
Nacionalismo y catolicismo en la educación pública santafesina (1976-1983)*

FABIANA ALONSO

Resumen

El artículo se ocupa de los contenidos nacionalistas y católicos, así como de las prácticas asociadas a ellos –ritos escolares y propaganda militar– impuestos en la educación pública de la provincia de Santa Fe durante la última dictadura militar (1976-1983). Los principales tópicos de dichos contenidos, formulados en los años 1930s. y oficializados en 1943 –centrados en la crítica a la modernidad y en la defensa de la tradición hispana y católica– fueron recuperados por las reformulaciones curriculares con el propósito de combatir las que se consideraban desviaciones ideológicas provocadas por la subversión cultural y educativa.

Palabras clave

Educación pública – provincia de Santa Fe – contenidos nacionalistas y católicos – prácticas escolares – última dictadura militar

Abstract

This article approaches the nationalist and catholic contents, as well as the practices associated to them –school rites and military propaganda–, imposed to Santa Fe public education during the last military dictatorship (1976-1983). The main topics of the contents formulated in the 30s and made official in 1943 –centered on criticism against modernity and on the defense of the Hispanic and catholic tradition–, were recovered by the curricula reforms with the purpose of combating those considered ideological deviations caused by cultural and educational subversion.

Key Words

Public education – province of Santa Fe – nationalist and catholic contents – school practices – last military dictatorship



Recibido con pedido de publicación el 12/06/2006

Aceptado para su publicación el 05/12/2006

Versión definitiva recibida el 12/03/2007

Fabiana Alonso es profesora en Historia, magister en Ciencias Sociales y docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral
fabianaalonso11@hotmail.com

ALONSO, Fabiana “Nacionalismo y catolicismo en la educación pública santafesina (1976-1983)”, *prohistoria*, año XI número 11, Rosario, Argentina, primavera 2007, pp. 107-123.

* Este artículo constituye parte de mi tesis de maestría “La formación integral y permanente del hombre argentino. Los contenidos nacionalistas en la escuela pública santafesina durante la última dictadura militar (1976-1983)”, desarrollada en la Universidad Nacional del Litoral.

Durante la última dictadura militar la educación pública constituyó uno de los ámbitos en los que se libró la lucha contra lo que se identificaba como *amenaza subversiva*. El combate contra el *enemigo interno* se justificó en la tradición hispana y católica, atributo excluyente de la identidad nacional. Kaufmann y Doval han señalado que:

“...a través de la resacralización de la enseñanza en el ámbito de las escuelas no confesionales se pretendió cohesionar a los sujetos en torno a valores universales y perennes, propios de sociedades occidentales y cristianas (religión, fe, trascendencia). Las políticas educativas impulsadas desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, apuntaban a la búsqueda de la ‘remoralización’ del país”.¹

El presente artículo aborda la presencia de los contenidos nacionalistas y católicos en los programas del sistema educativo público de la provincia de Santa Fe, así como las prácticas asociadas a los mismos a través del análisis de los ritos escolares y la propaganda militar. Los conceptos de violencia simbólica y de arbitrariedad cultural, acuñados por Pierre Bourdieu,² posibilitan pensar dichos contenidos como una construcción política cuyos principales tópicos, formulados en los años 1930s. y oficializados en 1943,³ fueron recuperados en el periodo analizado.

¹ KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina “La enseñanza encubierta de la religión: la ‘Formación Moral y Cívica’”, en KAUFMANN, Carolina –directora– *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006, Tomo 3, p. 204.

² Bourdieu plantea que el Estado detenta el doble monopolio de la violencia física y simbólica. Esta última es un tipo de violencia que disimula las relaciones de fuerza y a la que no se la reconoce como tal por cuanto se asienta en la aceptación de premisas prerreflexivas. Por ello, la eficacia de una acción de violencia simbólica está en relación directa con el desconocimiento de las condiciones y los instrumentos de su ejercicio. Una arbitrariedad cultural puede definirse como la selección de significados que expresan los intereses materiales y simbólicos de los grupos dominantes. La misma encuentra en la escuela su instancia de legitimación. El carácter arbitrario radica en que tales significados no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidos por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana. La inculcación de estructuras cognitivas y evaluativas contribuye a conformar una aceptación dóxica acerca del sentido del mundo. Cfr. BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, 1995, pp. 101-127; BOURDIEU, Pierre “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona, 1997; BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Coyoacán, México, 1998, pp. 44-71.

³ Los mismos pueden sintetizarse de la siguiente manera: la defensa de la tradición hispana y católica, percibida como reaseguro del orden natural, frente a las tendencias desintegradoras de la modernidad, la identificación de lo argentino con lo católico, la representación del Ejército como una institución superior al Estado, depositaria de la nacionalidad, y una imagen de los enemigos de la nación. Cfr. ESCUDE, Carlos *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Tesis, Buenos Aires, 1990, pp. 87-143; MALLIMACI, Fortunato “El catolicismo argentino desde el liberalismo integral a la hegemonía militar”, en AA.VV. *500 años de cristianismo en Argentina*, CEHILA, Buenos Aires, 1992; ZANATTA, Loris *Del Estado liberal a*

El perfeccionamiento moral de la sociedad a partir de la escuela

En la provincia de Santa Fe el discurso oficial representó al sistema educativo como un ámbito acechado *desde adentro por la subversión*.⁴ En ese sentido, en un mensaje transmitido por la cadena provincial de radio y televisión, el gobernador de facto vicealmirante retirado Jorge Aníbal Desimoni hizo hincapié en la deformación de los planes de estudio y en la ausencia de autoridad.⁵ Por su parte, el ministro de Educación, capitán de navío retirado Orlando Pérez Cobo, desde el *Boletín de Información Educativa* convocó a los docentes a consolidar “el espíritu y la esencia de la nacionalidad”, para que niños y jóvenes asumieran “una jerarquía de valores estructurada en la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino”.⁶

La institución escolar era pensada como una *reserva de sentido* capaz de contrarrestar lo que se interpretaba como crisis moral. La noción de persona se privilegió para definir al sujeto de la educación y se hizo hincapié en la espiritualidad y en la trascendencia.⁷ Las secciones del *Boletín de Educación y Cultura* dedicadas al currículum se fundaban en la perspectiva personalista de Víctor García Hoz,⁸ que definía a la educación como perfeccionamiento de la vida espiritual.

“La educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas. [...] Si los hábitos son disposiciones para obrar bien, se convierten en virtudes; de esto se deriva que la educación tenga como fin el desarrollo y la formación de virtudes [...] De acuerdo con García Hoz, la felicidad implica la vivencia de la perfec-

la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1996, pp. 172-177.

⁴ El *combate contra la subversión en el sistema educativo* comenzó en 1975, cuando se registraron cesantías y detenciones de docentes. La situación recrudeció después del 24 de marzo de 1976 cuando el Gobierno provincial ratificó la ley nacional número 21261, por la cual la Junta Militar suspendió el derecho de huelga, paro, interrupción o disminución del trabajo y la ley nacional número 21278, que suspendía la vigencia del Estatuto del Docente de 1958. En virtud de la ley provincial número 7854 del 29 de marzo de 1976, que autorizaba la cesantía de agentes públicos, fueron declarados cesantes docentes de todos los niveles del sistema educativo provincial a través de decretos del Poder Ejecutivo.

⁵ *El Litoral*, Santa Fe, 23 de mayo de 1976, p. 4.

⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Información Educativa*, núm. 16, 1976, p. 5.

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, febrero de 1983, p. 72.

⁸ Para un análisis de la postura espiritualista de García Hoz, véase KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 1997. Para un abordaje del movimiento de educación personalizada de vertiente garciahoziana en Latinoamérica y en la Argentina durante la última dictadura militar, véase KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina *Paternalismos pedagógicos*, Laborde Editor, Rosario, 1999.

ción, que tiene dos vías para lograrla: la gracia divina y la actividad educativa voluntaria, como cooperadora de la primera.”⁹

Las virtudes constituyeron un tema al que se dedicó un espacio notable en los boletines editados entre junio y diciembre de 1980. Pensadas como condiciones de perfeccionamiento de la persona, la justicia, el orden, la prudencia, el respeto, la templanza y la magnanimidad eran definidas por oposición a los vicios, entendidos como excesos o defectos. Las virtudes, inscriptas en el orden natural, pensado como anterior a la sociedad, definían un mandato para el docente, quien debía fundar su trabajo pedagógico en una conducta virtuosa para que la escuela ofreciera “una educación personalizada”, promoviera “el verdadero sentimiento religioso”, favoreciera “el sentido de familia” y “el sano orgullo de nuestro ser nacional”.¹⁰

Según ese razonamiento, las virtudes constituían vehículos de valores que se instituían en orientaciones de las acciones de los individuos y en la base de las conductas deseables. La moral era entendida como un fin trascendente, parte de un orden omnicompreensivo de sentido que encontraba su reaseguro en la religión. No se trataba de una moral autónoma y las formas de argumentación no estaban diferenciadas de las del discurso religioso. La apelación a las virtudes y a los valores para definir el proceso educativo como parte integrante de un fin trascendente que procurara la perfección de la vida espiritual, se correspondía con una concepción organicista de la sociedad, según la cual los fundamentos del orden social devienen de un ordenamiento natural.

“El orden natural, acabado en sí, se complementa y perfecciona con el orden sobrenatural, que es el orden de la Gracia, descubierta por la Revelación divina que nos muestra hasta qué grado de perfección y elevación puede ser llevado el orden natural para lograr la plenitud. [...] El hombre tiene la obligación moral de aceptar las normas de la ley natural y tiene también el poder de cumplirlas.”¹¹

En el marco de esta concepción resultaba imperioso formar a los maestros y a los alumnos no como ciudadanos sino como personas; pensarlos como ciudadanos hubiera supuesto adherir a esa concepción tributaria de la modernidad según la cual el orden social no es

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, octubre de 1980, pp. 43-45. En julio de 1979, Víctor García Hoz vino a la Argentina invitado por el CONICET y en Santa Fe dictó dos conferencias: “Proyecto educativo para la escuela ideal” y “Formación del docente que el proyecto reclama”. El diario local señalaba que “El carácter renovador de sus concepciones se manifiesta en la profundización del hacer pedagógico y en la búsqueda de lo sobrenatural”. *El Litoral*, Santa Fe, 20 de julio de 1979, p. 4.

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, septiembre de 1980, p. 11. La familia era definida en forma excluyente como una institución natural e indisoluble, portadora de valores inmutables y como realidad trascendente a sus miembros.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, julio de 1980, pp. 8-9.

producto de un poder extramundano sino una creación artificial. El punto de vista moral instituido por el discurso de los boletines no permitía visualizar que en la sociedad moderna pudiesen coexistir una diversidad de valores y posturas en relación con los comportamientos. Asimismo, excluía a quienes no compartiesen una moral fundada en los valores de la religión cristiana. Por otra parte, las razones para actuar moralmente se remitían exclusivamente a la esfera individual: el ser virtuoso ante sí mismo y ante los demás desembocaría, por añadidura, en una moral social. Se evitaba, así, indagar en las condiciones imperantes en el orden social.

Las asignaturas *formativas*: Historia y Formación Moral y Cívica

Los contenidos de Historia de las bases curriculares para la enseñanza primaria dan cuenta de una visión del periodo colonial que excluía la noción de dominación ejercida sobre las sociedades precolombinas y contribuía a la defensa de la hispanidad, en tanto que la conquista española era caracterizada como “conquista espiritual”¹² y como “acción evangelizadora”.¹³ Al mismo tiempo, como contenido referido a la organización nacional, se prescribían “los valores cristianos de la Nación Argentina”.¹⁴ El *ser nacional argentino* era definido como la culminación de una herencia cultural que tenía su origen en el helenismo, continuaba con la romanidad y terminaba de configurarse con la hispanidad, que asumía la filosofía cristiana, superadora del paganismo grecolatino.¹⁵ La idea de hispanidad asociada al catolicismo, que había cobrado importancia en el marco del nacionalismo de los años 1930s., era rescatada durante la dictadura militar como el elemento central de la identidad.

En las bases curriculares para sexto y séptimo grado, los contenidos de historia universal no superaban la Revolución Francesa y los de historia argentina no avanzaban más allá de la “Generación del ‘80”, aun cuando varios documentos de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar señalaran que para muchos alumnos el séptimo grado constituía la finalización de su escolaridad. Como advierte Fernando Devoto, la interrupción del desarrollo histórico en la segunda mitad del siglo XIX refleja el peso de una concepción jurídica y territorial de la nación, según la cual, una vez lograda la unificación

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Bases Curriculares para la Escuela Primaria. Estudios Sociales. Sexto Grado*, 1979, p. 32.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Bases Curriculares para la Escuela Primaria. Estudios Sociales. Cuarto Grado*, 1981, p. 19.

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Bases Curriculares para la Escuela Primaria. Estudios Sociales. Cuarto Grado...*, cit.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, julio de 1981, p. 25.

espacial y la organización constitucional, habría quedado configurada definitivamente y era capaz de contener todas las diversidades y conflictos que surgieran posteriormente.¹⁶

En el nivel secundario, las modificaciones curriculares comenzaron en 1979, cuando el Ministerio de Educación de la provincia, a través del decreto número 665, estableció los nuevos contenidos de las asignaturas Historia y Formación Moral y Cívica, a instancias del Consejo Federal de Educación y Cultura.¹⁷ Finalmente, en 1981 se implementó un nuevo plan de estudios para los tres primeros años de la escuela secundaria,¹⁸ que sustituyó al que regía desde 1968.

Los contenidos mínimos de Historia abarcaban desde los comienzos de la humanidad hasta los inicios de la modernidad. Los de Formación Moral y Cívica se estructuraban sobre la base de cinco ejes que se repetirían, casi sin variantes, en los textos escolares del periodo: “El hombre. La familia. El hombre y sus realizaciones culturales. El hombre y sus realizaciones económicas. El hombre y sus realizaciones políticas”. Los contenidos mínimos de Formación Moral y Cívica se jerarquizaban de un modo tal que, por encima del ordenamiento jurídico-político se hallaba una supuesta *unidad espiritual*. Para ambas asignaturas se prescribían contenidos que referían a la humanidad como creación divina: “La creación. El hombre ser creado. El hombre-persona humana a semejanza de su creador. El hombre y Dios”;¹⁹ “Aparición del hombre sobre la tierra. El misterio de la creación. El plan de salvación de Dios. El Mesías.”²⁰

El Ministerio de Educación puso en marcha diversas estrategias tendientes a que los docentes se apropiaran de los contenidos de la nueva asignatura. Entre ellas, el dictado de seminarios de Formación Moral y Cívica en los institutos provinciales de formación do-

¹⁶ DEVOTO, Fernando “Idea de nación, inmigración y ‘cuestión social’ en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)”, en *Estudios Sociales. Revista universitaria semestral*, Año 2, núm. 3, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, segundo semestre, 1992.

¹⁷ Formación Moral y Cívica sustituyó a la asignatura anterior, Formación Cívica, que había sido impuesta a través del decreto nacional 1259 del 8 de julio de 1976, para reemplazar a la asignatura Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA), introducida por el gobierno peronista de 1973 en reemplazo de Educación Democrática. En el plano nacional, la imposición de la asignatura Formación Moral y Cívica provocó la protesta de la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas (DAIA) y de otras confesiones que cuestionaron la decisión de implementar en la enseñanza secundaria una asignatura que no ocultaba su filiación con el pensamiento católico. El *Buenos Aires Herald*, *La Nación* y *La Prensa* sostuvieron que dicha decisión era violatoria de la libertad de cultos. La Convención Evangélica Bautista solicitó al ministro de Educación de la Nación, Juan Llerena Amadeo, que se redactara un nuevo programa para la asignatura sobre la base de los postulados constitucionales y los derechos del hombre. Por su parte, el director de la revista católica *Criterio* criticó la imposición de la nueva asignatura en nombre de las tesis del Concilio Vaticano II. Las protestas fueron desoídas por el Ministerio de Educación de la Nación y el diario santafesino señaló que “En medios gubernamentales se ha llegado a calificar las críticas a esta materia como un acto de apoyo consciente o inconsciente a la subversión”. *El Litoral*, Santa Fe, 11 de julio de 1979, p. 2.

¹⁸ Decreto provincial núm. 4839, 30 de diciembre de 1980.

¹⁹ Decreto provincial núm. 665, 12 de marzo de 1979. Anexo: Contenidos mínimos de Formación Moral y Cívica.

²⁰ Decreto provincial núm. 665, cit. Anexo: Contenidos mínimos de Historia.

cente, la creación del profesorado de Formación Moral y Cívica²¹ y el auspicio del *Primer Congreso Interprovincial de Formación Moral y Cívica*, organizado por la Junta Arquidiocesana de Educación Católica, coordinado por el sacerdote salesiano Cesáreo Campos, director de los Cursos para Formación de Dirigentes Católicos.²²

Los contenidos de los seminarios dictados en los institutos de formación docente reproducían los de la asignatura para la enseñanza secundaria.²³ A partir de 1981 se introdujo una nueva asignatura –Formación Nacional– que contenía las mismas temáticas de Formación Moral y Cívica (patria y patriotismo, la familia como principal agente de la educación, el destino trascendente del hombre, la seguridad nacional y la política de fronteras, entre otros) e introducía algunos contenidos históricos que no superaban el siglo XIX.²⁴

En cuanto al profesorado de Formación Moral y Cívica, el plan de estudios estaba organizado en cuatro años sobre la base de veinticuatro asignaturas. El análisis del programa analítico de la asignatura Historia de las Instituciones Argentinas II da cuenta de la orientación de esta nueva carrera. En la primera unidad, “Nacimiento de la organización argentina y la conformación cívico nacional”, junto a los contenidos referidos a la Revolución de mayo y a las guerras civiles, se enunciaba “El sentimiento de patria y la idea de nación”. El programa contenía dos unidades dedicadas a cuestiones territoriales cuyos títulos eran: “Soberanía nacional” y “Defensa de la dignidad nacional”. Dentro de la primera se destacaba el enunciado “Usurpación de las islas Malvinas” y dentro de la segunda, “Los problemas limítrofes”.

La unidad “Ideas políticas europeas” vinculaba el liberalismo con la masonería y omitía toda referencia al socialismo. La unidad dedicada a los partidos políticos incluía un supuesto partido nacionalista, la Unión Católica,²⁵ y la Unión Cívica Radical; se omitían el

²¹ Decreto provincial núm. 529, 2 de marzo de 1981. El mismo establecía que el Ministerio de Educación designaría anualmente los institutos de formación docente en los que habría de dictarse la carrera. Según el *Boletín de Educación y Cultura* de mayo de 1983, esta carrera se dictaba en el Instituto Superior de Profesorado núm. 16 “Bernardo Houssay” de la ciudad de Rosario.

²² *El Litoral*, Santa Fe, 12 de octubre de 1981, p. 5.

²³ Revisamos planificaciones de seminarios de Formación Moral y Cívica para los profesorados de Matemática, Física y Cosmografía, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Castellano y Literatura (años 1978 a 1982) del Instituto Superior de Profesorado núm. 6 “Dr. Leopoldo Chizzini Melo” de la ciudad de Coronda, provincia de Santa Fe.

²⁴ La asignatura Formación Nacional correspondía al plan de estudios del Profesorado de Nivel Pre-primario (Decreto provincial núm. 3269 del 30 de diciembre de 1981) y luego fue introducida en el plan de estudios del Profesorado de Nivel Primario.

²⁵ Según Cristian Buchrucker, no se trataba de un partido político sino de una organización tradicionalista, formada por Pedro Goyena y José Manuel Estrada, para oponerse a las leyes laicistas del gobierno de Roca, a las “que interpretaban como ‘el programa masónico de la revolución anticristiana’”. Los especialistas han destacado que los nacionalistas nunca constituyeron un partido político, entre otras razones, debido a su crítica a lo que denominaban partidocracia liberal. BUCHRUCKER, Cristian *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*, Sudamericana, Buenos Aires, 1987, p. 29.

Partido Socialista y otros partidos de izquierda. En cuanto al peronismo, se aludía a él con un enunciado, “Doctrina nacional y deformación de la democracia (1943-1955)”, que era contradictorio: contenía una carga valorativa positiva propia del nacionalismo (doctrina nacional) y una valoración relativa a los sectores más cercanos al liberalismo que habían fundado su crítica al peronismo en los rasgos plebiscitarios del mismo.

Una consideración especial merece el enunciado “Conato de implantación de ideas extremistas (1919)”, que aludía a los episodios de lo que se conoce como “Semana Trágica”, cuando en Buenos Aires se desarrolló una represión indiscriminada contra los barrios obreros y los locales sindicales y una persecución contra la población judía. Sin duda, el enunciado transcrito remitía a la interpretación que el nacionalismo había realizado de tales episodios: la visión conspirativa de un complot maximalista. Este significado se actualizaba en relación con otros, propios de la Doctrina de la Seguridad Nacional, que se prescribían en la unidad dedicada al periodo 1955-1976: “Democracia. Reordenamiento institucional y sus crisis: Crisis ideológica, infiltraciones. Agresión al espíritu republicano y a la conciencia nacional. Subversión. Terrorismo”. El programa terminaba con la unidad “Reorganización Nacional”, que aludía al “Proceso de Reorganización Nacional”, y sus contenidos eran: “Fortalecimiento de las instituciones. Consolidación de la unión nacional y de la conciencia ciudadana del ser argentino. Defensa soberana de la Nación”. El significado que transmitía el programa de esta asignatura podría sintetizarse de la siguiente manera: la patria y la nación se originaron en 1810; desde fines del siglo XIX han sido amenazadas por diversos factores –laicismo, conflictos sociales que son vehículo de ideologías disolventes–; las fuerzas armadas han restaurado el orden.

Durante los años 1981 y 1982, el *Boletín de Educación y Cultura* publicó un curso denominado “Fundamentos de Moral y Civismo”. Dos enunciados sintetizaban el contenido y remitían a uno de los tópicos del nacionalismo: la impugnación de la modernidad.

“Desde la modernidad el hombre ha ido perdiendo la noción y el sentido profundo del orden natural.”²⁶

“En el hombre la autonomía es relativa ya que el orden moral no es una creación humana.”²⁷

Las referencias bibliográficas del curso aparecieron en los boletines de noviembre de 1981 y de julio de 1982. Junto a clásicos como Aristóteles y Tomás de Aquino, se recomendaba la lectura de *Familia, sexo, droga* de Víctor García Hoz. También se sugería leer a Ramiro de Maetzu, fundador de la organización nacionalista católica *Acción Española* e inspirador del hispanismo entre los nacionalistas argentinos. En varias ocasiones era citada la conferencia de Alexander Solzhenitsyn, “El suicidio de Occidente” (1978). El escritor

²⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, diciembre 1981, p. 25.

²⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, mayo 1982, p. 31.

ruso no sólo era una referencia por su crítica al comunismo, sino porque se trasladaba al caso argentino su planteo acerca de la crisis de Occidente como una crisis moral. También eran citados un conjunto de autores argentinos, inscriptos en el nacionalismo de los años 1930s.: Ernesto Palacio, Tomás Casares, Julio Meinville y Leonardo Castellani.²⁸ A partir de la definición de persona de Tomás de Aquino y de la crítica a las ideas de Marx, Freud, Lenin, Comte, Hegel y Skinner, puede leerse la estigmatización a la modernidad, que siempre es representada como decadencia y como negación del orden natural. La soberanía política se definía en términos pre-modernos, como podemos constatar a través de este enunciado:

“Generalmente se lo utiliza [al término soberanía] en el muy impropio sentido de ‘soberanía popular’, olvidando o negando su sentido más profundo. Soberanía deriva de la palabra latina ‘superaneus’, que se refiere al que ‘está sobre los demás’. La soberanía es pues un atributo de la autoridad, y se refiere a la facultad por la cual la autoridad política impone mediante la ley determinadas obligaciones a sus súbditos.”²⁹

Se impugnaba la noción de contrato social: “Conviene insistir en que tal bien común es connatural a la comunidad política y no fruto del consenso social.”³⁰ La historia era concebida como *magistra vitae*, esto es, se consideraba que en la herencia cultural se encontraban la unidad y el punto de referencia que garantizaban la continuidad del orden social.

El nacionalismo territorial

Perspectiva geopolítica³¹ e irredentismo territorial³² estuvieron presentes en las secciones del *Boletín de Educación y Cultura* dedicadas a la capacitación docente. A través de ellas

²⁸ Estos autores no tuvieron posiciones homogéneas en el interior del movimiento nacionalista. Meinville, al frente de los Cursos de Cultura Católica, es considerado por Buchrucker el principal teórico del nacionalismo de los años 1930s. El autor considera que el pensamiento de Castellani era menos dogmático que el de Meinville y ubica a Palacio, junto a los hermanos Irazusta –iniciadores del revisionismo histórico– en una posición heterodoxa dentro del nacionalismo restaurador. BUCHRUCKER, Cristian *Nacionalismo y peronismo...*, cit., pp. 120-122.

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, mayo de 1982, p. 31.

³⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, junio de 1982, p. 34.

³¹ La perspectiva geopolítica concibe a los Estados como organismos geográficos, tiende a la personalización de los mismos y los representa en permanente competencia. Las naciones son vistas como sujetos empíricos identificados con la acción de sus Estados, por lo cual la noción de soberanía se construye a partir de la relación entre poder del Estado, identidad nacional y dominio sobre un territorio. DE PRIVITELLI, Luciano; QUINTERO, Silvina; ROMERO, Luis A. y SABATO, Hilda *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004, p. 86.

³² El irredentismo territorial es una "...idea según la cual un territorio pertenece indiscutiblemente a una nación por ser un componente esencial de ella, ya sea por razones históricas, de lengua, de raza o de

se transmitió la idea de *país agredido* y se instituyó a los docentes como *guardianes de la soberanía*. La temática geopolítica antártica ocupó seis boletines de 1980 y otros cinco de 1981. Se trataba de un compendio de conferencias pronunciadas por el contralmirante retirado Jorge Fraga, Director Nacional Antártico.

En las sucesivas conferencias el militar explicaba que, debido a la vigencia del Tratado Antártico de 1959, del que la Argentina era adherente, no se reconocían soberanías; no obstante, nombraba los territorios que la Argentina reivindicaba: además del sector antártico, las islas Sandwich del Sur, Georgias del Sur, Orcadas y Shetland del Sur. El argumento era esencialista: “La reivindicación argentina conceptualmente nace con la Nación en 1810.”³³ Los competidores que se destacaban eran Chile, Gran Bretaña y, eventualmente, Brasil. La estrategia discursiva del militar radicaba en vincular el valor geopolítico de la Antártida, la activa participación del Estado argentino en las comisiones del Tratado Antártico y la presencia del Ejército argentino en el Atlántico Sur a través de bases militares, expediciones y actividades científicas. El actor principal, en tanto que garante de la presencia argentina en el Atlántico Sur, era el Ejército, que asumía una tarea beneficiosa para toda la nación.

En la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario se puso especial énfasis en las cuestiones referidas al nacionalismo territorial. Las formulaciones curriculares evidenciaban que las perspectivas geopolítica y regionalista³⁴ moldearon los contenidos de la asignatura: regiones geográficas, infraestructura, suelos y climas en relación con los cultivos, presencia argentina en el comercio internacional, proyección de la Argentina en el océano Atlántico, islas oceánicas, Antártida argentina, fundamentos de la soberanía argentina en las islas Malvinas.

Los cursos y ciclos de conferencias sobre *defensa nacional* giraban en torno a seguridad interior, relaciones internacionales, intereses argentinos en el Atlántico sur y en la cuenca del Plata y política de fronteras. Las declaraciones del intendente de Rosario, capitán de navío retirado Augusto Cristiani, al clausurar uno de estos cursos, transmitían la idea de que la educación era vista como un ámbito en riesgo:

“Seguridad significa tener la certeza de que en los colegios, escuelas y universidades, nuestros estudiantes adquirirán nuevos conocimientos

cualquier otra similar”. DE PRIVITELLIO, Luciano; QUINTERO, Silvina; ROMERO, Luis A. y SABATO, Hilda *La Argentina en la escuela...*, cit., p. 53.

³³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, septiembre de 1980, p. 61.

³⁴ “Según esta tradición, la geografía no habla de la sociedad, sino de un elemento que se encuentra fuera de ella, con el cual entabla una interacción duradera: la naturaleza o el medio físico. El territorio se representa como un soporte físico de atributos o ‘dones’ que la naturaleza ofrece y que se va transformando a lo largo del tiempo por efecto de la acción del grupo humano que lo habita.” DE PRIVITELLIO, Luciano; QUINTERO, Silvina; ROMERO, Luis A. y SABATO, Hilda *La Argentina en la escuela...*, cit., pp. 87-88.

y completarán aquellos otros que son los principios que norman nuestras vidas sin que nadie trate de envenenar más sus mentes”.³⁵

El conflicto con Chile tampoco estuvo ausente en las instituciones educativas. El diario *El Litoral* informaba sobre la realización de conferencias en las que se enfatizaba la idea de país agredido en su soberanía. El coronel retirado Jorge Rodríguez Zía, en una conferencia organizada por el instituto de profesorado de la localidad de Helvecia, sostuvo que:

“...a la apetencia del país trasandino de extender su soberanía sobre nuestras aguas de la plataforma continental submarina. [...] Alertó sobre las intenciones de otras naciones sobre las islas australes y sector antártico argentino, por las ingentes riquezas minerales e ictícolas que poseen como única salida para paliar el hambre y la superpoblación de otras naciones del mundo.”³⁶

La importancia adjudicada, en el sistema escolar, a la reivindicación de la soberanía sobre las islas Malvinas constituye el caso más claro de irredentismo territorial. En las bases curriculares se prescribían, desde 4º grado en adelante, contenidos como “Afirmación de la Soberanía Argentina” referidos al sector antártico y a las islas Malvinas. El mismo 2 de abril de 1982, el Ministerio de Educación de la provincia dispuso que en todas las escuelas de su jurisdicción se realizaran “actos de adhesión y apoyo a la recuperación de las islas Malvinas”.³⁷ El *Boletín de Educación y Cultura* promovía una adhesión emocional a través de la transcripción de la carta de un soldado y de poesías alusivas a la guerra escritas por docentes de la provincia. Con títulos como “Actos de soberanía”, y a partir de una serie de expresiones, se exacerbaba el sentimiento nacionalista: “La Argentina ha recuperado parte de su territorio nacional”;³⁸ “Actualmente con las Georgias y las Malvinas [las islas Sandwich del Sur y Thule] han sido reintegradas al territorio nacional.”³⁹

Lo que se había venido inculcando en la institución escolar cobró sentido en 1982 y, en esa instancia, los docentes, hasta entonces sospechados de *subversivos*, fueron reconocidos en su carácter de transmisores de *verdades y valores nacionales*. Así lo expresaban los funcionarios de la dictadura militar en la provincia de Santa Fe. Luis Alberto Mauri, intendente de la ciudad de Santo Tomé, en una nota pública a las escuelas, afirmaba: “Los valores que identifican a nuestra nacionalidad, interpretados y transmitidos por generaciones de docentes argentinos, han sido un factor fundamental en este momento de unidad que

³⁵ *El Litoral*, Santa Fe, 19 de septiembre de 1978, p. 3.

³⁶ *El Litoral*, Santa Fe, 29 de agosto de 1978, p. 7.

³⁷ *El Litoral*, Santa Fe, 2 de abril de 1982, p. 5.

³⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, mayo de 1982, p. 51.

³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, cit., p. 70.

se apreciaba en el pueblo argentino...”⁴⁰ Lo que se hallaba implícito en las declaraciones públicas era aquello que la institución escolar había logrado en términos de acuerdo prerreflexivo sobre lo que era la nación.

Los ritos de institución

La última dictadura militar halló en los ritos escolares el modo de canalizar el imperativo de perfección de la vida espiritual a partir del cual era definido el proceso educativo. Los ritos de institución acentuaron creencias ya instaladas en el sistema educativo y se constituyeron en los medios más eficaces para la naturalización de significados. Pierre Bourdieu señala que “...la función de la simbólica estereotipada es precisamente manifestar que el agente no actúa en su nombre personal y por su propia autoridad, sino en tanto que depositario de un mandato”.⁴¹ De este modo, el ritual es percibido como legítimo. Los ritos establecen una demarcación entre lo considerado lícito y transgresor y tienen, al decir de Bourdieu, el poder de actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real, ya que el rito configura las representaciones y los comportamientos tanto de los destinatarios –los alumnos– como de quienes lo hacen posible por delegación de una autoridad superior –los docentes. Todos habrán de ajustar sus conductas a la representación que los ritos instituyen por sí mismos.

Uno de los calendarios del periodo incluía un apartado de catorce páginas dedicado a normativizar el uso y tratamiento de los símbolos. Se sostenía que las transgresiones a las normas vigentes para el tratamiento y el uso de los símbolos se debían al “deterioro sufrido por el país en sus diversos aspectos e instituciones”. Como consecuencia de ello, la escuela había sido afectada por “concepciones despersonalizantes, materialistas y antinacionales”, “acción ideológica disolvente, tendenciosa y disociante”. Por lo tanto, autoridades escolares y docentes debían “asumir plenamente la responsabilidad de la importante función que la Nación les ha delegado”. El ejercicio de la docencia debía ser “prédica y acción formativa permanente”.⁴² El texto omitía definir y caracterizar el deterioro institucional porque las fuerzas armadas, en tanto que actor político, se hubiesen visto involucradas en un análisis que indagara en las razones de la crisis de la esfera político-institucional. Entonces, lo que era un problema político se representaba como una lesión al sentimiento patriótico.

Entre los ritos fundamentales se contaba el juramento a la bandera. El *Calendario Escolar Único* de 1981 transcribía los textos a utilizar para prometer lealtad a la bandera por parte los alumnos de séptimo grado del nivel primario, para la toma de juramento de los alumnos que egresaban del nivel medio y el de la proclama de la juventud a leer por un alumno en el acto de juramento a la bandera. Los calendarios escolares prescribían en

⁴⁰ *El Litoral*, Santa Fe, 5 de mayo de 1982, p. 11.

⁴¹ BOURDIEU, Pierre *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Akal, Madrid, 1999, p. 73.

⁴² Las citas corresponden a MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Calendario Escolar Único*, 1980, p. 24.

detalle el tratamiento que debía darse a los símbolos, la bendición de la bandera por parte de sacerdotes católicos, la recitación de oraciones al símbolo y la participación del alumnado en actos religiosos.

Más que una religión civil, se buscaba lograr una total identificación entre los ritos seculares y los religiosos. En el marco de la cooptación del sistema de enseñanza pública por el discurso educativo de la Iglesia católica, el ministro de Educación, Eduardo Sutter Schneider y el subsecretario de Educación, José Carlos Marí Rousseau, al referirse a la escuela como “canalizador y promotor comunitario”, señalaban que dicha función se cumplía:

“Cuando reconociendo explícitamente la dimensión trascendente del hombre, el ámbito escolar se transforma no sólo en templo de saber sino en ámbito de vivencia y crecimiento en la fe, sin excusas reglamentarias y fundamentalmente asegurando las oportunidades de una efectiva educación integral. [Esto se ponía de manifiesto, según los funcionarios, en la] Autorización habitual para que sacerdotes y religiosas usen instalaciones escolares para desarrollar actividades de evangelización.”⁴³

Se prescribían en detalle los comportamientos que debían asumir los alumnos en relación con la bandera, estableciéndose una homologación entre abanderados y soldados:

“...los alumnos que tendrán el honor de izar, arriar, conducir y acompañar la Bandera Nacional [...] no podrán renunciar a este honor por razones de carácter religioso o de cualquier otra índole que invocaren. El no cumplimiento de estas normas constituirá falta grave y se sancionará hasta con medidas expulsivas. [...] En los casos en que se hallen presentes las FFAA de la Nación [en actos fuera del local escolar] el abanderado prestará atención a las voces de mando del jefe de las tropas, ejecutando los movimientos que se ordenen.”⁴⁴

Las ediciones del diario *El Litoral* dan cuenta de la importancia otorgada a los rituales, que eran reforzados por las conmemoraciones indicadas en los calendarios: a las tradicionales se sumaron el “Homenaje al Centenario de la Conquista del Desierto”⁴⁵ y la “Recordación de la recuperación de las islas Malvinas”. Otras celebraciones, de origen religioso, tam-

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, mayo de 1982, pp. 8-9.

⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Calendario Escolar Único*, cit., pp. 26-29 y 34.

⁴⁵ Ley provincial núm. 8360, sancionada el 21 de diciembre de 1978, en adhesión a la ley nacional núm. 21802.

bién fueron introducidas a través de resoluciones ministeriales.⁴⁶ En la visión de las autoridades, los ritos de institución estaban llamados a restaurar un sistema de valores y unos esquemas de interpretación que habían sido relativizados por lo que se denominaba *acción ideológica disolvente* en el sistema educativo.

La propaganda militar en el sistema educativo

En el marco de lo que a nivel nacional se denominó *acción cívica* de las fuerzas armadas, se daba a conocer la participación del Ejército y de la Armada en la erradicación de escuelas rancho del norte provincial, así como los actos en los que las guarniciones militares entregaban banderas a las escuelas.⁴⁷ En algunos casos, las instituciones militares oficiaban de *padrinos* de las escuelas y los jefes militares tomaban el juramento de la bandera a los alumnos. En ocasiones como esas, los jefes militares exaltaban la acción de las fuerzas armadas e instaban a los docentes a redoblar sus esfuerzos en la inculcación de los valores nacionalistas. Ejemplo de esto lo constituye el discurso del teniente Braga, del Comando de Artillería 121 quien, en un acto escolar, hacía referencia a la “definitiva reorganización nacional” e instaba a “no permitir jamás que nuestra celeste y blanca sea reemplazada por otra que pretenden imponernos los agentes de la violencia y la corrupción”.⁴⁸

El Ministerio de Educación involucró a docentes y alumnos en actividades que transmitían la idea de un destino histórico y un mandato de rechazo a todo aquello que atentara contra la nacionalidad. El boletín los instaba a participar en concursos sobre cuestiones limítrofes en el sur argentino, explotación de los recursos marítimos, fauna marítima, islas del Atlántico sur y Antártida. Se implementaron concursos y campañas dirigidos a todos los niveles del sistema educativo provincial: “Historia naval”;⁴⁹ “El niño, la Escuela y el Ejército”;⁵⁰ “Conciencia Nacional, influencia en el proceso histórico nacional argentino y

⁴⁶ Fiesta de Nuestra Señora del Luján, Patrona de la República Argentina (resolución núm. 379/76); recordación de Nuestra Señora de la Merced, Virgen Generala y Patrona del Ejército Argentino (resolución núm. 123/78).

⁴⁷ *El Litoral*, Santa Fe, 7 de mayo de 1978, p. 2.

⁴⁸ *El Litoral*, Santa Fe, 9 de mayo de 1978, p. 7.

⁴⁹ *El Litoral*, Santa Fe, 21 de julio de 1976, p. 3. Se trataba de dos concursos organizados por la Armada sobre temas relacionados con su historia y con intereses marítimos nacionales, para escuelas primarias y secundarias.

⁵⁰ En 1981, el Comando en Jefe del Ejército y el Ministerio de Educación de la Nación desarrollaron esta campaña para los niveles pre-primario y primario. Se recomendaba a los maestros el desarrollo de unidades temáticas y de una serie de actividades que iban desde relatos orales, confección de *collages* y de muñecos vestidos con uniformes hasta la elaboración de narraciones, diálogos y cartas. La campaña incluía la realización de muestras en Santa Fe y Rosario y una muestra nacional de trabajos infantiles. A lo largo de tres páginas se desglosaban unidades temáticas que tendían a introducir en las escuelas una imagen dulcificada y benefactora del Ejército: “El Ejército a través de la historia argentina. El Ejército en la comunidad. El Ejército en el desarrollo del país. El Ejército en la cultura y la educación. El Ejército de hoy. El Ejército y la soberanía.” MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, julio de 1981, pp. 13-19.

de su soberanía, necesidad de su reafirmación”;⁵¹ concurso fotográfico “Construyendo la Patria”;⁵² campaña “Azul y blanco”.⁵³

Los concursos implementados en la provincia constituyeron estrategias para acercar a las fuerzas armadas a la población e involucrar a docentes y alumnos en actividades centradas en los significados nacionalistas. El propósito radicaba en reforzar la idea de un destino histórico que habría nacido con la revolución de mayo y, en esa tradición, se ubicaba el mandato de rechazo a todo aquello que se considerara sospechoso de atentar contra la nacionalidad.

Consideraciones finales

En la provincia de Santa Fe, durante los años de la última dictadura militar, la educación pública constituyó el ámbito clave de una *batalla cultural*. A través del análisis de las reformulaciones curriculares, los rituales escolares y la propaganda militar se advierte que la violencia simbólica construyó una imagen de alumnos y docentes en riesgo, instaló prejuicios vinculados con la orientación ideológica de los agentes del sistema educativo y contribuyó a configurar un discurso de institución que inculcaba principios de percepción acerca de lo que debía entenderse por herencia cultural, patriotismo, nación, familia, autoridad política.

La política educativa privilegió la transmisión de una idea de nación anclada en formas culturales homogéneas para la formación de los alumnos desde los comienzos de la escolaridad. La identidad nacional, entendida como la cristalización de determinados elementos en un pasado fundacional, determinaba la reinterpretación del mismo en clave de rescate de la tradición hispana y católica. Así definida, la identidad contribuía a otorgarle a la idea de nación un sentido finalista. Esta concepción resultaba funcional a la dictadura, pues relativizaba la noción cívica de la nación, como contrato a partir de la voluntad política de los ciudadanos. La noción de *cruzada* de una nación cohesionada a partir de los valores cristianos se articulaba con la de *país agredido* y contribuía a reforzar la idea según la cual la validez de un orden social y el mantenimiento de un orden normativo sólo serían posibles en tanto y en cuanto se apelara a razones que provenían de un orden natural y que, por ser inmunes a toda revisión y crítica, garantizaban una sociedad sin fisuras.

⁵¹ Concurso destinado a estudiantes secundarios y terciarios, patrocinado por SANCOR. Resolución núm. 240/81, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, abril de 1981, pp. 43-45.

⁵² Concurso destinado a estudiantes secundarios y terciarios, realizado por la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE *Boletín de Educación y Cultura*, junio de 1982, pp. 59-60.

⁵³ Concurso literario realizado bajo el lema “Cielo de paz, sol de libertad”, organizado por la jefatura del Área 212 del Ejército con motivo de la celebración del día de la bandera. El jurado estuvo integrado por militares, por la Directora de Enseñanza Privada y por funcionarios del área de Lengua del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. *El Litoral*, Santa Fe, 8 de julio de 1979, p. 16.

Si en los primeros años de la dictadura los docentes fueron sospechados de haber introducido en las escuelas *concepciones despersonalizantes, materialistas y antinacionales*, al producirse la guerra de Malvinas –momento para el cual los agentes acusados de *subversivos* ya habían sido expulsados– el Ministerio de Educación los exaltó como *garantes de la conciencia nacional* y como *guardianes de la soberanía*. En ambos momentos delegó en los agentes del sistema educativo público la tarea de hacer posible la naturalización de significados. La indagación de los usos del currículum prescripto implicaría plantear interrogantes acerca de acuerdos tácitos y disidencias por parte de los agentes, cuestión que excede el propósito de este artículo.

También cabría preguntarse por la pervivencia de estos significados en la educación pública. Algunos trabajos, que han avanzado en el análisis de textos escolares de circulación nacional, han destacado la conveniencia de no establecer cortes abruptos entre la etapa que se abre a partir de la recuperación de la democracia y el periodo precedente. Si bien es posible detectar cambios de matices, e incluso renovaciones, también puede observarse la continuidad de algunos significados, sobre todo los relativos a la nación.⁵⁴ Aún rige ley número 22963 de 1983 que le otorga al Instituto Geográfico Militar la facultad de controlar la representación cartográfica del territorio continental, insular y antártico y establece sanciones a autores y editoriales que no cumplan con dicha disposición.⁵⁵ Cabe consignar también la censura efectuada por el Ministerio de Educación de la Nación en 1995 sobre contenidos referidos al evolucionismo incluidos en el documento sobre los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.

En la provincia de Santa Fe, la reforma del plan de estudios del Profesorado de Nivel Primario, realizada en 1986, mantuvo –en el marco de un núcleo de formación socio-cultural– la asignatura Formación Nacional, introducida por la dictadura militar. La fundamentación del nuevo plan de estudios remitía a la perspectiva personalista al sostener que la formación de los futuros maestros debía desarrollarse dentro de una concepción centrada en la idea de “plenitud del hombre, que lo constituya en un ser digno y trascendente”.⁵⁶

Por último, profundizar la indagación de las marcas del nacionalismo y el catolicismo en el sistema educativo público de la provincia de Santa Fe requeriría abordar las reformas de contenidos que se han desarrollado a mediados de la década de 1980 y durante

⁵⁴ Cfr. DE PRIVITELLIO, Luciano; QUINTERO, Silvina; ROMERO, Luis A. y SABATO, Hilda *La Argentina en la escuela...*, cit., pp. 212-214; POSTAY, Viviana *Los saberes para educar al soberano. 1976-1989. Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias entre el Proceso y la transición democrática*, Ferreyra Editor, Córdoba, 2004, pp. 187-200; DE AMEZOLA, Gonzalo “Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la ‘transformación educativa’”, en KAUFMANN, Carolina –directora– *Dictadura y educación. Los textos escolares...*, cit.

⁵⁵ QUINTERO, Silvina “El país que nos contaron. La visión de la Argentina en los manuales de geografía (1950-1997)”, en *Entrepasados. Revista de Historia*, Año VIII, núm. 16, Buenos Aires, 1999, p. 154.

⁵⁶ Decreto provincial núm. 830 del 16 de abril de 1986. Anexo I: plan de estudio Profesorado de Nivel Primario.

los años 1990s. –esta última en el marco de la reforma educativa nacional– así como los rituales escolares desde la transición democrática, cuestiones que exceden los objetivos de este trabajo. No obstante, es preciso tener en cuenta que, si bien se ha avanzado positivamente hacia la pluralidad ideológica y religiosa, ciertas premisas prerreflexivas oponen una gran resistencia a la revisión y a la crítica en tanto y en cuanto se han convertido en sentido común que moldea las prácticas en los ámbitos educativos. Nos referimos a concepciones homogeneizantes de la nación, a la pervivencia del irredentismo territorial en relación con la guerra de Malvinas, a la idea de una supuesta identidad que estaría en crisis y a la persistencia, aunque atenuada, de la representación de país agredido.

Santa Fe, septiembre de 2006