38101-afirman-que-reclamos-que-surgen-en-paraguay-no-tienen-ningun-asidero-en-la-realidad-actual>
- Thomassen, L. (2016). Hegemony, populism and democracy: Laclau and Mouffe today (review article). *Revista Española de Ciencia Política*, 40, 161-176.
- Tirado Sarti, F. J. (2017). *La evolución del concepto de Nación en la historia de los Estados Unidos (s. XIX)* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/42563/>
- Tosi, C. (2008). La edición de libros de texto en la Argentina. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes. *Espacio de Crítica y Producción*, 37, 70-75.
- Touraine, A. (1997). Faux et vrais problèmes. Dans M. Wieviorka (Dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat* (pp. 289-320). Paris: La Découverte & Syros.
- Touraine, A. (2016). *Le nouveau siècle politique*. Paris: Seuil.
- Trejo Amezcua, A. (2013). El plebiscito de todos los días: la idea de nación en Ernest Renan. *Política y Cultura*, 39, 7-25.

- Tribaldos, R. (2015). De la sociedad guaraní a la familia católica. Nuevas aportaciones desde una perspectiva de género. *Revista de Historia Moderna*, 33, 213-227. doi: 10.14198/RHM2015.33.10
- Tribaldos, R. (2016). *Las mujeres guaraníes en los Treinta Pueblos Misioneros de la Compañía de Jesús (siglos XVII Y XVIII)* (Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante). Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/73371/1/tesis\\_rosa\\_tribaldos\\_soriano.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/73371/1/tesis_rosa_tribaldos_soriano.pdf)
- Tudela, A. (2009). Identidad y poder en las sociedades de control. *Revista de Filosofía*, 61(1), 7-37.
- Tudela, A. (2013). Asunción, capital del siglo XXI (filosofía, biografía y desánimo). En S. Cáceres Mercado, & M. Zarza (Comps.), *Identidad e Historia. Pensamientos del Bicentenario* (pp. 309-325). Asunción: Centro de Investigaciones en Filosofía y Ciencias Humanas-Secretaría Nacional de Cultura.
- Tudela, A. (2013). Historia de las mujeres, género y crítica. En M. Cabrera Espinosa, & J. A. López Cordero (Eds.), *V Congreso Virtual sobre historia de las mujeres. Comunicaciones* (pp. 339-353). Jaén: Asociación de Amigos del Archivo Histórico Diocesano de Jaén. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/30988>
- Valls, R. (2001a). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2001b). Los nuevos retos sobre las investigaciones de manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.

- Valls, R. (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 67-78.
- Valls, R. (2007a). *Historiografía escolar española. Siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaridad del análisis del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Trad. de T. Fernández, & B. Eguibar. Barcelona: Gedisa (1a. ed. inglesa 2001).
- Velázquez, D. (2011). Reparar el pasado. En VV. AA., *Paraguay: Ideas, Representaciones & Imaginarios* (pp. 175-187). Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.
- Velázquez, D. (2014a). «Afuera se quedarán los perros...». Conflictos entre catolicismo y liberalismo en el Paraguay de principios del siglo XX: el caso del matrimonio civil de Juan Vicente Ramírez y María Antonia Pane (1919). *Revista Paraguay desde las Ciencias Sociales*, 4, 61-68.
- Velázquez, D. (2014b). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico. Primer volumen 1869-1930*. Asunción: Servicio Paz y Justicia Paraguay.
- Velázquez, D. (2015). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico. Primer volumen, 1869-1936*. Asunción: Servicio de Paz y Justicia Paraguay.
- Velázquez, D. (2016). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012. La transición hacia el nacionalismo, el autoritarismo y la*

*afirmación de la autoridad estatal. Segundo volumen 1931-1954.* Asunción: Servicio Paz y Justicia Paraguay.

Verón, M. (2010). El Bicentenario de la independencia paraguaya y la lengua guaraní.

*Observatorio Latinoamericano*, 2, 19-23.

Vicente, A., & Moreno, M. (2009). Identidad nacional: Planteamiento y evaluación de un modelo estructural. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, 3, 19-30.

Viel Moreira, L. (2010). La intelectualidad paraguaya durante la primera mitad del siglo XX: un debate identitario. *Estudios Paraguayos*, 28(1-2), 349-375.

Villacañas, J. L. (1991). Fichte y los orígenes del nacionalismo alemán moderno. *Revista de Estudios Políticos*, 72, 129-172.

Villalba, R. (2009). Estereotipos y migraciones. Figura femenina y territorio en Luna de Sangre Guaraní (2009), de Margarita González. Presentada en el *XIX Congreso Nacional de Literatura Argentina*. Formosa, Argentina. Recuperado de [http://www.academia.edu/34278918/Estereotipos\\_y\\_migraciones.\\_Figura\\_femenina\\_y\\_territorio\\_en\\_Luna\\_de\\_sangre\\_guarani\\_2009\\_de\\_Margarita\\_Gonz%C3%A1lez](http://www.academia.edu/34278918/Estereotipos_y_migraciones._Figura_femenina_y_territorio_en_Luna_de_sangre_guarani_2009_de_Margarita_Gonz%C3%A1lez)

Villalba, R. (2016). Ñande reko: el discurso nacionalista en la poesía en guaraní escrita en Paraguay durante la guerra, pre y posguerra del Chaco (1917-1953). Línea de investigación presentada en el *IX Taller: Paraguay desde las Ciencias Sociales*. Asunción: Paraguay. Recuperado de [http://www.grupoparaguay.org/L\\_Villalba2016.pdf](http://www.grupoparaguay.org/L_Villalba2016.pdf)

Villalba, V., & Mongelós, T. (2018). Discursos sobre sexualidad, educación y políticas públicas. Ponencia presentada en el *XI Taller: «Paraguay desde las Ciencias Sociales»*, Pilar, Paraguay, 1-19. Recuperado de [http://grupoparaguay.org/2018\\_VillabayMongelosII.pdf](http://grupoparaguay.org/2018_VillabayMongelosII.pdf)

- Villar, P. (2005). Convergencias modernistas/postmodernistas en la obra de Cixous y en la crítica postcolonial. *Feminismo/s*, 7, 163-178.
- Villaroel Peña, Y. (2007). El nacionalismo como fenómeno político: evolución histórica. *Barbarói*, 27, 158-186.
- Walby, S. (1992). Woman and Nation. *International Journal of Comparative Sociology*, 33(1), 81-100. doi: 10.1163/002071592X00068
- Walby, S. (2006). Gender Approaches to Nations and Nationalism. In G. Delanty, & K. Kumar (Eds.), *The SAGE Handbook of Nations and Nationalism* (pp. 118-128). London: SAGE Publications. doi: 10.4135/9781848608061.n11
- Weber, E. (1976). *Peasants Into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Whigham, T. L. (2006). La guerra destruye, la guerra construye. Ensayo sobre el desarrollo del nacionalismo en Sudamérica. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. doi: 10.4000/nuevomundo.2074
- Whigham, T. L. (2010). *La Guerra de la Triple Alianza. Vol. I. Causas e inicio del mayor conflicto bélico de América del Sur*. Trad. de A. Rivarola. Asunción: Taurus (1a. ed. inglesa 2002).
- Whigham, T. L. (2011). *La guerra de la Triple Alianza. Vol. II. El triunfo de la violencia, el fracaso de la paz*. Trad. de A. Rivarola. Asunción: Taurus.
- Whigham, T. L. (2012). *La Guerra de la Triple Alianza. Vol. III. Danza de muerte y destrucción*. Trad. de A. Rivarola. Asunción: Taurus.
- Wittig, M. (2010). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Trad. de J.Sáez y P. Vidarte. Madrid: Egales. (1a. ed. inglesa 1992).
- Woolf, V. (1938). *Three Guineas*. London: Hogarth Press.

- Yack, B. (1996). The myth of the civic nation. *Critical Review. A Journal of Politics and Society*, 10(2), 193-211. doi: 10.1080/08913819608443417
- Yack, B. (2012). *Nationalism and the Moral Psychology of Community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yebara, C. (2013). El concepto de multitud en la filosofía de Negri. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 8, 319-339.
- Yuval-Davis, N. (2004). *Género y Nación*. Trad. Traductoras y Editoras Asociadas, S.A.C. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán (1a. ed. inglesa 1997).
- Yuval-Davis, N., & Anthias, F. (Eds.) (1989). *Woman-Nation-State*. London: Macmillan.
- Zamboni, V. (2012). As mulheres paraguaias na Guerra entre a Tríplice Aliança e Paraguai: a flexibilização das fronteiras de gênero (1868-1870). Presentada en el *XI Encontro Estadual de História*. Rio Grande, Brasil. Recuperado de [http://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1346362014\\_ARQUIVO\\_ArtigoANPUH2012.pdf](http://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1346362014_ARQUIVO_ArtigoANPUH2012.pdf)
- Žižek, S. (2007). Multitude, Surplus, and Envy. *A Journal of Economics, Culture & Society*, 19(1), 46-58. doi: 10.1080/08935690601054472
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.
- Žižek, S. (2016). *La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror*. Barcelona: Anagrama.

# Anexos

---



Anexo I

Diseño del sistema de  
categorías

---



| <b>CATEGORÍA</b>   | <b>VARIABLE</b>                 | <b>INDICADOR</b>   | <b>DESCRIPTOR</b>   |
|--|---------------------------------|--|---|
| Modelo nacionalista de enseñanza de la Guerra de la Triple Alianza | Antecedentes y causas           | Responsabilidad países aliados                               | Atribuida a Argentina, Brasil, Uruguay.   |
|  |                                 | Responsabilidad Paraguay                                     | Reflexión crítica de las causas.  |
|  |                                 | Responsabilidad internacional                                | Atribuida especialmente al imperio Británico.   |
|  |                                 | Responsabilidades compartidas                                | Atribuidas tanto a los países aliados como al Paraguay.                                 |
|  |                                 | Construcción del pasado heroico y glorioso                   | Referencias a situación de paz, progreso y estabilidad anterior al inicio de la guerra. |
|  | La guerra como epopeya nacional | Elementos patrióticos y de exaltación de la nación paraguaya | Referencias al heroísmo, el arrojo, la bravura, etc. del ejército y pueblo paraguayo.   |
|  |                                 | Centralidad de la figura de Francisco S. López               | Protagonismo/Ausencia de López en el relato.  |
|  |                                 | Tribunales de San Fernando                                   | Espacio concedido en el texto al tema.  |
|  | Enfoque discursivo              | Enfoque político   | Relato centrado en acciones políticas.  |
|  |                                 | Enfoque bélico   | Relato centrado en acciones militares.  |
|  |                                 | Enfoque social-cultural                                      | Relato que introduce aspectos sociales y culturales de la guerra/temas tabúes.          |

| <b>CATEGORÍA</b>              | <b>VARIABLE</b> | <b>INDICADOR</b>           | <b>DESCRIPTOR</b>   |
|-------------------------------|-----------------|----------------------------|---|
| Identidad/Alteridad<br>Guerra | Nosotros        | Pueblo-nación paraguaya    | Referencias/cualidades del pueblo-nación etapa guerra-postguerra. |
|                               |                 | Ejército-tropas paraguayas | Referencias/cualidades del ejército-tropas.                       |
|                               | Los otros       | Argentina                  | Referencias al carácter hostil de Argentina.                      |
|                               |                 | Brasil                     | Referencias al carácter hostil de Brasil.                         |
|                               |                 | Uruguay                    | Referencias al carácter hostil de Uruguay.                        |
|                               |                 | Aliados                    | Referencias al carácter hostil de los países aliados.             |

| <b>CATEGORÍA</b>                                    | <b>VARIABLE</b>    | <b>INDICADOR</b> | <b>DESCRIPTOR</b>  |
|---|--------------------|------------------|--|
| Modelos de género en la Guerra de la Triple Alianza | Género             | Mujeres          | Presencia y número de mujeres.                               |
|   |                    | Hombres          | Presencia y número de hombres.                               |
|   | Actividad-Mujer    | Guerra           | Personaje en acción bélica.                                  |
|   |                    | Economía         | Personaje en tareas agrícolas/comerciales/industriales, etc. |
|   |                    | Vida doméstica   | Personaje vinculado a vida doméstica/privada.                |
|   |                    | Sociedad         | Personaje en actividades sociales.                           |
|   |                    | Política         | Personaje en actividades política.                           |
|   | Actividades-Hombre | Guerra           | Personaje en acción bélica.                                  |
|   |                    | Economía         | Personaje en tareas agrícolas/comerciales/industriales, etc. |
|   |                    | Vida doméstica   | Personaje vinculado a vida doméstica/privada.                |
|   |                    | Sociedad         | Personaje en actividades sociales.                           |
|   |                    | Política         | Personaje en actividades política.                           |

| <b>CATEGORÍA</b>               | <b>VARIABLE</b>        | <b>INDICADOR</b> | <b>DESCRIPTOR</b>   |
|--------------------------------|------------------------|------------------|---|
| Papel histórico de las mujeres | Tipología nacionalista | Residentas       | Mujeres que acompañaron al ejército del Mcal. López.                              |
|                                |                        | Destinadas       | Mujeres consideradas traidoras a la patria.                                       |
|                                |                        | Reconstructoras  | Mujeres que participaron en la reconstrucción de la nación durante la postguerra. |
|                                | Ubicación en el relato | Guerra           | Participación de las mujeres en la guerra   |
|                                |                        | Postguerra       | Participación de las mujeres en la postguerra.                                    |

| <b>CATEGORÍA</b>                         | <b>VARIABLE</b> | <b>INDICADOR</b>          | <b>DESCRIPTOR</b>                                  |
|--|-----------------|---------------------------|--|
| Función de personajes en imágenes Guerra | Género          | Hombre individual         | Aparece personaje masculino en solitario.          |
|  |                 | Mujer individual          | Aparece personaje femenino en solitario.           |
|  |                 | Hombres colectivo         | Aparecen varios personajes masculinos.             |
|  |                 | Mujeres colectivo         | Aparecen varios personajes femeninos.              |
|  |                 | Mujeres-hombres-colectivo | Aparecen varios personajes masculinos y femeninos. |
|  | Motivo icónico  | Guerra                    | Escenario o contexto de guerra                     |
|  |                 | Postguerra                | Escenario o contexto de postguerra                 |

| <b>CATEGORÍA</b>                                     | <b>VARIABLE</b>           | <b>INDICADOR</b>                         | <b>DESCRIPTOR</b>   |
|--|---------------------------|--|---|
| Modelo nacionalista de enseñanza de la Independencia | Origen de la nación       | Nación mestiza                           | Referencias a cultura guaraní, mestizaje y construcción nacional.<br>Referencias a alianza hispano-guaraní. |
|  |                           | Nación formada en época colonial         | Referencias a la existencia de la nación como causa de emancipación.  |
|  |                           | Elemento indígena                        | Ausencia/presencia del elemento indígena en la conformación de la nación.                                   |
|  | Singularidad de la nación | Elementos patrióticos                    | Referencias a características de la nación/pueblo paraguayo, símbolos patrios, etc.                         |
|  |                           | Independencia incruenta                  | Consideración de independencia como única sin derramamiento de sangre/distinción.                           |
|  | Héroes patrios            | Protagonistas                            | Mención de héroes y patriotas en el relato.   |
|  |                           | Centralidad de la figura del Dr. Francia | Protagonismo/Ausencia de Francia en el relato   |
|  | Enfoque discursivo        | Político                                 | Apartado centrado en acciones políticas.  |
|  |                           | Bélico                                   | Apartado centrado en acciones bélicas.  |
|  |                           | Social-cultural                          | Apartado que introduce aspectos sociales y culturales de la guerra/temas tabúes.                            |

| <b>CATEGORÍA</b>                       | <b>VARIABLE</b> | <b>INDICADOR</b>           | <b>DESCRIPTOR</b>   |
|--|-----------------|----------------------------|---|
| Identidad y alteridad<br>Independencia | Nosotros        | Pueblo-nación paraguaya    | Referencias/cualidades del pueblo-nación                        |
|  |                 | Ejército-tropas paraguayas | Referencias/cualidades del ejército-tropas/héroes patrios       |
|  | Los otros       | Porteños                   | Alusiones a personajes del entorno porteño., los porteños, etc. |
|  |                 | Buenos Aires               | Alusiones a revolución bonaerense, Junta de Buenos Aires, etc.  |
|  |                 | Españoles                  | Alusiones a personajes españoles, España, españolistas, etc.    |
|  |                 | Europeos                   | Alusiones a personajes europeos, los europeos, etc.             |

| <b>CATEGORÍA</b>                   | <b>VARIABLE</b>    | <b>INDICADOR</b> | <b>DESCRIPTOR</b>  |
|------------------------------------|--------------------|------------------|--|
| Modelos de género en Independencia | Género             | Mujeres          | Presencia y número de mujeres.                               |
|                                    |                    | Hombres          | Presencia y número de hombres.                               |
|                                    | Actividad-Mujer    | Guerra           | Personaje en acción bélica.                                  |
|                                    |                    | Economía         | Personaje en tareas agrícolas/comerciales/industriales, etc. |
|                                    |                    | Vida doméstica   | Personaje vinculado a vida doméstica/privada.                |
|                                    |                    | Sociedad         | Personaje en actividades sociales.                           |
|                                    |                    | Política         | Personaje en actividades política.                           |
|                                    | Actividades-Hombre | Guerra           | Personaje en acción bélica.                                  |
|                                    |                    | Economía         | Personaje en tareas agrícolas/comerciales/industriales, etc. |
|                                    |                    | Vida doméstica   | Personaje vinculado a vida doméstica/privada.                |
|                                    |                    | Sociedad         | Personaje en actividades sociales.                           |
|                                    |                    | Política         | Personaje en actividades política.                           |

| <b>CATEGORÍA</b>                                | <b>VARIABLE</b> | <b>INDICADOR</b>          | <b>DESCRIPTOR</b>                                  |
|---|-----------------|---------------------------|--|
| Función de personajes en imágenes Independencia | Género          | Hombre individual         | Aparece personaje masculino en solitario.          |
|   |                 | Mujer individual          | Aparece personaje femenino en solitario.           |
|   |                 | Hombres colectivo         | Aparecen varios personajes masculinos.             |
|   |                 | Mujeres colectivo         | Aparecen varios personajes femeninos.              |
|   |                 | Mujeres-hombres-colectivo | Aparecen varios personajes masculinos y femeninos. |
|   | Motivo icónico  | Guerra                    | Escenario o contexto de guerra                     |
|   |                 | Postguerra                | Escenario o contexto de postguerra                 |



Anexo II

Fichas/Parrillas de  
recogida de datos

---



| <b>FICHA BIBLIOGRÁFICA MANUALES</b>       |              |                          |
|---|--------------|--------------------------|
| <b>Título:</b>                            |              |                          |
| <b>Editorial:</b>                         |              |                          |
| <b>Autor/es:</b>                          |              |                          |
| <b>Año de publicación:</b>                |              |                          |
| <b>Nivel educativo:</b>                   |              |                          |
| <b>N.º total páginas:</b>                 |              |                          |
| <b>Historia:</b>                          | N.º páginas: | Nº Capítulos:<br>Título: |
| <b>Geografía:</b>                         | N.º páginas: | Nº Capítulos:<br>Título: |
| <b>Comentarios</b><br><b>Bibliografía</b> |              |                          |

| <b>FICHA ANÁLISIS EXTERNO CONTENIDO DE LA GUERRA</b> |                          |
|--|--------------------------|
| <b>Título del Capítulo:</b>                          | <b>N.º total páginas</b> |
|  |                          |
| <b>Subapartados:</b>                                 | <b>N.º total páginas</b> |
|  |                          |
| <b>Total de fuentes escritas:</b>                    |                          |
| <b>Total de imágenes:</b>                            |                          |
| <b>Comentarios:</b>                                  |                          |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |                  |             |
|---|------------------|-------------|
| <b>Variable: Antecedentes y causas</b>                          |                  |             |
|   | <b>Fragmento</b> | <b>Pág.</b> |
| <b>Pasado heroico y glorioso</b>                                |                  |             |
| 1.  |                  |             |
| <b>Argentina</b>  |                  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Brasil</b>   |                  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Uruguay</b>  |                  |             |
| 1.  |                  |             |
| <b>Responsabilidad Internacional</b>                            |                  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Responsabilidad Paraguay</b>                                 |                  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Tratado Secreto</b>  |                  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Doctrina del equilibrio</b>                                  |                  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |             |
|---|-------------|
| <b>Variable: La guerra como epopeya nacional</b>                |             |
| <b>Elementos patrióticos y de exaltación</b>                    |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |
| <b>Centralidad de la figura de López</b>                        |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |
| <b>Tribunales de San Fernando</b>                               |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |                |
|---|----------------|
| <b>Variable: Enfoque discursivo Guerra</b>                      |                |
| <b>Apartado</b>   | <b>Enfoque</b> |
|   |                |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |                  |             |
|---|------------------|-------------|
| <b>Variable: Identidad/Alteridad Guerra</b>                     |                  |             |
| <b>Nosotros</b>   | <b>Fragmento</b> | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Los otros</b>  |                  |             |
| <b>Argentina</b>  |                  |             |
| 1.  |                  |             |
| <b>Brasil</b>   |                  |             |
| 1.  |                  |             |
| <b>Uruguay</b>  |                  |             |
| 1.  |                  |             |
| <b>Aliados</b>  |                  |             |
| 1.  |                  |             |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |                  |                  |            |
|---|------------------|------------------|------------|
| <b>Variables: modelos de género Guerra</b>                      |                  |                  |            |
| <b>N.º</b>  | <b>Personaje</b> | <b>Actividad</b> | <b>Rol</b> |
| 1   |                  |                  |            |
| 2   |                  |                  |            |
| 3   |                  |                  |            |
| 4   |                  |                  |            |
| 5   |                  |                  |            |
| 6   |                  |                  |            |
| 7   |                  |                  |            |
| 8   |                  |                  |            |
| ...   |                  |                  |            |

| <b>FICHA ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |  |
|--|--|
| <b>Variables: Papel histórico de las mujeres Guerra</b>      |  |
| <b>1. Fragmento:</b>   |  |
| Tipo de referencia (individual/colectiva):                   |  |
| Actividad/Ámbito:  |  |
| Ubicación (apartado):  |  |
| Tipología nacionalista:                                      |  |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |              |
|---|--------------|
| <b>Variable: función de imágenes Guerra</b>                     |              |
| <b>IMAGEN N.º:</b>  | <b>Pág.:</b> |
| <b>Título/Epígrafe:</b>   |              |
| <b>Origen/Autor:</b>  |              |
| <b>Tipología:</b>   |              |
| <b>Motivo icónico</b>   |              |
| Escenario de guerra   |              |
| Escenario de postguerra   |              |
| <b>Género</b>   |              |
| <b>Actividad</b>  |              |
| <b>Observación:</b>   |              |

| <b>FICHA ANÁLISIS DE EXTERNO CONTENIDO INDEPENDENCIA</b> |                          |
|--|--------------------------|
| <b>Título del Capítulo:</b>                              | <b>N.º total páginas</b> |
|  |                          |
| <b>Subapartados:</b>                                     | <b>N.º total páginas</b> |
|  |                          |
| <b>Total de fuentes escritas:</b>                        |                          |
| <b>Total de imágenes:</b>                                |                          |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |             |
|---|-------------|
| <b>Variable: Origen de la nación Independencia</b>              |             |
| <b>Nación Mestiza</b>   |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |
| <b>Nación formada en época colonial</b>                         |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |
| <b>Elemento indígena</b>  |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |             |
|---|-------------|
| <b>Variable: Singularidad de la nación Independencia</b>        |             |
| <b>Elementos patrióticos</b>                                    |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |
| <b>Independencia incruenta</b>                                  |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |             |
|---|-------------|
| <b>Variable: Héroes patrios Independencia</b>                   |             |
| <b>Figuras destacadas</b>                                       |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |
| <b>Centralidad de la figura del Dr. Francia</b>                 |             |
| <b>Fragmento</b>  | <b>Pág.</b> |
| 1.  |             |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |                |
|---|----------------|
| <b>Variable: Enfoque discursivo Independencia</b>               |                |
| <b>Apartado</b>   | <b>Enfoque</b> |
| 1.  |                |
| ...   |                |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |                  |             |
|---|------------------|-------------|
| <b>Variable: Identidad/Alteridad Independencia</b>              |                  |             |
| <b>Nosotros</b>   | <b>Fragmento</b> | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Los otros</b>  |                  |             |
| <b>Porteños</b>   | <b>Fragmento</b> | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Buenos Aires</b>   | <b>Fragmento</b> | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Españoles</b>  | <b>Fragmento</b> | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |
| <b>Europeos</b>   | <b>Fragmento</b> | <b>Pág.</b> |
| 1.  |                  |             |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |                  |                  |            |
|---|------------------|------------------|------------|
| <b>VARIABLES: Modelos de género Independencia</b>               |                  |                  |            |
| <b>N.º</b>  | <b>Personaje</b> | <b>Actividad</b> | <b>Rol</b> |
| 1   |                  |                  |            |
| 2   |                  |                  |            |
| 3   |                  |                  |            |
| 4   |                  |                  |            |
| 5   |                  |                  |            |

| <b>FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO / PARRILLA DE OBSERVACIÓN</b> |           |
|---|-----------|
| <b>Variable: función de imágenes Independencia</b>              |           |
| <b>IMAGEN N.º:</b>  | <b>P.</b> |
| <b>Título/Epígrafe:</b>   |           |
| <b>Origen/Autor:</b>  |           |
| <b>Tipología:</b> (foto, ilustración, pintura, etc.)            |           |
| <b>Motivo icónico:</b>  |           |
| <b>Género:</b>  |           |
| <b>Actividad:</b>   |           |
| <b>Observación:</b>   |           |



Anexo III

En busca de la  
información. Imágenes

---





*Imagen 1.* La doctoranda con las bibliotecarias de la Biblioteca Nacional del Paraguay.



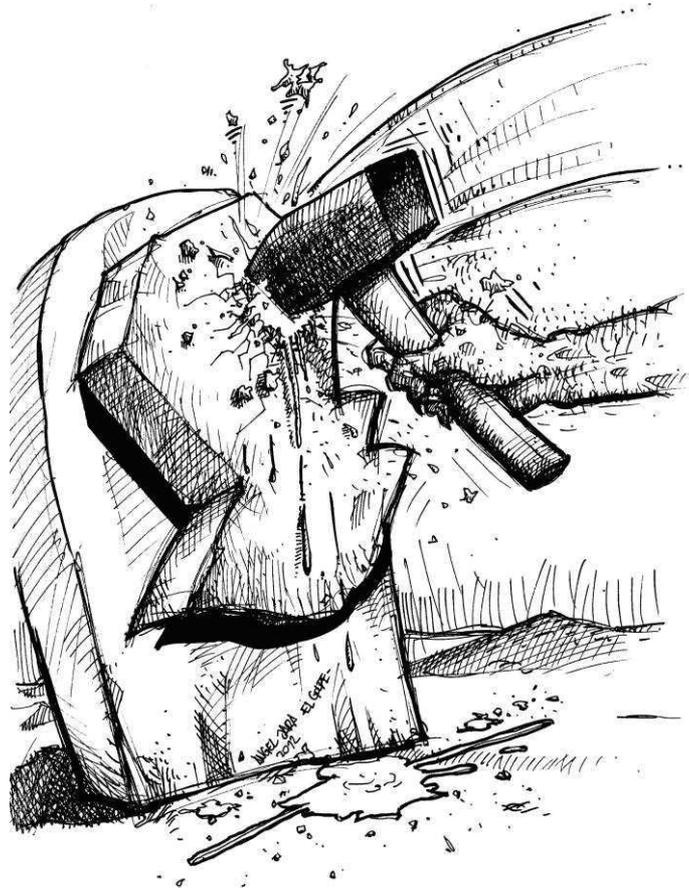
*Imagen 2.* La doctoranda con las bibliotecarias de la Biblioteca del MEC.



*Imagen 3.* Encuentro con el investigador Rodolfo Elías (segundo por la derecha) y su equipo, en el Centro Investigación para el Desarrollo (Asunción-Paraguay).



*Imagen 4.* Panteón en homenaje a los Guerreros del Paraguay, en el Cementerio de la Recoleta (Buenos Aires, Argentina).



*Imagen 5.* Realización del artista paraguayo Ángel Jara. Representa el Paraguay en el contexto de la crisis institucional de 2012, cuyas huellas se extienden hasta hoy.



*Imagen 6.* La doctoranda ante la École Normale Supérieure, de la Université Abdelmalek Essaâdi (Martil, Marruecos).





**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**