

**Transformaciones en la enseñanza primaria durante la última dictadura civil-militar  
uruguaya (1973-1985)  
El Programa para Escuelas Urbanas de 1979**

Lía Fierro<sup>1</sup>  
FHCE- Udelar, Uruguay

Sabrina Rodríguez<sup>2</sup>  
FHCE- Udelar, Uruguay

**DOI:** <https://doi.org/10.59842/16.1.6>

**Recibido:** 31/03/2023

**Aceptado:** 30/05/2023

**Resumen:** Este artículo aborda los impactos que la última dictadura uruguaya (1973-1985) ejerció sobre el ámbito de la enseñanza primaria pública, con énfasis en el *Programa de Escuelas Urbanas*, establecido en 1979. El mismo, publicado por el Consejo Nacional de Educación (CONAE), reunió algunas de las orientaciones fundamentales que las autoridades de la educación manifestaron durante el período y se observará aquí atendiendo a dos puntos fundamentales: su estructuración en torno a “objetivos operacionales”, y sus contenidos establecidos para la enseñanza de la “Historia Nacional” en las escuelas. De este modo, se abordarán aspectos aún poco explorados por la historiografía dedicada al último período dictatorial en Uruguay.

**Palabras clave:** Dictadura; Educación; Escuela Primaria; Programa de Escuelas Urbanas

### **Abstract**

This article focuses on the impacts that the last Uruguayan dictatorship (1973-1985) had on the public primary education, concentrating on the *Programa para Escuelas Urbanas*, established in 1979. This text, published by the *Consejo Nacional de Educación*, it brought together some of the fundamental orientations that the education authorities expressed during the period. This program will be observed based on two fundamental points: its structure around "objetivos operacionales", and its contents established for the teaching of "National History" in the schools. In this way, aspects still little explored by the historiography dedicated to the last dictatorial period will be addressed.

**Key words:** Dictatorship; Primary Education

### **Introducción**

La última dictadura uruguaya (1973-1985) dispuso distintas transformaciones en el sistema educativo. Meses antes del Golpe de Estado de junio de 1973, fue aprobada la *Ley de Educación General* 14.101, que se mantendría vigente durante el período dictatorial, conformando “el marco normativo con que funcionó el sistema educativo hasta 1985”.<sup>3</sup> A partir de aquella, se creó el Consejo Nacional de Educación (CONAE), liderado por cinco miembros designados por el Poder Ejecutivo, y convertido en el órgano de mayor jerarquía en la dirección nacional de la enseñanza.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Historia, [liafierroaleman@gmail.com](mailto:liafierroaleman@gmail.com)

<sup>2</sup> Estudiante avanzada de la licenciatura en Ciencias de la Educación, [sabrinarodriguezmello@gmail.com](mailto:sabrinarodriguezmello@gmail.com)

<sup>3</sup> Romano, A., “La política educativa en primaria durante la última dictadura cívico-militar en el Uruguay (1973-1985)”, *Historia de la Educación, Anuario*, vol.14 no.2, Buenos Aires, 2013, p. 3.

En este artículo abordaremos algunos rasgos generales de la actuación del CONAE y del Consejo de Primaria que funcionó bajo su órbita durante la dictadura, enfatizando en el *Programa de Escuelas Urbanas* publicado 1979. Nos detendremos aquí en dos puntos relevantes de dicho documento; por un lado, en su singular forma de estructuración, de acuerdo con la cual cada asignatura —ya fuese Historia Nacional, Educación Moral y Cívica o Idioma Español, por poner ejemplos—, para cada año escolar se asociaba allí con un modelo de planificación basado “objetivos”, “contenidos”, “actividades” y “sugerencias didácticas” establecidas, que debían traducirse en la planificación diaria de las maestras y maestros. Por otro lado, enfatizaremos en los contenidos que se establecían allí para la enseñanza de la “Historia Nacional”.

Procuramos presentar El *Programa* como reflejo de algunas de las transformaciones que la dictadura introdujo en el ámbito de la enseñanza primaria, poniéndolo en diálogo con algunos procesos más hondos del período, pretendiendo aportar así a una temática aún escasamente explorada. Este artículo surge a partir de un proyecto de investigación realizado anteriormente<sup>4</sup>, que presenta un abordaje general del tema, aunque en esta ocasión buscamos profundizar en algunos aspectos particulares.

Las principales fuentes a utilizar incluyen el mismo *Programa de Escuelas Urbanas*; las actas del CONAE y del Consejo de Primaria; testimonios obtenidos a partir de entrevistas realizadas a maestras y maestros que oficiaron como tales durante el período, realizadas durante los años 2021 y 2022<sup>5</sup>, y algunos artículos de prensa.

## **Antecedentes**

Las investigaciones referidas a la enseñanza primaria durante la última dictadura no resultan abundantes. Sin embargo, existen antecedentes que deben ser presentados.

Pueden ubicarse las investigaciones de Rafael Bayce (1988); Silvia Campodónico, Ema Massera y Niurka Sala (1991); María Eugenia Olano (2013) y Lucas D’Avenia (2015), que aportaron a este proyecto información general sobre la educación durante la última dictadura.

Algunos estudios de Antonio Romano (2013) versan específicamente sobre la educación primaria del período dictatorial, incluyendo pasajes referentes al *Programa* aquí trabajado. Asimismo, su coautoría con Eloísa Bordoli (2010) nos condujo a ahondar en la formación magisterial que se impartió entonces.

Hemos ubicado valiosos aportes de Miguel Soler (1984), quien elaboró un detallado análisis de los Programas de Primaria de 1949, 1957 y 1979, ofreciendo una perspectiva muy

---

<sup>4</sup> “Vida cotidiana y enseñanza en la escuela de la dictadura (1973-1979)” es una investigación realizada por Lia Fierro, Sabrina Rodríguez, Micaela Leiro y Agustina López, con la orientación de la Dra. Magdalena Broquetas (PAIE - CSIC - UDELAR).

<sup>5</sup> La selección de entrevistados/as se logró a través de distintos pasos. En primer lugar, realizamos un llamado con efecto “bola de nieve” para entrevistar a personas que hubiesen ejercido como maestras/os durante el período. Finalmente, entrevistamos a 12 que lo hicieron, seleccionadas con un criterio que pudiese cubrir la mayor cantidad de escuelas y barrios de Montevideo. Los fragmentos de entrevistas aparecen citados con *pseudónimo*, nombre de pila, o nombre y apellido de acuerdo a la voluntad de cada entrevistada/o.

crítica sobre este último, y exponiendo algunas claves interpretativas para reflexionar al respecto.

La obra de Harriet (2006), dedicada al análisis del libro de texto de *Historia Nacional* publicado en 1980 por el CONAE, resulta también un antecedente a destacar, que mantiene estrecha vinculación con algunas de nuestras preguntas de investigación.

Por otra parte, Matías Rótulo y Victoria Álvarez (2014), desde el periodismo, han brindado valiosa información sobre las maestras y maestros que fueron destituidos en dictadura: punto que también resulta relevante para nuestro trabajo.

De modo más reciente, Diego Sempol (2022) ha publicado un trabajo referente a Primaria, que muestra cómo las políticas educativas de la dictadura se combinaron con una matriz “cisheteronormativa” que llevó a la destitución de maestros homosexuales.

Además, existen trabajos dedicados a la enseñanza secundaria que, sin concentrarse en primaria como tema central, aportan datos a atender. Tal es el caso de las obras de Antonio Romano (2010), Natalia Vitalis (2011) y Leonor Berná (2022).

Otros insumos que pueden tomarse, sin provenir estrictamente de la “Historia de la Educación”, refieren a procesos que se enlazan con los temas aquí abordados. Tal es el caso del libro de Isabella Cosse y Vania Markarian (1996), dedicado al “Año de la Orientalidad”, que se reflejó notoriamente en el ámbito de Primaria, o de las obras de Aldo Marchesi (2001; 2010), dedicadas a las políticas culturales impulsadas por la dictadura. Estos textos refieren a las formas en que el gobierno dictatorial buscó producir consenso: punto que se vincula con el tema trabajado aquí.

### **La creación del CONAE**

Las actas fundacionales del CONAE, de febrero de 1973, constatan la integración de su primera edición, constituida por Enrique Penadés (Rector), Alfonso Llambías (Vicerector) y Electicia Vasconcellos, Daniel Darracq y Aquiles Lanza —quien renunciaría meses después, con el Golpe de Estado—. Al constituirse el órgano, estos integrantes fueron destacados por el Ministro de Educación y Cultura por sus “jerarquías institucionales”, así como por sus “jerarquías morales, técnicas y políticas”<sup>6</sup>, señalando que sus personalidades eran “las de demócratas y las de republicano auténticos con una autenticidad caracterizada por la persistencia en la conducta y la utilización de los medios que el sistema democrático entrega al gobierno de nuestra sociedad”.<sup>7</sup> Según el Ministro, el país iniciaba en aquel día una “reforma de la enseñanza”, con la cual se aspiraba a “adecuar sus instituciones franca y auténticamente poniéndolas al servicio de los altos ideales de la comunidad nacional”.<sup>8</sup> Se mencionaba asimismo que esta reforma no era “fácil”, al enmarcarse en un contexto “crítico”, no para el país sino para “el mundo”, atravesado por “la revolución”<sup>9</sup>, donde algunas instituciones y también los hombres se encontraban “en crisis”, aunque la misma creación del CONAE expresaba que el “sistema institucional” no estaba en crisis, y que correspondía

---

<sup>6</sup> Actas CONAE, 1973, Libro 1, 6/02/1973, 566.

<sup>7</sup> *Ibidem*, 567.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

adecuarlo a las “necesidades del tiempo”, para que la crisis fuese vencida con el instrumento de la ley.

Este discurso refleja los modos en la ley 14.101 fue concebida por quienes la impulsaron, donde la creación del CONAE —que se mantendría vigente durante la dictadura— se representó como la respuesta necesaria ante los requerimientos del contexto. Según Olano (2013), esta norma tenía un perfil “autoritario-conservador”, al enfatizar en la prohibición del proselitismo y limitar la realización de reuniones en los establecimientos educativos que no estuviesen habilitados por las autoridades, procurando limitar la actividad política estudiantil.

El CONAE sería el encargado de designar a los miembros de los tres consejos subordinados por rama: el Consejo de Primaria, el de Secundaria y de UTU, siendo Bautista Ercheverry Baggio, Arturo Cabrera y Roberto Jover Etchamendy los primeros Consejeros de Primaria designados bajo jerarquía del CONAE. Sin embargo, luego del Golpe solo el primero se mantuvo en el cargo, siendo los demás sustituidos por Gualberto Troisi y Virginia Oribe de Traviel.<sup>10</sup>

Para situar los debates sobre la educación que el Uruguay transitó durante el siglo XX, debemos contemplar que el país no fue ajeno al crecimiento de las teorías crítico-reproductivistas, que explicaron la deserción escolar analizando la relación entre educación y sociedad con una perspectiva político-económica. Ante el fracaso en la práctica de las corrientes pedagógicas que identificaron a la escuela como una herramienta para superar la marginalidad social, muchos encontraron en las teorías críticas la certeza de que el derecho a la educación no garantiza lo que la política económica no asegura, y de que la institución escolar, lejos de ser una herramienta para la igualdad, legitimaba el sistema económico desigual.

Según Romano y Bordoli, empero, en el Uruguay de la década de 1970 “paradójicamente, lo que para sectores educacionales radicalizados era una institución de «reproducción de un orden social injusto» y un «aparato de imposición ideológica», a la vista del régimen militar era una agencia de producción subversiva”.<sup>11</sup> Para los autores, la ley 14.101 fue un punto de inflexión en la construcción de una nueva “identidad” docente. Esto fue reforzado una vez iniciada la dictadura, con la reforma de Magisterio impulsada en 1974, con la reforma general de formación docente, de 1977, y con el plan de Primaria que se aprobó en 1979. Los autores muestran que mientras el viejo Normalismo consideraba al maestro “fuera de toda sospecha” dada la nobleza inherente a su tarea, el último gobierno dictatorial difundió una concepción del maestro como posible amenaza y responsable de la indeseable “infiltración comunista”.<sup>12</sup>

## **Destituciones docentes**

---

<sup>10</sup> Olano, M., *El pensamiento político conservador en Uruguay y su relación con los fundamentos doctrinarios del proyecto educativo de la dictadura durante el período comisarial 1973-1976*, UdelAR, 2013, p. 90.

<sup>11</sup> Bordoli, E. Romano, A., “Currículum e identidad docente. Análisis de los planes de estudio de magisterio de 1910 y 1977 en el Uruguay”, *Revista Políticas Educativas*, v. 3, n.2, p. 12.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 11.

Los elementos expuestos se tradujeron en una masiva destitución de docentes. Casi todas las actas de sesiones del CONAE incluyen decenas de destituciones, realizándose una breve descripción de los docentes desplazados, indicándose su nombre y lugar de trabajo. En algunos casos, se englobaba a decenas de personas bajo la misma lista, bajo un motivo de destitución coincidente -generalmente la ausencia de “condiciones necesarias” para ejercer la docencia-, aunque en otros las destituciones aparecen de forma individual, y asociadas a llegadas tarde, inasistencias reiteradas o irregularidades en el manejo de fondos.

Muchas veces la destitución se justificaba en una investigación administrativa iniciada previamente, que luego daba lugar al cese de los cargos. Según el CONAE, los sumarios eran impulsados a partir de la información brindada por la “Oficina de la Seguridad Nacional”.

En algunos casos, esto derivaba en la ausencia de pruebas suficientes para la destitución, pero en muchos otros éstas eran “confirmadas”. Un alto porcentaje de personas fueron destituidas bajo el argumento según el cual sus antecedentes inhibían su desempeño para la función pública y en especial, para el ejercicio de la docencia. El CONAE solía recurrir al mandato constitucional que señalaba que en la docencia debía atenderse “la formación moral y cívica de los alumnos” y al imperativo que la asociaba, al decir de la *Ley General de Educación*, con una “tarea social permanente”. Además, se afirmaba que los docentes debían comportarse “a los efectos del logro de los fines del proceso y de la política educativa nacional”, fines orientados a

asegurar, coordinar y armonizar la educación permanente de todo el pueblo oriental, la continuidad del proceso educativo personal, la constante superación de todos los miembros de la comunidad, la defensa de la soberanía nacional, el orden y la seguridad integral del Estado y el desarrollo del país.<sup>13</sup>

En las mismas actas también aparecen listas de docentes a los que se les prorrogaba la actividad o que eran designados para ocupar cargos vacantes.

Además, Sempol (2022) ha mostrado que distintos maestros fueron sumariados -e incluso, destituidos-, debido a su presunta *ineptitud moral* que, para las autoridades educativas de la dictadura, se fundamentaba en la conducta sexual de aquellos, a los que se entendía inhibidos para ejercer la docencia debido a su homosexualidad.<sup>14</sup> Con base en el trabajo de Vitalis (2011), Sempol muestra que algunos textos del CONAE fraguaron especialmente esta tendencia a rescatar la “conducta moral adecuada” como un requisito para el ejercicio de la actividad docente, como la Ordenanza 17, que exigía a los funcionarios del sistema educativo “contar con una conducta moral acorde con los fines del organismo y las obligaciones del cargo”.<sup>15</sup>

La Ordenanza 28 —publicada por el CONAE en 1978—, establecía además las atribuciones, propósitos e inhibiciones que debían regir a los docentes de la época. El CONAE era, en efecto, el órgano encargado de homologar las sanciones que las autoridades

---

<sup>13</sup> Actas CONAE, 27/01/1977.

<sup>14</sup> Sempol, D., “La *ineptitud moral* en la educación primaria: la destitución de maestros homosexuales durante la dictadura civil-militar uruguaya (1973-1984)”, *Revista Anos 90*, v. 29, 2022, pp.1-16.

<sup>15</sup> Vitalis, N., *Educación secundaria, censura cultural y dictadura. La expulsión de los enemigos: docentes y textos*, 2011, FHCE.

de más baja jerarquía pudieran imponer.<sup>16</sup> En el apartado de “inhibiciones” de la Ordenanza se establecía que quienes ejercieran la docencia debían formular una “adhesión al sistema de gobierno democrático republicano instituido por la Constitución de la República”, así como declarar “no pertenecer a organizaciones sociales o políticas que por medio de la violencia, o de propaganda incitadora de la violencia, tiendan a destruir las bases fundamentales de la nacionalidad”. Los docentes también debían repudiar “a los regímenes que por su doctrina persigan esa finalidad” y carecer de antecedentes judiciales, policiales, o perjudiciales para “la seguridad nacional”. Esto se encontraba en clara consonancia con la *Declaración y Juramento de Fe Democrática*, que los funcionarios públicos estuvieron obligados a realizar a partir de 1974.

Las sanciones que los docentes podían llegar a recibir si incumplían lo establecido en la Ordenanza 28, se componían de seis tipos; observación verbal; observación escrita, amonestación con anotación en el legajo personal; privación de haberes hasta un máximo de quince días de sueldo; suspensión en la funciones de haberes con pérdida hasta seis meses; y destitución con o sin pérdida de los derechos jubilatorios.<sup>17</sup>

Algunos casos concretos ilustran especialmente las preocupaciones de las autoridades. En 1975, por ejemplo, el Consejo de Primaria elevó al CONAE una solicitud para que se destituyera a una profesora de los Institutos Normales, fundamentando que ésta no había, durante los años 1971, 1972 y 1973, efectuado “un correcto y fiel registro de las inasistencias de sus alumnos, derivados de paros, asambleas u otras formas de interrupción colectiva de la clase”.<sup>18</sup> Asimismo, en 1976 una inspectora fue destituida a partir de un suceso acaecido en la escuela 59 de Cuchilla Alta, y entre los argumentos del caso, el CONAE advirtió que en una biblioteca de la Escuela “existía material de propaganda marxista sin que ello -al parecer- hubiese sido advertido por [la inspectora] en las visitas de inspección que realizara en la Escuela.” Según el acta, las declaraciones de otras funcionarias escolares permitían concluir que parte del material referido se encontraba en una biblioteca de la Escuela bajo el rótulo “Expresión”, y que las revistas incautadas “circulaban libremente por todo el local escolar”. A raíz de esto, se concluyó que la inspectora había incurrido en una omisión “grave”, contraviniendo el Reglamento del Departamento de Educación Común, que establecía que los Inspectores de Zona debían velar por que la orientación de la enseñanza primaria pública no se apartara nunca “de los principios que caracterizan el régimen democrático y que sirven de base a la organización jurídica de la Sociedad y el Estado”.<sup>19</sup>

### **Sobre las bases ideológicas de las autoridades interventoras**

Para indagar en las bases ideológicas de la intervención es necesario contemplar varios elementos sobre los que la historiografía ha echado luz.

La instalación de la última dictadura uruguaya fue precedida por un clima de gran crisis social, económica y política; la agudización de las políticas neoliberales impulsadas por el Fondo Monetario Internacional, la represión por parte de las Fuerzas Armadas, la

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>17</sup> CONAE, *Ordenanza 28*, 1978, p. 41.

<sup>18</sup> Actas CEP, 1975, Libro 470, pp. 53-54.

<sup>19</sup> Actas CONAE, 1976, Tomo V, pp. 40-42.

persecución política y la censura de prensa fueron algunos elementos fundamentales que signaron al Uruguay de fines de la década de 1960 y de los 70. En este contexto, distintos actores locales e internacionales buscaron impulsar la liberalización de la economía. La influencia fondomonetarista, en concreto, tuvo una clara expresión en 1967 “cuando el Presidente Oscar Gestido reorganizó su gabinete ministerial, designando para el área económica a técnicos vinculados a grandes grupos económicos y partidarios de los postulados fondomonetaristas”.<sup>20</sup> Este tipo de antecedentes deben ser tenidos en cuenta para analizar el contexto de la época.

Aquellos años, además, se enmarcaron en un contexto de Guerra Fría, donde las Fuerzas Armadas uruguayas, al igual que sus pares del Cono Sur, incorporaron progresivamente la Doctrina de la Seguridad Nacional, promovida por Estados Unidos. De acuerdo con ella, “las Fuerzas Armadas debían prepararse para enfrentar un nuevo tipo de lucha, en la que el «enemigo» estaba dentro y no fuera del país y actuaba con rostros diversos en múltiples frentes”.<sup>21</sup>

Esta Doctrina fue, finalmente, un puntal de la dictadura que impactó en la intervención del sistema educativo. La escuela pública fue vista, entonces, como uno de los “frentes” a atacar, donde “el enemigo” aparentemente actuaba con rostro de maestra.

Ahora bien, esta misión de garantizar el “orden interno” en sintonía con actores extranjeros, paradójicamente fue defendida, en buena medida, con un fanático nacionalismo patriótico, y mientras el régimen era sinónimo de patria, el enemigo de éste era, desde esa visión, enemigo de la patria.

Esta idea que transita entre lo “importado” y lo “nacional”, se manifiesta en el análisis de varios autores. Por ejemplo, Romano y Bordoli muestran que las modificaciones atravesadas entonces en la enseñanza respondieron a un plan general de las Fuerzas Armadas basado en un modelo de “modernización conservadora”, que pretendía “adecuar la educación a las «exigencias del momento» pero, dentro del «tradicional estilo de vida oriental»”.<sup>22</sup>

Por otra parte, D’Avenia ha señalado que las propuestas educativas de la dictadura mantenían un perfil conservador en lo ideológico y autoritario en los mecanismos de vigilancia y control, aunque estas dos dimensiones coexistieron con una tendencia afín al “desarrollismo”. El autor señala que la vertebración de esta última consistía en

la adecuación de la oferta de servicios educativos a los requerimientos económicos – aunque también sociales- del país. Esto no representa una novedad del período respecto de la década anterior, ni una novedad radical respecto de las funciones sociales que se le han adjudicado a los sistemas escolares modernos.<sup>23</sup>

Por su parte, Berná (2022), señala que entre las corrientes de derechas que, durante la dictadura, procuraron conducir la política educativa a implementar en la enseñanza media, es

---

<sup>20</sup> Broquetas, M., *Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965-1985*. En: Frega, A., et. al, *Historia del Uruguay en el siglo xx: (1890-2005)*, Montevideo, EBO, 2008, p. 165.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 175.

<sup>22</sup> Bordoli, E., Romano, A., “Currículum e identidad docente...”, p. 11.

<sup>23</sup> D’Avenia, L., “Revisando continuidades. La agenda educativa de los cónclaves gubernamentales (1973-1981) durante la dictadura cívico-militar uruguaya”, *Revista Políticas Educativas*, 9(1), 2015, p. 204.

posible identificar un sector de corte “nacionalista” que convivió -e incluso, se diferenciò- respecto a otro sector “tecnocrático”.<sup>24</sup>

Por otra parte, si buscamos expresiones de quienes comandaron el gobierno dictatorial, podemos rastrear la forma en que concebían a los espacios educativos. Podemos encontrar documentos oficiales del ejército, como *Testimonio de una nación agredida*, publicado en 1978, en donde se caracteriza al marxismo como enemigo de la patria y se afirma que el sistema educativo estaba en crisis por la infiltración de aquel en la enseñanza, planteando la necesidad de eliminarlo.

Por otro lado, podemos encontrar publicaciones individuales, como la obra del Coronel Julio Soto -quien ocupó un cargo relevante en el CONAE-, expresada en textos como *Proceso de la educación en el Uruguay*, publicada en 1975. Para Olano, sus piezas expresan una marcada influencia del catolicismo integrista, donde Soto expone su concepción sobre la naturaleza de la civilización; analiza distintos fenómenos sociales y explicita los valores a transmitir a los niños.<sup>25</sup> A pesar de que el gobierno de facto utilizara el aparato estatal para el control del individuo, la cosmovisión de Soto sobre el nacionalismo se declaraba lejana al fascismo y al nazismo al considerar que los mismos sometían al individuo al dominio del Estado, pero se mostraba más cercano a ellos que al liberalismo, por entender que éste conducía al marxismo. Olano advierte, además, que puede reconocerse en Soto una influencia del neotomismo, en sus alusiones a “valores trascendentales”, fundamentos de un determinado orden natural, en el cual el individuo tiene absoluta primacía frente a cualquier tipo de Estado. Por otra parte, Soto decía oponerse al comunismo pero también al capitalismo, entendiendo que ambos sistemas, aunque sin ser intercambiables, conducían a la destrucción de la esencia espiritual del hombre.

En relación a esto, Soler señala que

los militares reemplazan el agnosticismo y el caos que denuncian en la educación por el sentido de las jerarquías, el principio de autoridad, y sobre todo, por el orden, su orden que, para que sea indiscutible, no puede ser otro que un orden natural, un mandato ineluctable de la historia, un cimiento de la orientalidad, heredado de la civilización occidental.<sup>26</sup>

La figura de Soto fue recordada por uno de los entrevistados en el transcurso de nuestra investigación, quien afirmó que durante la dictadura los maestros fueron citados “obligatoriamente a una charla que dio él en el anfiteatro [del Instituto José Batlle y Ordoñez]”; un discurso de “locución sin diálogo” donde Soto dijo que “la revolución francesa había sido un proceso patológico”.<sup>27</sup>

Este tipo de orientaciones convivieron con otros rasgos característicos de las autoridades educativas del período; al analizar el *Programa* de 1979, podemos pensar y evaluar de qué modo distintas matrices ideológicas y pedagógicas se reflejaron en aquel texto.

### **Un nuevo Programa**

---

<sup>24</sup> Berná, L., *La disputa político-pedagógica de las derechas por la reforma de la enseñanza media en dictadura (1973-1985)*. En: Broquetas, M., Caetano, G., *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. Guerra Fría, reacción y dictadura*, Montevideo, EBO, 2022, pp. 285-297.

<sup>25</sup> Olano, M. E., *El pensamiento político conservador...*p. 86.

<sup>26</sup> Soler, M., *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*, Barcelona, Imprenta Juvenil, 1984, p. 34.

<sup>27</sup> Entrevista, 15/02/2022.



Bajo el clima antes retratado, el CONAE publicó en 1979 un nuevo *Programa* para Primaria. Según Soler, figuras como Alejandro Vegh Villegas y el Coronel Federico Silva Ledesma colaboraron en su elaboración, en coordinación con Miguel Ribolla, quien era entonces el Director Interventor de Educación Primaria.<sup>28</sup> Sin embargo, el autor sostiene que en el texto del *Programa* no figuran autores porque los educadores del país no fueron invitados a participar de su elaboración, y cita al propio Coronel Soto, quien afirmaba que la política educativa a nivel nacional debía ser implementada “desde las altas esferas del gobierno”<sup>29</sup>.

Uno de los rasgos más relevantes del texto fue la forma en que buscó estructurar la actividad docente, en función de “objetivos operacionales”. Con este sistema, cada “objetivo” de enseñanza se correspondía con un “contenido” determinado y una “actividad” a realizar, acompañado también de una “sugerencia didáctica”.

La justificación del *Programa* establecía que el CONAE, “de acuerdo con los progresos de la ciencia, la tecnología, y los cambios socio-económicos y culturales del país”, había entendido necesaria la revisión y actualización de los programas. Su reforma, desde esta óptica, se había realizado “fundamentalmente en base a las pautas emanadas del Gobierno y a las disposiciones legales vigentes”<sup>30</sup>, en aras de que “el educando que finalizara el ciclo escolar primario” reconociera a partir de ella “los valores de la familia y del régimen democrático, con un claro concepto de nacionalidad, sentido de responsabilidad y hábitos de trabajo y estudio”.<sup>31</sup>

El fin descrito para esta reforma era que la educación primaria culminara “con la realidad de un niño formado integralmente, que ame y respete a su Patria, consciente de su responsabilidad como futuro ciudadano, y que comprenda que la superación de la Humanidad será alcanzable mediante el esfuerzo y la acción creadora”.<sup>32</sup> Uno de los objetivos generales de la Educación Primaria consistía en la capacitación del niño “para ser ciudadano activo de una democracia, entendiendo éste como sistema político y estilo de vida”, así como desarrollar el “espíritu de nacionalidad en función de la independencia del país y de la convivencia humana internacional, revitalizando los contenidos históricos que determinan nuestro carácter nacional”.<sup>33</sup>

El *Programa* señalaba que su estructura se basaba en objetivos “alcanzables y evaluables”. El cumplimiento de esta secuencia, como muestra Soler, debía ser registrado -de acuerdo con el Consejo de Primaria-, por el maestro en su *Libreta única de Planificación*, donde debía dejar sentada su planificación anual y diaria. En el primer caso, el “tiempo anual debía repartirse entre los objetivos correspondientes a cada asignatura y entre el número de clases que el propio programa asigna a cada objetivo”.<sup>34</sup> Para las jornadas diarias, los maestros debían establecer también qué objetivos operacionales se correspondían a cada día.

---

<sup>28</sup> Soler, M. *Uruguay. Análisis...*p. 68.

<sup>29</sup> *Ibidem*, pp. 66-67.

<sup>30</sup> CONAE, *Programa para Escuelas Urbanas*, 1979, p. 5.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>34</sup> Soler, M. *Uruguay. Análisis...*pp. 125-126.

En 1978, el diario *El Día* ya afirmaba que el Consejo de Primaria se encontraba abocado a la revisión de los programas, de acuerdo “a un reajuste concorde a la realidad actual”, y que existía preocupación en el CONAE por la enseñanza del Idioma Español y la búsqueda de “soluciones inmediatas para contrarrestar, en la medida de lo posible, la influencia extranjera que influye marcadamente sobre la pureza idiomática.”<sup>35</sup>

Esta voluntad de acompasarse a la “realidad actual” bien puede ser vinculada a aquel contexto de época. El año 1979, de hecho, se ubica sobre el final de la etapa de la dictadura que en la periodización elaborada por Luis E. González -luego retomada por Caetano y Rilla-, se rotula “ensayo fundacional”, en la cual “se busca echar las bases del nuevo orden político”.<sup>36</sup>

Durante este año se designó al Coronel Pablo Gaye como nuevo Director del Ministerio de Educación y Cultura, sustituyendo al Coronel Gabriel Barba, quien había ocupado el puesto antes. Aunque en la ceremonia de designación el Ministro de Educación y Cultura aclaró que el recambio era “simplemente un relevo de dos Oficiales superiores del Ejército” y elogió la labor impulsada por Barba, el hecho puede resultar también ilustrativo de los cambios instaurados entonces.<sup>37</sup>

El *Programa*, además, se publicó en un año designado como *Año Internacional del Niño*. Meses antes de su inicio, la prensa informaba que la UNESCO había decidido, con delegación uruguaya, realizar esta celebración, con el objetivo de estudiar al niño a escala universal, en su aspecto biológico, sanitario, educativo y jurídico-social.<sup>38</sup>

Durante el transcurso de este año dedicado a la niñez, aparecieron en la prensa diversos artículos dedicados a reflexionar al respecto. *La Mañana* publicó distintas notas sobre las condiciones de vida de los niños, y, en algunos casos, apuntó a mostrar cómo aquellos solían transitar situaciones de violencia. En julio de 1979, un artículo de Pedro Freire -quien se incorporó al Consejo de Primaria en 1975- mostraba cómo, a nivel internacional, se reconocía que la violencia contra los niños había aumentado, así como la violencia cometida por ellos hacia los adultos. En relación a esto, tomaba ciertos ejemplos de crímenes cometidos por niños, y aludía al caso de la “convulsionada Nicaragua”, donde un niño “uniformado y con fusil en la mano declaraba al periodista que su madre y su padre eran el arma que acariciaba entre sus dedos”.<sup>39</sup> La nota tomaba algunas reflexiones vertidas entonces por la escritora Han Suyin, quien afirmaba que los niños estaban recibiendo “lecciones de violencia”, donde los medios de comunicación eran “en gran parte los responsables”, pero no los únicos, dado que la culpa era generalizada, por “permitir, tolerar e incluso amar la violencia”.

Estas alusiones pueden colaborar en la comprensión del clima de época, donde las reflexiones sobre la formación de los niños estaban presentes, y donde las preocupaciones internacionales pudieron haber colaborado en la toma de medidas en la enseñanza primaria uruguaya. Además, podemos ver de qué forma ciertos procesos político-sociales, como el

---

<sup>35</sup> *El Día*, 11/11/1978.

<sup>36</sup> Caetano, G., y Rilla, J., *Breve historia de la dictadura uruguaya*, Montevideo, EBO, 1987, p. 14.

<sup>37</sup> *El Día*, 5/07/1979.

<sup>38</sup> *El Día*, 29/11/1978.

<sup>39</sup> *La Mañana*, 15/07/1979.

desatado en Nicaragua en 1979, eran asociados, en la prensa de la época, a la violencia infantil.

El referido *Programa* establecía, entonces, distintos objetivos concretos, correlativos a determinados contenidos, actividades para los alumnos, y sugerencias didácticas, divididos en función de las distintas asignaturas. Para el primer año de escuela, en el área de Idioma Español, por ejemplo, se proponía como objetivo el desarrollo de habilidades que le permitieran al niño “escuchar con atención, pronunciar con claridad y responder adecuadamente”, para lo cual el “contenido” indicado era la “expresión oral, espontánea y motivada”, las actividades correspondientes “conversar, narrar, describir, informar”, y las sugerencias didácticas “crear una atmósfera permisiva, estimular la expresión oral con títeres, formar una laminoteca con láminas grandes, de colores y con pocos elementos, preferentemente fotografías”.<sup>40</sup> Este esquema se aplicaba entonces para las diferentes áreas de conocimiento, y el grueso de las páginas del *Programa* se dedican a explicitar, año por año, para cada asignatura, qué contenidos y actividades se debían aplicar según cada objetivo. Estos “objetivos operacionales” implicaban que el educador asumiera una “nueva actitud” para garantizar la consecución de sus propósitos, incorporando un modelo de planificación que, según un informe del INEED elaborado en 2015, se encontraba en consonancia con los de otros países de la región para la misma época.<sup>41</sup>

La población entrevistada para este trabajo, hizo alusión reiterada a los “objetivos operacionales”. *Alejo*, por ejemplo, recuerda que aquella modalidad “era muy difícil, costaba muchas horas de trabajo” y era “todo impuesto”<sup>42</sup>, mientras Alicia sostuvo que los maestros debían “poner todo un cronograma que teníamos dividido en horas” y “decir qué ibas a hacer en cada hora”, sugiriendo que el proceso agudizó la rigidez de la planificación y la enseñanza.<sup>43</sup>

Esto bien puede relacionarse a los planteos de Olano, quien sostiene que la dictadura implicó la implementación de una “hiperestructuración” de la práctica educativa y las programaciones pedagógicas, en un intento de pautar rígidamente las planificaciones docentes para facilitar el control de lo acontecido en las aulas.<sup>44</sup>

*María*, por otro lado, afirmó que la implementación de los objetivos operacionales era inútil, al igual que *Mabel*, quien sostuvo que esa forma de planificación “era muy densa, muy extensa, te llevaba un montón de horas, porque para dar el concepto de triángulo, tenías que pensar los pasos que ibas dar, y eso te llevaba mucho tiempo”.<sup>45</sup>

*Ana* también recuerda la exigencia de cumplir con esta planilla de objetivos pero afirma que a pesar de la misma los maestros seguían “haciendo lo que hicimos siempre... seguíamos con la misma dinámica... en realidad como que podíamos obviar eso...”.<sup>46</sup> Varios testimonios, en este mismo sentido, refieren a los modos en que varias maestras burlaron la

---

<sup>40</sup> CONAE, *Programa...* p. 27.

<sup>41</sup> INEED, *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, INEED, 2015, p. 29.

<sup>42</sup> Entrevista, 3/12/2021.

<sup>43</sup> Entrevista, 5/11/2021.

<sup>44</sup> Olano, M., *El pensamiento político...* p. 27.

<sup>45</sup> Entrevista, 29/11/2021.

<sup>46</sup> Entrevista, 22/02/2022.

forma de planificación que se les exigía, o cómo se las ingeniaban para hacer un trabajo distinto al que el planillado sugería.

Los recuerdos vinculados a los “objetivos operacionales”, a menudo, se acompañaron de alusiones a otras transformaciones pedagógicas conocidas entonces. En relación a los métodos de enseñanza que el gobierno de la educación buscaba fomentar o limitar, *María* recuerda la prohibición del “método natural”, que enseñaba a los niños a escribir atendiendo a la posición de la boca y a la expresión corporal, y asociaba cada letra a un gesto determinado. Para la entrevistada, este método fue prohibido “fusil en mano”, porque su creadora, Cledia de Mello, era cercana a la izquierda. Además, sostuvo que la inspiración pedagógica del gobierno fue fundamentalmente conductista, y se ocupaba mucho del lenguaje en el aspecto formal. Incluso, recuerda que

te hacían contar hasta cuántas palabras podía por minuto leer un niño. [...] Se le daba más importancia a la lectura mecánica que a la comprensión lectora. Lo mismo en el lenguaje escrito, le daban más importancia a la ortografía, la caligrafía, más que a la expresión.<sup>47</sup>

Esta maestra recuerda haber participado del proceso de reforma de *Programa* transitado en 1979, trabajando en el área de matemática. Esta alusión nos dio margen para contrastar distintas experiencias, ya que mientras *Noelia* afirmó nunca haber sido convocada para participar del proceso, *Jorge* comentó, recordando los dichos de otra maestra de su época, “que hubo gente [...] que trabajó en el programa porque el programa tenía cosas buenas”, aunque aclaró nunca haberlo leído en profundidad. Asimismo consideró que hubo gente que “lo vio bien”, como un plan que facilitaría el trabajo de los maestros, porque era “una cosa más moderna”. De todos modos, afirmó que para él la dictadura no contaba con un proyecto pensado para la enseñanza, y que

...No tenían un plan, por supuesto que no tenían un plan, si no lo hubieran hecho al otro año, o a los dos años, o a los tres años, pero lo hicieron a los siete años, y no fue porque estuvieron seis años trabajando, en el año 79 fue que empezaron a trabajar, trabajaron ese año y al otro año se puso en práctica. [...] Yo supongo que esto debe haber venido de algún organismo internacional, debe haber venido plata para hacer esto, no sé, es una idea, pero no tengo elementos.<sup>48</sup>

Por otra parte, se refirió a algunas prácticas de enseñanza particulares que se desarrollaron durante el período, afirmando que

...las letras se enseñaban con el método analítico sintético, entonces había un orden para enseñar las letras, [...] enseñabas primero la A, después la L, después la S, después la O, entonces no podías adelantarte... yo incluso te digo, es espantoso lo que te voy a contar, pero en determinado momento, vos cuando tenés únicamente la A y la L, lo único que podés escribir es “LA flor” o “AL sol”; cuando tenes la S, podés escribir “SAL”, después escribir “SOL”, entonces vas agregando de a poquito hasta que al final podés escribir “MAMÁ”. Entonces [el niño] estaba contento porque podía escribir “MAMÁ”. Entonces viene [...] un chiquilín... «yo quiero escribir “PAPÁ”»

---

<sup>47</sup> Entrevista, 5/10/2021.

<sup>48</sup> Entrevista, 18/11/2021.

[risas]. «No, Alejandro. Hasta la semana que viene no podés escribir “PAPÁ”». [...] En realidad a mí nadie me había dicho que no podía escribir “papá”, pero yo sabía que en el orden, esa era la semana de la M, y no podía dar la P. Entonces... cuánto de la represión era autorrepresión...»<sup>49</sup>

Su análisis coincide con el de *María*, Óscar Gómez y *Noelia* al identificar en las políticas de enseñanza del gobierno una inspiración conductista. La última de estas maestras afirmó incluso que “sólo se podía enseñar con el método analítico sintético a leer y escribir”, y recordó la implementación de los objetivos operacionales como una cosa “tonta”, que vino acompañada de otras, como la jerarquización de los verbos a enseñar a los niños, que privilegiaba el uso de ciertos términos sobre otros. Sobre esto, afirmó que el hecho “era una aberración, realmente”, porque existía “una lista de verbos para dar y no podías usar otros”. Además, sostuvo que la dictadura no tenía un plan clarificado para implementar en la enseñanza, sino que probablemente las autoridades “fueron a Estados Unidos y compraron la idea”.<sup>50</sup>

Carlos, por su parte, también afirmó que el método analítico sintético se hegemonizó durante la dictadura, aunque afirma que eso “era lo que querían... Pero después de ahí lo que vos hacías en clase... Vos te revolvías como podías, y tenías niños de todo tipo...”.<sup>51</sup>

Por su parte, el maestro Óscar Gómez señaló que la implementación de los objetivos operacionales abrevaba de la inspiración conductista del psicólogo Burrhus Skinner, así como la selección que se hacía de los verbos, donde algunos eran recomendados para usarse y otros no. Lo mismo se aplicaba a la hegemonización del método analítico-sintético, el cual era valorado por las autoridades como “un método seguro”, en base a su inspiración skinneriana. Según Óscar, además, la reforma implementada entre 1979 y 1980 fue un modo de “M’Donalzar la educación”, orientando la enseñanza a requerimientos del mercado de trabajo.<sup>52</sup>

De acuerdo con Miguel Soler, puede decirse que los trabajos de Skinner dieron lugar a un enfoque según el cual “la formación del educando es programable por un agente externo, mediante el dominio de una tecnología relativamente simple, de modo de prever y obtener conductas registrables, observables”.<sup>53</sup> Según el autor, el aprendizaje es interpretado en la reforma de 1979 como una “secuencia previsible en detalle”, que no admite improvisaciones ni originalidades.

### **La enseñanza de la *Historia Nacional***

Como muestra Assia Gómez (1986), la exaltación de “la orientalidad” y las “tradiciones nacionales” fueron énfasis constantes en el discurso oficial orientado a la enseñanza.<sup>54</sup>: punto que se ve claramente reflejado en el *Programa* de 1979.

---

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> Entrevista, 2/02/2022.

<sup>51</sup> Entrevista, 15/02/2022.

<sup>52</sup> Entrevista, 6/03/2022.

<sup>53</sup> Soler, M., Uruguay, *Análisis crítico...* p. 78.

<sup>54</sup> Gomez, A., “El orden y su discurso en la “enseñanza” autoritaria en Uruguay”, *América. Cahiers du CRICCAL*, 1, 1986, pp. 51-65.

Ya años antes, la proclamación de 1975 como “Año de la Orientalidad” fue un marco en el que se expandieron las referencias patrióticas y se exacerbó la presencia simbólica vinculada a la *Historia Nacional* en los espacios públicos. Esto se vio muy reflejado en las escuelas, donde las alusiones al sesquicentenario de la Cruzada Libertadora —que fundamentaba el reconocimiento de 1975 como “Año de la Orientalidad”— adoptaron una presencia cotidiana en las aulas. El propio CONAE tenía un delegado que lo representaba en la *Comisión Nacional de Homenaje del Sesquicentenario de los hechos históricos de 1825*.<sup>55</sup> De acuerdo con Marchesi (2010), este año fue un “punto de inflexión en la propuesta cultural de la dictadura”, marcando “la idea de una refundación nacional que implicara un cambio radical con el pasado previo a 1973”.<sup>56</sup>

En aquel año se dió una serie de cambios en la interna del CONAE. Ante un conjunto de renuncias presentadas en el ámbito educativo, el Poder Ejecutivo manifestó entonces su “obligación” de “insertar el problema educativo en el proceso revolucionario que conduce la Nación”, en el marco de la cual se declararon intervenidos el propio CONAE y los Consejos de Primaria, Secundaria, y UTU, mientras se estudiara y sancionara el “Proyecto de Reorganización de los Servicios de Educación General”.<sup>57</sup> En esta línea, Elzeario Boix Larriera y el Coronel Julio Soto fueron designados como Interventores del CONAE, mientras Pedro Freire y el Coronel Ruben Fernandez Bordes se convirtieron en interventores del Consejo de Primaria. Según Marchesi, esta intervención “imprimió un tono de militarización ya que institucionalizó la presencia de las FF.AA. en los órganos directivos de la educación”.<sup>58</sup>

En 1975, la Escuela 60 de Salto fue habilitada para colocar en su local “la leyenda artiguista que dice: ‘La Patria exige de sus hijos el mayor de los sacrificios’”.<sup>59</sup> El “Año de la Orientalidad”, fue un marco donde las alusiones patrióticas se multiplicaron y se convocó a los propios niños de las escuelas para que elaboraran sus producciones al respecto. En setiembre, se autorizó que, en consonancia con lo propuesto por la *Asociación Patriótica del Uruguay* y la *Unión Patriótica Femenina*, y con el apoyo de la *Comisión Nacional de celebración del Sesquicentenario de los Hechos Históricos de 1825*, se realizara “un certamen histórico-literario entre los alumnos de sexto año de las escuelas públicas y privadas del país, relacionado con el General Juan Antonio Lavalleja y su actuación en 1825”.<sup>60</sup> En este marco, se dispuso que cada escuela tuviese un jurado propio, integrado por el director de la escuela, el maestro de sexto año y un miembro de cada Comité Patriótico local, o un jefe u oficial de la guarnición de la zona, que debía evaluar los trabajos de los niños. Sin embargo, se aclaraba que en caso de no existir Comité Patriótico o guarnición militar, se convocaría a las Comisiones de Fomento. Además, se establecía que el jurado debía tener en cuenta, a la hora de la evaluación de los trabajos,

---

<sup>55</sup> Actas CEP, 1975, Libro 470, p. 5.

<sup>56</sup> Marchesi, A., “Políticas culturales y autoritarismo: las búsquedas de consenso durante la dictadura uruguaya”, En: Heinrich Boll Stiftung, *Recordar para pensar. Memoria para la democracia. La elaboración del pasado reciente en el Cono Sur de América Latina*, Santiago de Chile, Ediciones Boll Cono Sur, 2010, p. 122.

<sup>57</sup> Actas CONAE, 1975, Acta n.1.

<sup>58</sup> Marchesi, A., “Políticas culturales...”, p. 129.

<sup>59</sup> Actas CEP, 1975, Libro 470, p. 37.

<sup>60</sup> Actas CEP, 1975, Libro 477, pp. 1-8.

“en primer término su valor histórico y en segundo, sus valores literarios, pudiendo eliminar aquellos que por su falta de prolijidad, letra difícilmente legible y excesiva cantidad de faltas de ortografía, no se encuentran en un nivel adecuado a un concurso de esta clase”.<sup>61</sup>

También se resolvió que se realizara un certamen “histórico-artístico”, donde los estudiantes de quinto y sexto podrían presentar dibujos en cartulina blanca, vinculados al 25 de agosto de 1825, y se compensó con dinero a las escuelas cuyos alumnos resultaron ganadores del concurso de afiches “Soy un niño oriental”, realizado durante el mismo año. A su vez, se fomentó que los niños visitaran la exposición titulada “El nacimiento de la nación”, instalada en el Palacio Legislativo.

Otras iniciativas vinculadas a esta celebración incluyeron la impresión de 3.000 ejemplares de una cartilla titulada “La Batalla de Sarandí”, para su distribución en las escuelas del país<sup>62</sup> o el aval otorgado para que las autoridades escolares y niños argentinos visitaran el Uruguay en el marco de un proyecto del *Instituto Artiguista Argentino Uruguayo de Buenos Aires*.<sup>63</sup> Según se desprende de estas actas, este instituto mantenía vínculos asiduos con la administración de la enseñanza primaria uruguaya, y llegó a solicitar que una escuela de Montevideo comenzara a llamarse Mariano Moreno, en “reciprocidad” ante la designación de una escuela de Capital Federal con el nombre del general Fructuoso Rivera.<sup>64</sup> Este tipo de alusiones nos permiten consignar el diálogo que Primaria mantenía con determinadas organizaciones sociales, y las formas en que éstas colaboraron con los festejos del año 1975. En este sentido, se destaca la influencia del *Movimiento Pro Salud Moral*, que organizó entonces un *Concurso de Historia Patria*, cuya participación fue también autorizada por Primaria, dando el aval para que los alumnos “de todas las Escuelas Primarias Públicas del país” pudiesen intervenir en él.<sup>65</sup>

El énfasis en las instancias patrióticas se tradujo también en el control hacia los funcionarios. En 1975, por ejemplo, el Consejo de Primaria impulsó una investigación administrativa hacia la Escuela 230, por haber desaparecido el pabellón nacional del escritorio de su dirección, entendiéndose conveniente evaluar el rol cumplido por la Maestra Directora, dado que la ausencia del pabellón podía tener connotaciones “políticas”.<sup>66</sup> En un sentido semejante, las actas revelan que en el mismo año se resolvió “llamar la atención” a una auxiliar de servicio de la Escuela N. 5, por su no asistencia al acto organizado por el Comité Patriótico de la zona de cara al 19 de abril.<sup>67</sup>

La exaltación de la “Orientalidad” apareció también en el *Programa de Escuelas Urbanas*, aprobado cuatro años después. Allí, se estableció que la misma, con sus “caracteres propios, definidos, singularmente heroicos” sería “vitalizada en cada uno de los alumnos”.

La enseñanza de la *Historia Nacional* en las escuelas se dirigía a “despertar el respeto y la admiración por los héroes y los hechos de nuestra historia, procurando estimular en los alumnos la veneración por los mismos y un deseo de imitar las acciones nobles, generosas y

---

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 129.

<sup>64</sup> Actas CEP, 1975, Libro 476, p. 227.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 259.

<sup>66</sup> Actas CEP, 1975, Libro 471, pp. 91-92.

<sup>67</sup> Actas CEP, 1975, Libro 477, p. 297.

patrióticas”.<sup>68</sup> También, se sostuvo allí que la exaltación de “los valores de la familia y la Nación, y la reflexión sobre aspectos de la vida de los pro-hombres” crearían “especiales vivencias”, capaces de fomentar “la superación, en el ejercicio del Bien, la admiración de la Belleza y el culto a la Verdad”.<sup>69</sup> La *Historia*, además, no solamente debía registrar “hechos bélicos”, sino que debía informar sobre los efectos del transcurso del tiempo “en cada zona, en cada país, aún en cada familia”.<sup>70</sup>

La importancia brindada a los símbolos patrios se verifica también en otras fuentes. En 1980, el CONAE editó un libro destinado a los niños de primer año de escuela, llamado “*Mi libro primero*”, donde aparecían reiteradas alusiones a “la Patria” y los “Símbolos Nacionales”, con imágenes que mostraban dibujos de niños vestidos de túnica y moña, entonando el himno, y rindiendo culto a “el pabellón nacional, el escudo de armas del Estado, el himno nacional, la bandera de Artigas, la bandera de los Treinta y Tres” y “la escarapela nacional”.<sup>71</sup>

De hecho, el *Programa* establecía que, al finalizar su primer año escolar, los niños debían estar en condiciones de “reconocer los Símbolos Patrios y adoptar una actitud de adhesión y de respeto hacia ellos y hacia nuestro Héroe máximo”.<sup>72</sup> Asimismo, uno de los primeros objetivos asociados al área de Educación Moral y Cívica consistía en la identificación de los “Símbolos Nacionales” con actividades como la memorización del nombre del país, el colorear los símbolos, el memorizar el Himno Nacional, o el memorizar y dramatizar poemas vinculados al tema.<sup>73</sup>

De este modo, puede afirmarse que la voluntad de arraigar el sentimiento patriótico fue un eje vertebrador en las propuestas vinculadas a la Historia, así como de la Educación Moral y Cívica. De hecho, ambas asignaturas se entendieron hermanadas, señalándose que existía entre ellas una “vinculación natural” y una “misma fundamentación”, asumiendo una trascendencia manifestada “con total evidencia”.<sup>74</sup>

En relación a la Educación Moral y Cívica, se pretendía que los niños desarrollaran una “actitud de confianza hacia sus mayores”, mediante la confianza en padres y maestros, y el diálogo con esos mayores.<sup>75</sup> La importancia de la familia fue remarcada de forma permanente y constante, y el entendimiento de su comprensión y su respeto fue incorporado como un punto fundamental de la asignatura. Uno de aspectos que pueden resultar más interesantes, en este contexto, estableció que debía impartirse como contenido en esta área la “igualdad de los sexos y deberes y derechos”, explicando a los niños “cómo los padres colaboran en las tareas hogareñas”, “narrar cómo actúan cuando se enferma un hijo”, o relatar cómo los padres ayudaban en las tareas escolares.<sup>76</sup>

---

<sup>68</sup> CONAE, *Programa...* p. 16.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 17

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>71</sup> CONAE, *Mi libro primero*, 1980, p.55.

<sup>72</sup> CONAE, *Programa...* p. 53.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 194.



La *Historia Nacional*, por su parte, así como el resto de las áreas del conocimiento, contó con objetivos específicos vinculados a los seis años escolares. Para el primero, uno de los propósitos establecidos consistía en que los niños reconocieran “la figura del General José Artigas”, abordando como contenido su vida en tanto “Padre de la Patria”.<sup>77</sup> La escucha de relatos, la memorización de canciones y poemas, y la descripción de monumentos y reproducciones eran las actividades asignadas al objetivo, acompañadas de la sugerencia didáctica de “destacar el contenido emotivo de estos relatos”.<sup>78</sup> Las referencias a Artigas ocupan un espacio muy relevante en los contenidos a impartir, y aparecen a lo largo de distintos años del trayecto escolar esperado, enfatizando en sus campañas militares y en sus aportes para la construcción de la “independencia nacional”.

Conforme el avance del tránsito escolar, se incorporaba el abordaje de nuevas etapas. Para el estudio de los inicios del siglo XX, por ejemplo, uno de los objetivos consistía en “analizar la terminación de las luchas armadas entre los partidos y los beneficios de la paz a través de los progresos durante el primer cuarto del siglo XX”. Los contenidos no aludían, por ejemplo, al batllismo, sino a “los procesos” transitados por el país durante el primer tramo del siglo, a la política de “estatización”, y al impacto de la Primera Guerra Mundial, llegando luego a la Constitución de 1918. Las actividades planificadas para el estudio de esta etapa consistían en la indagación sobre las nuevas funciones asumidas entonces por el Estado y en la realización de fichas biográficas sobre las figuras de la época, aunque sin especificar cuáles. Además, las sugerencias didácticas apuntaban a “tratar en forma sintética los progresos en la legislación laboral y los avances culturales más destacados de esta época”.<sup>79</sup>

En el abordaje de la década de 1930, aludía al “Golpe de Estado de 1933”, a la Constitución de 1934, al Código del Niño, el Voto Femenino y la formación de ANCAP o de la obra hidroeléctrica “Gabriel Terra” como los mojoneros más relevantes.<sup>80</sup> Otro punto que se destaca, ya sobre el abordaje de la década de 1940, es la identificación, en esa época, del “comienzo de la acción de grupos antinacionales”. Para el abordaje de temas como éste, y también de la Segunda Guerra Mundial, se proponía una sugerencia didáctica que establecía “tener en cuenta que la inclusión de estos nuevos temas exige del docente objetividad e información veraz”, y advertía que “su desarrollo” se haría “acorde con los lineamientos y materiales proporcionados oportunamente”. Para la década de 1950, en consonancia con la línea anterior, se establecía el abordaje del “incremento de la acción sindical relacionada con el exterior”.<sup>81</sup> Estos eran modos de instar a los maestros y maestras a que dieran a conocer a los niños el proceso de presunta “infiltración” de ciertos grupos “foráneos” en la sociedad uruguaya.

Luego, transitando hacia los años 60, el *Programa* ubicaba el abordaje de “la crisis de los partidos políticos tradicionales”, “la desaparición de los principales líderes políticos”, “el

---

<sup>77</sup> Sobre las referencias a Artigas pueden acotarse los aportes introducidos por Harriet (2006) en su análisis sobre el libro de texto dedicado a sexto año, titulado *Historia Nacional* y publicado por el CONAE en 1980. Según la autora, Artigas es allí mostrado como un brillante militar, estratega y demócrata cabal, que no había dudado en eliminar a sus enemigos. Para Harriet, entonces, Artigas es allí asociado a un concepto recurrente en el vocabulario de la Doctrina de la Seguridad Nacional; el de la Patria como sistema que debía defenderse de enemigos externos e internos a los cuales extirpar en un operativo quirúrgico que asegurara la salud del colectivo social.

<sup>78</sup> CONAE, *Programa...* p. 78.

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 295.

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 296.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 297.

agravamiento de la acción disolvente de grupos foráneos”, “la Constitución de 1967” y el “Terrorismo en el Uruguay”.<sup>82</sup> Por último, se proponía abordar la década del 70, estableciéndose actividades como leer y comentar en clase fragmentos seleccionados por el maestro, “del material proporcionado por el Organismo”, que aludieran a las elecciones de 1971, a la “gravitación en la política nacional de grupos de extracción e intereses foráneos”, la “crisis institucional”, el “estado de necesidad”, el 9 de febrero de 1973, el 27 de junio de 1973, los actos institucionales y el “proceso cívico-militar”.

Estas alusiones resultan significativas, ya que el vocablo “Golpe”, evidentemente no aparece referenciado en alusión a junio de 1973, como sí aparece para el año 1933, o para el año 1942. Sin embargo, se nombraban explícitamente las fechas que tenían que ver con el “proceso” de principios de la década de 1970, con el manifiesto objetivo de sugerir que, a partir del 1973, el país había conocido grandes progresos.

El *Programa*, finalmente, establecía que el último tema a abordar en el trayecto escolar fuese “el nuevo Uruguay”, caracterizado por la “búsqueda de soluciones nacionales” y las “conquistas alcanzadas en todos los órdenes”. Las actividades referidas al objetivo incluían la búsqueda de información sobre las grandes obras de desarrollo nacional y la preparación de monografías sobre ellas, la ubicación en el mapa de los nuevos “polos de desarrollo” y el conocimiento de “las nuevas posibilidades” ofrecidas por el “sistema educativo nacional”. La sugerencia didáctica al respecto, consistía en “conducir al niño a valorar el esfuerzo de las generaciones que trabajaron y trabajan en el proceso de desarrollo y de búsqueda permanente de paz y de bienestar”.<sup>83</sup>

Al terminar sexto, de acuerdo con el *Programa*, el niño debía haber aprendido a “interpretar el proceso histórico y la realidad actual del país, con optimismo y confianza en la solución de problemas nacionales”. El abordaje de la *Historia Nacional*, incluía la misma contemporaneidad del momento en que el *Programa* fue elaborado, y apuntaba, de forma declarada, a cultivar en los niños el respeto y admiración por el “proceso” que se estaba transitando. Esto no solamente alude a los impactos que la dictadura ejerció o buscó ejercer sobre las aulas de enseñanza primaria, sino también, a los modos en que las autoridades de la educación empleaban estrategias discursivas para caracterizarla. En suma, el programa puede ser también tomado como una elaboración vinculada a la voluntad de producir *consenso social* desde edades tempranas.

### **A modo de cierre**

El período dictatorial referido fue un lapso durante el cual el ámbito de la enseñanza primaria conoció cambios visibles. El *Programa para Escuelas Urbanas*, aprobado en 1979, es la expresión de algunas de las pautas fundamentales que signaron la actuación del CONAE. El modelo de “objetivos operacionales” allí plasmado, constituyó una de las novedades más relevantes que se introdujeron en el ámbito de Primaria, procurando modificar el modo en que maestras y maestros debían planificar sus clases. Esta modalidad, desde el presente, fue recordada con una disconformidad repetida por las personas entrevistadas que ejercieron la docencia durante el período, y puede relacionarse a un contexto de transformaciones pedagógicas en el cual la influencia del conductismo aparece ocupando un rol relevante.

---

<sup>82</sup> *Ibidem*.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 298.

El *Programa* expresó también determinada concepción de la *Historia Nacional* y cómo ésta debía ser transmitida a los niños, con ciertos énfasis, omisiones y categorizaciones que entendemos pretendieron apoyar el discurso público del régimen y reforzar una idea de vinculación ineludible entre “lo nacional”, “la independencia” o “lo patriótico” y los ejecutores del “proceso de reorganización nacional”, dando lugar a una sustantiva apropiación. En ese sentido es posible pensar en que las autoridades interventoras hayan visto en la enseñanza de la historia un instrumento de legitimación.

Dentro del conjunto de transformaciones sociales que la dictadura impuso e impulsó, el espacio de la enseñanza primaria fue un objeto de preocupación reiterado. De esta manera, se establecieron nuevos criterios sobre lo que se debía enseñar o no en las escuelas, así como sobre qué requisitos debían cumplir sus docentes para mantenerse en el ejercicio de su labor. El amplio espectro de decisiones que los órganos de gobierno de la educación tomaron en este sentido, incluyó nuevas ordenanzas que regularan el accionar docente, nuevas formas de funcionamiento interno en los propios órganos, así como también la publicación de un nuevo *Programa de Escuelas Urbanas*, y de distintos de libros de texto que difundieran algunas orientaciones fundamentales.

A 50 años del Golpe de Estado de 1973, reflexionar sobre este aspecto de la dictadura puede arrojar luz sobre el *proceso de reorganización nacional* que sus autoridades afirmaban comandar. Esto se vincula con los modos en que “la vida pública” se modificó durante el período, así como a los mecanismos mediante los cuales los interventores de la educación buscaron producir consenso en torno a las políticas implementadas bajo el influjo del “Nuevo Uruguay”, inaugurado en los años setenta.

### **Fuentes**

Actas CONAE, 1973-1980. Consultadas en: Sección *Actas*, del CODICEN

Actas del CEP (Consejo de Primaria), 1973-1980. Consultadas en: Archivo DGEIP.

Comando General del Ejército, (1978), *Testimonio de una nación agredida*. Montevideo: Universidad de la República.

CONAE, (1979), *Programa para Escuelas Urbanas*, Montevideo. Consultado en: Archivo del MUME-IM.

CONAE, 1980, *Mi libro primero*, Montevideo. Consultado en: Archivo del MUME-IM.

Entrevistas a maestros y maestras: 2021-2022.

Prensa: El Día (1978, 1979); La Mañana (1979). Consultado en Hemeroteca de la Biblioteca del Poder Legislativo.

### **Bibliografía**

Bayce, R. (1988). *El sistema educativo uruguayo, 1973-1985*, Montevideo: EBO.

Barela, L. Miguez, M. García Conde, L. (2009) *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires: Patrimonio e Instituto Histórico.

- Berná, L. *La disputa político-pedagógica de las derechas por la reforma de la enseñanza media en dictadura (1973-1985)*. En: Broquetas, M., Caetano, G., *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. Guerra Fría, reacción y dictadura*, Montevideo, EBO, 2022, pp. 285-297.
- Bordoli, E. Romano, A. (2010). Curriculum e identidad docente. Análisis de los planes de estudio de magisterio de 1910 y 1977 en el Uruguay, *Revista Políticas Educativas, Porto Alegre*, v. 3, n.2, pp. 90-106.
- Frega, A., et. al. (2008), *Historia del Uruguay en el siglo xx: (1890-2005)*, Montevideo: EBO.
- Campodónico, S. Massera, E. Sala, N. (1991) *Ideología y educación durante la dictadura*. Montevideo: EBO.
- Caetano, G. Rilla. (1987) *Breve Historia de la dictadura uruguaya*. Montevideo: EBO.
- Cosse, I., Markarian, V. (1996) *1975: año de la orientalidad: identidad, memoria e historia en una dictadura*. Montevideo: Trilce.
- D’Avenia, L. (2015) Revisando continuidades. La agenda educativa de los cónclaves gubernamentales (1973-1981) durante la dictadura cívico-militar uruguaya. *Revista Políticas Educativas*, 9(1). p. 188-207.
- Gomez, A. (1986), El orden y su discurso en la “enseñanza” autoritaria en Uruguay, *América. Cahiers du CRICCAL*, 1, pp. 51-65.
- Harriet, S. (2006) Mirada a la dictadura desde los usos de la Historia: aproximación a los manuales escolares de Historia Nacional para sexto año de educación primaria. *Cuadernos del CLAEH*, 29(93), pp. 131-148.
- INEEd (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: INEEEd.
- Kaufmann, C. (dir.) (2018) *Dictadura y educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Madrid: Fahrenhouse.
- Marchesi, A. (2010), Políticas culturales y autoritarismo: las búsquedas de consenso durante la dictadura uruguaya. En: Heinrich Boll Stiftung, *Recordar para pensar. Memoria para la democracia. La elaboración del pasado reciente en el Cono Sur de América Latina*, Santiago de Chile: Ediciones Boll Cono Sur.
- Olano, M. E. (2013), *El pensamiento político conservador en Uruguay y su relación con los fundamentos doctrinarios del proyecto educativo de la dictadura durante el período comisarial 1973-1976*. Universidad de la República.
- Pérez Navarro, C. (2019), La intervención de las escuelas durante las dictaduras cívico-militares en el Cono Sur. En: Arata, N., Pineau, *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: FILO, UBA.
- Romano, A. (2010), *De la Reforma al proceso. Una historia de la enseñanza secundaria. (1955-1977)*, Montevideo: Trilce.
- Romano, A. (2013) La política educativa en primaria durante la última dictadura cívico-militar en el Uruguay (1973-1985). La refundación de una nueva cultura institucional. *Historia de la Educación, Anuario, vol.14 no.2*, Buenos Aires.
- Rótulo, M., Alfaro, V. (2014). *La túnica en el perchero*. Montevideo: CEIP.
- Sempol, D. (2022), *La ineptitud moral en la educación primaria: la destitución de maestros homosexuales durante la dictadura civil-militar uruguaya (1973-1984)*, *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v. 29, pp.1-16.
- Soler, M. (1984) *Uruguay: análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*, Montevideo: Imprenta Juvenil.
- Vitalis, N. (2011) *Educación secundaria, censura cultural y dictadura. La expulsión de los enemigos: docentes y textos*: FHCE.

