



e-l@tina

Revista electrónica de estudios latinoamericanos

[e-l@tina](#) es una publicación del
Grupo de Estudios de Sociología Histórica de América Latina ([GESHAL](#))
con sede en el
Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe ([IEALC](#))
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

La política educativa del autoritarismo en las dos orillas del Plata. Un proyecto funcional al nuevo orden

Leonor Berná

Docente de Historia de Educación Secundaria y Formación Docente, Centro Regional de Profesores (CERP), Uruguay.

Recibido con pedido de publicación: 27 de octubre de 2012

Aceptado para publicación: 20 de diciembre de 2012

Resumen

La política educativa del autoritarismo en las dos orillas del Plata. Un proyecto funcional al nuevo orden

Este trabajo tiene por objeto considerar la política educativa del autoritarismo de los setenta, en Argentina y Uruguay y su funcionalidad al proyecto de 'reordenamiento y restauración' del orden social. Con este objetivo las dictaduras requirieron, por una parte, la eliminación de la activación política del sector popular, y por la otra, la "normalización" de la economía, con un matriz mercadocéntrica. Para ello, definieron un enemigo de amplio espectro, que podía incluir cómodamente a cualquier clase de crítico o disidente; e implantaron una política de vaciamiento de la polifonía de voces que componen las sociedades democráticas. Donde, como estrategias destacadas además de la represión, se utilizó la instrumentalización de los miedos y el control del sistema educativo -considerado especialmente «peligroso»-.

Más allá de la evidente ruptura radical con el pasado liberal y democrático que entrañó el gobierno de la enseñanza, ¿tenían las dictaduras un proyecto educativo, afín con su proyecto social? Buscamos dar cuenta de los diferentes mecanismos utilizados para combatir las supuestas desviaciones ideológicas provocadas por la subversión cultural y la imposición de una educación para la seguridad.

Palabras clave: política educativa; autoritarismo; Argentina y Uruguay; nuevo orden

Summary

Educational policy of the authoritarianism in the River Plate. A functional project to the new order

The aim of this work is to consider the educational policy of the authoritarianism of the seventies, in Argentina and Uruguay and its functionality to the project of reclassification and restoration of the social order. On the one hand, dictatorships needed the elimination of the political activation of popular sectors, on the other hand, the normalization of the economy with the market as the center. Therefore, they defined an enemy of wide spectrum, which includes any class of critics or dissidents; and they imposed a prohibition of the polyphonic voices that compose democratic societies. The highlighted strategies, besides the repression, there was an instrumentalisation of fears and the control of the educational system, considered especially dangerous. Beyond the evident radical break with the liberal and democratic past that enclosed the government of the education: Had dictatorships an educational project correlated with its social project? We intend to shed light in the different mechanisms used to attack supposed ideological diversions provoked by the cultural subversion and the imposition of an education for the safety.

Keywords: Educational policy; authoritarianism; Argentina and Uruguay; new order

El autoritarismo enseñó una historia oficial donde debió asumir el poder estatal para salvar a la patria de los enemigos, o sea para volver, como expresa el término latino, al estado en que estaban las cosas antes de la guerra: *Statu quo ante bellum*.

Sin embargo, asumiendo al estado capitalista como la entidad que respalda y organiza una dominación de clase, fundamentada en la vigencia y reproducción de las relaciones capitalistas de producción; los nuevos autoritarismos de la década del setenta en Latinoamérica, fueron una atemorizada reacción a lo que se percibía como una amenaza para la continuidad de los parámetros básicos del sistema. Para Norbert Lechner (2006), el autoritarismo representa una manifestación de la “crisis del Estado”¹ definida por la dificultad de la élite de controlar el desarrollo social. En términos gramscianos, una crisis de hegemonía, donde el Estado desprovisto del “interés general”, queda reducido al aparato de dominación (burocracia), al servicio de una hegemonía externa. Con una lógica que apunta a garantizar el orden y mantener el statu quo, impidiendo una resolución de la crisis de hegemonía que desemboque en la transformación del orden vigente.

De esta forma, las dictaduras surgen como respuesta a dos procesos superpuestos. Por un lado, a nivel interno, son una reacción a la agudización de la lucha de clases, que amenazaba desestabilizar la estructura de dominación burguesa; y por otro lado, a nivel externo, son una reacción a la internacionalización del capital, que transformaba el proceso de acumulación e impulsaba un reordenamiento de las economías locales. En consecuencia, estos estados autoritarios se rigen por dos concepciones complementarias: la doctrina de la Seguridad Nacional, en cuanto programa de una supuesta pacificación social, y un enfoque tecnocrático del proceso económico; que busca estabilizar la vigencia del capitalismo, conjugando la dinámica del capital extranjero con una participación subordinada del capital nacional (Lechner, 2006: 64). En palabras de F. Hinkelammert (1990) las Dictaduras de Seguridad nacional, buscan imponer un proyecto económico-social de transformación hacia un capitalismo extremo anti-intervencionista, anti-reformista y anti-popular. Un proyecto que ponía fin al reformismo, que desde la década del cincuenta había amenazado con profundizarse como revolución en la siguiente década.

Por el mismo camino Guillermo O’Donnell (1997) identifica los Estados “burocrático-autoritarios”, como la organización de la dominación, ejercida por una burguesía oligopolizada e internacionalizada, que busca la reimplantación del “orden” en la sociedad; mediante la eliminación de la activación política del sector popular, por una parte, y la “normalización” de la economía, por la otra. La imposición severa de un particular “orden”, basado en la exclusión política y económica del sector popular. Un orden de matriz mercadocéntrica, que desaloja el proteccionismo del Estado de Bienestar, para cobijar la desregulación, tanto del mercado de capitales como del mercado de trabajo; generando una creciente marginación y exclusión de la población.

Este orden del totalitarismo del mercado, al potenciar las necesidades del sistema como tal y la voluntad y satisfacción de los deseos y preferencias de los actores sistémicamente incluidos, como advierte Yamandú Acosta (2008), genera la insatisfacción de las necesidades de las mayorías sistémicamente excluidas. Pero a través de una estrategia que, saturando no solamente el espacio económico, sino también el político y el cultural, deviene en un utopismo antiutópico neoliberal²,

¹ Se identifica esta crisis del Estado como una crisis orgánica, con dos situaciones que se entrecruzan y determinan recíprocamente. Por un lado, la agudización de una contradicción antagónica en la esfera de la producción material de la vida (la heterogeneidad de las relaciones de producción se manifiesta en la fragmentación del proceso de producción y de circulación. Y por lo tanto falta la base material para la existencia de ciudadanos libres e iguales). Por otro lado, la agudización de los conflictos ideológicos y políticos a través de los cuales los hombres toman conciencia de las necesidades sociales (Lechner, 2006: 38).

² A diferencia de Argentina, en Uruguay, algunos autores como Jorge Notaro (2003) o Jaime Yaffé (2011) sostienen que los militares nunca tuvieron el neoliberalismo como proyecto en su propia agenda. Por el contrario, pusieron frenos a su implementación, negándose por ejemplo a privatizar las empresas estatales o

que se presenta como realismo y niega todas las utopías en nombre del mercado como sociedad perfecta; generando un fetichismo de las relaciones de mercado que torna invisible ese totalitarismo.

Este totalitarismo se va a instalar en nombre de la democracia y en defensa del espíritu de sus instituciones³ y por lo tanto del régimen de derechos humanos que toda democracia supone⁴. Una democracia que se encuentra en estado de excepción y necesita defenderse de los enemigos de la democracia, o sea protegerse de las demandas populares. Para ello las dictaduras buscaron desplazar al pueblo del lugar de soberanía, para arrogarse a sí mismas dicho lugar; de forma tal que no se consideran un poder de facto sino legítimo (Hinkelammert, 1990: 227).

La habitual imagen difundida por los estados burocrático-autoritarios del cuerpo enfermo que no sabe todavía que la terrible cirugía persigue su bien, es la negación radical del estado como representante de la nación y la sociedad. Su misión por ende, es poder reconstruir el “nosotros” de la nación, sostenido por la utopía de integración social. Pero al suprimir lo popular y la ciudadanía, se eliminan los referentes habituales de legitimación de todo estado y debe proponerse a sí mismo como fundamento de su propio poder. En estas condiciones aspira a un “consenso tácito”, donde despolitización, apatía y refugio en una cotidianidad altamente privatizada y, sobre todo, miedo, son su gran soporte. (O'Donnell, 1997: 78-79).

Delineando al enemigo

Amparados en la Doctrina de la Seguridad Nacional, las Fuerzas Armadas se identifican como la encarnación institucionalizada de los intereses nacionales y definen la identidad negativa y multifacética del enemigo: la subversión. “Subversión” es la categoría moral, jurídica y explicativa, con eficacia para justificar la aniquilación de todo aquello que tuviera la intención profunda, transformada en proyecto político, de producir cambios sustanciales (Rodríguez, 2007: 315). En una cartilla del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina dirigida a los maestros en 1977 y titulada “*Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*”⁵, explicaban que la subversión es “...*toda acción clandestina o abierta, insidiosa o violenta que busca la alteración o la destrucción de los criterios morales y la forma de vida de un pueblo, con la finalidad de tomar el poder o imponer desde el una nueva forma basada en una escala de valores diferentes*”.⁶

Caracterizado así con una multiplicidad de rostros engañosos, este enemigo interno, aliado de una siniestra conspiración universal, constituye la “suprema enfermedad del cuerpo nacional”. Para su salvar a la “sociedad enferma” el Estado puso en práctica una acción combinada, de una política de shock, que será impartida por el terrorismo de estado y para curar los tejidos profundos, se requiere atacar la subversión ideológica, cultural, de las costumbres y la familia. Así lo expresó el represor Ramón Camps en la revista *La Semana*: «*La lucha que se llevó a cabo contra la subversión en la*

a reducir el gasto público como reclamaban los neoliberales desde adentro y fuera de las estructuras del gobierno autoritario.

³ Carlos Demasi (2009; 29) plantea que las autoridades de los gobiernos antes del golpe de Estado, imponen una cadena de exclusiones fuertes entre democracia-orden; democracia-lucha antisubversiva, democracia-marxismo; que van a lograr hacer compatible, para el sentido común la existencia de la institucionalidad democrática con el intervencionismo militar.

⁴ Alvaro Rico (2009; 199) sostiene que, si bien en el siglo XIX liberalismo y conservadurismo tenían una relación antagónica, con la aparición de un tercero en discordia: el socialismo; estrecharían filas. Y los hombres liberales dejarían la defensa del principio de libertad individual y de las garantías y derechos de las personas para reforzar, por el contrario, los poderes del Estado.

⁵ Destinado a ser distribuido en todos los establecimientos educativos, presenta una visión apocalíptica de la situación en que se encontraba el sistema educativo al momento de producirse la llegada del gobierno militar y llamaba a los docentes a detectar «subversivos» infiltrados.

⁶ Tomado de Rodríguez, Lidia, 1997: 315.

Argentina, no termina solamente en el campo militar. Esta lucha tiene varios campos y tiene por finalidad conquistar al hombre. Es decir, todos los sectores de la población deben apoyar esa conquista del hombre, su mente, su corazón⁷».

Los instrumentos, que el terrorismo de Estado utilizó para combatir la subversión y disciplinar a la población, son conocidos: destrucción de derechos y conquistas sociales de los trabajadores, censura y recorte de libertades públicas (de reunión, de expresión, etc.), eliminación de colectivos políticos y sindicales (ilegalizaciones, incautación de bienes, allanamientos, saqueos de locales, etc.) y una larga lista de atropellos que terminan en la eliminación física y masiva de los “enemigos”. Pero, para completar el vaciamiento de la polifonía de voces que componían las sociedades democráticas, se buscó el control y dominación del resto de la población mediante el terror y la palabra, imponiendo la uniformización y el disciplinamiento por todas las vías posibles. Una “*pacificación por represión*” (Pineau, 2006: 43) donde proliferaron la censura, las reglamentaciones y se crearon diferentes mecanismos de control ideológico en todos los ámbitos. En particular, a través de una cultura del miedo y el control del sistema educativo.

Instrumentalización de los miedos

«Primero mataremos a todos los subversivos; luego a sus colaboradores; luego a sus simpatizantes y después a los que permanecen indiferentes; finalmente mataremos a los cobardes» (General Ibérico Saint Jean, *El Día*, mayo de 1976, p. 1⁸).

La nueva normatividad y normalidad será impuesta por procedimientos propios a una “lógica de la guerra” donde se suprimen las diferencias y se impone la aniquilación del adversario⁹. Esta violación masiva y sistemática de los derechos humanos generó una cultura del miedo. Con esta práctica el autoritarismo ideologiza los miedos, transformando las amenazas reales en fuerzas demoníacas (la “amenaza subversiva”, el miedo al caos o al comunismo), que se agregan al sentimiento de culpabilidad. Cuando la sociedad interioriza este miedo reflejado que le devuelve el poder ya no se necesita un lavado de cerebro. Su penetración es subcutánea, y permite una despolitización que ya no requiere medidas represivas permanentes, salvo para ejemplificar la ausencia de alternativas. Un trauma de terror, capaz de promover la aceptación pasiva de la realidad impuesta y la postergación de problemas concretos a un futuro ilimitado, que nunca vendrá. El temor a sufrir las consecuencias de la represión se vuelve un factor clave para desalentar o desactivar cualquier intento de organización, resistencia o la más mínima expresión de oposición.

El sometimiento autoinflingido conlleva, como contrapartida, la sacralización del poder como instancia redentora. En la medida en que se refuerza el sentimiento de impotencia, el ciudadano se auto-margina porque se siente incompetente ante la magnitud de los peligros.

La artimaña de las dictaduras de Seguridad Nacional era hacer de los supuestos enemigos seres que, por su maldad, no alcanzan el concepto de humanidad. La guerra puede hacerse, violando todo derecho humano pero aduciendo que, en términos morales, es la única manera de salvarlos. De modo que, los ciudadanos pueden perder su condición humana y ser perseguidos y aniquilados como fieras en nombre de sagrados derechos de la humanidad representada por el orden social y el Estado (Gallardo, 2008: 24).

Aunque el discurso oficial vociferaba la demanda de orden y seguridad, que se nutre del deseo

⁷ Tomado de Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010: 70.

⁸ Tomado de Laura Rodríguez, 2007; p.4.

⁹ Igual que en Argentina, en el caso de Uruguay Alvaro Rico (2009) y Jaime Yaffé (2011) sostienen que la dictadura, no solo encarna un régimen autoritario sino, que si se mira la relación entre Estado y sociedad civil, puede afirmarse también que tuvo impulsos y momentos de carácter totalitario. En tanto el régimen desarrolló un sistema de vigilancia y análisis sistemático de información que pretendía lograr un control casi total de la sociedad uruguaya, desde la prevención de cualquier forma de organización opositora hasta el seguimiento de la vida privada de los individuos “sospechosos”; a través desde un denso entramado de servicios de represión, información e inteligencia policiales y militares.

de “mano dura”¹⁰, el resultado fue una sociedad vigilada, y encarcelada, donde lejos de eliminarse el miedo, se configuraron otros nuevos. La gente se vuelve atemorizada por la pérdida de un “mapa cognitivo” que le permita estructurar, espacial y temporalmente, sus posibilidades. Se disemina una gigantesca paranoia, donde el autoritarismo no ofrece garantías a la gente de haberse salvado de su ira, como claramente lo expresa la cita de Saint Jean, buscando implantar en cada rincón de la sociedad patrones de mando, autoritarios y represivos, que van a calar casi todos los rincones de la vida cotidiana. (O'Donnell, 1997: 109)

Esta paranoia petrifica a la sociedad. Aumenta el sentimiento de impotencia y surge una apatía moral. Se expande el aburrimiento, la vida es gris y no logra entusiasmar. Reina la desconfianza, la gente no se compromete con nada ni con nadie, y se pierde al arraigo social, un individuo aislado, ensimismado que pierde todavía más las capacidades de aprendizaje. Esto provoca una alteración en el sentido de la realidad, que se traduce en una falta de realismo político, o sea, la incapacidad por determinar los cambios posibles, lo cual termina por fortalecer el poder fáctico de lo establecido. La apatía se vuelve narcisista, autocomplaciente y auto-destructora. La erosión de las entidades colectivas, se trasunta en que los individuos no logran reconocerse en referentes colectivos. La vida singular queda enclaustrada en su inmediatez, sin que se elabore un horizonte trascendental (un imaginario colectivo o utopía) por medio del cual la vida en común pueda ser concebida y abordada como obra de todos. (Lechner, 2006: 403-404). La rutina llega a ser asfixiante, y la preocupación por sobrevivir impide vivir.

Reordenando el sistema educativo

Asumiendo que uno de los grandes problemas de los sesenta había sido el compromiso político de la juventud,¹¹ la dictadura también se ocupó de reordenar la educación, como ámbito privilegiado para lograr el disciplinamiento y la imposición del status quo. Considerada especialmente peligrosa, se requería un proyecto educativo que cimentara la despolitización y desmovilización, reestableciendo el “orden perdido”.

El *‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional’* –emitida el mismo día del golpe en Argentina– señalaba como metas ineludibles: *la restitución de los valores esenciales del Estado; la erradicación de la subversión; la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino* y, en su punto 8, *la “conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino”*.¹² Particularmente porque, como hemos manifestado, se entendía que *«es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía para arrancar la raíz de la subversión demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años les fueron inculcando»*.¹³

De la misma forma, en Uruguay también las FF.AA. entendían que *“Debemos estar alerta ante la infiltración foránea, y echar mano sin dilaciones, del arma más firme que para ello disponemos: LA EDUCACIÓN DE NUESTRO PUEBLO”*.¹⁴ Porque como también expresara el Coronel Soto entendían que *“el*

¹⁰ Norbert Lechner, explica que el ejercicio del poder autoritario se asienta sobre los miedos ocultos. El miedo explícito a la delincuencia “no es más que un modo inofensivo de concebir y expresar otros miedos silenciados: miedo no sólo a la muerte y la miseria, sino también y probablemente ante todo miedo a una vida sin sentido, despojada de raíces, desprovista de futuro.” *Ob cit.* pág.401.

¹¹ En Uruguay, como recuerda Marchesi (2009; 128) según cifras de Serpaj, el 76% de los detenidos tenía entre 18 y 34 años.

¹² ‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional’. *Anales de Legislación Argentina*, Tomo XXXVI A, 1976. Tomado de Gallo, 2007: 196

¹³ “Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)” *Op.cit.*

¹⁴ Julio Soto, “Proceso de Educación en el Uruguay”, en *El Soldado*, N°37, 1978, citado por Appratto y Artagaveytía, 2004: 228.

camino a recorrer será largo y costoso porque la destrucción tocó muy hondo. Por ello entendemos que todos los buenos orientales deben conocer el real trasfondo de lo sucedido en el campo de la educación y comprender que para que ella acompañe el proceso revolucionario nacional, no alcanza con ir a un cambio de su fisonomía estructural, sino que esta debe llegar al sentir del educador”¹⁵.

Si bien todos los autores recalcan la importancia asignada al control del sistema educativo, no existe acuerdo en la literatura argentina sobre la existencia de un proyecto educativo sistemático y coherente.

Mariano Palamidessi (1998) sostiene que la dictadura contuvo dos dimensiones constitutivas: una de carácter "reactivo" que priorizaba la desarticulación de las dinámicas sociales precedentes y cuya principal lógica era la represión. Y otra dimensión, "creativa" o fundacional, que pretendía transformar a la sociedad, recreando las relaciones Estado-sociedad a través de una reestructuración de los patrones de acumulación. Para llevar adelante esta tarea se requería combinar un Estado autoritario profundamente militarizado, con la política neoliberal de apertura del mercado¹⁶. Convergiendo en sus objetivos, se estableció una división de funciones en la cual correspondía a la corporación militar el disciplinamiento de la sociedad y su sumisión al nuevo orden del Estado dictatorial y a los "técnicos" liberales el disciplinamiento de los agentes y agencias subordinados del campo económico, para su sometimiento al orden del mercado. En este sentido: Educación y Cultura (igual que Economía), aunque siempre bajo control militar, fueron las áreas menos militarizadas y confiadas, a la Iglesia y a diversos "hombres de confianza".

Las orientaciones dominantes en el campo educativo desembocaron, según este autor, en dos ejes o serie de medidas que sirven para caracterizar a la política educativa del régimen militar. En primer lugar, una necesidad de "limpiar" y "ordenar" el sistema educativo, y en segundo lugar, el impulso de una estrategia de subsidiariedad del Estado respecto del campo educacional. Pero agotadas estas estrategias comunes, los ministros de educación realizaron una intervención caracterizada por su inorganicidad y discontinuidad. En resumidas cuentas la dictadura militar no funda un nuevo modelo educativo, sino que reajusta el modelo anterior, acentuando sus aristas más antidemocráticas.

De forma análoga, M. Southwell (2001) sostiene que el Estado autoritario dismanteló el proyecto pedagógico hegemónico desde fines del siglo XIX en Argentina, que define como la matriz civilizatoria-estatal, articuladora de nociones como Estado moderno, civilización, Estado educador, progreso, educación para todos, homogeneización, entre otras; para priorizar en su lugar el "significante 'orden'".

Pero considera que no hubo una estrategia coherente, sino el efecto de un proceso social reactivo, ya que "no hubo en este armado un plan elaborado y consistente por parte de las administraciones dictatoriales provinciales o nacionales -salvo la ya señalada intención "moralizante" tendiente a promover sujetos que convivieran "en armonía social" y sostuvieran los valores del régimen¹⁷". La inestabilidad del gobierno, que registró más de seis ministros de educación, supuso una conducción errática, de diferentes políticas educativas; que solo confluyeron en su pretensión de orden y la represión de la situación previa.

Por su parte, Invernizzi y Gociol (2002) argumentan la existencia de una deliberada política de represión cultural, como parte de un proyecto social que se propuso actuar en 3 dimensiones: la política, la económica y la cultural. Para ésta última tarea se montó una compleja infraestructura de control, que implicó equipos de censura, análisis de inteligencia, abogados, intelectuales y académicos, planes editoriales, decretos, dictámenes, presupuestos, etc. "La represión y desaparición física

¹⁵ Julio.Soto, "Proceso de Educación en el Uruguay, en *El Soldado*, N°37 1978, citado por Appratto y Artagaveytia, 2004:: 229.

¹⁶ Pese a la contradicción filosófica esencial que existe entre ambas orientaciones, para este autor, confluyeron en una misma estratégica: contar con un Estado fuerte, capaz de imponer el orden y transformar por la fuerza comportamientos y hábitos políticos, económicos e institucionales.

¹⁷ Southwell, 2006. Tomado de Vassiliades, 2008; 12.

de personas se corresponde, en el ámbito cultural y educativo, con la desaparición de símbolos, imágenes, tradiciones y discursos: la suspensión de maestros y alumnos; la encarcelación por motivos ideológicos; los despidos y las 'puestas en disponibilidad'; el cierre de instituciones y carreras; las censuras y las prohibiciones de material de lectura; y la uniformización y el disciplinamiento de la vida cotidiana en los escuelas y colegios estarían hablando de "una compleja infraestructura de control cultural y educativo" (Invernizzi y Gociol, 2002: 23). Este entramado de control y represión, permite sostener la hipótesis de que, más allá de las diferencias entre los diversos ministros, hubo principios ordenadores generales que hablan de una uniformidad en la política educativa del autoritarismo. Dado que la educación tiene una tarea intransferible, como se puede ver en las intenciones proclamadas por el primer Ministro de Educación del Proceso, Ricardo Bruera, al momento de asumir la gestión: "Tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina (...)" (Invernizzi y Gociol, 2002: 101).

En esta línea interpretativa se inscribe el trabajo coordinado por Pablo Pineau (2006). Para este autor la dictadura instrumentó una política educativa basada en dos estrategias, que fueron el "principio del fin" de la escuela pública de las décadas previas y consolidaron proyectos educativos neoliberales. La primera fue una *estrategia represiva*, que buscaba restablecer una serie de "valores perdidos" y hacer desaparecer a los elementos democratizadores y de renovación cultural. La segunda fue una *estrategia discriminadora*, que perseguía la desarticulación de los dispositivos existentes de homogeneización social; para fortalecer un sistema fuertemente fragmentado y diferenciado de acuerdo a los distintos sectores sociales. Una política educativa que rompía la unidad del sistema de educación pública para dar lugar a un sistema subordinado al modelo de distribución regresiva de la renta y a las demandas del mercado.¹⁸ Las propuestas monetaristas y neoliberales no precisaban un sujeto ascético y moralista, sino uno individualista, "dinámico", hedonista, que creyera en el mercado como el mejor rector social y al afán de lucro, el consumo y la especulación como los mentores de su conducta.

En suma, si bien puede observarse la inexistencia de una conducción monolítica de las distintas gestiones, la educación fue entendida, en ambas orillas del Plata, como un instrumento esencial para socializar valores y patrones de conducta que aseguraran un nuevo orden social. Con este objetivo, la política educativa implementada por las fuerzas autoritarias, priorizó la estrategia represiva y disciplinadora como elemento previo imprescindible.

El imperio de la represión

En Uruguay hay acuerdo en que puede marcarse una línea divisoria en el año 1975, antes de la cual son tomadas las medidas represivas e institucionales necesarias, para asumir el control y el poder real sobre el sistema educativo. Luego de ese año, se busca reformularlo intentando "modificar en profundidad las conductas", las "mentalidad" y el "carácter del individuo". Con el objetivo refundacional, de ruptura y aniquilación del pasado liberal y democrático y de creación de nuevas bases ideológicas y sociales. (Campodónico et al, 1991: 107). Con ello se desarticulaba la tradición pedagógica, que alcanzara su cenit en los años sesenta y de la cual los docentes se sentían como principales protagonistas, para organizar una nueva manera de entender la educación; convertida en un instrumento al servicio del autoritarismo (Romano, 2010). De forma similar, en Argentina las FF.AA. se propusieron en primer lugar "actuar con rapidez y energía para arrancar la raíz de la subversión", o sea ordenar, disciplinar y recuperar la autoridad. Para luego intentar conformar un nuevo sistema educativo que atendiera a los intereses de la Nación y a la consolidación de los valores culturales que definían al 'ser nacional' (Gallo, 2007: 181).

¹⁸ Los exámenes de ingreso, el arancelamiento universitario, el Plan Dual de la enseñanza técnica, el vaciamiento de contenidos, fueron algunas de las manifestaciones de este proceso.

Si bien la estrategia represiva puede rastrearse varios años antes del golpe de estado propiamente dicho¹⁹, se agudizaría con la imposición del esquema autoritario, donde toda persona era culpable hasta que se demostrara su inocencia, y donde el control y la suspensión de derechos fueron moneda corriente²⁰.

Los guardianes de la soberanía ideológica

En octubre de 1978 en la revista *El Soldado*²¹ de Uruguay, bajo el título “*El educador oriental: su Fe*” se describe el propósito de que las nuevas generaciones se constituyan en punto de apoyo de la dictadura, y para tal fin el educador se configura como punto de partida. Un educador con “*una ética, una filosofía y sagradas convicciones*” que debe transmitir a los educandos. Para lograr este cometido una serie de normativas y reglamentos apuntaron en ambos países, a incrementar el control y la coerción ideológica sobre el personal docente. Llegando a disponer de traslados, cesantías, destituciones, jubilaciones compulsorias; sin contar la prisión, el exilio o la propia muerte de muchos de los trabajadores de la educación.

En Argentina, procurando “*la erradicación de la penetración ideológica existente en los diversos sectores de la docencia*”, y -como decía el Ministro de Educación Ricardo P. Bruera “*producir una adecuada renovación de los cuadros docentes*”, se utilizó la Ley de Prescindibilidad²² para dar de baja o dejar cesantes a cientos de docentes, a quienes en el año 1978 también se les prohibía su incorporación a los establecimientos de enseñanza privada. Aunque los ministros nacionales no pudieron imponer una sola forma de intervenir en el trabajo docente y existieron diferencias en los proyectos de regulación al interior de cada una de las jurisdicciones y de la nación, se pueden destacar: la modificación de varios artículos del Estatuto del Magisterio y del Estatuto del Docente Nacional, que garantizaba la estabilidad y la participación de los docentes en el gobierno de la educación; el cambio en el régimen de concursos para ser preceptor, (continuando con la línea argumental de evitar la difusión de doctrinas que atentaban contra la seguridad del Estado) y la reforma en el Reglamento de Licencias, que pasó a regular también “*Puntualidad, Responsabilidad y Régimen de Suplencias del Personal Docente*”. De esta forma, el Ministerio de Educación argentino, si bien evitó suspender la totalidad de los Estatutos para simular una idea de “legalidad”, buscó reformar algunos artículos estratégicos. En particulares aquellos destinados a controlar el ingreso y la permanencia de los docentes en el sistema; los mecanismos de ascenso a cargos jerárquicos (para evitar que estuvieran en puestos de responsabilidad aquellos que no eran afines al régimen), además de recortes en los derechos sociales adquiridos (Rodríguez, 2009: 2).

En el caso de Uruguay, una acción de nombramientos y reubicaciones permanentes del

¹⁹ Antonio Romano (2010) sostiene que en Uruguay el golpe de estado a la educación puede rastrearse desde la intervención decretada por el Ejecutivo en febrero de 1970, donde se sustituyeron las autoridades de los Consejos de Educación Secundaria y de la Universidad del Trabajo, por un nuevo Consejo Interventor.

²⁰ Se suspendieron el derecho a huelga, se modificó la ley de contrato de trabajo, se suprimieron las cláusulas que garantizaban la no penalización por razones políticas, gremiales, u otras, se anularon disposiciones que contemplaban días de descanso y un largo etcétera. Todo lo cual derivaría en un deterioro de las condiciones de vida de la inmensa mayoría de la población, al tiempo que se producía una formidable concentración del ingreso.

²¹ Revista que publicaba materiales dirigidos a los soldados y también artículos del Cnel. Julio Soto, contenedores del “corpus” ideológico de los militares en materia de educación. Era repartida gratuitamente en el Instituto de Profesores Artigas, en los Institutos Normales (magisterio) en los domicilios de profesores de Educación Cívica, entre otros.

²² Laura Rodríguez (2007) ha estudiado que, dada esta ley de prescindibilidad, los sumarios administrativos realizados a los docentes en Buenos Aires no fueron un mecanismo de relevancia para combatir la subversión. Es decir, a los subversivos se les aplicaba dicha ley, se los dejaba cesante y/o se procedía directamente a su detención.

personal, se daba a conocer públicamente en la prensa nacional como forma de poner en conocimiento del pueblo uruguayo, las medidas de “*salvación y purificación*” que el poder ejecutivo tomaba.

Además se realizaron sumarios con separación del cargo desde 1970, los que se hicieron más numerosos y frecuentes después del golpe, y prácticamente terminaron en 1976, cuando se aprueba el Acto Institucional Nro.7 que pone fin a la inamovilidad de los funcionarios civiles de la administración pública y decreta el pase a disponibilidad,²³ como en Argentina. Desde 1974 todos los funcionarios deberán además probar “*notoria fe democrática*”, medida que figuró en el Nuevo Estatuto Docente; que en su Ordenanza 28 establecía como obligatorio formular bajo juramento una declaración: 1. *de adhesión al sistema de gobierno democrático republicano instituido por la Constitución de la República.* 2. *de 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.* 3. *de repudio a los regímenes que por su doctrina persigan esa finalidad.* Se establece, asimismo, que todas las designaciones futuras tendrán carácter provisional por el término de un año al cabo del cual el nombramiento puede cesar sin especificación de causa alguna. A partir de entonces estar incluido en una lista sin ninguna explicación, significaba ser expulsado sin ni siquiera las dudosas garantías del sumario.

También se reglamentó el ingreso a la docencia por designación directa²⁴, abandonando el tradicional concurso; siempre que se tuviera la previa certificación policial o militar de ausencia de antecedentes político-gremiales; a lo que se suma en 1979 la obligación de la “Constancia de habilitación para cargos públicos”, que solo permitía el acceso a personas con certificado de ciudadano categoría A.

Se produjo así la amputación del cuerpo docente de miles de integrantes²⁵ y el ingreso de nuevo personal por recomendación política e ideológica. El precio pagado fueron cursos suspendidos, cátedras vacantes, investigaciones paralizadas y un vacío importante de docentes formados; redundando en graves perjuicios para el nivel ético y científico de la enseñanza.

En ambas orillas, no faltaron las funciones de represión y delación obligatorias. Se convocó a los docentes a salir de la “desidia e indiferencia” y velar por la Patria denunciando a sus compañeros y cuidándose de utilizar bibliografía sin haber corroborado su ideología. Igual que los padres tenían que controlar las actividades de sus hijos. En este sentido, una impresionante y potente red de contralor y desconfianza cohesionó un sistema educativo en el que muchos tomaban el lugar de censores y cuidadores de la moral pública y donde todo era susceptible de ser prohibido. “... *jaurías patrullaban las escuelas incentivados por el discurso de los gobernantes y se propusieron erradicar todo elemento que cuestionara el orden que consideraban necesario para el desarrollo de las prácticas educativas correctas. Una fuerte tela de araña unía con distinta intensidad a los campos de concentración con los pasillos escolares, a las cárceles con las salas de profesores, a los calabozos con las editoriales*”.²⁶

La escuela como cuartel

La dictadura estableció una minuciosa reglamentación sobre los diferentes aspectos de la vida

²³ Los egresados de los centros de formación docente y otros, solo se “graduaban” si la CONAE los ubicaba en el escalafón y les adjudicaba horas de clase. Inaugurando una nueva modalidad de destitución, con la sola frase “no dar horas” al lado del nombre se quedaba radiado del sistema. Appratto y Artagaveytia, 2004: 239.

²⁴ Igual que el acceso a cargos de directores o inspectores, que pasan a ser nombramientos directo a personas de confianza.

²⁵ Este proceso también se dio en la universidad, que fue intervenida (perdiendo su autonomía, las formas institucionales de su gobierno -incluida la participación de los estudiantes-, los concursos libres y públicos, etc).

²⁶ Pineau *Op.cit.* p. 74.

cotidiana de las instituciones educativas, entablando un estricto control del espacio y de los cuerpos. En ambos países, fueron restringidos o eliminados todos los mecanismos participativos, tanto al interior de las instituciones educativas, como de ellas con la comunidad; aislamiento que profundizó las divisorias entre la cultura escolar y extraescolar.

A su vez, se impuso una conducta cuasi-militar, con normas sobre el comportamiento, la vestimenta, y demás actividades, tendiendo a abarcar todos y cada uno de los aspectos que conformaban los procederes de alumnos, profesores y funcionarios. El uso obligatorio del uniforme (con determinado largo en las polleras; prohibición de usar vaqueros, color de medias y corbatas según el nivel educativo, etc.), ciertas normas de “higiene” y aspecto general (como el pelo corto en los varones, prohibición de usar barba, cabello recogidos en las mujeres), “la corrección” en el trato, el control de las expresiones y temas de conversación; todo en un “*clima de orden y disciplina, manteniendo limpias las instalaciones y lugares de trabajo*”;²⁷ fueron algunos de las muchas ordenanzas que fueron asemejando la disciplina escolar a ciertos elementos de la disciplina del cuartel.

Este disciplinamiento autoritario de los comportamientos, que transfiere la lógica burocrática al ámbito escolar; intervino en todos aquellos aspectos que conforman el discurso pedagógico, y que –por lo tanto- hacen pedagogía: sobre el cuerpo de profesores, sobre los planes de estudio, sobre las reuniones y los modos de relacionarse, sobre el control bibliográfico, sobre los modos de evaluar a los pares y a aquellos que no lo son, sobre los modos de habitar el espacio físico, etc. (Southwell, 2002: 121).

Todas estas minuciosas y totalizadoras disposiciones de carácter autoritario y represivo, parecen buscar el aislamiento del individuo y su inserción en el trabajo, y fundamentalmente, en determinados organismos intermedios como la familia, y la consiguiente prohibición de otras formas de sociabilidad. “*La militarización del sistema educativo permitió potenciar y revalorizar el orden, la disciplina, las jerarquías verticalistas y la obediencia como virtudes cardinales. El miedo, el silencio, el exilio exterior e interior cubrieron los espacios académicos en todos sus niveles*”.²⁸

Adoctrinamiento inquisidor

La bibliografía, textos, programas y saberes en general, fueron censurados como corolario de una concepción de verdades absolutas e indiscutibles. Como sostienen Campodónico *et al* (2004), para el caso uruguayo, los contenidos se caracterizaron, por un lado por una visión del hombre y de la sociedad autoritaria, jerárquica, moralista, nacionalista-chovinista y personalista y, por otro, por la negación lisa y llana del conocimiento expresado en la supresión de extensas zonas del mismo y en la degradación de su nivel ético y científico.

Por citar solo dos ejemplos, en los manuales de Primaria en Uruguay se describían los años previos a la dictadura, con el desarrollo de los siguientes hechos “distintos a nuestro tradicional modo de vida”: “*1. La tranquila forma de vida propia de nuestro pueblo se ve perturbada por la violación y el mal uso de derechos consagrados en la Constitución. 2. Aparecen grupos subversivos en todo el territorio que atacan contra la Soberanía, Instituciones y Autoridades del Estado que establece la Constitución. 3. La influencia de ideologías extranjeras que tienen como fin tomar el poder por medio de la violencia, se hace presente en forma activa*”.²⁹ En Argentina una subcomisión del Consejo Federal de Educación trató de prohibir la matemática moderna, por servir a “*la difusión de la subversión merced a su relativismo, su condición enigmática (sic), su negación de postulados de la lógica formal y las similitudes entre la teoría de conjuntos y el comunismo en la primacía de lo colectivo y la agrupación*”.³⁰

²⁷ Pineau *Op.cit.* p.79.

²⁸ Kaufmann, 1997: 66.

²⁹ Libro de texto de Educación Moral y Cívica para 5^{to}.Año de Primaria.

³⁰ Tomado de Pineau *op. cit.* p. 73

Desde la concepción de la educación como arma ideológico-política que, a partir de la modificación profunda de las mentalidades, hiciera posible la reorientación de relaciones sociales, se abogó por una “formación” (que a diferencia de la “instrucción” -que era lo que existía antes-) implicaba transformar en forma duraderas el interior del individuo, modificando su carácter y su voluntad para orientar adecuadamente su conducta social (Campodónico *et al.* 1991: 103). No obstante ello, la adquisición de estos contenidos se asumió como un proceso lineal, sin contradicciones, acrítico, y que por lo tanto, solo se limitaba a la recepción y repetición de ciertas “verdades”.

Esta operación “de extrema psicopedagogización autoritaria y empobrecimiento cultural” (Caruso y Fairstein, 1997), buscó también persuadir y reconvertir ideológicamente a los docentes, quienes contribuirían a la adopción del modelo hegemónico imperante. Por esto, el proyecto educacional militar, puso sus mejores esfuerzos en la formación docente; convencidos de poder obtener los agentes de reproducción de los principios del Proceso de Reorganización Nacional. Tal como el propio autoritarismo lo expresaba los educadores “debían ser los guardianes de nuestra soberanía ideológica”.³¹ *“Es necesario formar maestros con una prolija preparación técnico profesional, pero también es insoslayable, y porque no primordial, su capacitación humano-personal que implica una sólida concepción de la educación, de sus fines, de sus procesos, de sus agentes, implica estudio y compromiso con principio y valores ético-espirituales, y todo ello en el marco de una cosmovisión profunda, realista, objetiva, axiológica, trascendente y cristiana”*.³²

Lo señalado anteriormente produjo también una despedagogización de la formación docente que fue atravesada por el tecnocratismo de la época. Toda consideración pedagógica, política, histórica y social de la profesión de enseñar fue suprimida y la única disciplina que nutría la didáctica como teoría de la enseñanza era la psicología del aprendizaje. Los maestros fueron formados en técnicas que debían aplicar al interior del aula para que los alumnos avanzaran en aprendizajes concebidos en términos individuales. El modelo de docente era el de un funcionario bajo un fuerte control burocrático, sin participación en las decisiones pedagógicas (no elige contenidos, bibliografía, ni objetivos).

Si bien la educación “en valores” y la intención de formar determinado tipo de subjetividades formaron parte del proyecto escolarizador moderno, las medidas tomadas por el gobierno autoritario enfatizaron la difusión de una “pedagogía de los valores”. En este sentido va a decir el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ibérico M. Saint Jean en 1977- *“Nuestra gran preocupación- estriba, precisamente, en que la degradación en todos los órdenes a que asistimos, pone en evidencia que la raíz profunda de la crisis que atravesamos es de carácter moral (...) Resulta indispensable adoptar una actitud ética y de ahí la necesidad de poner un fuerte acento en la educación moral (...) del alma del educando (...) Esta es la única manera que el día de mañana ajuste su conducta, ya sin tutela, a los valores vitales, religiosos, éticos y estéticos que vivió en la escuela (...)”*³³.

Así por ejemplo, el Ministerio de Educación bonaerense dispuso un conjunto de medidas tendientes a promover la difusión de ciertos valores “nacionales” y “cristianos”, orientados a la “re-moralización” de los estudiantes. En este marco por ejemplo, se celebró el centenario de la llamada “Conquista del Desierto” en junio de 1979. Hecho que había permitido, según su mirada, *“la integración efectiva del patrimonio nacional de los territorios patagónicos”*, constituyendo *“una verdadera epopeya, ejemplo de heroísmo y valor que es necesario exaltar”*. De la misma forma se dio el tratamiento en clase de cuestiones vinculadas a las zonas en litigio, básicamente con Chile y, más tarde, con Inglaterra en lo referido a la guerra por las Islas Malvinas. En 1978 el Ministerio de Educación bonaerense estableció que debía *“dedicarse una clase semanal al desarrollo de temas referidos a la consolidación de la Soberanía Nacional, Defensa del Patrimonio Territorial, y Seguridad Nacional en las Áreas de Frontera (...) para fundamentar nuestros derechos inalienables sobre zonas actualmente en litigio (...) La adecuada elección de los amigos”, el “esparcimiento nocivo”, las “compañías peligrosas”, el “trabajo como perfeccionamiento de la Creación”, “la verdad”,* formaban parte de los temas escolares previstos por la dictadura bonaerense (Vassiliades, 2010).

Esta depuración de los contenidos y evangelización de algunos valores, se inscribe en un plan

³¹ Southwell, 2004: 61.

³² Plan Nacional de Perfeccionamiento docente, *Ob.cit.* p.62.

³³ “La educación y el futuro”. Tomado de Gallo, 2007: 198.

sistemático de escala nacional de represión cultural; que abarcó desde los programas televisivos, hasta las funciones de circo, pasando por toda la prensa escrita y los libros, que fueron quemados en toneladas. Para ello se montó una estructura compleja de control, censura y represión, centralizados en el Ministerio del Interior; como se observa por ejemplo en la “Operación Claridad” (eufemismo para denominar un conjunto de acciones de espionaje e investigación de funcionarios y personalidades vinculadas a la cultura y la educación).

Para el ámbito de la educación formal, en Argentina se creó en 1979 la *Comisión Orientadora de los Medios Educativos* dependiente de la Secretaría de Educación, quien determinaba la aprobación u observación de textos, bibliografía y medios didácticos; además de elaborar listas con el material recomendado a nivel nacional. En Uruguay también funcionaría una Comisión Asesora de la Biblioteca Central y una Comisión Asesora de Textos, cuyo cometido era realizar una “*Política Nacional de textos de Educación Secundaria*”. En los considerandos de la resolución que la creaba se reiteraba que “...*Es un hecho la existencia de libros-instrumentos de la acción conspirativa antinacional en las Bibliotecas de los Liceos Estatales*”, “... *con lo que se desvirtuó la actividad docente del Estado, en perjuicio de los intereses de la Nación*”.³⁴

A su vez, las autoridades ordenaron a los directores la revisión de las bibliotecas buscando “todo material impreso” que pudiera ser peligros por “*introducir conceptos lesivos de las coordenadas del pensamiento clásico u occidental*”³⁵. Términos tales como: “no autorizar”, “no aconsejar”, “retirar”, son utilizados para indicar que los mismos no deben ser usados por los docentes, tampoco por los alumnos, y de ninguna manera deben seguir formando parte de las bibliotecas liceales.

También existió una contracara de la censura en la política cultural que implementó la dictadura para concitar adhesión en la población a su gobierno. En este sentido, en Uruguay se conformó una propuesta cultural basada en 3 pilares: la creación de un sistema de medios proclives al régimen, la exaltación patriótica y las políticas hacia la juventud. En 1975 por ejemplo, se realizaron una parafernalia de eventos a través de los cuales se celebró el 150 aniversario de la Nación, impulsando la exaltación patriótica para establecer diversos puentes entre actores de la sociedad civil y el Estado (Marchesi, 2009: 122).

Neodarwinismo educativo

Con el artilugio de lograr un sistema educativo más “eficiente” y “moderno”, que dejara atrás la excesiva burocratización y supuesta ineficacia estatal, en Argentina diversos autores analizan la imposición de una mirada economicista sobre la escolarización. Una mirada que haría funcional la educación al proyecto de refundación del orden neoliberal.

Los criterios de eficiencia y eficacia fueron el sustento para reformar el papel del Estado en el sistema. Además de la mencionada reducción del plantel docente en la mayoría de las jurisdicciones, (provocada por el alejamiento por renuncia, jubilación, cesantía o prescindibilidad de miles de profesores y maestros); el régimen avaló el cierre de cientos de escuelas, el estímulo a la educación privada y la reducción, igual que en Uruguay, del presupuesto destinado al área que llegó a porcentajes mínimos nunca vistos en la década.

A seis meses de estar en su función, el primer ministro de Educación Solari hizo una suerte de balance de su gestión, vanagloriándose de los logros de la racionalización; a la que definía como “... *la obtención de la producción actual con menor costo y, a igualdad de costos, una mayor y mejor producción. El Ministerio de Educación, al margen de sus funciones de tipo político- institucional, es una empresa o ente de servicios*”.³⁶

³⁴ Circulares 1372, 1373 y 1376 del Consejo de Enseñanza Secundaria. Tomado de Appratto y Artagaveytía, 2004: 238.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Tomado de Rodríguez, L. 2008: 5

Aseguraba entonces que las nuevas disposiciones de racionalización llevadas adelante, lograron reducir el plantel de docentes suplentes en 2.000 cargos y que 1.500 empleados habían sido cesados, lo que implicaba una “economía mensual” de 30 millones y 40 millones de pesos nuevos respectivamente. También, había promovido que se jubilaran los “miembros del magisterio de más edad y mayor antigüedad”, para no pagar sueldos altos (aunque para 1980 se elevaría la edad jubilatoria y el tiempo de servicio). Además de la clausura de cursos de todos los niveles y del cierre de una gran cantidad de establecimientos (entre 1976 y 1982, habían desaparecido 861 establecimientos educativos, mientras los estudiantes eran casi 300 mil más en la provincia de Buenos Aires) (Rodríguez, 2008: 5). En suma, las políticas de control ideológico se aunaron a las de racionalización; provocando un descenso en el número de escuelas, cursos y docentes, con la consiguiente repercusión sobre la calidad del trabajo, proliferando grados con más de 40 alumnos y maestros sin títulos que, de acuerdo a los testimonios, estaban impactando negativamente en la enseñanza.

En ambas orillas del Plata la reducción del presupuesto fue notoria, con lo que significó para los sueldos, comedores, materiales y el deterioro de la infraestructura en general. Diarios como El Día – cuyos dueños estaban lejos de considerarse opositores al régimen- publicaron casi una nota diaria entre 1981 y 1983, denunciando los múltiples problemas que existían en las escuelas como “Escuela N° 73, el aporte estatal es insuficiente: hay alumnos que se marean por hambre”; “Cuando llueve no se pueden dictar clases”; “El estado crítico de la escuela N°9: agua contaminada e instalaciones sucias”; “Escuela media N° 2: incalificable estado de deterioro”; etc. (Rodríguez, 2008: 8).

Para Tedesco et al (1985), la consecuencia más traumática de este cambio fue el quiebre de la función social de distribución de saberes socialmente válidos, producida por la profundización de la tendencia del sistema a ordenarse por segmentos que atendían a distintos grupos sociales y su conversión en mercancía a ser adquirida en el mercado. Se le quitó así, a la escuela su función de garantizar el acceso a todos, y particularmente a los sectores más desfavorecidos, a dichos saberes. Reordenando el sistema de acuerdo a criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas.

La educación pasó así, a considerarse un problema de orden individual y de naturaleza privada, perdiendo su carácter de razón de Estado, proyecto colectivo y responsabilidad social. En las aulas se fue conformado una especie de “neodarwinismo educativo”, propio de los inicios de las políticas neoliberales y según el cual cada alumno llegaría hasta donde sus “capacidades” –entendidas siempre en clave individual, no problematizadas y atribuidas a la responsabilidad del alumno y su entorno- le permitan llegar (Southwell y Vassiliades, 2005: 17). Un dispositivo perverso que a su vez, culpaba a las víctimas de su situación, acusándolos de su “baja capacidad de aprendizaje”, su “falta de interés en progresar” o su “tendencia a no esforzarse” (Pineau 2006: 99).

Por otro lado, bajo el eslogan de adaptar los contenidos a los intereses y necesidades de los alumnos, se desarrollaron un conjunto de iniciativas tendientes a adaptar el currículum escolar a las necesidades del mercado. Se introdujeron en el nivel medio contenidos orientados a la formación laboral y a una preparación “flexible” para “aprender haciendo”. En este sentido en Buenos Aires existió una serie de proyectos para darle formación laboral a los estudiantes en los últimos años de primaria o primeros años de secundaria y un Plan Dual, donde concurrían dos días a la escuela, para recibir la formación teórica y 3 a una empresa, donde se capacitaban en las cuestiones prácticas. Estos proyectos se vieron cercenados por el propio recorte presupuestal, faltando por ejemplo presupuesto para equipar los talleres.

A modo de conclusiones

Como han señalado diversos autores, las dictaduras de los setenta en América Latina, constituyeron un punto de inflexión en muchas dimensiones, de las que no escapó el ámbito educacional. El régimen respondió a la crisis orgánica, no solo con una feroz violación de los

derechos humanos sino generando una cultura del miedo que consolidó la obediencia y el silencio; haciendo cómplice a la población en el mantenimiento de sus propias condiciones de opresión. El fantasma de la "amenaza subversiva", como estrategia de etiquetamiento y demonización de toda forma de expresión cuestionadora, contribuyó a diseminar la paranoia y el inmovilismo, debilitando los lazos sociales.

Si el autoritarismo se propuso dismantlar todo proyecto o pensamiento colectivo alternativo, transformando la sociedad movlizada en una sociedad disciplinada, entonces también necesitaba censurar el terreno ideológico y para ello el sistema educativo era un centro privilegiado de acción. Aunque se discute la unicidad de la política educativa autoritaria, en ambas márgenes del Plata, hay acuerdos en que el orden ocupó un rol articulador en todas las propuestas educacionales. Para ello, el imperio de la represión "depuró" las filas de los trabajadores del sistema, para quedarse solo con aquellos que pudieran convertirse en los "guardianes de la soberanía ideológica"; intervino sobre todo aquello que conforma el discurso pedagógico, entablado un estricto control del espacio y de los cuerpos y realizó una depuración de los contenidos, acorde con su misión de evangelización en algunos valores.

Una vez que las resistencias fueron reducidas a su mínima expresión, el régimen buscó habituar a los individuos a las pautas del nuevo orden estatal autoritario. Para Argentina, donde el tema ha sido más estudiado, nos adherimos a la idea de que la política educativa buscó articular un proyecto complementario al del nuevo modelo económico (que a su vez tenía una dirección más clara que en el caso uruguayo). De manera tal, que la dictadura avanzó en la imposición de lógicas empresariales a la educación, un neodarwinismo educativo, que abonaría el terreno para las propuestas neoliberales de las décadas venideras. Este economicismo, no solo redujo el presupuesto a niveles históricos, sino que se plasmó en varias ideas. Por un lado, en la modificación del papel del Estado como agente educador y principal garante de la realización del derecho a la educación, compartiendo esta tarea con otros actores como el sector privado y las familias. Por otro lado, a partir de la premisa de que la escuela debe responder a los requerimientos del mercado, adaptando la escolarización al entorno. Con un sentido, que en apariencia se muestra menos antidemocrático, y quizá por ello se volvería hegemónico; donde las instituciones escolares se debían adaptar a los intereses y demandas de los alumnos y la comunidad educativa, sino del propio mercado; asociadas a la pedagogía de los aprendizajes "individuales".

Bibliografía

Alonso, Fabiana (2005): *El combate contra el enemigo interno en la educación pública santafesina durante la última dictadura militar (1976-1983)*. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Departamento de Historia. Xº Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia. Rosario.

Acosta, Yamandú (2005): "¿Por qué las dictaduras de los '70 en el Cono Sur de América Latina?", en *Sujeto y democratización en el contexto de la globalización. Perspectivas críticas desde América Latina*, Nordan, Montevideo.

Acosta, Yamandú (2008): "Las dictaduras recientes desde/en las democracias vigentes. Algunas reflexiones teóricas", en Álvaro Rico (Compilador), *Historia Reciente. Historia en discusión*, CEIU, FHCE, UdelaR, Montevideo.

Amuchástegui, Martha (1997): "La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los 70", en Puiggrós, Adriana, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la educación argentina Tomo VIII*". Ed. Galerna, Argentina.

Appratto, Carmen y Artagaveytía, Lucila (2004): "La educación", en: *El Uruguay de la Dictadura (1973 – 1985)*. EBO, Montevideo.

Campodónico, Silvia; Massera, Ema y Sala, Niurka (1991): *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencias*". EBO, Montevideo.

Caruso, Marcelo y Fairstein, Gabriela (1997): "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo en el campo pedagógico argentino"; en PUIGGRÓS, Adriana *Dictaduras*

y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). *Historia de la educación argentina Tomo VIII*". Ed. Galerna, Argentina.

Gallardo, Helio (2008): "Fundamento y efectividad de derechos humanos", en *Teoría crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos*, Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis de Potosí, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México.

Gallo, Andrea (2007): Educando voluntades, formando al soberano. La 'construcción del ciudadano' durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). Espacios en Blanco - Serie Indagaciones - N° 17 - Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA Buenos Aires.

Hinkelammert, Franz J. (1981): "Prefacio", en *Las armas ideológicas de la muerte*, DEI, San José, Costa Rica.

Hinkelammert, Franz J. (1990): "El Estado de Seguridad Nacional, su Democratización y la Democracia Liberal en América Latina", en *Democracia y Totalitarismo*, DEI. Costa Rica.

Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith (2002): *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. EUDEBA, Buenos Aires.

Kaufmann, Carolina (1997): "De libertades arrebatadas. Discurso pedagógico en la Argentina del 'Proceso'", en *Propuesta Educativa*, Año 8 No. 16, Buenos Aires. Disponible en línea en <http://www.propuestaeducativa.flaco.org.ar/indice.php?num=16>

Lechner, Norbert (2006): "Hay gente que muere de miedo", en *Los patios interiores de la democracia, Obras escogidas*. Tomo I, Colección pensadores latinoamericanos, LOM Ediciones, Santiago de Chile.

Marchesi, Aldo (2010): "Políticas culturales y autoritarismo: las búsquedas del consenso durante la dictadura uruguaya", en *Recordar para pensar. Memorias para la Democracia. La elaboración del pasado reciente en el Cono Sur de América Latina*. Ediciones Böll Cono Sur, Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010): *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/wp-content/uploads/2011/01/pensar_la_dictadura-cap2.pdf

O'Donnell, Guillermo (1997): "Tensiones en el estado burocrático-autoritario y la cuestión de la democracia", en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Paidós, Buenos Aires.

O'Donnell, Guillermo (1997): "Las fuerzas armadas y el estado autoritario del Cono Sur de América latina", en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Paidós, Buenos Aires.

Palamidessi, Mariano I. (1998): "La política educacional de la dictadura militar argentina (1976-1983): Una caracterización estructural", en *Versiones / UBA*, Buenos Aires.

Pineau, Pablo (2006): "Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la Dictadura (1976- 1983)" en Pineau, P.; Mariño, M.; Arata, N.; Mercado, B. (2006), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976- 1983)*, Colihue, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1997): "*Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*". *Historia de la educación argentina Tomo VIII*. Ed. Galerna, Argentina.

Rico, Álvaro (2009): "Sobre el autoritarismo y el golpe de Estado. La dictadura y el dictador". En VV. AA.; *La dictadura Cívico-Militar. Uruguay 1973-1985*, EBO, Montevideo.

Rodríguez, Laura (2007): "El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983". *Sociohistórica: Cuadernos del CISH*, 21-22. Disponible en línea en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3654/pr.3654.pdf

Rodríguez, Laura (2008): *La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar*". Universidad Nacional de La Plata CONICET.

Rodríguez, Lidia (1997): "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en PUIGGRÓS, Adriana, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la educación argentina Tomo VII*". Ed. Galerna, Argentina.

Romano, Antonio (2010): "De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)". Ed. Trilce, Montevideo.

Southwell, Myriam. (2002) "Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios". En *Cuadernos de Pedagogía Crítica* (N°10). Ed. Laborde, Rosario.

La política educativa del autoritarismo en las dos orillas del Plata. Un proyecto funcional...
Leonor Berná

Southwell, Myriam (2003): *“Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos” en: Dictadura y Educación. Tomo II Dictadura y educación. Miño y Dávila, Madrid.*

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2009): *“Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires”.* Pensamento Plural, Pelota-Janeiro.

Vassiliades, Alejandro (2008): *Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983).* Archivos de Ciencias de la Educación. En http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3635/pr.3635.pdf

Vassiliades, Alejandro (2010): *“Represión y “adaptación a las demandas”: los sentidos de la escolarización bonaerense en tiempos de dictadura (1976-1983)* UBA - CONICET / UNLP http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772010000100016&script=sci_arttext