

**Kaufmann, C. (2007) Cap. 8 “Orillas rioplatenses y dictaduras. ‘El docente como labrador del espíritu’” en Kaufmann, C. y Doval, D. *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*, 2da. Edic. ampliada (1997, 1ra edic.) Rosario: Laborde Editorial: 127-144.**

.....

## **Cap. 8. Orillas rioplatenses y dictaduras<sup>1</sup>**

“El docente como labrador del espíritu”

Carolina G. Kaufmann

“Todo “régimen en construcción continua” precisa de andamios,  
y más aún si “jamás estará terminado”.

Mario Benedetti

“¿Con qué manos construiremos la cultura de la libertad? ¿En el  
suelo de qué convicciones se asentarán con firmeza nuestros  
talones para alzar las paredes de la casa en la que debiéramos  
vivir ?”

Santiago Kovadloff

### **Dictaduras Rioplatenses y Educación**

Este capítulo trata sobre algunos andamios de pensamiento instalados durante los procesos de nueva<sup>2</sup> dominación autoritaria en ambas orillas rioplatenses en el campo educativo. Me preocupa indagar sobre aspectos comunes y mutuas colaboraciones que abonaron los espacios educativos durante las últimas dictaduras argentina y uruguaya. Este capítulo se vincula estrechamente con interrogantes planteados en el desarrollo del Proyecto de Investigación IPPEA-UNER (1993-1996), y con la posibilidad de acceder a bibliografía y fuentes documentales aún no abordadas desde un marco comparativo.

Los interrogantes centrales son: ¿se plasmó un estilo personalizado en la educación uruguaya durante los años correspondientes a la última dictadura? En caso afirmativo, ¿qué filiaciones, contactos y disidencias articularon los estilos personalizados en ambas orillas pedagógicas? ¿Cómo se introduce la problemática de la “educación patriótica”<sup>3</sup> vinculada a la educación moral y cívica en los dos países?

El corpus del capítulo se conforma con libros de texto de *Educación Moral y Cívica*<sup>4</sup> uruguayos y de *Formación Moral y Cívica* argentinos que figuran en el Anexo del capítulo 6 de este libro.

Es comprobable que en Argentina y en Uruguay, especialmente “después de los años setenta, época en que se verificaron procesos de violencia represiva, terror de Estado y reconfiguraciones del cuerpo social cuyas marcas todavía se dejan sentir en nuestros imaginarios a dos décadas de aquellos sucesos.”<sup>5</sup> Violencia represiva que adquirió formas propias y específicas en cada país; si bien con ejes claves de coincidencias que cubren desde las desapariciones forzadas de ciudadanos; asesinatos y políticas de vaciamiento en todas las esferas de lo social.

Los proyectos cívico-militares subordinaron a las sociedades argentinas y uruguayas a un determinado modelo socioeconómico, cultural, político y jurídico de vasta proyección, puesto bajo la órbita de las respectivas fuerzas armadas.<sup>6</sup> La internacional del terror coordinada y pactada por los grupos represivos de Argentina y Uruguay, no se agotaron en la coordinación de acciones contra ciudadanos de ambos países<sup>7</sup> que se encontraban exiliados, sino se extendió y profundizó sus acciones en el campo cultural. Ambas orillas, enmarcadas en contextos dictatoriales, diagramaron políticas educativas y esquemas pedagógicos de vasto alcance que en el caso argentino hemos profundizado previamente.<sup>8</sup>

Entre los autores que han expresado su visión acerca del sistema educativo uruguayo durante la última dictadura militar, se destaca Warren<sup>9</sup> quien sintetiza aspectos del mismo. Razones de espacio no permiten extenderme aquí en estas puntualizaciones ya que me centraré en las tendencias ideológico-pedagógicas que dieron sustento conceptual a los proyectos curriculares durante el tramo coincidente de las dictaduras argentinas y uruguayas.

Debo mencionar una investigación pionera realizada a partir de 1985 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. En esta investigación se analiza el modelo educativo uruguayo durante la última dictadura y cuyos resultados parciales se presentaron en 1986.<sup>10</sup> A partir de esa investigación, Demarchi, Dumar y Massera (1987) señalan que en la elaboración y tentativa de instauración de un modelo educativo autoritario en Uruguay, se observan diferentes etapas. Hasta 1975, el objetivo fue construir un orden de fachada que permitiese acabar con las huelgas, los movimientos de masas, etc. Las autoras agregan que recién a partir de ese año, el énfasis se coloca en la inculcación explícita y autoritaria de la nueva doctrina y su correspondiente moral, proponiéndose reorganizar totalmente el sistema educativo, “pasando, en lo posible, de lo explícito y externo a la internalización de controles por procedimientos específicamente docentes y psicológicos.”<sup>11</sup>

Con relación a la dictadura uruguaya (1973-1985), Bralich afirma que “El golpe militar de 1973 no fue más que una institucionalización de una situación de hecho creada por el Poder Ejecutivo, en muchas ocasiones con la aquiescencia del Parlamento. Era una manera radical y “fácil” de controlar una crisis económica y social que amenazaba con desbordar hacia cambios de corte revolucionario. La receta política- que fue la misma para gran parte de América Latina- exigía una transformación de las estructuras educacionales, que en nuestro país habían evolucionado favorablemente en el correr del siglo y cobijaban a importantes sectores de las corrientes políticas más progresistas.”<sup>12</sup> Agrega que la política represiva

aplicada al campo educativo trató de eliminar todo rastro avanzado y de regimentar el sistema de tal manera que nada pudiese escapar al contralor militar.

Resulta altamente significativo la introducción del documento “*El educador oriental: su fe*” (véase Anexo Documental), también conocido como “Credo del Educador Uruguayo”, publicado en la Revista *El Soldado*, en 1978. Este documento sintetiza las aspiraciones, expectativas y funciones que debían asumir los educadores uruguayos, -tanto en el ámbito de la educación privada como en la educación pública-, en el contexto de la dictadura. En este Credo se recogen los principios básicos y fundamentales que guiarían a la docencia uruguaya por aquellos años. Destaco la afirmación efectuada por Lerin y Torres: “... los militares quedaron facultados a desempeñar cargos en la enseñanza, “si eran aptos siguiendo rápidos cursos de formación o si se sometían a determinados tipos de pruebas que serían programadas”. La enseñanza, fue, en efecto, una de las instituciones en las que el proceso de militarización se hizo más notorio.”<sup>13</sup>

### **Estilos Personalizados en Uruguay**

Demarchi, Dumar y Massera (1987) reconocen que “... en la concepción de la reforma moral y de la sociedad que se requiere, los dirigentes de la educación uruguaya durante la dictadura se inspiraron particularmente en el libro del argentino Carlos A. Sacheri *El orden natural* (1975) y, en general, en el llamado catolicismo tradicional argentino, que en estos años dominó las orientaciones educativas en la vecina orilla”. Las autoras señalan que los documentos que explicitan la doctrina educativa del período dictatorial uruguayo coinciden con una visión del Orden Natural plasmado bajo la forma de un acentuado y estrecho nacionalismo de raíz ibérica<sup>14</sup> “íntimamente vinculado también a la Doctrina de Seguridad Nacional.<sup>15</sup> Por otra parte, Ema Massera profundiza “en *El Orden Natural*, en los fundamentos ideológicos de la enseñanza durante la dictadura uruguaya” (Revista Argentina de Educación N° 11, 1988), sobre la presencia del neotomismo y de la teoría del derecho natural neotomista en la enseñanza uruguaya.

Esta línea interpretativa será retomada posteriormente en el libro *Ideología y educación durante la dictadura*, escrito en forma conjunta por Campodónico, Massera y Sala; en el cual se describen las matrices y orientaciones ideológico-pedagógicas que se modelaron en la historia de la educación uruguaya durante dicho período. Orientaciones registradas a través de múltiples voces que privilegian la presencia de una discursividad personalista en planes de estudio, bibliografías y programas de enseñanza de distintas asignaturas. Con

relación a este texto, nos interesa señalar los puntos de convergencia y/o disidencia con los estilos personalizados implementados en nuestro país durante el mismo período histórico.

En el capítulo 6 sobre “*El discurso de la dictadura en el plano educativo*”, y a partir de la concepción del hombre, del mundo y de la sociedad sostenida por el discurso militar, se encuentran similitudes conceptuales a las ofrecidas en nuestro país. Estas similitudes se centran en la visión del mundo regida por un Orden Natural inmutable con un carácter claramente teleológico y en una concepción organicista de la sociedad. Destaco algunos de los valores morales que la educación debía fomentar en los jóvenes uruguayos: formación esencialmente moral; prescindencia de la problemática social; defensa del orden; resistencia a todo conflicto; individualismo; lucha contra el mal; sobriedad; preparación para el sufrimiento; disciplina; aplicación; docilidad y obediencia.<sup>16</sup> Valores a los que permanentemente se apeló en el dispositivo pedagógico procesista argentino que desarrollamos en el primer capítulo de este libro.

En el citado capítulo se analiza el tema de la enseñanza y de la educación a través de documentos y alocuciones que mostraban la posición del régimen de facto en lo atinente a temas educativos. Nuevamente las coincidencias con los discursos militares argentinos en materia educativa, resulta evidente.<sup>17</sup>

En el capítulo 7 *Planes, Programas, Bibliografía*, se desarrollan los aspectos distintivos de la reforma de planes y programas de la enseñanza en Uruguay a través del universo documental de planes y programas de enseñanza primaria y media, así como también en institutos de formación docente. Los programas de la dictadura continuarán en vigencia hasta el año 1985. Este capítulo reviste particular interés ya que identifica las orientaciones ideológico-pedagógicas forjadas en el corpus empírico. Con respecto a la reforma de los programas de estudio operada en los institutos de formación docente uruguayos se centraron fundamentalmente en *Ciencias Sociales* y en *Cultura Cívica*.

También Massera y Sala señalan que particularmente la disciplina *Ciencias Sociales* fue la columna vertebral del plan de estudios implantado por la dictadura “pretendiéndose con ella uniformizar la formación de los docentes dentro de la orientación educativa dominante,”<sup>18</sup> agregando que “La trascendencia de la disciplina Ciencias Sociales de Formación se debió a que ésta era una de las disciplinas comunes de los cursos de formación de docentes de enseñanza primaria, secundaria y técnica y a que ese programa es el que reúne más coherentemente la visión del mundo que se pretendía establecer a través de la educación. De todos los programas de estudio del período de la dictadura, éste es el único que expone

ordenadamente elementos de la filosofía neotomista en su vertiente autoritaria. También es el único que expresa cabalmente la ideología educativa dominante, integrando elementos securistas, hispanistas, neotomistas, católicos de ultraderecha, integristas, a veces difíciles de discriminar, dentro de la peculiar configuración que caracteriza a aquella ideología.”<sup>19</sup>

*Introducción a la Teoría de la Educación* es otra disciplina que concita mi atención por dos motivos. En primer lugar, por ser una de las disciplinas perteneciente al tronco común de formación de todas las secciones de la formación de docentes. En segundo lugar, por las invocaciones permanentes al personalismo y a la educación personalizada garciahociana efectuadas en ella. Otra de las orientaciones señaladas por Campodónico marcará en esta disciplina “... un espiritualismo y un espiritualismo personalista también muy específico, mezclado con las típicas preocupaciones sobre el “enemigo”, presentes en las otras corrientes que he venido señalando como constitutivas de la ideología educativa dominante. Tampoco falta en este programa la invocación a los “valores absolutos”, que no se sabe exactamente qué connotaciones tienen.”<sup>20</sup>

La fuerte presencia de elementos personalistas no se agotó en asignaturas como *Teoría de la Educación*, sino que también se arraiga en *Instituciones de Derecho Público*, en *Principios de Lógica* y en *Ética*. Campodónico señala que no resulta sencillo discernir cuál es la tendencia del personalismo prevaleciente resaltando que “La presencia tan destacada del espiritualismo, del personalismo en sus versiones conservadoras y de la ética de los valores en los programas del INADO (Instituto Nacional de Docencia “Gral. Artigas”), independientemente de que por momentos es caricaturesca y ecléctica, es significativamente coherente con las orientaciones securistas, neotomistas y católicas de ultraderecha dominantes. Todas estas corrientes son espiritualistas. Se sirven del espiritualismo para justificar la falta de realización de las promesas ideales en la realidad. Por otra parte, el desarrollo espiritual que proponen el personalismo conservador y autoritario, la ética de los valores, el neotomismo y el catolicismo de ultraderecha tiene una raíz teórica realista y organicista común, que plantea el sometimiento del individuo a determinaciones supuestamente dadas, de origen “natural” o no investigado, exteriores e independientes de él, y que, también en su contenido, son muy específicamente conservadoras.”<sup>21</sup>

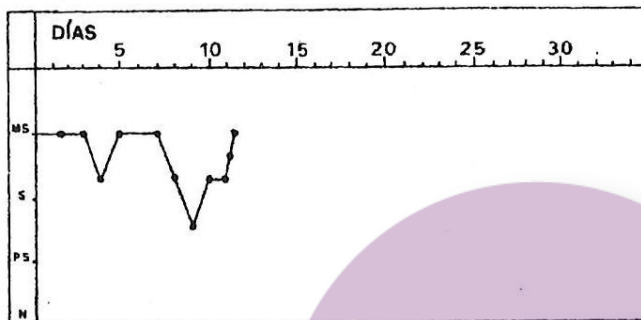
### **Los programas de Formación Moral y Cívica**

Coincidentemente en ambos países, ocupan un lugar significativo en los programas de Moral y Educación Cívica los aspectos psicológicos del adolescente a fin de lograr el auto-

análisis o examen de conciencia para racionalizar e interiorizar pautas de conducta. En los libros de texto de Formación Moral argentinos pueden apreciarse ejercicios como el que incluimos aquí:

Construye este **diagrama de autoconocimiento** en el que podrás **evaluar tu progreso en los propósitos que te hayas formulado** (corrección de defectos, fortalecimiento de virtudes, actos de generosidad, dedicación de un tiempo diario para el estudio, ofrecimiento del día a Dios, evitar el derroche y los gastos innecesarios, hábitos de higiene personal, de disciplina, de responsabilidad, etc.).

Debes tener en cuenta que procurar el propio conocimiento constituye, en realidad, una gran sabiduría. **Si quieres ser capaz de obrar eficazmente sobre ti mismo**, corregir tus defectos, domar tus pasiones, conocer tus aptitudes, a fin de sacar de ellas provecho, **haz de comenzar por observarte atentamente y con método.**



En un sistema de coordenadas enuncia verticalmente las posibles notas evaluatorias (MS: muy satisfactorio; S: satisfactorio; PS: poco satisfactorio; N: no satisfactorio) y, horizontalmente, las fechas diarias de la evaluación.

Luego indica con puntos los resultados obtenidos y al unir estos puntos obtendrás una gráfica que te permitirá conocerte mejor.

BARISANI, B., Formación Moral y Cívica II, Estrada, Buenos Aires, 1979, p. 17

Este diagrama de autoconocimiento ilustra una de las Actividades propuestas a los alumnos. Esta Actividad muestra cómo podía ser orientado y dirigido el “auto-análisis” en las instituciones educativas. Los contenidos en común, las similitudes programáticas y curriculares casi operadas “en espejo” en ambos países, fueron:

- I. La familia.
- II. Nuestra patria.
- III. El conocimiento de sí mismo y los valores morales.

De la lectura del corpus encuentro que los contenidos programáticos sintetizan una óptica y una actitud valorativa semejante en ambas orillas rioplatenses. En el libro de Campodónico se detallan y analizan los objetivos, los contenidos específicos de las asignaturas de *Educación Moral y Cívica* y las orientaciones metodológicas de los mismos a partir del año 1974 con sus sucesivas reformas (1976, 1977, 1983). Contenidos que fueron abordados tanto en el ciclo básico de la escuela secundaria como en la enseñanza primaria<sup>22</sup> enunciándose las ausencias y presencias significativas en la asignatura.

“De un modo general, es posible destacar los principales valores que informan la visión del mundo transmitida por los nuevos contenidos de la educación. Un listado de los conceptos fundamentales puede dar una idea: familia, patria, Estado-Fuerzas Armadas, trabajo, orden natural, tradición, desigualdad, jerarquía, autoridad. Dentro de una perspectiva totalizadora, beligerante y bipolar, jugó también un papel importante la caracterización del “enemigo” y de sus supuestas formas de actuación, que van desde la Enciclopedia y el liberalismo, al marxismo, el comunismo, la subversión, la disolución social (feminismo, aborto, adulterio, homosexualismo, rebeldía estudiantil, etc., etc.).<sup>23</sup> Autores como Ramiro De Maetzu;<sup>24</sup> Carlos A. Sacheri, Johannes Messner, Jean Ousset, Miguel Bullrich, Otto Von Gierke, Julio R. Soto y Julio Meinvielle fueron sugeridos y utilizados como fuentes bibliográficas en sendas orillas rioplatenses,<sup>25</sup> en asignaturas de ciencias sociales y particularmente en educación moral y cívica.

### **Bordeando orillas**

#### **La “educación patriótica” o la afirmación de la “argentinidad” y de la “orientalidad”**

En Argentina, a partir del año 1977 y en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación se crea un grupo de trabajo (Resolución Ministerial N° 383/67) encargado de la elaboración de un proyecto de recopilación de normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales argentinos. Estas normas debían ser aplicadas en todos los establecimientos educativos de nivel primario, secundario y terciario no universitario, oficial y privado, incorporados a la enseñanza oficial dependientes del Ministerio de Cultura y Educación. Producto de este mandato, el Ministerio de Cultura y Educación publicará las “Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales” (Resolución Ministerial N° 1.635/78, CendiE, Buenos Aires). Se leen en estas Normas que:

“La institución educativa ha sido alcanzada y afectada por la prédica y el accionar de nefastas tendencias ideológicas, cuyo objetivo es la destrucción progresiva de los principios y valores que sustentan y definen la argentinidad, con el propósito de lograr su aniquilamiento y sustitución por concepciones despersonalizantes, materialistas y antinacionales”(p. 7).

Por otra parte, y partiendo de un diagnóstico de la situación, se decía que:

“Los Símbolos Nacionales son la exteriorización representativa de todo lo que constituye, caracteriza y define a la Nación y la identifica como tal en el contexto mundial. Como consecuencia del deterioro señalado, resultante de la acción ideológica disolvente, se observan omisiones y transgresiones a las normas que rigen el tratamiento y respeto que se debe a los Símbolos Nacionales. La irrespetuosidad o irreverencia a los Símbolos Nacionales en sus diversas formas y grados, implican un ataque a la esencia misma de la argentinidad, a su tradición histórico-cultural, a sus principios y valores fundamentales; un ultraje a sus próceres y a las generaciones de argentinos que durante más de un siglo y medio han contribuido a forjarla; una lesión al sentimiento patriótico; un agravio a la Patria” (p. 7)

Entonces, ¿cómo resguardar la “esencia de la argentinidad”?

“Por tanto, se impone la necesidad de neutralizar totalmente las secuelas del accionar ideológico disociante y tendencioso; reparar el deterioro formativo; salvaguardar y perpetuar la esencia de la nación, representada en sus símbolos.” (p.7)

¿Quiénes serían los encargados de concretar esta educación patriótica?

“El ejercicio de la docencia debe ser prédica y acción formativa patriótica permanente. El docente ha de ser modelo de patriotismo para los educandos y requerir de éstos en todo momento, la respuesta debida: un comportamiento acorde con la prédica y ejemplo dados y con la práctica formal realizada en el ámbito del establecimiento educativo.” (p. 8)

La educación patriótica contribuiría a resguardar la esencia de la argentinidad. Los símbolos patrios<sup>26</sup> tales como la Bandera Nacional, el Escudo y/o el Himno Nacional serían los principales referentes invocados “como afirmación de educación patriótica” pautándose estrictamente las características, tratamiento y uso de los símbolos según consta en la Resolución mencionada. Y ¿cómo se expresaba esta educación patriótica en los textos escolares, fundamentalmente en los manuales de Formación Moral y Cívica? Por ejemplo, en las páginas 15 y 16 del libro de primer Año de Kechichían se extractan algunos párrafos de una circular sobre “Educación Patriótica”, publicada por la Subsecretaría de Educación de la Nación en agosto de 1976, aludiéndose a la intención o finalidad moral de la materia Formación Moral y Cívica. Otro ejemplo de educación patriótica configurada en la delimitación del ser nacional e identificada con la unicidad constitutiva del ser argentino, se señala en el libro de Formación Moral y Cívica para tercer año del ciclo básico de Luchenio:

**“En la afirmación del ser nacional**

Pocos conceptos son tan difíciles de definir como el referido al ser nacional. Intentemos una delimitación: constituyen el ser nacional todos los elementos que nos identifican como Nación, que nos otorgan personalidad y “unicidad” en el concierto mundial de las naciones. En otras palabras, podemos manifestar que integran el ser nacional todos los elementos que distinguen a lo argentino, vale decir, que otorgan autenticidad a nuestra patria.” (p. 157)

Luego, se agrega que este ser nacional elaborado “A partir de la instalación de los primeros españoles en nuestro actual ámbito geográfico”, estará conformado por la fe religiosa; la lengua; las costumbres; la historia; los distintos aportes culturales (literatura, música, etc.); la tradición; etc., “que han perfilado una personalidad social distintiva.”

En el libro de segundo año escrito por Barisani, en el punto que refiere a “El ser nacional y la juventud”, se explicita que los conceptos vertidos se fundamentan en un discurso pronunciado en mayo de 1979 por el entonces titular de la Fuerza Aérea Argentina. (p. 70).

**“La orientalidad”**



En cuanto a la identidad nacional prefijada direcciona los discursos de los textos; ya sea la argentinidad u la orientalidad. Los significantes “orientalidad” se invisten de un sentido peculiar:

“Y en 1830 nace el estado de los orientales. Si el Éxodo fue su cuna y Artigas su padre, la orientalidad es familia, sacrificio, desinterés, libertad, independencia, lealtad, patriotismo, trabajo, cultura, dignidad, respeto... y esta unión de hoy entre el pueblo y las fuerzas armadas orientales para impulsar el progreso de la Patria en un clima de orden, paz, optimismo, respeto y absoluta e indeclinable disposición a servirla.”<sup>27</sup>

Caetano y Rilla (1987) señalan que el régimen designa a 1975 como “Año de la Orientalidad”, “pasando por episodios tan inefables como decretar la nómina oficial de los Treinta y Tres Orientales, crear la condecoración “Protector de los Pueblos Libres Gral. José Artigas) (entre cuyos primeros agraciados figuran nada menos que Stroessner y Pinochet)...”<sup>28</sup> Esta orientalidad no ajena a su asimilación con el ser nacional, se explicita en los documentos consultados. Los términos orientalidad, argentinidad, chilenedad, acuñados en los setenta desde el seno mismo de las dictaduras como sureñas, refuerzan las “cualidades espirituales” específicas de cada país, que en términos pedagógicos debería ser exaltada a través de la educación patriótica.

Campodónico aclara que “... el objetivo de introyectar una ideología -orientación filosófico-política- en concepción a la tradición laicista de la educación uruguaya... a través del concepto de nacionalidad que se funde con el del “ser nacional”, estilo nacional, etc, tan manejados por el hispanismo, así como también hiperdimensionados por la Doctrina de la Seguridad Nacional”,<sup>29</sup> marcaría un rompimiento con la tradición laicista presente en la historia de la educación uruguaya. No es ésta la situación presentada en la historia de la educación argentina en la cual la lucha por imponer una hegemonía religiosa católica ha estado presente, con mayor o menor fuerza, en distintas etapas.<sup>30</sup>

“No podemos saber cuándo nace exactamente el sentido de la orientalidad en el corazón de los primeros orientales. Suponemos que no pudo surgir de pronto, sino que se debe haber ido gestando paulatinamente... En los hechos la orientalidad existe desde que los orientales comenzaron a sentirse distintos a sus vecinos más próximos, es decir los habitantes de las provincias de Santa Fe, Corrientes, Entre Ríos, Buenos Aires, Río Grande (esta última al Noreste)...”<sup>31</sup>

Del programa de *Educación Moral y Cívica* correspondiente al Plan 1976 y vigente aún en 1983 para 1er Año, se toman las siguientes especificaciones:

#### **OBJETIVOS**

Que el alumno profundice el conocimiento sobre nuestra Nación, los lazos nacionalizantes que unen a los orientales y el sentimiento de orientalidad

#### **ALGUNAS ACTIVIDADES QUE SE SUGIEREN**

b) Concepto de Orientalidad  
Buscar materiales y documentos que permitan identificar distintos hechos que fueron constituyendo el sentimiento de orientalidad<sup>32</sup>

Si bien en el desarrollo de este libro de texto se asimila la orientalidad a la nacionalidad, se sostiene que esta orientalidad se ve “fortalecida por los valores espirituales que ella encierra. Según Bralich, durante la última dictadura militar uruguaya “se aprecia un agudizamiento de la educación patriótica que se opera en un contexto social muy conflictivo; la amenaza de sanciones a los escolares que se negasen a rendir tributo a los símbolos nacionales- impensables en otros momentos históricos- muestra la presencia de actitudes cuestionadoras en la población dirigidas contra los rituales patrióticos.... Los símbolos nacionales adquieren una especial relevancia, asumiendo casi en exclusiva la representación de la idea de patria; los niños son impulsados a desarrollar un sentimiento de amor a la patria en presencia de los referidos símbolos, apareciendo el concepto de “veneración”, cercano a lo religioso. El cultivo del patriotismo se constituye en una afirmación de la circunstancia social, identificándose con el respeto a las autoridades.”<sup>33</sup>

Este autor, además señala que durante esta dictadura se pudo apreciar la utilización de la educación patriótica para generar una cierta mística en apoyo del proceso dictatorial. Por otra parte, se señala la permanente exhortación a los aspectos formales que hacen al “culto” y “veneración” de los valores tradicionales y de los símbolos patrios.

### **Reflexiones finales**

**“... domar tus pasiones, conocer tus aptitudes...”**

Además de la colaboración logística (militar) entre los militares argentinos y uruguayos, centrada en los escuadrones conjuntos<sup>34</sup> con represores de ambos países, abocados en las tareas de desaparición y exterminio de ciudadanos de sendas orillas rioplatenses se evidencia, también se dio una colaboración intelectual entre los responsables de la política cultural. Política que hemos profundizado desde el campo educativo, y más concretamente desde el ámbito de la “Formación Moral y Cívica”.

El modelo educativo autoritario uruguayo abonado con su forma “sui generis”- al decir de Demarchi, Dumar y Massera (1987), en la que se plasman y vinculan estrecha e inconfundiblemente elementos conceptuales y categoriales del talante de la orientalidad, lo ibérico, el Orden Natural, las orientaciones conductistas y de adaptación de los individuos a un modelo social y tecnicismo pedagógico.

En ambos países, durante la etapa histórica estudiada, la educación patriótica se distinguiría claramente de una educación cívica. Si bien en el caso uruguayo, la denominación de la asignatura siguió siendo educación moral y cívica y no formación moral y cívica, como en el caso argentino, el sentido asignado a la asignatura fue similar: moralizar a través de los

contenidos curriculares. La educación patriótica, tendía a inculcar sentimientos y acentuar las configuraciones de un antropomórfico ser nacional o ser espiritual o moral. La identidad congelada, mítica y a-histórica, asumida a través de la cegadora categoría del ser nacional, utilizando términos de Oscar Terán.

En los contenidos de las asignaturas de *Formación Moral y Cívica*, estaba presente el recorte y la omisión de conocimientos básicos pertenecientes al marco constitucional, legal y normativo del país; así como también de la estructura organizativa y funcional de la comunidad local, regional o estatal. Incluso, en algunos textos se incorporan documentos emanados por los regímenes militares, para ser utilizados como materiales de estudio para los alumnos. El ajuste de los alumnos al canon moral prefijado fue el objetivo prioritario perseguido por la formación moral y cívica. En ambos países, la equiparación del patriotismo con lo religioso y la veneración como fuerza motora de una simbología redentora, serviría para reforzar los lazos de argentinidad y/u orientalidad en supuesta destrucción.

Algunas de las principales ideas-fuerza que motorizan los discursos militares y su lectura sobre el estado de la crisis docente en la enseñanza uruguaya en todos los niveles y modalidades, se expresan en el documento "*El proceso político*". *Las fuerzas Armadas al PUEBLO ORIENTAL*.<sup>35</sup> Estas ideas-fuerza podemos sintetizarlas en la contaminación ideológica; la oligarquía docente; la oligarquía universitaria; la captación ideológica; los procesos de infiltración totalitaria; la marxistización de la educación; el lavado de cerebros; las tácticas de disolución y subversión; como algunos de los apelativos que condensaban la crisis docente a la que se debía aniquilar. Por otra parte, la apelación a los cuadros docentes,<sup>36</sup> como terminología que alude a la fusión del discurso cívico-militar, cobija una gama difusa e indefinida de notas que le caben a los docentes. Entre ellas, citamos el reforzamiento del verticalismo en las relaciones jerárquicas; el acatamientos; los mandatos de renuncia; la aceptación a cumplir con el rígido deber y la obediencia debida con relación a los superiores jerárquicos así como también la formación de un conjunto de mandos intermedios que debían (re)moralizar el país.

En suma, he pretendido aportar elementos para la comprensión de la compleja trama educativa en ambas orillas rioplatenses, que permiten percibir aspectos que hacen imposición de estilos personalizados de corte autoritario en el seno mismo de ambos sistemas educativos. Desanudar las modalidades, lineamientos y lógicas autoritarias que coexistieron en el seno de sendos aparatos educativos, posibilita contribuir al constructo historiográfico-pedagógico de un pasado cercano que aún resta escribir.

Concluyo apelando a palabras de Kovadloff: “Vale la pena entender que la dictadura del futuro perfecto sólo puede concretarse allí donde la intolerancia al pensamiento ajeno y su complemento- la ausencia de autocrítica- se abrazan para dar forma al modelo autoritario. Y el autoritarismo, que nos condena a un porvenir monumental, también nos arroja, por supuesto, a las fauces de un pasado de piedra que se postula como expresión de virtudes inmejorables.”<sup>37</sup>

.....  
**ANEXO DOCUMENTAL**

**EI EDUCADOR ORIENTAL: SU FE**

“Revista El Soldado, octubre de 1978”, en CAETANO, G.-RILLA, J., *Breve historia de la dictadura (1973-1985)*, Centro latinoamericano de Economía Humana, Ediciones de la Banda Oriental, Uruguay, 1987, pp. 74-75.

“La Patria funda en sus hijos más jóvenes las más caras expectativas de progreso y de conservación de su acervo como Nación soberana, libre e independiente, con un estilo y cariz propios e insoslayables.

La función del educador en nuestro país- ya en la enseñanza pública como privada- debe recoger entonces principios básicos y fundamentales. Estos, por su lado, importan una ética, una filosofía y sagradas convicciones. La profesión de fe del educador oriental, que consignamos bien recoge los elementos fundamentales de esta Ética.

1. Creo en la superación del espíritu sobre la materia.
2. Creo en la excelsa dignidad de la persona humana, ontológicamente libre, y en la educación encuadrada en esa cultura y en esos valores.
3. Creo en los valores esenciales de la cultura mediterránea, greco-latina-cristiana y en la Educación encuadrada en esa cultura y en esos valores.
4. Creo en la Educación como PAIDEIA, como dotación del instrumental espiritual y físico habilitante para la formación de la cultura personal y social, suprema riqueza espiritual del ser humano y de las naciones.
5. Creo que descristianizar es desnacionalizar, y, en último término, esclavizar.
6. Creo en el docente como labrador del espíritu, sembrador de Sabiduría y adiestrador del aura platónico; y en la docencia como cateo de veberos juveniles.
7. Creo en la eminente importancia de la educación de la voluntad, picana del carácter y pértigo del rumbo vital del adolescente.
8. Creo que la educación que no se basa en la idea del Ser resulta fallida, y que la auténtica y cabal tarea educativa no puede cimentarse en el ateísmo, el agnosticismo o en le relativismo.
9. Creo que la Educación que prescinde de la dimensión metafísica del ser humano, esteriliza y pervierte.
10. Creo que la Educación que desecha y omite el ámbito natural de la Nación, convierte al nativo en “*Heimatlos*”, cosmopolita, mecanizado y pasivo, súbdito sumiso de un futuro Supergobierno mundial.
11. Creo en el aula como crisol de la personalidad.
12. Creo que el sujeto de la Educación no es el hombre abstracto sino el ser humano concreto.
13. Creo en la prominente nobleza y decoro del trabajo, intelectual o manual, y en la indignidad y vileza de los zánganos y parásitos.
14. Creo que todo sistema u organización educativa como máquina productora del ser humano despersonalizado, numerado, masificado, es decir, del “animal socialista” (y no social) es repudiable.
15. Creo en la radical prioridad del padre sobre el docente, de la Familia sobre el estado, y del Hogar sobre la Escuela y el Liceo.
16. Creo en la íntegra y permanente vitalidad del Ideario Artiguista.
17. Creo que la mera enseñanza de conocimientos enciclopédicos no es Educación, así como la simple posesión de tales elementos no es cultura.
18. Creo que por ser el cuerpo morada del Espíritu, la Educación Física es parte imprescindible de un buen sistema educativo.
19. Creo que para las toxinas marxistas, el mejor anticuerpo es una buena educación.
20. Creo que la mejor garantía de las Libertades es el orden y la disciplina.
21. Creo que la primera de las libertades es la Libertad de la Nación y que la Educación debe estar al servicio de la Libertad.
22. Creo en la natural y proficua desigualdad humana, y en su ordenada jerarquización, así como en la esencial igualdad óptica de las personas.

23. Creo en la vigencia magisterial de Platón y Aristóteles, Cicerón y Séneca, San Agustín y Santo Tomás de Aquino, Balmes y Rosmini, Saúl Taborda y Leonardo Castellani.

24. Creo en la vital importancia de la conservación de la pureza de nuestro Idioma Español, expresión verbal de nuestra tradición hispánica y lazo unificador de la Cultura de la gran nación hispanoamericana que predicaron José Enrique Rodó, Rubén Darío y Carlos Pereyra”

---

<sup>1</sup>Deseo expresar mi agradecimiento a la generosidad de la colega uruguaya Diana Dumar por habernos facilitado fuentes bibliográficas y documentales, así como también por la lectura atenta de este trabajo. Nuestro agradecimiento al colega Jorge Bralich por sus sugerencias bibliográficas.

<sup>2</sup> Se distingue el “nuevo autoritarismo cono sureño” del autoritarismo tradicional, en el sentido asignado por GARCÍA MÉNDEZ, E., “...aquello que especifica el nuevo autoritarismo-muy especial en el cono sur- es el intento de institucionalizar (dichas) las relaciones de violencia, así como la participación permanente de las FFAA en el gobierno, utilizando al Derecho (que expresa esas dos realidades) como mecanismo de mediación coactiva para la resolución de las contradicciones con las clases dominadas y como mecanismo de mediación consensual en el interior del bloque de clases dominantes”, en GARCÍA MÉNDEZ, E., *Autoritarismo y control social. Argentina, Uruguay, Chile*, Hammurabi, Buenos Aires, 1987, pp. 52-53.

<sup>3</sup>Sobre la educación patriótica en la historia de la educación argentina, puede verse ESCUDÉ, C., *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Instituto Torcuato Di Tella, Tesis, Buenos Aires, 1990.

<sup>4</sup>Véase NOBLIA, D y MÁRQUEZ, G, *Educación Moral y Cívica*, 1er Curso, Biblioteca del Estudiante, Montevideo, Uruguay, 1977, 1980, 1983.

<sup>5</sup> REATI, F., “Introducción”, en BERGERO, A. y REATI, F. (Compiladores), *Memoria colectiva y políticas de olvido. Argentina y Uruguay, 1970-1990*, Beatriz Viterbo Editora, Rosario, 1997, p. 11. Puede verse, SERVICIO DE PAZ Y JUSTICIA, *Uruguay Nunca Más. Informe sobre la violación a los derechos humanos (1972-1985)*, Montevideo, Servicio de Paz y Justicia, 1989. Como saldo de la dictadura uruguaya (1973-1985) se contabilizan “164 desaparecidos, de ellos, 127, desaparecieron en Argentina, 32 en Uruguay, 3 en Chile y 2 en Paraguay”, en Diario *Clarín*, Buenos Aires, 19 de Enero de 1998, p. 28. Información reconfirmada en Diario *Clarín*, Buenos Aires, 17 de Marzo de 1998, p. 33.

<sup>6</sup>.Puede verse, ROCA, G., *Las dictaduras militares del cono sur*, El Cid Editor, Buenos Aires, 1984.

<sup>7</sup>Ver cita 5.

<sup>8</sup>Puede verse KAUFMANN, C., “De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del “Proceso”, en Revista *Propuesta Educativa*, FLACSO, N° 16, Julio de 1997, Buenos Aires, pp. 64-69; KAUFMANN, C. y DOVAL, D. *Una pedagogía de la renuncia. El perennalismo en Argentina (1976-1983)*. Cuadernos, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, UNER, 1997.

<sup>9</sup>En relación al sistema educativo uruguayo en el gobierno de facto, WARREN, W., et. al., afirman: “En primer término se llevó a cabo un proceso de dogmatización de la educación en todos sus niveles. En las aulas el conocimiento fue reducido a un conjunto de “recetas”, más o menos complejas según el nivel educativo de que se tratara y de la disciplina científica en cuestión. En tal sentido se eliminó el estudio de la sociología como disciplina científica, limitándola a la supervivencia de algunas cátedras en escaso número de Facultades... otras disciplinas sociales, como es el caso de la enseñanza de la historia, de importancia formativa grande en primaria y secundaria, fue encaminada al suministro de versiones unilaterales no factibles de ser discutidas ni puestas en tela de juicio. En segundo término, se burocratizó la labor docente... lo que importaba era que docentes y estudiantes cumplieran los “ritos” decretados: horario, indumentaria, apariencia personal, repetición memorística de lo que “debía saberse”.

Estos dos pilares fueron naturalmente acompañados de diversas medidas que las hicieron viables:

1. El orden se elevó a categoría básica y central del comportamiento docente y estudiantil.

2. La segunda y primordial medida que el régimen llevó hasta sus últimas consecuencias fue la depuración pormenorizada de los elencos docentes, cualquiera fuese el nivel educativo”, en “Educación en y para la transición democrática. El caso uruguayo”, en *Nueva Sociedad* N° 84, Venezuela, 1986 p. 133.

<sup>10</sup>DEMARCHI, M., et. al., “Análisis de dos modelos educativos uruguayos”, Ponencia presentada al Congreso “Pedagogía 86”, La Habana, Cuba, 31 de enero de 1986.

<sup>11</sup>DEMARCHI, M., et al., “Análisis de dos modelos educativos uruguayos”, en *Revista de la Educación del Pueblo*, Montevideo, Uruguay, 2ª época, N° 37, 1987, p. 9.

<sup>12</sup>BRALICH, J., “Breve historia de la educación uruguaya”, *Mimeo*, Montevideo, Uruguay, 1997, p. 9.

<sup>13</sup>LERIN, F. y TORRES, C., *Historia política de la dictadura uruguaya (1973-1980)*, Ediciones del Nuevo Mundo, Uruguay, 1987, p. 48.

---

<sup>14</sup>Sobre las influencias políticas e ideológicas - teorías geopolíticas, integralismo católico, “hispanismo” expresado en América Latina principalmente por Maetzu y asociado a los “valores auténticos de la raza”, puede verse ROCA, G., *op. cit.*

<sup>15</sup>Se citan los siguientes documentos: SOTO, J. R., *Proceso de la educación en el Uruguay*, CONAE, Montevideo, Uruguay, 1974; ALONSO, E., *Repartido didáctico de la disciplina. Ciencias Sociales de Formación*, Montevideo, mimeo, s.f.; CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (C.E.P.), Programas para escuelas rurales, Montevideo, mimeo, 1979; CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (C.N.E.), 1980, p. 1; C.N.P., 1981, p. 153-62; J.C.J., y E.S.M.A.C.O., 1974; en DEMARCHI, M., et al., *Revista de la Educación del Pueblo*, *op. cit.*

<sup>16</sup>WARREN, *op. cit.*, p. 92.

<sup>17</sup>CAETANO, G. y RILLA, J., *Breve historia de la dictadura (1973-1985)*, Centro Latinoamericano de Economía Humana, (CLAEH), Ediciones de la Banda Oriental, Uruguay, 1987.

<sup>18</sup>CAMPODÓNICO, S. et al., *op. cit.*, p. 111.

<sup>19</sup>*Ibidem*, p. 112.

<sup>20</sup>*Ibidem*, p. 121.

<sup>21</sup>*Ibidem*, p. 123.

<sup>22</sup>*Ibidem*, pp. 125-145.

<sup>23</sup>*Ibidem*, p. 144.

<sup>24</sup>Sobre las influencias del pensamiento de Ramiro de Maetzu en los intelectuales franquistas y su vinculación con los regímenes políticos autoritarios de América, puede verse LOZANO SEIJAS, C., “Bibliografía de Historia de la Educación Hispanoamericana”, en *Revista de Educación N°11*, Ediciones de Universidad de Salamanca, España, 1992; MARTÍNEZ TÓRTOLA, E., *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Tecnos, Madrid, 1996.

<sup>25</sup>Puede verse el capítulo sobre *Textos Escolares y Dictadura*. En relación al caso uruguayo, pueden verse los anexos bibliográficos, en CONAE; Ordenanza 29, Anexos Sociales de Formación, Montevideo, 1977, p. 4.

<sup>26</sup>Dados los objetivos de este capítulo, nos hemos centrado en algunos de los “contenidos patrióticos” presentes en el dispositivo pedagógico configurado por documentos oficiales y libros de texto de *Formación Moral y Cívica*. Ambos, considerados como instrumentos políticos que transmiten un proyecto determinado. Deliberadamente, hemos omitido el abordaje de algunos aspectos centrales que auxilian a la “educación patriótica”, tales como: la importancia que asumen los “actos patrios”; la función de los “cantos patrióticos”, de las marchas militares y de los himnos; el tratamiento dado y la pauta rigurosa de determinadas “efemérides patrias” en el calendario escolar; los “modelos patrios” encarnados en algunos próceres de nuestra historia, la exaltación de los “sentimientos patrióticos”, etc.

<sup>27</sup>NOBLIA, D. y MÁRQUEZ, G., *Educación Moral y Cívica*, 1er Curso, Tomo 1, Biblioteca del Estudiante, Montevideo, Uruguay, 1977, p. 44 (el subrayado es nuestro).

<sup>28</sup>CAETANO, G. y RILLA, J., *Breve historia de la dictadura (1973-1985)*, Centro Latinoamericano de Economía Humana, Ediciones de la Banda Oriental, Uruguay, 1987, p. 28.

<sup>29</sup>CAMPODÓNICO, *op. cit.*, p. 104.

<sup>30</sup>Puede verse ZANATTA, L., *Del estado liberal a la nación católica*, Universidad de Quilmes, Buenos Aires, 1997. Sobre este tema puede profundizarse en CAMPOBASSI, J. S., Cap. 3. “La consagración legal de la enseñanza religiosa (1947)”, en *Ataque y defensa del laicismo escolar en la argentina (1884-1963)*, Gure, Buenos Aires, 1964; PITELLI, C. y SOMOZA, M., “La enseñanza religiosa en la escuela pública. 1943-1955”, en *Revista Argentina de Educación N° 20*, Buenos Aires, Octubre de 1993; MIGNONE, E., *Iglesia y dictadura. El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*, Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires, 1986.

<sup>31</sup>NOBLIA, D-MÁRQUEZ, G., *Educación Moral y Cívica*, 1er Curso, Colección Didáctica, Montevideo, Uruguay, 1983, p. 107.

<sup>32</sup>*Ibidem.*, p. 194.

<sup>33</sup>BRALICH, J., “La educación patriótica en las escuelas uruguayas”, Mimeo, p. 20.

<sup>34</sup>Véase Diario *Clarín*, Buenos Aires, 17 de Marzo de 1998, p. 33. Sobre la coordinación informativa y de represión entre los servicios de inteligencia de las dictaduras latinoamericanas, puede verse “La Operación Cóndor en América Latina”, diario *Clarín*, 16 de noviembre de 1998, p. 32.

<sup>35</sup>JUNTA DE COMANDANTES EN JEFE, *República Oriental del Uruguay; El proceso político. Las Fuerzas Armadas al PUEBLO ORIENTAL*, Fuerzas Armadas Uruguayas, Uruguay, Tomo II, 1978.

<sup>36</sup>Sobre los cuadros docentes, véase Cap. 5 de este libro.

<sup>37</sup>KOVADLOFF, S., *La nueva ignorancia. Ensayos reunidos*, REI, Buenos Aires, 1991, p. 49.