GT 5: El género bajo la mirada de las humanidades

Género y educación: la reafirmación de la «masculinidad hegemónica» en el proyecto educativo dictatorial uruguayo (1975-1980)[1]

Prof. Marcelo Desena[2]

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar

Profesorado de Historia, Instituto de Profesores Artigas

Consejo de Educación Secundaria

m_desena@hotmail.com

Resumen

El presente avance de Investigación, remite al análisis del proceso de profundización en la construcción discursiva de identidad masculina hegemónica, durante el periodo dictatorial uruguayo de 1973-1985. Para su estudio, se presenta demarcado en el espacio temporal 1975-1980. Se focaliza en este lapso, considerando el carácter fundacional de las acciones tendientes a instituir un nuevo orden social.

Se aborda desde una perspectiva de género el estudio del proyecto educativo de la dictadura uruguaya, con especial detenimiento en los elementos presentes de reproducción de los patrones de represión de género. Desagregando en este análisis, los componentes constitutivos del «ajuar» simbólico del gobierno autocrático.

Se intenta una aproximación al utillaje axiológico que sustenta el proyecto educativo dictatorial, observando particularmente los elementos tendientes a la construcción social de la identidad masculina. Asimismo, se presenta un esbozo del itinerario diseñado por el Estado para la regulación del cuerpo, prácticas y vínculos, como mecanismos de disciplinamiento de los jóvenes.

De manera panorámica, el trabajo explora los lineamientos simbólicos propiciados por parte del Estado, para la ratificación de la heteronormatividad hegemónica, como factor garante de la cohesión social.

1 Las notas preliminares de la presente investigación fueron presentadas en las *IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de F.H.C.E* (2011), una versión corregida y ampliada fue publicada en la colección *Avances de investigación: estudiantes 2011-2012*, Montevideo, UDELAR - FHCE, 2012.

2 Profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y estudiante de la Licenciatura en Ciencias Históricas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)

Definiciones concernientes al presente trabajo

Un campo de reciente desarrollo dentro de los estudios de género lo conforma el estudio de la *masculinidad*. Los debates metodológicos y epistémicos acerca de la delimitación del objeto, alcance de los posibles abordajes y problematización del concepto, conforman las tensiones intrínsecas de un área en expansión.

Ante esto, estimo pertinente referenciar una definición de amplia aceptación con respecto al concepto:

> La masculinidad no sólo da cuenta de los significados asociados al hecho de ser hombre, sino también de las formas en que ellos ejercen el poder y como éste se incorpora en las estructuras e instituciones sociales, así como de las formas en que las mujeres llegan a reproducir dicho poder o a constituir un contrapoder de estas prácticas de dominación.[3]

La «masculinidad hegemónica» es una manifestación de supremacía de un modelo determinado de masculinidad que logra imponerse sobre otras manifestaciones de las masculinidades que pasan a estar en relación de subordinación. En palabras de José Olavarría, la «masculinidad hegemónica» es: «una forma de ser varón que se impone a otras y se ha transformado en hegemónica, para ser "varón" es necesario identificarse y actuar según ese patrón y los mandatos que están implícitos en él. A partir de ese modelo de masculinidad a los hombres se les pide que sean así, obligándolos a actuar según esa manera de ser».[4]

Periodización

La problemática de exponer un marco temporal para la presentación del estudio de un proceso de suma complejidad, el cual conforma una trama de imbricadas interrelaciones, es resuelta de forma arbitraria con la finalidad de exponer una demarcación para su estudio. Por tanto, la delimitación temporal escogida dentro del proceso cívico-militar es la demarcada entre los años 1975-1980. Se focaliza en este lapso, considerando el carácter fundacional de las acciones tendientes a instituir un nuevo orden social.

Asimismo, se observa dentro de las periodizaciones manejadas por otros autores relativas a la dictadura cívico-militar, una mayor sintonía con la esbozada por Aldo Marchesi[5] en cuanto a las dimensión cultural del proceso autoritario. La periodización sugerida explora las propuestas culturales del gobierno autocrático, expresadas con mayor énfasis y organicidad para el periodo 1975-1980. Ante esto, considero pertinente ceñirme a esta línea, dado que la aglomeración de elementos fundacionales en el plano educativo también se aglutina para este periodo. Reconociendo de forma expresa los elementos, manifestaciones y actos, previos y posteriores tendientes a instituir o consolidar el modelo autoritario.

La construcción del modelo de «masculinidad hegemónica»: bases constitutivas

El proceso de evolución histórico de la educación en el Uruguay comporta una serie de características que se continúan hasta la década de 1970. Asimismo, algunos rasgos son destacados

---

3 Careaga, G. - Cruz Siena, S. *Debates sobre masculinidades poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, México DF, UNAM, 2006, p.9.

4 Olavarría, J. *Hombres: identidad/es y violencia,* Santiago de Chile, Flacso, 2001, p.29.

5 Marchesi, A. «Una parte del pueblo uruguayo feliz, contento, alegre. Los caminos culturales del consenso autoritario durante la dictadura», en: Demasi, C.; Marchesi, A.; Markarian,V. *et al. La dictadura Cívico- Militar. Uruguay 1973-1985,* Montevideo, E.B.O. 2009, pp.325-394.

como un continuo en la historia de la educación uruguaya: «[…] el laicismo, la autonomía, el fomento del espíritu crítico, el respeto por el alumno, y la libertad creativa del docente.»[6]

La magnitud del arraigo de estos valores que subyacen en la educación uruguaya se estima en un periodo de extensa prolongación, identificándose y señalándose altibajos en el proceso, pero reconociendo las permanencias y continuidades. Proceso que se rompe abruptamente con la imposición autoritaria que desnaturaliza los rasgos más característicos de la educación uruguaya, consolidándose como prácticas habituales: «La intromisión directa del poder político, el rompimiento con los valores tradicionales […].»[7]

Corresponde entonces, interpelarse por otras dimensiones constitutivas de esos «valores tradicionales», no siempre relevadas pero intrínsecas del contexto integral de la sociedad uruguaya de la época.

Una constante con efímeras variables en su continuo histórico, está dada por el paradigma subyacente desde la «*temprana modernidad uruguaya*»[8], consagrado desde las prácticas y mandatos de inspiración católica, y consolidado con la asepsia liberal «civilizatoria», las que constituyeron a la *mujer dominada*[9] como un estereotipo humano de la sociedad burguesa. Barrán caracteriza con precisión esta construcción social:

6 Rodríguez de Artucio, E.; Rampini, M.; Tornaría, C., *et al.*, *El proceso educativo uruguayo. Del modelo democrático al intento autoritario,* Montevideo, FCU, 1984, p.57.

7 Ibídem, p.99.

8 Barrán, J.P. *Iglesia Católica y burguesía en el Uruguay de la Modernización*, Montevideo, F.H.C.1988.

9 Acerca del proceso de «construcción» de roles y prácticas femeninas ideales ver: José Pedro Barrán. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2009, pp.339-356.

> Esa mujer, inmersa dentro del poder burgués, moldeó su sensibilidad y su conducta combinando sus características sexuales con los valores que la cultura dominante la impulsó a internalizar. De este modo la madre fue madre «abnegada»; la compañera del hombre, esposa «casta»; el biológico contacto de la mujer con el mundo de la materia y la naturaleza (la concepción), fue misterio peligroso y acechante; y la especificidad de su sexualidad, la hizo ver como araña devoradora gastadora de la «energía» masculina y el dinero del hombre, cuando no como testigo de los descaecimientos de su poder, de sus impotencias.[10]

Dicha fabricación, resultó de una raigambre tan profunda en el entramado social (alcanzando con prontitud a los sectores populares), constituyendo una matriz configuradora de prácticas reguladoras de la vida social.

El constructo se gestó y desarrolló con eficacia durante el periodo finisecular, manifestándose prácticamente invariado a lo largo de la primera mitad del siglo XX, conociendo algunas expresiones tendientes a cuestionar este modelo en la década de 1960.

En simultáneo, nuestra sociedad procesó la construcción de un estereotipo masculino tendiente a coaccionar a la *mujer dominada*, sustentado en una misoginia y aversión por las dotes de su femineidad —portadoras de un poder amenazante al poder hegemónico masculino— capaces de consumir la «*energía masculina y el dinero del hombre*».

Los dones de la sensualidad femenina se instauraron en motivo de desconfianza y la innegable atracción sexual, comportó intrínsecamente la noción dual de atracción/ amedrentamiento.

El modelo masculino hegemónico del nuevo paradigma, pareció bien dispuesto —pese a toda su incipiente *urbanidad*— a cumplir a cabalidad con sus disposiciones instintivas más primitivas:

10 Barrán, J.P. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2009, p.339.

> El prójimo no le representa únicamente un posible colaborador y objeto sexual, sino también un motivo de tentación para satisfacer en el su agresividad, para explotar su capacidad de trabajo sin retribuirla, para aprovecharlo sexualmente sin su consentimiento, para apoderarse de sus bienes, para humillarlo, para ocasionarle sufrimientos, martirizarlo y matarlo.[11]

En esta fase de «*sexos enfrentados*»[12] la dominación masculina se impuso con gran prontitud, encontrando terreno fértil en estructuras patriarcales consolidadas y vehiculizada a través de un nuevo conglomerado de prácticas, itinerarios y hábitos de la moral burguesa. Esta nueva relación de poder no tardó en permear a los sectores populares, difundiéndose y reproduciéndose la lógica de dominación sustentada en postulados de fuerte carga misógina.

El modelo de «masculinidad hegemónica» gestado en esta fase de la modernidad uruguaya, propició una determinada lógica de poder que consistió en acrecentar y anteponer la diferenciación sexual con el fin de estipular una dominación masculina. Dicha lógica, tendió a la «*racionalización utilitaria del detalle en la contabilidad moral y el control político*»[13], por tanto, el disciplinamiento de la *dócil* hija, *casta* esposa y *abnegada* madre fue consumado a través de mecanismos de control corporal, actitudinal, conductual, etc.

La perpetuación de esta lógica de dominación consistió en mantener, producir y reproducir dichas asimetrías de poder entre hombres y mujeres. Para ello, los mecanismos de coacción no solo tendieron a la conservación y regeneración de un modelo de *mujer dominada*, sino que para la perpetuación de dichas asimetrías fue necesaria la reproducción de un modelo de varón hegemónico.

Ante esto, cabe consignar que este modelo de dominación masculina se esgrimió casi invariablemente durante la primera mitad del siglo XX, manteniendo incambiadas sus estructuras portantes. No obstante, pueden rastrearse algunas manifestaciones en el espacio público tendientes a promover derechos civiles, mayor participación e igualdad de la mujer en la sociedad uruguaya —conociendo su punto de mayor auge en la década de los sesenta—pero no trascendieron la fase del activismo reivindicativo.

Con la instalación del régimen autocrático durante el periodo dictatorial uruguayo de 1973 — 1985, los mecanismos de regulación social desplegados comportaban intrínsecamente la transmisión de valores autoritarios. Los elementos ideológicos constitutivos de estos *nuevos valores tradicionales,* difirieron de los que les precedieron en varios rasgos de la tónica de su prédica, pero esencialmente puede observarse un proceso de reafirmación del modelo de «masculinidad hegemónica».

El presente trabajo, privilegia el análisis de uno de los mecanismos de transmisión predilecto por el régimen dictatorial: su *proyecto educativo*. En éste, se plasmaron con nitidez las líneas que

---

11 Freud, S. *El malestar en la cultura*. Cap. V. p, 35.

12 Barrán, J.P. *Historia…* Op. cit., p. 339.

13 Foucault, M. *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI. 2003, p. 143.

estructuraron el «propósito educativo» del gobierno dictatorial, empleado como un «medio para la organización de la sociedad»[14], recurriendo a las herramientas educativas para la reafirmación de un modelo social que cobrará características propias.

La reafirmación del modelo de «masculinidad hegemónica»

Las acciones tendientes a suprimir toda expresión de oposición en el ámbito educativo fueron implementadas desde la instauración de mecanismos autoritarios —intervenciones, censura, detenciones, destituciones, etcétera— que tramitan su desencadenamiento desde el año 1967 hasta fines del 1974 en el cual comienza una institucionalización y militarización integral de los órganos rectores de la educación.

Culminada esta primera fase, las autoridades cívico –militares implementaron un segundo periodo fácilmente diferenciable del anterior, dada la intencionalidad manifiesta de los actores: «*A comienzos de 1975, las transformaciones en el ámbito de la educación pública expresaron una intención fundacional que trascendió la mera voluntad de control y persecución mantenida hasta el momento*».[15]

La nueva etapa, comporta un ímpetu fundacional para el cual el «nuevo Uruguay» debía «desprenderse» de los resabios ideológicos de afectación marxista, presentes no solo en los elementos materiales, sino que en las mentalidades de los jóvenes de la generación previa a 1973. Por tanto, la pretensión instauradora de los elementos ideológicos autoritarios se extendió con especial acento en el plano educativo, buscando la conformación de mentalidades proclives al sesgo represivo imperante.

Ante esto, cabe reseñar que las matrices teóricas de la política educacional que se buscó imponer por parte del gobierno autocrático fueron esencialmente: «*el catolicismo nacionalista de ultraderecha y la Doctrina de Seguridad Nacional. Otras dos corrientes aparecen como importantes: el neotomismo autoritario y el hispanismo.*»[16]

La visión que el gobierno de la dictadura manifiesta acerca del ámbito de la educación puede definirse como la «*Filosofía educacional de la dictadura*»[17]. En ella coexisten los elementos característicos señalados *ut supra,* supuestos teóricos que sirvieron como fundamento a las medidas educativas de la dictadura.

---

14 AA.VV. *El proceso educativo uruguayo. Del modelo democratico al intento autoritario,* Montevideo, F.C.U. 1984, p.99.

15 Marchesi, A. O. cit. p.370.

16 Campodónico, S.; Massera, E. y Sala, N., *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencia,* Montevideo, E.B.O. 1991, p.8.

17 Appratto, C.; Artagaveytia, L. *El Uruguay de la Dictadura (1973-1985). La educación,* Montevideo. E.B.O. 2004, p. 226.

Cabe destacar especialmente a la figura del coronel Julio Soto por su visibilidad y producciones que versan en temáticas educativas, las cuales trasuntan el trasfondo ideológico de la época. Es por ello, que corresponde analizar algunos elementos discursivos que signan su pensamiento:

> Hay expresiones y giros de pensamiento frecuentes en el discurso católico más conservador (ultramontano, integrista, hispanista), portador de una visión fuertemente jerárquica de la sociedad, arraigada en una concepción particular de la Edad Media (o, para decirlo en sus propios términos, de la Cristiandad). A estas ideas se le agregaban las de Doctrina de Seguridad Nacional surgida en el contexto de la segunda posguerra.[18]

El coronel Soto presenta en su discurso elementos que concuerdan con estos principios ideológicos, poniendo énfasis en «la implantación de una clara firme y real política educativa […] que logre la formación integral del hombre uruguayo»[19]

No es menor, ni descuidado el empleo del vocablo *hombre* por parte de Soto, que es empleado en alusión a su acepción demarcatoria de género.

En otro pasaje de esta conferencia, en un decálogo en el cual se expresan los puntos que constituyen las bases de la educación para las Fuerzas Armadas, se expone como principal fin de la educación «la formación del hombre uruguayo»[20]

La centralidad de la figura masculina remite en su contexto al concepto de *hombre universal,* una acepción del vocablo empleado con larga tradición en Occidente, que identifica a la especie y la denomina por su solo género, excluyendo a toda otra manifestación genérica humana. Estipulando así un determinado canon a las relaciones genéricas y prefigurando en el proyecto educativo un modelo de identidad masculina.

En tanto que construcciones sociales, culturalmente específicas, históricas y espacialmente situadas, las identidades de género son susceptibles de inducción y estímulo exterior, especialmente para los sujetos inacabados.

La etapa formativa influye de forma sustantiva en la construcción de identidad de los sujetos, por tanto las identidades masculinas tramitaron en el periodo autoritario un proceso subjetivo signado por los patrones discursivos hegemónicos.

La fase formativa del sujeto comprende en gran medida su espacio socializador educativo formal, espacio en el que se presentan indicadores de cómo los hombres construyen su masculinidad y cómo se asocia ésta con la sexualidad, la reproducción, la paternidad, el trabajo y la violencia.

El carácter propositivo del proyecto del coronel Soto enuncia en un pasaje tendiente a explicitar los fines de la educación de este *Hombre Uruguayo*: «*Orientarlo hacia la unidad familiar a fin de que se convierta en el educador básico y natural de sus hijos.*»[21] Estipulando así un rasgo de la masculinidad dominante, siendo el hombre el poseedor de la *potestad* de transmitir los valores en el ámbito intrafamiliar.

---

18 Ibídem, p. 227.

19 Soto, J. R. *Proceso de la Educación en el Uruguay*, Conferencia, Publicación realizada en dependencias del CONAE. Montevideo. Diciembre 1975.

20 Soto, J. R. Op.cit.

21 Soto, J.R. Op.cit.

La masculinidad hegemónica no se puede definir fuera del contexto socioeconómico, cultural e histórico en que están insertos los varones y que ésta es una construcción cultural que se reproduce socialmente. Por ello, los aspectos singulares de esta etapa del proceso autoritario revelan elementos de reafirmación en un continuo histórico, pero que conocen un acento particular en la tónica del discurso imperante.

Conforme se precise con más minuciosidad en el análisis discursivo del coronel Soto, se encontrarán elementos que sustancien el correlato entre los preceptos y los enunciados. No obstante, cabe consignar que este personero de gran visibilidad para la época, no se constituyó en el portavoz oficial de las FF.AA. trasuntando un discurso ampliamente aceptado, sino que representaba a una minoría.

Pese a ello, este discurso cobró alcance y trascendencia, no solo en la producción textual del Cnel. Soto, sino que adquirió gran difusión en la esfera pública.

En última instancia, el texto como unidad de producción intelectual remite a un «discurso» determinado, el cual atraviesa la pieza escrita, y generalmente da cuenta de un contexto particular.

Concibiendo al texto como una expresión singular de un discurso que se expresa como tópico general, podemos identificar en el texto seleccionado los discursos a los cuales éstos están inscriptos. Por tanto, puede vincularse a los textos con los discursos imperantes de la época, los cuales nos presentan la representación de un contexto de producción, inscripto a su vez en un complejo y heterogéneo «*clima mental*»[22]

Cabe mencionar que en un entorno autoritario las producciones revisten un alto grado de contralor, y pese a ser manifestadas por un integrante del régimen están sujetas al disciplinamiento de las jerarquías:

22 El término tomado de la obra de Hyden White, es empleado como categoría explicativa del entorno de producción de un "discurso" intelectual, remitiendo a la permeabilidad del contexto en la concreción de una producción determinada. Al respecto véase; White, H. "El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica". Paidós, Barcelona. 1987.

> En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.[23]

En definitiva, las transformaciones más tangibles se expresaron en las nuevas prácticas educativas orientadas a exponer los nuevos contenidos privilegiados por el régimen autoritario: «Los contenidos se caracterizan […] por una visión del hombre y de la sociedad autoritaria, jerárquica, moralista, nacionalista-chovinista y personalista (…)»[24]

Al respecto, cabe reseñar brevemente algunos pasajes de producciones textuales en los cuales se trasunta ostensiblemente los elementos filosóficos propuestos por el régimen cívico-militar.

A través del análisis de una serie de textos oficiales elaborados en base al programa existente de educación secundaria para la asignatura Educación Moral y Cívica, expondré brevemente (dado el alcance del presente trabajo) los contenidos configuradores de una masculinidad dominante. A tales efectos, considero pertinente realizar un abordaje inclusivo de las producciones textuales, intentando desentramar el discurso instalado en la prédica de los interlocutores, visible en el análisis global de la colección. Entendiendo que cada serie ha sido concebida como una totalidad que responde a la transmisión de una propuesta común, diferenciada por la profundidad en el tratamiento de los contenidos disciplinares.

La colección reseñada a los efectos de este avance, remite a una serie de *manuales* destinados a la enseñanza de la asignatura Educación Moral y Cívica en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. La serie de textos de la autoría de Sofía Corchs Quintela pero con riguroso apego al programa oficial, permite observar un énfasis por delimitar con claridad los roles estipulados socialmente para cada sexo.

En este sentido, se expresa con suma claridad las funciones sociales de cada sexo, nítidamente diferenciables por una delimitación en el cumplimiento de las tareas en el plano práctico. Asimismo, la tónica discursiva explicita los mandatos «morales» del varón que constituye una familia: «El marido debe dar a la mujer apoyo y protección física y moral. Es él quien debe mantener con su trabajo las necesidades del hogar.»[25]

El texto reafirma una consigna de neto sesgo patriarcal, preexistente en innumerables construcciones discursivas en el relato histórico-antropológico. El enunciado, expone una disociación en cuanto a las prácticas que debe realizar el varón, exhibiendo la responsabilidad tácita de la protección y el sustento. En esta lógica dual, se contrapone por un lado la carga de la manutención del núcleo familiar, en contrapartida, dicha carga contiene implícita la potestad de ejercer ciertas funciones asignadas al rol. La relación desigual del ámbito intrafamiliar consagra una

---

23 Foucault, M. *El orden del discurso,* Bs. As. Fábula Tusquets Editores, 2005, p.14.

24 Campodónico, S.; Massera, E. y Sala, N. Op. Cit., p.8.

25 Corchs Quintela, Sofía. *Educación Moral y Cívica, Segundo año,* 3.era Edición. Montevideo Ediciones IDEA, 1981, p.16.

lógica de dominación del varón, dado por el pleno ejercicio de sus «designaciones» sociales como protector y proveedor.

A tales efectos, se desprende la imposición de un mandato manifiesto; el varón debe circunscribirse a la órbita del trabajo inexorablemente, como sostén de la estructura familiar. Con la implicación dual mencionada *ut supra*, el hombre que desempeña la función de *marido* conlleva las responsabilidades del sustento y protección, pero goza de una clara exención de tareas relacionadas con el ámbito doméstico.

Por ello, esa lógica de dominación sustentada en una clara división de tareas (las cuales guardan para el varón la prerrogativa de la remuneración), constituye un factor fuertemente condicionante en la estructura de poder intrafamiliar. Ante esto, uno de los textos expone terminantemente: «La mujer debe a su marido obediencia en todo lo que se refiere al orden doméstico; la autoridad dentro de la familia, el jefe de ella, es el padre».[26]

Dada la finalidad del carácter formativo de la producción textual, cobra mayor relevancia una afirmación tan rotunda. La fuerte impronta de la sentencia, trasunta la reproducción de una lógica de descentralización del sesgo autoritario al ámbito doméstico, buscando trasladar las lógicas de dominación macro (la sociedad) a un nivel micro (el hogar).

La «impresión» de un patrón autoritario en el varón como dominante desde su etapa formativa, se visualiza en el imperativo enunciado, consagrando la clara situación desigual entre los sexos.

A su vez, se le asigna a través de las manifestaciones una reafirmación constante de la desagregación de tareas, estipulando hasta una lógica en la separación de los espacios físicos: «El marido podrá trabajar como obrero, agricultor, artista, empleado, ser un científico, o un escritor, en cualquiera de estos casos, su tarea la realiza fuera de su casa o a veces en su estudio alejado de la vida familiar.» [27]

Estas piezas textuales comportan una significación comprensible dentro de la contextualización de su marco de producción, como se mencionó con anterioridad. Ante esto, corresponde recordar que los lineamientos discursivos que sustentan estas afirmaciones procesan una ruptura con una matriz liberal anterior. Por tanto, la tónica del discurso instaurado reviste un neto sesgo nacionalista con especial énfasis en resaltar los mecanismos simbólicos de la Doctrina de Seguridad Nacional:

Este sentimiento de la nacionalidad oriental no desapareció; siempre permanece y está alerta para defender este pequeño territorio, tanto de los ataques del exterior, como de los que puedan venir de sus mismos pobladores engañados por doctrinas foráneas, que prometen «el paraíso» y solo persiguen destruir la unidad nacional; ya sea por medios sutiles de penetración, disminuyendo los valores morales de los hombres que forjaron la patria y de las instituciones; ya sea fomentando la pornografía en películas, literatura,

---

26 Corchs Quintela, Sofía. *Educación Moral y Cívica, Segundo año*. Tercera Edición. Montevideo. Ediciones IDEA, 1981, p.17.

27 Corchs Quintela, Sofía. *Educación Moral y Cívica, Tercer año.* Quinta Edición. Montevideo. Ediciones IDEA, 1981, p.9.

propaganda televisiva, el empleo de drogas en la juventud, y de esta manera dar una visión del hombre y del mundo actual completamente negativa. [28]

Este pasaje —representativo del discurso ideológico del gobierno autocrático— deja entrever los sustratos morales constitutivos del *hombre* que busca promover el sistema educativo. La producción textual, expone nociones aleccionadoras y moralizantes, tendientes a vivificar en el varón un sentimiento patriótico.

El vocablo *Patria* es empleado en numerosos pasajes de las producciones textuales oficiales del periodo. Se expone en su connotación glorificada, reforzado generalmente con alegorías históricas, ensalzando gestas y personajes —generalmente militares. De estas producciones discursivas, se desprendes sustratos constitutivos de carácter moralizador, realizando un especial énfasis en los valores del compromiso, la fortaleza, la valentía, el heroísmo, el pundonor, etcétera.

Estos «valores morales» son exigidos al varón por parte de la «Patria», la cual reclama al hombre la defensa de su integridad. La construcción discursiva entronca determinados sucesos históricos del pasado —especialmente seleccionados y cuidadosamente presentados— con el presente de la producción textual. El continuo histórico se hace evidente en el discurso, exhibiendo «responsabilidades» que la *Patria* —en tanto que unidad suprahistórica— reclama a los sujetos.

Este mandato atemporal explicitado en el discurso, se trasunta con significativa relevancia en el presente de las producciones del periodo dictatorial. Esto puede explicarse por un intento de construcción de un estado de alerta constante, en el cual la *Patria* exige la protección de sus «hijos». Ante esto, las responsabilidades actitudinales del varón son objetivo de especial interés por parte de las autoridades educativas, realizando así producciones que enfaticen la formación de sujetos internalizados en las lógicas moralizantes del gobierno autoritario.

En este sentido, se apunta a la otra unidad a la cual el varón se encuentra ligado por un lazo de responsabilidad y compromiso: *la familia*.

La *unidad básica* o *esencial* de toda sociedad —como es presentada en varios pasajes de los textos — exige a los sujetos un alto grado de compromiso, llegando a estipularse con claridad roles y tareas. Asimismo, el grado de división en las funciones intrafamiliares queda patentizado con una clara separación de las funciones, los espacios y naturalmente las jerarquías. Consagrando en esta estructura una desigual diferenciación, dada por el ejercicio de poder doméstico y la estipulación de roles sociales, que es promovida de manera sentenciosa por estas producciones textuales.

Los contenidos tendientes a generar una versión de la «masculinidad hegemónica» —de neto sesgo autoritario— incorporada en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres formadas en el periodo, han pasado a ser parte de sus identidades y regula las relaciones genéricas.

Este patrón del *deber ser* de los hombres se ha impuesto sobre otras masculinidades posibles, transformándose en dominante, en «hegemónica». Su observancia produce tensiones y

28

frustraciones en muchos hombres y mujeres, porque no corresponde a su realidad cotidiana ni a las inquietudes e intereses de la sociedad actual.

Bibliografía

Appratto, C.; Artagaveytia, L. *El Uruguay de la Dictadura (1973-1985). La educación,* Montevideo, E.B.O. 2004.

AA.VV. *El proceso educativo uruguayo. Del modelo democratico al intento autoritario,* Montevideo. F.C.U. 1984.

AA.VV. *La dictadura Cívico-Militar. Uruguay 1973-1985,* Montevideo, E.B.O. 2009.

Barrán, J. P. *Iglesia Católica y burguesía en el Uruguay de la Modernización,* Montevideo, F.H.C.1988.

Barrán, J. P. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Montevideo, E.B.O. 2009.

Campodónico, S.; Massera, E.; Sala, N. *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencia,* Montevideo, E.B.O. 1991.

Careaga, G.; Cruz Siena, S. *Debates sobre masculinidades poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, México DF, UNAM, 2006.

Foucault, M. *El orden del discurso*. Bs. As. Fábula Tusquets Editores. 2005.

Foucault, M. *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber,* México D.F. Siglo Veintiuno Editores D.F. 1998.

Foucault, M. *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*, Bs. As. Siglo Veintiuno Editores, 2003.

Freud, S. *El malestar en la cultura*, Cap. V.

Olavarría, J. *Hombres: identidad/es y violencia,* Santiago de Chile. FLACSO. 2001.

Traversoni, A.; Piotti, D. *Nuestro Sistema Educativo Hoy,* Montevideo, E.B.O. 1984.

White, H. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, Paidós, 1987.

Fuentes

Corchs Quintela, Sofía. *Educación Moral y Cívica, Primer año,* Cuarta Edición. Montevideo, Ediciones IDEA, 1981

Corchs Quintela, Sofía. *Educación Moral y Cívica, Segundo año*. Tercera Edición. Montevideo, Ediciones IDEA, 1981.

Corchs Quintela, Sofía. *Educación Moral y Cívica, Tercer año.* Quinta Edición. Montevideo, Ediciones IDEA, 1981

Soto, J.R. *Proceso de la Educación en el Uruguay* Conferencia. Publicación realizada en dependencias del CONAE. Montevideo. Diciembre 1975.