

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIA POLÍTICA
Tesis Maestría en Ciencia Política

**El pensamiento político conservador en Uruguay y su
relación con los fundamentos doctrinarios del proyecto
educativo de la dictadura durante el período comisarial
1973-1976.**

María Eugenia Olano Basaistegui

Tutor: Jaime Yaffé

2013

A mi madre y a mi abuela por sus enseñanzas y ejemplo de vida

ÍNDICE GENERAL

1.Introducción.....	5
1.1 Objetivos.....	8
1.2Descripción del Caso.....	9
1.3Diseño.....	15
1.3.1Hipótesis de Trabajo.....	15
1.3.2Metodología.....	16
Capítulo I: Sobre el Proceso de Configuración del Estado Burocrático Autoritario y el Papel del Sistema Educativo.....	19
1.1Edificación del Estado Burocrático Autoritario.....	19
1.2El Papel del Sistema Educativo en la Configuración del Estado Burocrático Autoritario.....	23
1.3La Militarización del Aparato Educativo Estatal.....	26
Capítulo II: Marco Histórico Político: Hacia la Instauración del Régimen Autoritario.....	30
2.1La Rearticulación Presidencialista durante los Mandatos de Gestido y Pacheco Areco (1967-1972).....	30
2.2La Escalada Autoritaria en el Campo del Poder Estatal durante el Gobierno de Bordaberry en el Período de 1972-1973.....	34
2.3La Era Cívico-Militar: Establecimiento del Régimen Autoritario (1973-1976).....	37
Capítulo III: El Sistema Educativo Nacional y sus Actores Protagonicos bajo Sospecha.....	46
3.1 El “Diagnóstico Conservador” Cívico-Militar del Sistema Educativo en el Período de 1968-1973.....	46
3.2 Exploración Analítica de los Relatos sobre los Docentes Presentes en el Discurso Autoritario de los Sectores Cívico-Militares Conservadores.....	50
3.3El Movimiento Estudiantil en el Discurso Conservador Autoritario: Donde ser Joven era un Delito y Crítico del Sistema Imperante un Delito Mortal.....	57
Capítulo IV: Matrices Ideológicas, Fundamentos y Objetivos del Proyecto Educativo Autoritario.....	65
4.1Exploración de las Matrices Ideológicas del Proyecto Educativo Autoritario.....	65
4.1.1La Influencia de las Corrientes Católicas de Ultraderecha y de la Doctrina de Seguridad Nacional en el Uruguay.....	65
4.1.2Fundamentos y Líneas Conceptuales del Proyecto Educativo de la Última Dictadura Cívico-Militar.....	79
4.2Objetivos del Régimen Autoritario en el Sistema Educativo Nacional.....	84
Capítulo V: Exploración Analítica-Crítica de los Planes, Programas y Circulares del Período: 1973-1976.....	88
5.1 Sobre la Orientación Política e Ideológica de los Planes, Programas y Circulares del Sistema Educativo Nacional.....	88
5.2Las Acciones de Control y Represión Desplegadas por el Régimen Dictatorial en los Centros educativos.....	90

5.3 Análisis de la Transición del Plan '63 al '76 y las Reestructuraciones Programáticas en Enseñanza Media y Formación Docente.....	97
Conclusiones.....	107
Bibliografía.....	113
Fuentes Documentales.....	118
Apéndice.....	120

1. Introducción

Conocer los hechos de nuestro pasado reciente, que nos han conducido al presente, constituye el conflicto esencial por el que está atravesando la memoria colectiva. Resulta impostergable la empresa de iniciar el proceso que posibilite la superación del silencio, regenerando el diálogo social que nos permita reconocernos como colectivo, tanto en las permanencias como en los cambios gestados en la realidad social.

Es en ese marco que nos proponemos analizar un período particular de nuestro pasado reciente, la última dictadura, abordando el proyecto educativo del régimen cívico militar en la "etapa comisarial" u "orden autoritario" (1973-1976)¹, que no estuvo exenta de discusión "fundacional".

En este trabajo se pretende demostrar que durante este lapso, no sólo se ejecutan acciones represivas sobre alumnos y docentes, como plantean las hipótesis formuladas en la literatura precedente (Campodónico y otros, 1991), (Appratto y Artagaveytia, 2004); sino que también se comienzan a asentar los pilares constitutivos de la matriz del proyecto educativo autoritario, produciéndose la reelaboración de programas y planes de estudio.

La educación, concebida en el contexto de la dictadura como aparato ideológico de dominación, resulta una herramienta fundamental para la consolidación del régimen cívico militar. Según se expresa en el Documento de Santa Fe², "[...] *quienquiera controle la educación define su pasado, y como se ha visto también su futuro. El mañana está en las manos y el cerebro de aquellos que están siendo educados hoy*" (Citado por: Campodónico, Massera y Sala, 1991: 94).

¹ Me baso en la periodificación de González, citada en: Caetano y Rilla. 1987: *Breve Historia de la Dictadura*, Montevideo, Editorial Banda Oriental. Pág. 12. En ella se plantean las siguientes etapas: 1) Dictadura Comisarial (1973-76), 2) Ensayo Fundacional (1976-80), 3) Transición Democrática (1980-85). Como comentan los citados autores: "El registro de estas tres etapas sucesivas permite [...] una aproximación valedera a lo que constituyó la trama y el itinerario fundamental del régimen militar, al tiempo que también refiere a la evolución en las respuestas de la sociedad civil ante los desafíos supervinientes de los cambios de contexto. A su vez, cada una de esas tres etapas se identifica con momentos y proyectos especialmente significativos del período de la dictadura" (Caetano y Rilla, 1987: 9).

² Documento elaborado en 1980 en la ciudad de Santa Fe-México, en él se plantea explícitamente sobre qué líneas de acción desarrollaría Estados Unidos su relacionamiento con América Latina, participaron en la elaboración del mismo Ronald Reagan, asesores estadounidenses de políticos conservadores (Fontaine por ejemplo), representantes políticos como Kirpatrick (delegada del gobierno de Reagan en la ONU), entre otros. Algunos de los ejes de acción definidos fueron: fomentar la implementación de reformas económicas neoliberales en América Latina, debilitar la difusión del trabajo de intelectuales y políticos de izquierda, minar las bases de los movimientos populares, etc.

El trabajo titulado "Ideología y Educación durante la Dictadura" (Campodónico, Massera y Sala, 1991), fue uno de los primeros en explorar el proceso autoritario que sufrió el sistema educativo nacional en el periodo dictatorial, constituyendo un antecedente fundamental en el estudio de este caso. Sobre todo si tenemos en cuenta, que esta temática ha sido escasamente abordada, en la producción académica posterior a la transición democrática. En esta publicación las investigadoras rastrean, las corrientes ideológicas que nutrieron los nuevos planes de estudio (particularmente sus antecedentes en el Uruguay de 1920-1930), y describen las reestructuraciones formuladas en las instituciones de la enseñanza estatal en el período 1973-1984, así como también su impacto en el alumnado.

Por su parte en "Ideologías Políticas de la Dictadura" (Castagnola y Mieres, 2004) y en "La Educación" (Appratto y Artagaveytia, 2004), los autores exploran, las bases ideológicas del régimen: la Doctrina de Seguridad Nacional y fundamentalmente la noción de la "guerra psicológica", en la que se adjudica un papel central a la educación (sobre todo en lo que refiere al empleo de los mecanismos de socialización con fines represivos); y las orientaciones generales de las políticas educativas, respectivamente.

Una publicación más reciente (2011), es el trabajo de investigación de Antonio Romano titulado "De la Reforma al Proceso. Una Historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)" en él se plantea que la educación fue el ámbito donde se empezaron a producirse las primeras señales de una crisis de la formación política uruguaya. Romano sostiene que el golpe a la educación, es anterior al golpe de Estado de 1973, línea conceptual que compartimos en general en este trabajo, aunque con ciertos matices, pues si bien coincidimos con que el proceso de escalada autoritaria en el sistema educativo nacional, se inicia antes del golpe de Estado, diferimos en la periodización y caracterización que el autor hace de este proceso. Nos proponemos demostrar que el proyecto educativo autoritario de 1973-76, se articuló sobre un diagnóstico político de carácter conservador, que juzgó al sistema nacional de educación del lapso 1968-73, como un espacio institucional de "caos", marcado por la infiltración ideológica del marxismo. Así como también que la instalación del régimen dictatorial entre 1973-76, condujo a la transición de un proyecto educativo democrático liberal a otro de impronta autoritaria, cuyos cimientos se retrotraen al proceso político desplegado entre 1968-73, en el cual el objetivo era reprimir a la sociedad (establecimiento del "orden comisarial") pero también "fundar" y legitimar un "nuevo orden" político. Y finalmente que el

Estado autoritario trató de imponer a la sociedad uruguaya, una matriz político-educativa, basada en corrientes ideológicas provenientes de la ultraderecha católica (Neotomismo, Integrista e Hispanismo) y en la Doctrina de Seguridad Nacional.

En la publicación "De la Reforma al Proceso", Romano identifica en el "golpe a la educación", las siguientes tres etapas: i) el interregno que fue de 1970 a 1973, al que caracteriza de "guerra pedagógica", que sería en el que se produjo el "primer golpe" en educación, con la intervención del Ejecutivo en Enseñanza Secundaria y UTU; ii) la siguiente etapa con la promulgación de la Ley 14.101 promovida por Sanguinetti, Ministro de Educación en el gobierno de Bordaberry, poco antes de la disolución de las cámaras; iii) finalmente el tercer golpe a la educación, que coincidiría con la designación de nuevas autoridades en el CONAE en 1975, coyuntura a la cual define como la segunda intervención en la enseñanza, en donde se produce la eliminación de los últimos vestigios de liberalismo. Pero no jerarquiza otros hechos fundamentales en este proceso como lo fueron la instalación del primer CONAE a inicios de 1973 y la designación de nuevas autoridades en dicho organismo al comenzar el año 1974. Que es justamente cuando queda instaurado el segundo CONAE.

Otro aspecto que desde este trabajo se pretende refutar, es que recién hacia 1975 la educación pasó a ser considerada como un instrumento al servicio de la defensa de la nación por el régimen autoritario; mucho antes de instalarse en el poder el régimen dictatorial, los sectores conservadores cívico-militares habían postulado —como veremos a continuación— la importancia estratégica de la misma en el marco del proceso político que impulsaron. Y en el marco de instauración del Estado autoritario se trató de imponer a la sociedad una matriz política-educativa, en la que confluyeron diversas corrientes provenientes de la ultraderecha católica y de la Doctrina de Seguridad Nacional.

Por ello, en este trabajo se plantea que las sucesivas reconfiguraciones político-institucionales que se efectúan a nivel estatal en el marco de la escalada autoritaria y las reestructuraciones específicas en materia educativa, se producen en forma simultánea, pues en tanto el sistema educativo constituye uno de los aparatos ideológicos del Estado, no permanece inalterado ante las mutaciones sufridas en la estructura y cometidos del mismo.

Al decir de Gil y Viñar: *"El clima de inseguridad, con la abolición de las garantías constitucionales básicas, tuvo un efecto inmediato en la sensibilidad. El espacio público, el ágora, lugar de encuentro, discusión, debate, quedó prohibido, so pena de cárcel"* (Gil y Viñar,

1996: 312). Espacio público que en el caso del sistema educativo en general y a nivel del aula en particular, constituye un espacio plural de participación de la sociedad democrática, en el que los debates, las tensiones y los conflictos inter-generacionales y entre pares, *“se dirimen en una controversia que logra la transacción, el compromiso o la síntesis de posiciones encontradas, y excepcionalmente se llega a un litigio cuya violencia requiere un reglamento jurídico o informal.* [Sin embargo, en el marco del régimen autoritario] *este espacio de negociación abierta, propia de la vida en democracia fue remplazado en la tiranía por verdades maniqueas, que paralizaban el flujo incesante del pulular social y sus conflictos”* (Ibídem: 318).

La educación constituye una pieza clave, en la reproducción de una sociedad, en lo que respecta a los valores, así como en los preceptos ideológicos que en ella se promueven. De esta forma, como advierten Appratto y Artagaveytia: *“cuando el proyecto político abandona la vía democrática, la educación debe ser inmediatamente transformada al servicio del nuevo modelo. Por lo tanto los cambios en ese terreno tenían que ser una de las preocupaciones primordiales del gobierno militar, porque el triunfo en la educación podía ser la llave para otros triunfos”* (Appratto y Artagaveytia, 2004: 247).

Es por ello que en este trabajo, se pretende analizar la matriz ideológica del proyecto educativo dictatorial. Entendiendo por ideología a aquella concepción del mundo que tienen los hombres a partir de sus condiciones concretas de existencia. Así como también explorar los planes, que nos permiten conocer sus objetivos, su particular visión del mundo y del proceso de enseñanza, formulados en el período de 1973-1976.

1.1 Objetivos

Objetivo general

Explorar analíticamente el pensamiento político conservador en Uruguay y su relación con los fundamentos doctrinarios del proyecto educativo de la última dictadura cívico militar, durante el período de instauración del “orden autoritario” “comisarial” (1973-1976), no exenta de intenciones fundacionales.

Objetivos específicos

A) Enmarcar el análisis del proceso educativo en el contexto histórico en que se produjo con la instalación del régimen cívico militar.

B) Explorar la matriz ideológica, así como las distintas corrientes o tendencias que la componen, los fines u objetivos del proyecto educativo autoritario esbozado por el gobierno dictatorial.

C) Analizar los discursos emanados desde los centros de poder, referidos a lineamientos generales en materia educativa y sus objetivos.

D) Explorar las concepciones del hombre, orden natural de las cosas, y la nación, aspectos político-filosóficos que se desprenden del análisis de los planes de estudio.

E) Indagar si existe una correspondencia entre los contenidos ideológicos que integran los programas de estudio, y aquellos que componen los discursos oficiales.

1.2 Descripción del caso

La educación en tanto terreno de disputa política, constituye un espacio en el cual operan distintas fuerzas que pugnan entre sí, con el fin de darle una orientación y sentido específico. Fuerzas que se enfrentan porque está estrechamente vinculada a la transmisión de conocimientos y de valores, y porque es a través de las instituciones educativas, que se legitiman ciertas prácticas y relaciones sociales, otorgándoles particular significado. En el caso de nuestro país, históricamente los términos educación-nación, educación-democracia se han asociado en el imaginario colectivo popular. Como expresan Rodríguez Zorrilla y Sosa: *"En este país la unidad nacional se genera junto con el sistema educativo. Por lo general, en [otros] países el sistema educativo es una consecuencia de la vida social y política. [...] Aquí se dio una contemporaneidad"* (Rodríguez Zorrilla y Sosa, 1970: 18). En ese sentido, la escuela pública tendría gran influencia en la gesta de una conciencia nacional sensible a los valores de libertad y democracia.

Hacia 1930 el 76% de los niños estaban matriculados en Enseñanza Primaria; en 1950 Uruguay ocuparía en ese aspecto, un lugar destacado en el concierto de estados latinoamericanos. Dicha posición se vería fortalecida, durante la década del 60', por los altos niveles de cobertura conseguidos también en Secundaria (Massera y otros, 1990:20). Simultáneamente, se viviría un proceso nacional de autonomización técnica de la enseñanza con relación al poder político, caracterizado por la democratización de

los órganos de gobierno del sistema educativo. Como plantean Massera y otros (1990), en ese marco la educación se desarrolla, tanto en extensión como en calidad.

La enseñanza constituyó un pilar central en los procesos de laicización y secularización encauzados desde el Estado. Uno de los fines principales de la educación es la formación del ciudadano desde una matriz democrática-republicana. Al decir de Massera y otros: *“El sistema educativo estatal se transformó en el principal agente de organización de la cultura nacional, promoviendo la imagen de igualdad y acción política de los ciudadanos. La realización de este proyecto democrático liberal contó con la participación de las clases medias y populares. Estas se apropiaron de aquellos valores desde el inicio de la Reforma Educativa Vareliana”* (Massera y otros, 1990: 20).

En la coyuntura de la década del 60', marcada por el agotamiento del Estado de Bienestar, así como por la transición a una matriz económica de impronta liberal, este modelo, ingresaría en una profunda crisis. *“El año 68 es un año de acumulación de todos los índices de crisis a nivel educativo, iniciándose una nueva etapa en la historia de la enseñanza uruguaya. Como parte de una nueva política oficial, [se] esbozaría un nuevo proyecto social y educativo [autoritario]”* (Ibidem: 20).

En la atmósfera de profunda tensión de 1968, la presidencia envía al Parlamento un Proyecto de Ley que proponía la creación de un organismo centralizado llamado COSUPEN, con un director designado por el Poder Ejecutivo. Desconociendo toda la trayectoria histórica anterior, con esta reforma se intentaba cercenar la autonomía de la enseñanza, poniéndola bajo la tutela del presidente.

“El 12 de febrero de 1970, el Poder Ejecutivo decreta la intervención de la Enseñanza Secundaria y de la Universidad del Trabajo. La policía comienza a actuar. Esta situación se agrava culminando en la orden de clausura de todos los cursos de enseñanza secundaria de Montevideo por cuatro meses. Durante los años previos al golpe de Estado, se gobierna por decreto en el marco de excepcionales “medidas de seguridad”, las cuales suspendían garantías constitucionales y derechos civiles” (Ibidem: 24).

Posteriormente a la victoria en las elecciones de 1971 del candidato presidencial del Partido Colorado Juan María Bordaberry, la crisis que afectaba el escenario político se agravaría, y las violaciones de los derechos humanos se intensificarían.

En este marco histórico, el aparato estatal educativo y su matriz política democrática-liberal, se verían fuertemente conmovidos y amenazados, sobre todo a partir de la aprobación en 1973 de la Ley de Educación N° 14.101 (Rico, 2008), que habría de centralizar el sistema educativo, modificando su estructura. Se produciría el pasaje de una estructura institucional integrada por tres entes de enseñanza autónomos

(Primaria, Secundaria, Técnica), parcial o totalmente gobernados por los propios sectores de la enseñanza a una estructura centralizada (pues sería conducida por una dirección designada por el Poder Ejecutivo con venia del Senado) y de marcada impronta autoritaria, constituida por el Consejo Nacional de Educación que agrupa a los otros tres Consejos: Primaria, Secundaria, UTU.

Una vez instaurado el régimen de facto (1973), el sistema educativo sería blanco de duras críticas, así como de intervenciones coercitivas. Simultáneamente se articularía en el ámbito de la enseñanza, una matriz ideológica en la que se sintetizarían diversas corrientes derechistas profundamente conservadoras, la cual se expresaría, entre otras dimensiones, en la reformulación de planes y programas de estudio.

Consideramos que junto a construcciones discursivas comisariales, que contienen líneas de acción tendientes a “poner en orden la casa”, como plantea O’Donnell (1985), se explicita la intención de iniciar el proceso fundante del “Nuevo Estado Oriental”, en el que el sistema de educación estatal cumpliría un rol central.

Los objetivos de la educación serían reducidos a la formación ideológico-moral y la formación para el mercado del empleo. La formación moral, atribuida a la familia y al sistema educativo, es entendida dentro de los patrones del “orden natural” y la “nacionalidad”.

En este trabajo, se pretende demostrar que esa matriz político educativa articula, en una síntesis peculiar, vertientes provenientes de la derecha católica ultraconservadora (Neotomismo, Hispanismo, Integrista), con la Doctrina de Seguridad Nacional. La influencia de éstas vertientes de la ultraderecha católica, se hace patente en América Latina a partir de la década del 20’pero adquirirá mayor y más perdurable influencia cuando el falangismo y el franquismo consigan vencer en la Guerra Civil Española al bando republicano.

Como plantean Campodónico, Massera y Sala, el Neotomismo: “[...] en su vertiente autoritaria constituyó históricamente el sustento dominante en la doctrina social de la Iglesia hasta el Concilio Vaticano II, y de los nacionalismos católicos en todo el mundo” (Campodónico y otros, 1991: 8). Desde esa perspectiva ideológica, la sociedad es definida como un organismo estratificado y jerarquizado, que debe estar sometido a una autoridad fuerte, y los hombres son vistos como individuos desiguales en derecho y poder. Se afirma que el Estado debe ser “guiado”, por el “derecho natural” y por la “revelación divina”, y se concibe a la Iglesia como una institución superior al primero por considerar que dirige una “empresa moral” central.

En la matriz conservadora, también identificamos al Hispanismo, que constituye una de las expresiones específicas que asume el catolicismo conservador en el siglo XIX, tanto en España como en América. Esta vertiente exaltará una especie de reedición de las Cruzadas y de la Reconquista (siglo XV). Reaccionaria y virulenta, postula que el “ser nacional”, constituye lo que cada pueblo denomina patria, y afirma que si bien el mismo se asienta en bases materiales (territorio, población, etc.), presenta un “todo espiritual” (tradicción, cultura, valores) que se afirma sobre el primero. Al continente americano, se le asigna un lugar protagónico junto a la “madre patria”, que podría traducirse en la formación de un frente “hispanoamericano”, que co-ayude en la “guerra santa”, es decir en la lucha contra aquellos grupos definidos como “peligrosos”, para la supervivencia de la Civilización Cristiana de Occidente.

A su vez se identifica entre las corrientes de derecha, la vertiente Integrista, que suele presentarse amalgamada al Hispanismo. Se define como una tendencia anti moderna, que rechaza y cuestiona todas las revoluciones producidas en la Historia de la Humanidad, especialmente la Reforma Religiosa Protestante, el Renacimiento y la Revolución Francesa. En España durante el siglo XIX, se tradujo en un movimiento político, que intentaba someter el poder laico al eclesiástico, pretendiendo constituir un Estado Teocrático (Appratto y Artagaveytia: 2004).

Como plantea Barrán al analizar el pensamiento político-ideológico de los sectores conservadores de nuestro país en el período de 1870-1933, se pueden señalar los siguientes lineamientos generales: *“la concepción de la Revolución como el mal; la diabolización del jacobinismo, el socialismo, el anarquismo y el comunismo, formas extremas de la subversión del orden establecido; la condena de las teorías políticas basadas en la razón humana con descuido de la tradición; el señalamiento de las virtudes de la autoridad y los frecuentes “excesos” de la libertad, y en el mismo orden de ideas, el primado de los intereses religiosos sobre cualquier orden legal; la desconfianza u hostilidad al predominio del “número” o las “masas” sobre la “calidad”; el carácter natural y necesario de las desigualdades sociales; y la denuncia del diferente en la sociedad cristiana, por portador tanto del pecado de deicidio como ideas corruptoras del orden social y moral”* (Barrán, 2004: 12 y 13). Estos ejes conceptuales del pensamiento conservador se mantuvieron en el período de 1968-1976.

Finalmente, se integraría a la matriz política dictatorial, la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN), surgida en el contexto de la Guerra Fría. Ella conduce a la formulación de un conjunto de concepciones, que tienen como patrón común, la idea de separación

entre Occidente y Oriente, identificados como sinónimos de Capitalismo y Comunismo, y el enfrentamiento del primero con el segundo. La DSN, postula que: *“El enemigo externo se vuelve subversión interna en la medida en que penetra bajo la forma de “ideologías foráneas”. En este contexto la educación puede potencialmente cumplir un papel favorable a Occidente o puede generar a través de la “propaganda encubierta” la subversión y la sedición en las nuevas generaciones”* (Appratto y Artagaveytia, 2004: 227). Esta doctrina fue profusamente difundida a través de los cursos para oficiales latinoamericanos dictados por Estados Unidos, y luego en los propios países latinoamericanos (incluido Uruguay). Según McSherry (2007), durante la década del 60', cientos de oficiales de la policía y del ejército, fueron enviados a sesiones de entrenamiento en la Academia Internacional de la Policía en Washington y en la Escuela del Ejército de las Américas en Panamá³.

Las diversas corrientes mencionadas, presentan dentro de su heterogeneidad, algunos contenidos comunes, esos rasgos confluyeron, en la conformación de una concepción del mundo, del hombre, el conocimiento y la educación. *“Se despliega una visión del mundo regido por un Orden Natural fijo, inmutable, sin contradicciones, y con un carácter teleológico. De esa visión puede o no resultar una profesión de fe concreta, pero contiene muchos elementos de un modo de pensar religioso. La sociedad humana participa de ese Orden Natural y también es intemporal, inmutable. Estamos ante una concepción organicista, por lo que la sociedad busca un funcionamiento sin conflictos, para lo cual cada elemento de la misma debe cumplir una función predeterminada* (Campodónico y otros, 1991: 91)”.

En esta concepción del orden social, cada hombre presenta una naturaleza específica, -como se explicitó- tiene una función preestablecida, y el logro de sus derechos es individual y deriva del esfuerzo propio. La actividad social de cada individuo, se limitará a la que realice en el núcleo familiar, en su trabajo, y quizás, en alguna organización que garantice la salvaguardia del “orden” social.

Desde esa perspectiva, los conflictos sociales derivan de la lucha del bien y del mal, identificando este último a las acciones de la “subversión”. En el marco de esta concepción beligerante y bipolar (marcada por la lógica amigo-enemigo), jugaría también un rol fundamental, la definición y caracterización del “enemigo”, que aparece

³ *“La CIA tuvo un papel central en la organización de la represión en el Uruguay al igual que en la fundación del sistema represivo transnacional conocido como Operación Cóndor. La actividad de la CIA en Uruguay empezó en los 50 cuando Hunt era jefe de estación, entre 1956 y 1960. Hunt se jactaba de haber reclutado al jefe de la policía y al jefe de inteligencia militar y que formaban con él “un triunvirato operacional””* (McSherry, 2007: 120).

asociado a concepciones ideológicas diversas que van desde el Liberalismo al Anarquismo, el Socialismo y el Comunismo.

La educación es vista desde las citadas corrientes, como un potente instrumento ideológico, modelador de las “ideas” y del comportamiento social de los individuos, y esto resulta claramente expuesto, al analizar el proceso de intervención de las FF.AA. y sus socios civiles en el sistema educativo nacional, en el que se busca expulsar a sus “enemigos” y reestructurar los contenidos curriculares, orientándolos hacia las vertientes político-filosóficas previamente definidas.

Como afirma Romero (2010), desde el discurso cívico-militar hegemónico, la educación fue considerada como una de las principales herramientas de la lucha contra la subversión. *“Si la subversión, bajo el amparo de la autonomía se apropió de la enseñanza, ahora se trata [desde esa lógica] de retomar el control político de esta para volverla contra los sediciosos. [De ahí] que se [pudiera] construir la siguiente oposición [desde las autoridades del régimen]: sistema educativo autonómico versus sistema educativo nacional”* (Romano, 2010: 104). Es por ello que el régimen dictatorial instaurado en el poder, planteaba que la educación debía ser un instrumento al servicio del cambio político, que no es otro que aquel que le permitiría mantener el “orden” social hegemónico. Para concretar ese cambio, se hizo expresa -desde los sectores conservadores- la necesidad de reorganizar el sistema y a su vez suprimir la autonomía de la enseñanza y la laicidad, institucionalizando en lugar de los principios anteriores, el control político total y monopolizar la iniciativa en materia pedagógica.

En síntesis el discurso hegemónico en materia educativa se edificó sobre las siguientes categorías conceptuales:

-Sistema educativo autonómico > politización (producto de influencia y accionar de la subversión) >caos.

-Sistema educativo nacional > control político (monopolizado por el régimen autoritario) > control en materia pedagógica > orden.

Como señala Romano, *“en la última dictadura todos los discursos comenzaron a yuxtaponerse, sobredeterminados por la lógica militar. De ahí que cuando se hable de “sociedad enferma” y se proponga una “cirugía”, este discurso acepte que para obtener la “cura”, es decir la victoria, deban existir las “bajas”. Para el “discurso médico”(“la cura de la sociedad enferma”, “salvar el alma enferma de la nación”, etcétera) se confunde también con el discurso pedagógico. El objetivo del régimen no es como en otras dictaduras anteriores*

reformar la Constitución, sino uno más ambicioso, [...] formar "un hombre nuevo" (Ibidem: 123).

El objetivo central de la política educativa del régimen autoritario, es la "formación del carácter" del alumno, transformándolo en un individuo capaz de obrar como agente fundador de este proceso político de "cambio", que en realidad tenía por finalidad la mantención del ordenamiento social hegemónico. Para el cumplimiento de este objetivo, se adjudicaría gran importancia a la conceptualización de la familia tradicional (occidental, con status desiguales en lo que refiere a sus integrantes, con roles diferenciados y sometidos a la autoridad paterna) y a procedimientos que condujeran a la aceptación de los preceptos proclamados desde los discursos oficiales.

1.3Diseño

1.3.1Hipótesis de trabajo

- I) El proyecto educativo autoritario de 1973-1976, se articuló sobre un diagnóstico político conservador, que juzgó al sistema de enseñanza pública del período: 1968-1973, como un espacio institucional de "caos", marcado por la "infiltración ideológica" del marxismo.
- II) La instauración del régimen dictatorial en el poder, condujo a la transición del proyecto educativo democrático-liberal a otro de marcada impronta autoritaria, cuyos cimientos se habían fundado previamente, en el proceso político desarrollado entre 1968-1973.
- III) Las autoridades cívico-militares del régimen dictatorial no solo asignaron al sistema educativo estatal un papel fundamental en el proceso de eliminación del "enemigo interno", en el "disciplinamiento" y control de la población, sino también en la formación de individuos que contribuyeran a la "fundación" del "nuevo Estado Oriental" regido por el derecho natural y por un ordenamiento político-social jerárquico, autoritario y desigual.

- IV) El Estado Autoritario trató de imponer a la sociedad uruguaya, una matriz político-educativa, basada en corrientes ideológicas provenientes de la ultraderecha católica (Hispanismo, Integrista, Neotomismo) y en la Doctrina de Seguridad Nacional, generando en respuesta profundas resistencias.

1.3.2 Metodología:

En lo que respecta a la metodología cabe señalar que, desarrollamos un estudio de caso, exploramos analíticamente el proyecto educativo de la última dictadura cívico-militar en el período 1973-1976. Para la recolección y procesamiento de información se analizan documentos escritos oficiales, formulados en el período dictatorial desde los centros de poder; así como también, se realiza la revisión de la literatura especializada existente al respecto, y prensa de época con la intención de integrar diferentes visiones referidas a nuestro problema de investigación.

En lo que refiere a la documentación, analizamos los contenidos conceptuales de la conferencia dictada en el IMES por el Coronel Julio Soto, titulada "Proceso de la Educación en el Uruguay" (Soto, 1975). El tratamiento analítico del mismo, constituye un pilar fundamental de este trabajo, por tratarse de un documento donde se desarrolla la concepción político-filosófica, que constituye la matriz central de la propuesta educativa emergente del contexto dictatorial para todos los niveles del sistema de enseñanza pública. Corresponde señalar, que el autor del citado documento en su condición de Vicerrector del CONAE, se había constituido en ese entonces, en un actor protagónico en la elaboración de políticas educativas, al que se había encomendado la producción de artículos de prensa en esta materia, así como también el planeamiento de reformulaciones programáticas en la órbita del órgano directriz que integraba.

Se exploran las formulaciones contenidas en las ordenanzas y circulares de los Consejos de Enseñanza, dirigidas a controlar las actividades desarrolladas en los centros educativos y a fiscalizar los sub-sistemas, y por otra parte, la reformulación de planes y programas.

Analizamos, entre otras resoluciones del CONAE, la Ordenanza N° 28 de 1976, que implicó un conjunto de modificaciones de la normativa que regía el trabajo de los funcionarios Docentes de Primaria, Enseñanza Media y Técnica, especialmente en ejes estratégicos como el ingreso a la docencia, los requisitos políticos e ideológicos para el

ingreso, y la prohibición de la actividad sindical. También se exploran -en lo que refiere a Enseñanza Secundaria- circulares que permiten ilustrar lo anteriormente expuesto.

Se abordan los programas de Historia y de Moral y Educación Cívica presentes en el nuevo Plan que sería aplicado a partir del año 1976, por ser los primeros en reformarse, anticipando lo que ocurriría luego en otras asignaturas. También se analizan, entre otros documentos provenientes de los demás niveles de enseñanza, el programa de Sociología de 1976 de Formación Docente, en el que se puede visualizar claramente la influencia de las corrientes católicas anteriormente citadas en la formación de los que serían los futuros docentes de Enseñanza Media.

Por otra parte, este trabajo se centra en el estudio de documentos que si bien no corresponden estrictamente al periodo temporal que hemos delimitado, permiten ampliar el estudio de las diversas líneas conceptuales trazadas en la conferencia anteriormente presentada. Entre otros: "Presencia de una Revolución Universal", cuya autoría también corresponde a Soto (1984); Pacheco Seré (1987), "La Identidad Nacional y el Poder Político", publicado por el Centro Militar, así como "Las Opciones" de Bordaberry de 1980.

Se analizan los discursos de los actores del régimen, partiendo del entendido de que los términos lingüísticos, empleados en argumentaciones políticas no son neutros, contienen connotaciones ideológicas. *"El lenguaje es la principal herramienta de la que se vale la política. El habla y la escritura expresan (una) filosofía política. Las palabras y las frases son los símbolos que emplea la gente para comunicarse"* (Bardin, 1986).

En ese sentido, como expresa Giandomenico Majone: *"la política está hecha de palabras. En forma escrita u oral, la argumentación es esencial en todas las etapas del proceso de formación de políticas. [En tanto, constituye un] proceso continuo de persuasión"* (Majone, 1997: 25).

Siguiendo lo planteado por Poulantzas (1985), si bien desde las esferas de poder se producen fuertes tensiones, que llegan a expresarse en discursos disímiles, se da la predominancia del expresado por el grupo hegemónico, es decir, -en este caso- por la cúpula cívico-militar golpista. Teniendo en cuenta lo antes expresado, se incorporaran los matices que eventualmente puedan detectarse en los documentos a explorar.

El proyecto educativo de la dictadura se encuentra inscripto en un proceso histórico específico y particular, consideramos fundamental enmarcarlo en el proceso políticos que le dan origen, permitiendo así explicar en su complejidad la verdadera esencia del mismo.

En el marco histórico en el que se inserta nuestro objeto de estudio y sus antecedentes, formulamos una periodización en la que se caracterizan las siguientes etapas: i) La rearticulación presidencialista, durante los mandatos de Gestido y Pacheco Areco (1967-1972); ii) La escalada autoritaria en el en el campo del poder estatal, durante el gobierno de Bordaberry en el período 1972-1973; iii) La Era Cívico-Militar. Establecimiento del Régimen Autoritario (1973-1976)⁴.

Con respecto al análisis documental se busca explicitar los hilos conceptuales existentes en las citadas fuentes, las interconexiones presentes entre los discursos y los contenidos referidos al programa de acción gubernamental en materia educativa.

En función de ello, el análisis del caso, girará en torno a las siguientes dimensiones:

- A) Orígenes del proyecto educativo, ¿cuáles fueron los actores responsables de su autoría y los centros decisorios más importantes en materia educativa?
- B) La matriz ideológica que lo nutre, ¿desde qué marco teórico se formula, qué cosmovisión político-filosófico expresa?
- C) Concepciones existentes en torno a la Educación, sus objetivos y fines.
- D) Conexiones existentes con otros discursos emanados desde los centros de poder del régimen cívico-militar.

⁴ Como plantean Castagnola y Mieres (2003): "El estudio y la interpretación de acontecimientos y procesos [político] sociales, se fundamenta siempre en la elección de límites cronológicos y de ciertos conceptos para delimitar y abordar su análisis; estas elecciones u opciones del investigador tienen una fundamentación racional, pero son en última instancia siempre discutibles" (Castagnola y Mieres, 2003: 113). En este caso, la citada periodización se formula teniendo en cuenta, los principales procesos acaecidos en el plano político-institucional en el lapso 1968-1976, marcados por el deterioro del sistema democrático y la posterior edificación del Estado Autoritario.

CAPÍTULO I

Sobre el proceso de configuración del Estado Burocrático-Autoritario y el papel del Sistema Educativo

1.1 Edificación del Estado Burocrático-Autoritario

“Mientras los golpes militares derrocaban a los gobiernos civiles a lo largo de la región [del Cono Sur], las fuerzas militares y de seguridad estrechaban sus lazos, bajo la tutela de Washington y dentro del sistema militar continental” (Mc Sherry, 2007: 125).

Hacia 1964 se instalaba en Brasil un gobierno dictatorial, dos años más tarde se efectuaba el golpe de Estado en Argentina (reiterándose en 1976), y en 1973 se completaba el círculo represivo articulado en el Cono Sur, con la instauración de regímenes autoritarios en Chile y Uruguay. En el contexto nacional, contrariamente a lo ocurrido en los países vecinos, el golpe cívico-militar sería efectuado por el presidente, Juan María Bordaberry, junto a otros civiles y a las FF.AA.

Como plantea Collier (1985), el proceso de instauración de los Estados Burocrático- Autoritarios (EBA) en los países de América Latina durante los años 70', concitó un creciente interés en el debate académico centrado en el análisis de sus causas y naturaleza política. Como ya se ha expuesto, la necesidad de investigar el autoritarismo latinoamericano de la década del 70' y 80' y sus profundas implicancias, deriva en parte de la preocupación por estimular un proceso de aprendizaje político, capaz de evitar las formas de opresión, desplegadas recientemente en nuestro continente.

En la década del 80' autores como Fernando Henrique Cardoso (1985), ponían de relieve, la necesidad de distinguir las características centrales de los regímenes burocráticos autoritarios y el tipo de Estado con el que están asociados. Entendiendo el Estado desde una perspectiva neo-marxista, Cardoso lo definía como el sistema más amplio de dominación política-económica, y lo caracterizaba en el contexto latinoamericano, como un Estado dependiente y subdesarrollado. Razón por la cual, no es posible analizar, las similitudes y las diferencias que asumía el régimen burocrático autoritario, sin tomar en cuenta las contradicciones específicas existentes en el seno de cada Estado.

En su análisis distingue, el concepto de estado y el régimen político, refiriéndose al primero como, pacto de dominación básica existente entre las clases sociales o las fracciones de las clases dominantes, y las normas que garantizan su dominio sobre los estratos subordinados. Con relación al segundo, plantea por concepto de régimen de gobierno, el conjunto de normas formales que vinculan a las principales instituciones políticas (legislativo con el ejecutivo, al ejecutivo con la judicatura, y al sistema de partidos con todos ellos), además de la cuestión de la naturaleza política de los vínculos entre ciudadanos y gobernantes.

Según Cardoso, en el plano de los debates sobre autoritarismo, una deficiencia en los mismos, es que no han sabido centrarse adecuadamente sobre la distinción entre estado y régimen. Ante lo cual afirma: *"Una forma idéntica de estado-capitalista y dependiente en el caso de América Latina, puede coexistir con una variedad de regimenes políticos: autoritario, fascista, corporativista e incluso democrático. [...] Por todo ello, tenemos necesidad de una nueva interpretación y análisis más cuidadoso por lo que se refiere al estudio de la relación entre un estado capitalista dependiente y las diferentes formas de régimen político"* (Ibidem: 45 y 46).

Para Fernando Henrique Cardoso (1985), el régimen burocrático autoritario instalado en los países latinoamericanos en la década del 70' y 80', fue diferente de las viejas formas de dominación del caudillo, ya fuera civil o militar. Como plantea el autor: *"Las fuerzas armadas no toman el poder como en el pasado, para mantener en él a un dictador (como Perón), sino más bien para reorganizar la nación de acuerdo con la ideología de "seguridad nacional" de la doctrina militar moderna. [...] El autoritarismo aspira a producir apatía en las masas. [...] en consecuencia, prescinden de los partidos políticos, en cuanto que organizaciones vinculantes del estado y los grupos sociales"* (Cardoso, 1985: 42).

De esta forma, según Cardoso, el estado tiende a excluir del proceso de decisiones a las organizaciones de clase, aunque no a los intereses de clase, manteniendo una estructura jerárquica rígida, que es controlada burocráticamente por diversas agencias nacionales de seguridad y por los jefes de las fuerzas armadas.

Con respecto a la función política de los regímenes burocrático-autoritarios, el autor plantea que en ese contexto histórico, sería la organización de las relaciones de poder a favor del ejecutivo, lo que implica un incremento de la centralización, así como la eliminación o drástica reducción del papel de la legislatura. Además de una judicatura, controlada también, por el ejecutivo. Aunque se advierte, la tensión extrema entre las fuerzas armadas y el presidente en Argentina; en el caso de Uruguay, para

Cardoso, la crisis entre el alto mando militar y Bordaberry en 1976, ejemplificó la falta de institucionalización de tales regímenes.

Finalmente, desde esa línea de análisis se explicita que la caracterización de los regímenes burocráticos autoritarios, no puede ser aplicada en todos los países latinoamericanos en que se dieron golpes de Estado y se instalaron regímenes dictatoriales, y ni siquiera a todas las fases de un mismo régimen. Porque el grado de liquidación de los partidos y mecanismos representativos, dependió del grado de desconfianza que estas instituciones inspiraban en las clases dominantes, y especialmente en la institución militar durante la fase previa al ascenso del autoritarismo.

Por su parte, Guillermo O'Donnell (1985), aborda el funcionamiento de los regímenes autoritarios en Argentina, Chile y Uruguay en los años 70', centrándose en la instauración de lo que denominó: Estado Burocrático-Autoritario (EBA). Analizando el marco histórico, así como aquellos factores que favorecen el proceso de configuración del Estado Autoritario, O'Donnell le asigna un papel central al agotamiento del modelo político-económico de sustitución de importaciones, así como al incremento de los déficits de balanza de pagos, la deuda externa y la inflación. Afirma que estos problemas, basados en la crisis del modelo de política económica de desarrollo hacia adentro, condujeron a una situación económica de suma cero, que terminó por erosionar el carácter multi-clasista de la coalición que sustentaba el modelo de desarrollo.

Las elites políticas, en ese contexto histórico, trataron de pasar a una política liberal ortodoxa, que atrajera inversiones extranjeras, así como también a empresas multinacionales, relegando al sector popular a un segundo plano en los procesos redistributivos.

O'Donnell concibe la matriz del EBA, como una estructura política garante y organizadora de la dominación, ejercida por una burguesía oligopolizada y transnacionalizada sobre los sectores populares.

Analizando las complejas redes institucionales, que integran el Estado Burocrático Autoritario, sostiene que: *"Estas instituciones dan también la apariencia de cambio y adaptación para la evaluación "imparcial" y "técnica" del progreso en la imponente tarea de salvar a la nación. Pero detrás de esta fachada el Estado está sometido a tensiones – contradicciones, dilemas y peligros-, que son el reflejo de la extraordinaria dificultad de consolidar un sistema de dominación que no puede ocultar ni el hecho de que se basa en la*

coerción ni el de que quienes le apoyan más decisivamente representan un espectro de la sociedad mucho más estrecho que la nación entera." (O'Donnell 1985: pág. 290).

La dominación que ejerce este Estado, resulta particularmente severa, ya que por la naturaleza misma de su fundación, hace expreso su rechazo anticipado de la base, es decir, de los sectores populares organizados y sus aliados.

Generalmente el Estado, en el marco de la democracia, es el foco organizativo del consenso dentro de la sociedad, y de éste se extraen las bases para su legitimación. Pero para edificar ese "consenso", estas instituciones deben aparecer al igual que el Estado, como agentes de un interés general, es decir de una comunidad (la nación), trascendiendo la reproducción de la vida cotidiana. Al decir de O'Donnell: "*La reificación del Estado en sus objetivaciones institucionales oscurece su función subyacente de garante de dominación dentro de la sociedad; tiende a generar diversas mediaciones entre ellos, [a través] de los cuales se pueda crear el consenso. El Estado, en última instancia, está basado en la coerción, pero suele [estar] también en el consenso, que al mismo tiempo cerca y oculta la coerción*" (O'Donnell, 1985: 292).

Según expone el autor, normalmente en un Estado capitalista regido por reglas democráticas, el sujeto del régimen es el ciudadano, que es quien tiene derecho a presentar reivindicaciones de justicia sustantiva ante las instituciones estatales. Y aunque ese derecho se halla limitado en realidad por las desigualdades que surgen de la estructura de clases, el mismo es parcialmente real, y la creencia en su existencia es normalmente un elemento importante de consenso, y no entraña un desafío ni a la dominación ejercida en la sociedad, ni a la función del Estado como agente del interés general.

Sin embargo, el Estado Burocrático Autoritario, es ante todo "*garante y organizador de la dominación ejercida a través de una estructura de clase subordinada a las fracciones superiores de una burguesía oligopolizada y transnacionalizada. En términos institucionales, se compone de organizaciones en las que tienen un peso decisivo los especialistas en la coerción, así como aquellos cuyo objetivo es lograr la [liberalización] de la economía. El papel llevado a cabo por estos dos grupos representa la expresión institucional de la identificación, por parte de sus propios actores, de las dos grandes tareas que se compromete a realizar el Estado BA: la desactivación política del sector popular, por una parte, y la [reestructuración] de la economía por la otra*" (Ibídem: 296).

El proceso de exclusión de los sectores populares, implica la supresión de la ciudadanía, así como también la de aquellos papeles institucionales y mecanismos de acceso al gobierno propios de la democracia política. Como plantea el autor: "*el régimen*

político del Estado BA significa el cierre de los canales de acceso de la representación popular y los intereses de clase. Tal acceso queda limitado a los que se encuentran en el ápice de las grandes organizaciones (tanto públicas como privadas), especialmente las Fuerzas Armadas y las grandes empresas oligopólicas" (Ibidem: 297).

Una vez implantado el EBA, se impone como ya explicitamos, un "orden" social particular, basado en la exclusión política y económica del sector popular. *"Tal exclusión aparece [en el discurso oficial], como una condición necesaria para la curación del cuerpo de la nación, un organismo con partes infectadas en el que, por su propio bien, es necesaria la cirugía de la eliminación del sector popular y sus aliados. Esta exclusión implica una redefinición del alcance de la nación, a la que no pueden pertenecer los agentes que promovieron esta enfermedad ni las partes que han quedado infectadas. Ellos son el enemigo dentro del cuerpo de la nación, el "no nosotros" de la nueva nación que ha de ser construida por las instituciones del (E) BA" (Ibidem: 298).*

1.2 El Papel del Sistema Educativo en la Configuración del Estado

Burocrático-Autoritario

La concepción teórica que define el espacio estatal capitalista, en términos de aparatos ideológicos y represivos se retrotrae a Antonio Gramsci y es retomada, entre otros autores por Louis Althusser.

Desde esta perspectiva, Althusser plantea que el Aparato Represivo del Estado (Ejército, Policía, etc.), funciona esencialmente en forma de violencia, mientras que los Aparatos Ideológicos del Estado (Sistemas de diferentes Iglesias, Escuelas, etc.), funcionan especialmente en base a la ideología. Aunque advierte que, todo aparato del Estado, sea represivo o ideológico, a la vez "funciona" en base a la violencia y a la ideología, pero con una diferencia muy importante, que impide confundir a uno con otro. Y es que por su cuenta, el aparato represivo del Estado, funciona de manera predominante en forma represiva, al mismo tiempo que funciona secundariamente en forma ideológica. De la misma forma, pero a la inversa, los Aparatos Ideológicos del Estado, funcionan en forma predominante con base en la ideología, pero también secundariamente en forma represiva.

En esta matriz conceptual, el sistema educativo constituiría el instrumento ideológico más acabado de reproducción de los intereses de las facciones sociales hegemónicas. Para Althusser: *"es a través del aprendizaje de algunos saberes (savoir-faire) envueltos en la inculcación masiva de la ideología clase dominante, que son en gran parte,*

reproducidas las relaciones de producción de una formación social capitalista" (Althusser, 1974: 66).

Sin embargo, esta afirmación del papel meramente reproductor y conservador de la educación, no permitiría explicar suficientemente el rol del sistema de enseñanza en los procesos políticos gestados en la órbita estatal, y especialmente con la complejidad de los cambios ocurridos, durante la instauración de los regímenes autoritarios.

Al respecto, Poulantzas (1985) ha cuestionado estas conceptualizaciones, afirmando que el papel del estado no se limita al binomio represión-ideología. A su vez, según el autor, la ideología no se reduce a un sistema de ideas o representaciones, sino que concierne también a ella, una serie de prácticas materiales, que se extiende a los hábitos, costumbres, y se moldea así, como materia vinculante, en el conjunto de prácticas sociales, incluidas las prácticas políticas y económicas.

El Estado capitalista, consagra y reproduce la dominación política por medio de la fuerza (en forma descarnada o encubierta) y de la ideología que legitima la violencia. La ideología dominante se encarna en los aparatos del Estado que desempeñan el papel de elaborarla, inculcarla y reproducirla. Pero llegado este punto de su análisis, el citado autor afirma que, la Teoría de los Aparatos Ideológicos y Represivos del Estado reposa más sobre el supuesto de un Estado que no actuará, no funcionará más que por la represión y por la inculcación ideológica. Pero que en realidad, la formulación del espacio estatal en términos de aparatos sólo puede aceptarse a título descriptivo, porque:

- i) Al escindir el ejercicio del poder en dos grupos de aparatos, imposibilita la localización de esa red del Estado, en la que se concentra el poder de fracción hegemónica de la burguesía.
- ii) Al dividir de manera casi nominalista y esencialista ciertos aparatos, en represivos e ideológicos, lo cual es discutible, no se tiene en cuenta que ciertos aparatos pueden pasar de una esfera a otra, acumular o permutar funciones.

Según Poulantzas, el Estado no se limita a la reproducción de las clases sociales, porque no se limita al ejercicio de la represión organizada. El Estado tiene un papel protagónico en la organización de las relaciones ideológicas y de la ideología dominante. Desde esta concepción, el Estado se define por su rol organizador y unificador del bloque social dominante (en tanto grupo heterogéneo y cruzado por luchas de sus propias fracciones), en la medida en que presenta una autonomía relativa, respecto a tal o cual fracción de poder. Autonomía limitada que sería para Poulantzas,

constitutiva del Estado Capitalista, y remite a la materialidad del mismo en su separación relativa de las relaciones de producción, y a la especificidad de las clases y sus luchas intrínsecas bajo el capitalismo.

El Estado Capitalista es definido, desde esta perspectiva teórica, como la condensación de una relación de fuerzas entre clases, y particularmente entre fracciones de clase dominante. Condensación que aparece reflejada en el interior del mismo, adaptándose a la materialidad de sus diversos aparatos, cristalizándose en forma diferenciada en cada uno de ellos.

Así las contradicciones de clases constituyen el Estado, están presentes en su armazón material, y estructuran su organización. Cada rama o aparato del Estado, cada uno de sus niveles constituyen a menudo, la sede del poder y del representante privilegiado de determinada fracción del bloque en el poder o de una alianza conflictiva, constituida por algunas de estos grupos contra los demás. Al decir de Poulantzas: *"Captar el Estado como condensación material de una relación de fuerzas, significa que hay que captarlo también como un campo y un proceso estratégicos, donde se entrelazan nudos y [diversas] redes de poder. [Pero] no por ello constituye el Estado un simple acoplamiento de piezas sueltas: presenta una unidad de aparato que se designa habitualmente con el término de "centralización" o centralismo, referido a la "unidad" del "poder del Estado". Ello se traduce en su política global y masiva en favor de la clase o fracción hegemónica"* (Poulantzas, 1985: 163 y 164).

Proyectando en el análisis del sistema educativo nacional –en el marco de la década del 60' y del 70'–, la Teoría de los Aparatos Ideológicos, autores como Massera y otros (1988), plantean que dado el papel históricamente desempeñado por la enseñanza pública, en tanto principal centro de organización de la cultura nacional, constituiría un punto neurálgico de disputa política; ya que en el proceso de configuración y perpetuación del "orden" dictatorial, el proyecto autoritario buscaría suscitar transformaciones duraderas en el interior del individuo, así como modificaciones de su carácter y mentalidad, para reorientar su conducta social y así reforzar los mecanismos de dominación.

En una coyuntura crítica como la década del 60' y del 70', el sistema educativo no podía permanecer ajeno a un contexto, profundamente marcado por la escalada autoritaria. De una educación acorde a un régimen democrático-liberal, basada en principios de laicidad (tendiente a respetar la pluralidad de ideas existente en la sociedad), así como en la libertad de expresión y de cátedra (otorgando márgenes de

autonomía relativa a los docentes en cuestiones pedagógicas-curriculares); se pasó a recorrer un camino que condujo a un sistema educativo profundamente trastocado por el autoritarismo gubernamental, orientado al control de la sociedad y a la persecución político-ideológica.

Todo sistema educativo, cumple entre otras funciones, la transmisión de valores políticos y la formación de la ciudadanía. En el marco de la dictadura, esta cuestión no se perdió de vista, por lo que se intentó formar sujetos dóciles y obedientes, que no se opusiera al régimen. Para lo cual, debieron eliminar del sistema educativo a los “enemigos internos” (vía destitución, prisión, etc.), para después “disciplinar” a los educandos y a los docentes que seguían ejerciendo.

Frente a la crisis de hegemonía de las clases dominantes o a la percepción de esa crisis, el gobierno autoritario muestra en forma descarnada un sistema de dominación basado preponderantemente en la coerción, donde se suprimen derechos de la ciudadanía, y como afirma O'Donnell, se excluye política y económicamente a los sectores dominados. En la compleja materialidad institucional del Estado Burocrático Autoritario, incluso a nivel de sus Aparatos Ideológicos (especialmente en el caso del Sistema Educativo), la dominación y el fin de control social quedan prácticamente expuestas en forma explícita, y se diluyen las mediaciones consensuales.

El efecto “disciplinador” que se intentó garantizar en el espacio educativo, mediante la inculcación de actitudes de obediencia y sumisión en el alumnado, se articuló por medio de comunicaciones pautadas y reguladas (en cuanto a sus códigos) por la autoridad, y también por series o procedimientos de reafirmación del poder: imposición de jerarquías regidas por el precepto de verticalismo, vigilancia, recompensa (en caso de cumplir con lo que se establece desde distintos mandos oficiales), castigo y control.

1.3 La Militarización del Aparato Educativo Estatal

Investigadoras como Kaufmann y Doval (1997), analizando el caso argentino y siguiendo una línea argumental que retoma teorizaciones de los autores citados anteriormente, exploran lo que denominan el proceso de militarización del sistema educativo, acaecido en el marco de la última dictadura. De las conceptualizaciones por ellas formuladas, se pueden trazar diversas analogías, con el proceso constituyente del proyecto educativo autoritario en nuestro país, más allá de las especificidades que lo

particularizan, del mismo modo, en que se han trazado analogías que permiten la construcción de categorizaciones teóricas como la conceptualización del Estado Burocrático Autoritario, posibilitando la caracterización y el análisis del proceso de constitución del mismo, sin perder de vista las particularidades que presenta cada caso.

Como plantean las autoras -durante este periodo-, el sistema educativo sería sometido a un proceso de militarización, por el cual se intenta coadyuvar a la consecución de los fines económicos, políticos y sociales del EBA. Los centros educativos representarían, *"terrenos (estratégicos) en la formación de subjetividades, pero el terreno [estaría volcado] a favor de la cultura dominante... Dominación y poder representan un motivo silencioso en la vida de las escuelas"* (Kaufmann y Doval, 1997: 36).

Se destaca entonces, según Kauffann y Doval, la acción decisivamente conservadora que posee el proyecto educativo autoritario, en tanto *"encubre bajo la finalidad de educar para la supuesta trascendencia espiritual, el fin adaptativo que tal teoría propone. [Ya que] la instauración de [estos preceptos] permite lograr a través de lo educativo sujetos dóciles"* (Ibidem: 37).

La militarización del sistema educativo, implicó el ingreso de los militares en espacios históricamente ocupados por civiles, así como también la introducción y expansión de prácticas autoritarias en los centros educacionales. Al decir de las autoras: *"El proyecto educativo pensado y diseñado por las fuerzas autoritarias se manifestó a través de diversas dimensiones que articulaban profundamente y que produjeron consecuencias que aún median las prácticas y discursos pedagógicos, y que provocaron la militarización del sistema educativo. [Entendiendo por tal] el proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa a partir de la [dictadura]"* (Ibidem: 56).

Detrás del planteo pedagógico del autoritarismo, en el caso de nuestro país, encontramos cuestiones estratégicas, centradas en los planteos conservadores a los que previamente hicimos referencia. Los siguientes ejes conceptuales constituyen la matriz central de su proyecto educativo:

- I) Un proyecto curricular en el que se postula desde los centros de poder, la supuesta escisión entre los que piensan (las autoridades oficiales) y quienes hacen o aplican las resoluciones formuladas desde altas esferas (los docentes).
- II) La hiperreestructuración de las programaciones pedagógicas y el intento de pautar rígidamente las planificaciones docentes para facilitar un control riguroso de lo que acontece en las aulas.

- III) Las categorías conceptuales que este discurso incorpora: adaptación, orden, disciplina, eficacia-eficiencia y calidad educativa, verticalismo jerárquico, entre otras.
- IV) Un vínculo docente-alumno, estructurado en función de una concepción tradicionalista, en la cual el educando es concebido como un sujeto pasivo, mero receptor de aquellos conocimientos habilitados por el sistema y pasibles de ser transmitidos.

De este modo, más allá de las particularidades específicas de cada caso basadas en las experiencias históricas propias de ambas naciones, la militarización del aparato estatal educativo gestada en el seno del Estado Burocrático Autoritario, pareciera no admitir fronteras, haciéndose extensiva a cada uno de los subsistemas o niveles de enseñanza, con el objetivo de conseguir el “disciplinamiento”-subordinación de la sociedad.

El conjunto de formulaciones teóricas a nivel discursivo, parecen constituir un intento de instaurar un “mito oficial” a través del cual se pretende justificar el régimen, así como también se orienta a manipular y adoctrinar a los colectivos sociales. Como advierten las autoras: *“El poder disciplinario llevado a cabo por el régimen dictatorial no admitía medias tintas; tenía como función primordial “enderezar conductas”. La intolerancia y la exclusión eran los [preceptos] implícitos [en ellos]. [Los centros educativos] debían someterse a una efectiva reorganización y reeducación. Re-disciplinar la sociedad y la educación, [y] aniquilar al enemigo fueron las consignas explícitas”* (Ibídem: 65).

Coincidimos con Romano (2010) en que la “pedagogía” que se desplegó en el sistema educativo nacional fue una “pedagogía del terror”, en la que se planteaba que había que disputar las mentes de los jóvenes a la “sedición”, y para conseguirlo el régimen instalado en el poder, hizo uso de todas las armas que tenía disponibles. Así, desde esa lógica, las instituciones se convirtieron en instrumentos del nuevo régimen, tanto los liceos como las cárceles. Pero como plantea el citado autor, *“terror y pedagogía no pueden ponerse uno al lado del otro sin producir consecuencias sobre el sentido de la educación. La educación convertida en arma, en el discurso de un militar, difícilmente pueda ser otra cosa que un instrumento de combate. Cualquier vestigio de autonomía [...] desaparecerá completamente”* (Romano, 2010: 124).

Al enfrentar un contexto-histórico marcado por el golpe de Estado y la instalación del gobierno dictatorial, el sistema educativo nacional no podrá permanecer

ajeno e intocado ante un período de tan profunda conflictividad, frente a lo cual resulta fundamental analizar el proceso de transición hacia el Estado Burocrático Autoritario, si pretendemos comprender cabalmente los cambios producidos en el plano de las políticas educativas.

CAPÍTULO II

Marco histórico-político:

Hacia la instauración del régimen autoritario.

2.1 La rearticulación presidencialista durante los mandatos de Gestido y Pacheco Areco (1967-1972).

Con el título “El fin de la inocencia” caracterizó Demasi la década de los 60’ en nuestro país: *“Es sabido que lo bueno no dura, y la crisis de los sesenta nos puso de cara a todo aquello que preferíamos no aceptar: las debilidades de la estructura económica, las distorsiones de la política social, la incapacidad de respuesta ante la crisis política”* (Demasi, 1995:34).

Los resultados electorales de 1966, revelaban que la presidencia de la República, correspondía a Oscar Gestido, se ponía fin entonces al período de gobierno de mayoría blanca. Los sectores que integraban dicho partido no presentaban demasiados elementos en común, por lo tanto parecía difícil que impulsasen una misma dirección en lo respecta a los planes de gobierno. En el mismo convivían, la fracción liberal de J. Batlle, y la vertiente desarrollista de Z. Michelini.

Con relación a la Constitución aprobada en 1966, corresponde señalar, que implicaba la sustitución del Ejecutivo colegiado por uno unipersonal. La reforma “naranja” finalmente aprobada, presentada por el Partido Colorado y el Partido Nacional, acrecentó las facultades del Poder Ejecutivo, otorgándole al primero la potestad de disolver las dos Cámaras del Poder Legislativo. Así como también, se lo dotó de otro potente instrumento, como lo fue el mecanismo de *“aprobación tácita (las leyes de urgente consideración)”* para eludir las demoras parlamentarias” (Demasi, 2004: 37). De este modo, el marco legal instaurado permitiría edificar, una estructura de poder más centralizada en la presidencia.

No se encontraron soluciones concretas a la crisis que enfrentaba el país. Si bien el gobierno, inclinó la orientación económica a la separación del Fondo Monetario en un primer momento, posteriormente retornó a la línea anterior. En noviembre del 67’ se repite el proceso del 65’: devaluación en provecho de los exportadores, agitación social y represión. Retornan las Medidas Prontas de Seguridad.

El 6 de Diciembre de 1967, el deceso del presidente Gestido marcaría el abrupto fin de su mandato. Sería el Vicepresidente de la República, Pacheco Areco, quien tomaría el control del Ejecutivo.

A la semana de la asunción de la presidencia, Pacheco dispone una serie de medidas que exponen a las claras, el fuerte tinte autoritario que imprimiría a su mandato: Medidas Prontas de Seguridad casi in-interrumpidas desde junio del 68' (a partir de la congelación salarial y de precios decretada en ese momento), desconocimiento de resoluciones de jueces y parlamentarios, intervención en los Entes Autónomos del Estado, militarización de civiles, prisión para millares de uruguayos, torturas comprobadas por comisiones investigadoras del Poder Legislativo, homicidios por parte de las fuerzas militares –como el de Liber Arce, Hugo de los Santos y Susana Pintos- y la intervención en la Enseñanza Media, jalonan el itinerario.

Un destacado actor político, como lo fue el legislador Zelmar Michelini habría de analizar años después los sucesos que marcaron este período, en su alegato ante el Tribunal Russell II⁵: *“El último mes de 1967 marca lo que podríamos denominar el inicio del fin, [...] es a partir de ese año que se acentúan las diferencias, comienzan a conculcarse derechos y libertades, [...] se reprime, se muere en las calles. La violencia-provocación del régimen, la violencia de arriba, engendra siempre la violencia de abajo. Es violencia, [...] la represión de las huelgas, las Medidas Prontas de Seguridad –que es un sistema equivalente al estado de sitio-, la congelación de salarios, la militarización de sindicatos y gremios, el apresamiento y destitución de los trabajadores. Esto sucede durante el año 1968”* (Michelini, 1974: 25 y 26).

Es en ese contexto histórico, que la movilización sindical y estudiantil va en ascenso y el MLN realiza sus primeras operaciones de importantes dimensiones, los sindicatos se consolidan con la recién conseguida unificación, reflejándose la importancia crucial de la formación de la CNT⁶.

A partir del 2 de Mayo de 1968, Pacheco Areco había iniciado una amplia reestructura ministerial, con la que *“sustituyó a políticos por representantes inmediatos de los grandes intereses, sin militancia partidaria. Asumieron carteras Jorge Peirano Facio, Carlos Frick Davie, José Serrato”* (Pérez y Zubillaga, 2004: 47). Posteriormente ingresarían

⁵ Roma, 30 de Marzo de 1974.

⁶ La existencia de una coordinación centralizada, unificó las demandas de los trabajadores, brindándoles mayor visibilidad y eficacia. A inicios de 1965, se realizó el primer paro general convocado por la CNT. La transición hacia la unificación del movimiento sindical, culminó entre setiembre y octubre de 1966, cuando la CNT aprobó sus estatutos, y se transformó en la central única de trabajadores (Demasi: 2004).

al gabinete ministerial, Juan María Bordaberry y Jorge Sapelli, quienes integrarían la fórmula oficialista que triunfaría en los comicios de 1971.

En cuanto al escenario político partidario del momento, cabe señalar que el gobierno, tenía como aliados en su interna partidaria, a la fracción conducida por Jorge Batlle (Unidad y Reforma), y en el Partido Nacional, a la Alianza Nacionalista.

La decisión del sector nacionalista mayoritario (Alianza Nacionalista liderada por Echegoyen), de no concurrir a la Asamblea General Legislativa, cuando tenía en sus manos la vigencia o no de las Medidas Prontas de Seguridad (MPS), tendió a incrementar el poder del Ejecutivo en detrimento del Legislativo. En ese sentido, Pérez Antón y Zubillaga, manifiestan que la Alianza Nacionalista, se veía estremecida por simpatías de fondo con las medidas adoptadas por el Ejecutivo. Ante lo cual: *"Se atuvo a una actitud de "hacer la vista gorda" [sumiendo] a la Asamblea General en un ominoso marasmo, de funestas consecuencias institucionales"* (Ibídem: 50).

Con relación a los partidos políticos, Nacional y Colorado, Álvaro Rico plantea que se dan "fenómenos particulares": *"Por un lado, la fragmentación de la propuesta liberal al interior de dichos partidos. Por otro lado sectores de dichas colectividades imponen, desde fines de los años 68, una tendencia ideológica sustitutiva del liberalismo clásico que tiene su epicentro generador no en el partido sino en propuestas y comportamientos gubernamentales"* (Rico, 2005: 9).

Hacia el año 1971, surge un tercer partido político: el Frente Amplio, que constituía, una coalición de partidos y sectores de izquierda, integrado por actores políticos provenientes de los partidos tradicionales, como Michelini y Roballo del P. Colorado, Erro y Rodríguez Camusso del P. Nacional. Señala Constanza Moreira al respecto: *"Su capacidad de movilización, la estructura de sus comités de base, y su alianza con el movimiento sindical y el movimiento estudiantil, lo convierten en un fenómeno político inédito"* (Moreira, 2004: 37).

Es en ese marco que se produce una concatenación de hechos, que alteran el sistema educativo, que evidentemente no permanece intocado ante tanta conflictividad. Se produce la intervención directa en los Consejos de Secundaria y UTU, destituyéndose a sus respectivas autoridades en 1970. Esta medida fue considerada ilegal por destacados catedráticos y legisladores. El mismo año se clausuran las clases en los liceos públicos y privados, así como en el Instituto de Profesores Artigas.

Desde el Ejecutivo se argumentaba al respecto, que en el ámbito educativo existía un fuerte movimiento "sedicioso", que conspiraba contra la estabilidad de la

República, y que núcleos de docentes y alumnos practicaban una enseñanza proselitista basándose en contracursos. Afirmando también que, los institutos docentes eran focos de agitación, así como centros de adiestramiento de los alumnos.

En mayo del mismo año un miembro de la guardia republicana asesina a Beledo, joven estudiante liceal, ese suceso provoca manifestaciones contrariadas ante la gravedad del hecho. Sindicatos docentes y domicilios particulares de jóvenes gremialistas son atacados por grupos de ultraderecha. Los gremios estudiantiles resistieron estos embates y llevaron a cabo acciones organizadas, como por ejemplo, la ocupación de los locales liceales, barricadas, y organización de “liceos populares”⁷.

Al respecto, Rico y otros (2005), señalan que: *“Esta [última] medida tuvo un fuerte impacto social, entre otras cosas, porque implicaba la participación de docentes, padres y estudiantes. El 10 de Setiembre de 1970 se realiza una manifestación que convoca a amplios sectores de la sociedad a partir de la situación de Secundaria y UTU. Se contabilizan 20.000 personas recorriendo la principal avenida de la capital del país. Un mes después hay 7.650 estudiantes inscriptos en liceos populares y más de 640 profesores en los cursos”* (Rico y otros, 2005: 708).

Se formularían desde el gobierno medidas que atacaban directamente a la autonomía en las distintas ramas de la enseñanza:

I) En 1968 se vivió en los medios educacionales un clima de extrema tensión porque, entre otros sucesos, no se designó como Director de Secundaria al candidato que había propuesto el Consejo, el Dr. A. Rodríguez Zorrilla, aduciéndose irregularidades formales, aunque se había hecho manifiesto el malestar del Ejecutivo por la posición ideológica del mismo.

II) El Poder Ejecutivo propuso, ese mismo año, una reestructura del sistema educativo con el objetivo de lograr un mayor contralor sobre el mismo. El proyecto que planteó crear el Consejo Superior de Enseñanza (COSUPEN), posteriormente fue suplantado por otro. A la larga ninguno de estos proyectos fue aprobado por el Parlamento, debido a los altos niveles de conflictividad política alcanzados en ese marco.

⁷ Surgieron del compromiso de profesores y estudiantes que se oponían a la intervención del P. Ejecutivo en Secundaria. Las clases se desarrollaron en locales sindicales, religiosos, deportivos, etc. Fueron veinticinco experiencias que adoptaron el número o el nombre de liceos que habían sido clausurados, funcionaron en forma democrática a partir de la resolución de asambleas de padres, alumnos y profesores (Barhoum, Pesce y Yaffé: 2010).

III) Hacia fines de 1968 desde el Ejecutivo se pretendió destituir a las autoridades universitarias pero no se obtuvo el apoyo del Parlamento. Se allanaron poco después locales de la Universidad y se clausuraron las actividades docentes por el lapso de un mes. Tampoco se entregaron las partidas presupuestales correspondientes.

IV) En el año 1970, como ya se planteó, se intervinieron los Consejos de Enseñanza Secundaria, UTU, y también el IPA.

A partir de éste período el control represivo, ejercido por el Ejecutivo en los centros de enseñanza se iría endureciendo aún más, reproduciéndose en el sistema educativo, la conflictividad y la violencia existentes en todas las esferas de la vida en sociedad.

2.2 La escalada autoritaria en el campo del poder estatal⁸ durante el gobierno de Bordaberry en el período 1972-1973.

En medio de un clima político de gran tensión se realizó la campaña electoral de 1971, aliviada por la “tregua unilateral” implementada por el MLN durante su desarrollo, mientras que el Ejecutivo mantenía vigentes las Medidas Prontas de Seguridad. Al respecto manifiestan Zubillaga y R. Pérez: *“La campaña no fue limpia (hubo violencia grave contra la caravana frentista en Castillos) ni igualitaria (la Administración pesó a favor del reeleccionismo)”* (Pérez y Zubillaga, 2004: 59).

Estas elecciones no se limitaban a designar los representantes del gobierno nacional y departamental, también se decidía si se realizaba la reforma del artículo constitucional 152 (el mismo no permitía la reelección inmediata del Presidente), impulsada desde tiendas pachequistas. Los resultados electorales fueron los siguientes: Partido Colorado 41%, Partido Nacional 40%, Frente Amplio 18,28 %, Unión Radical Cristina 0,53%. Era la primera elección en la que participaba el Frente Amplio, la fórmula presidencial era Seregni-Crottogini. El Partido Colorado ganó las elecciones. El Partido Nacional denunció fraude electoral, pero a pesar de esto, se proclamó presidente a Bordaberry (candidato del Partido Colorado). El gobernante electo, contaría también,

⁸ Poder Ejecutivo y aparatos coercitivos.

con el apoyo del sector aguerrondista del Partido Nacional, luego de una serie de negociaciones y acuerdos⁹.

Como advierten Rico y otros (2005): *"Pocos días después de las elecciones comenzaron a mostrarse las consecuencias de la política económica preelectoral: se decretó el cierre de las importaciones y luego el valor del dólar, que pasó a fijarse según un complejo régimen de arbitrajes cambiarios, una forma no muy discreta de ocultar una devaluación. Las cuentas del Estado evidenciaban una grave falta de dinero, mientras los vencimientos de las deudas (postergados durante el año electoral) se acumulaban [...] El intento de Bordaberry para lograr un acuerdo parlamentario demoró en concretarse, y aún entonces el llamado "pacto chico" realizado con sectores minoritarios del nacionalismo, apenas le proporcionó una ajustada mayoría en las cámaras"* (Rico y otros, 2005: 678).

Con una política económica de gobierno de claro perfil fondomonetarista, se elaboró el "Plan Nacional de Desarrollo", gestado en la OPP dirigida por Zerbino y Bensión, el cuál fue aprobado dos meses antes del golpe de Estado, y ratificado en los cónclaves cívico-militares realizados durante la Dictadura.

No se había resuelto ni mitigado la conflictividad social. En el año 1972, se dieron duros enfrentamientos entre el MLN y las fuerzas conjuntas, hasta que a fines del mismo año, se produjo la desarticulación del aparato armado de la guerrilla.

Se violentaba el estado de derecho en el país, en ese marco se establecería el "Estado de guerra interna"¹⁰, siendo el Frente Amplio, el único partido político que no lo aprueba. A esto sucede la "Ley de seguridad del Estado y orden interior" y siguen suprimidos los derechos individuales. Hacia fines del 72 se promulga la Ley de delitos económicos y el "Estado peligroso para el orden interno" que significó la suspensión de la seguridad individual.

También se produciría en este período, la intervención de grupos armados de ultra-derecha, como la Juventud Uruguaya de Pie (JUP), que realizaría operaciones de ataque de locales de enseñanza y domicilios particulares de dirigentes estudiantiles y sindicales, profesores, etc. *"La utilización de bombas, los atentados con balas, los ataques de*

⁹ Era uno de los grupos que integraba la Alianza Nacionalista, liderado por el Gral. Aguerrondo, constituía el sector conservador del Partido Nacional, apoyaba el ajuste conservador de la economía y aspiraba al "disciplinamiento" severo del movimiento sindical.

¹⁰ Según Zubillaga y Pérez: *"La mayoría oficialista, con respaldo inclusive de los nacionalistas opositores, puso a la lucha contra la subversión fuera de cualquier marco de Derecho; al decretar y prorrogar el estado de guerra interna (figura sin existencia constitucional), primeramente, y al sancionar luego la "Ley de seguridad del Estado y el orden interno", promulgada el 10 de julio de 1972. Ambos arbitrios tendían, sustancialmente, a someter a civiles a la llamada Justicia Militar, y provocaban de hecho, la incapacidad de los jueces comunes de actuar en la preservación de las mínimas garantías de los derechos fundamentales (a la integridad personal, a la libertad física, a la libertad de conciencia)"* (Zubillaga y Pére. 2004: 62).

grupos encapuchados a los centros de enseñanza, se van a repetir. Entre junio de 1969 y marzo de 1973 se registraron más de 200 atentados de derecha en Montevideo. [...]Por otra parte, parecía que el gobierno actuaba cada vez con mayor benevolencia ante ataques perpetrados por grupos de derecha. A modo de ejemplo, cuando, a fines de setiembre del 72, un grupo armado (Movimiento de Restauración Nacional) invadió la Universidad tomando el edificio, el Ministro del Interior le restó importancia al asunto” (Appratto y Artagaveytia, 2004: 220). A su vez, el juez actuante declinó competencia, dejando el caso a cargo de la Justicia Militar. El Coronel Federico Silva Ledesma (juez militar), declaró a la prensa que los asaltantes tenían un arma y un cuchillo (que por sus dimensiones –según dijo el entrevistado–era como para comer).

En ese contexto de crisis agravada, el sistema educativo, también padeció los efectos de las medidas tomadas desde el gobierno. El Poder Ejecutivo, presentó el proyecto de Ley elaborado por Sanguinetti, en ese entonces Ministro de Educación y Cultura, el cual sería aprobado y luego promulgado a comienzos del año siguiente.

La Ley (Nº 14101) reestructuró todo el Sistema Educativo Nacional, instaurando el Consejo Nacional de Enseñanza (CONAE), cuyo objetivo sería la planificación, dirección y supervisión de las tres ramas de la enseñanza. Estaría integrado por cinco miembros designados por el Ejecutivo. Ese órgano designaría a su vez a los miembros de los tres consejos subordinados por rama, se encargaría de formular la orientación de los planes y programas, traslado de docentes, vigilancia en los centros, fijación del presupuesto en cada una de las ramas.

Según Garcé (2002), la reforma educativa propuesta en esta ley, se apoyó en el Plan de la CIDE, por ejemplo, en lo que concierne fundamentalmente a la dirección del proceso educativo (Consejo Superior de Educación), y en la instauración del ciclo básico obligatorio. Aunque el autor también expresa, que la Ley de Educación “*contiene un vector de reconstrucción del principio de autoridad en la enseñanza, un tono general disciplinador, que proviene de otra fuente, y que despertará enormes resistencias en los gremios de la educación*” (Garcé, 2002: 101). Sin embargo, desde esta línea argumental no se advierte que más que “reconstrucción del principio de autoridad”, se produjo una centralización del poder en manos del Ejecutivo, eliminando las autonomías de Primaria, Secundaria y UTU, así como tampoco se analiza la matriz política-ideológica conservadora que sustentaba esta ley.

A modo ilustrativo de los alcances de la ley y de su fuerte carácter autoritario-conservador, citamos a continuación el artículo 28 de la misma: “*Queda especialmente*

prohibido: (...) 2) Realizar o participar en actos, reuniones, asambleas, homenajes, plebiscitos y elecciones en las oficinas o establecimientos de educación, no autorizados expresamente por los Consejos respectivos en cada caso y por razones debidamente fundadas. 3) Colocar avisos, dibujos, emblemas, insignias, leyendas escritas o grabadas... realizar cualquier otra actividad o propaganda política, gremial (en centros educativos)'' (Citado por: Bralich, 1996: 172).

2.3. La Era Cívico-Militar:

Establecimiento del Régimen Autoritario (1973-1976).

En los inicios de los años 70' existían claras señales, que hacían avizorar que la crisis nacional, cada vez más agudizada, conduciría a un régimen dictatorial. *“Durante 1973 las señas golpistas resultaban inequívocas si se advertía el desembozado protagonismo militar, la debilidad parlamentaria, el juego de empates y vetos recíprocos en el sistema político, y la agudización de la conflictividad social enfrentada a nuevas prácticas represivas del gobierno”* (Caetano y Rilla, 2004: 80).

A comienzos de 1973 más precisamente en el mes de febrero, se reúnen en el despacho del Gral. Cristi, un numeroso grupo de generales y coroneles preparando el golpe de Estado. Es en ese contexto que las FF.AA emitirán los comunicados 4 y 7¹¹. Se lleva a cabo el acuerdo de Boizo Lanza y las FF.AA en un comunicado a la población, afirman que en esta reunión Bordaberry y los altos mandos, coinciden en las bases que aseguran la realización de un acuerdo total. Entre otros puntos, acuerdan:

- i) La creación de la Junta de Comandantes en Jefe y del Estado Mayor Conjunto, que permitían a las FF. AA. disponer de una dirección única y centralizada. Y también la creación del Consejo de Seguridad que estaría integrado por los tres comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas, los Generales Eduardo Zubía (Jefe de la Región Militar N° 2), y Gregorio Álvarez (Jefe del Estado Mayor Conjunto). Se pondrían a cargo del mismo los servicios de inteligencia de las tres fuerzas.
- ii) Reestructuración inmediata de la administración pudiendo ser vetados por el Consejo de Seguridad Nacional las designaciones para directorios de entes autónomos.

¹¹ En cuanto a los comunicados 4 y 7 del 9 y 10 de febrero de 1973, corresponde señalar, que en ellos las FF.AA plantean: a)“extirpar” toda forma de subversión, b)que la seguridad y la soberanía nacional son misión de las FF.AA, c) desarrollo de la “mística” de la orientalidad, d) criterios de capacidad para la selección de directores de Entes y Servicios (Castagnola y Mieres, 2004: 138).

- iii) El Consejo de Seguridad Nacional tendrá definitiva gravitación en las resoluciones importantes de gobierno.
- iv) Reorganización ministerial.
- v) El Consejo de Seguridad Nacional y los mandos podrían responder a cualquier planeamiento parlamentario o político que afectara a las Fuerzas Armadas.
- vi) Los comandantes a través del Consejo de Seguridad Nacional, se “comprometían” a mantener el régimen institucional entonces vigente, con elecciones en 1976 (que finalmente no serían convocadas) (Castagnola y Mieres: 2004).

En un escenario político de descaecimiento institucional, se hizo aún más explícita la derechización de los mandos militares y la autonomía de las Fuerzas Armadas, sobre todo a partir de los procesamientos de los militares constitucionalistas, y de las acciones de presión ejecutadas por la justicia militar con la intención de concretar el desafuero del senador frenteamplista Enrique Erro.

El 27 de Junio de 1973, Bordaberry disolvió ambas Cámaras del Poder Legislativo, instaurando en su lugar un Consejo de Estado. Esa misma mañana los trabajadores nucleados en la CNT, entraban en huelga general en defensa de la democracia. Tres días después del golpe, el Poder Ejecutivo decretaba la disolución de la Central de Trabajadores, disponiéndose el arresto de sus principales dirigentes, así como la incautación de sus bienes. *“Asimismo, las muertes en los primeros días de julio de los estudiantes Ramón Peré y Walter Medina [marcarían] a fuego a toda la oposición del régimen de facto instaurado”* (Caetano y Rilla, 1987: 18).

Se dispuso también, la suspensión de las actividades de los Partidos Políticos el 28 de Noviembre, a lo que se agrega la ilegalización y disolución del Partido Comunista, el Partido Socialista, el Unión Popular, el Movimiento 26 de Marzo, entre otros. La oposición al régimen cívico militar en el poder padeció un duro proceso de clandestinización.

El programa económico de la dictadura, no introdujo innovaciones con respecto a los periodos de gobiernos anteriores; supuso la continuación de la línea fondomonetarista. Al decir de Astori: *“La política económica practicada por la dictadura puede ser calificada de neoliberal, expresión que alude a los rasgos contemporáneos asumidos por el liberalismo económico, particularmente en los países capitalistas subdesarrollados y*

dependientes como Uruguay. La condición esencial de la viabilidad del modelo radicó en la nueva situación del recinto político. [...] En un marco de especulación y extranjerización, el Uruguay llegaba al final de esta dolorosa experiencia vaciado, endeudado, con su gente empobrecida y su producción destruida” (Astori, 2004: 156-177).

Como manifiesta el citado autor, esta experiencia político-económica neoliberal, generaría un profundo deterioro social, al trastocar las condiciones esenciales de existencia de la inmensa mayoría de la población uruguaya –atacando duramente al sector de trabajadores-, sobre todo a partir de la brusca caída del poder adquisitivo de los salarios y las pasividades.

Para Astori, si se analizan las altas tasas de expansión de las colocaciones bancarias, que se verificaron desde la puesta en práctica de este esquema de política económica, se puede corroborar, la jerarquización del sistema financiero y de las actividades especulativas. *“El modelo apostó a la entrada de capital financiero de corto plazo, a favor de una interrelación muy peculiar entre tipo de cambio y tasa de interés. Un tipo de cambio fijado, no en función de las necesidades de la producción, sino de las necesidades del modelo en materia del control de la inflación y de absorción de recursos financieros provenientes del exterior. Una tasa de interés progresivamente creciente, a favor de la trasnacionalización financiera en el contexto internacional, y del oligopolio interno constituido por el sistema bancario del Uruguay, cada vez más extranjero. [...] Todo este proceso significó un progresivo endeudamiento del país con el exterior” (Ibídem: 176)*

Hacia el año 1974, se produjo la definición del régimen en cuanto a su proyección política, siendo esta explicitada en los cambios institucionales y jerárquicos realizados, así como también en la intensificación de las acciones represivas y en el control sobre la sociedad. Y aunque la tónica del régimen era comisarial, no faltaron atisbos de una discusión fundacional, centrada en el futuro del sistema político y de los actores partidarios¹². Los siguientes episodios jalonan este proceso:

¹² En mensaje oficial de 1974, Bordaberry se dirigía a la población manifestando: *“Hay un error esencial en cuanto al alcance y profundidad del proceso que estamos protagonizando: es muy profundo y es irreversible. [...] Estamos en el tiempo de la Nación y no de los partidos políticos”* (Citado por: Caetano y Rilla, 1987: 42 y 43). Posteriormente, retomando el citado mensaje público, Bordaberry desarrollaría en *“Las Opciones”* (1980), los fundamentos que habían guiado sus actos durante el mandato que ejerció en el período dictatorial. *“Una vez más la fuerza de lo natural prevalece sobre el artificio racional, la concepción de tres poderes con autoridad civil equilibrada entre sí es en definitiva un artificio. Ante la falencia del artificio, irrumpe la autoridad natural, auténtica. Hay que dar forma institucional a esto; hay que recibir en la Constitución este nuevo equilibrio entre el poder público y el privado. [...] Hemos llegado a concluir la necesidad de existencia de una autoridad permanente y real, [...] comprobamos que ese papel, con el beneplácito general, [...] ha pasado a ser desempeñado por las Fuerzas Armadas. Parece lógico concluir, entonces, que dentro de este nuevo esquema de poderes, el Poder Público debe reconocerse radicado en las Fuerzas Armadas”* (Citado por: Caetano y Rilla, 1987:45).

“La nueva Ley Orgánica Militar (conteniendo el “Programa Máximo” de la “Doctrina de Seguridad Nacional”) o la reestructura, en julio, del gabinete ministerial (con la designación [de] Vegh Villegas), testimoniaban cabalmente que los planes del régimen eran a largo plazo. También se observaban [...] intentos “fundacionales” en la Enseñanza, en donde los continuos cambios de planes y autoridades en distintos niveles ponían de manifiesto una especial inquietud sobre el tema” (Caetano y Rilla, 1987: 22).

Aumentaría el número de presos políticos y los nueve dirigentes del MLN serían tomados como rehenes, sometiéndoles a prisión aislada en diferentes puntos del país, periodistas y hombres de la cultura, como Quijano y Onetti, serían detenidos y sometidos a la justicia militar, acusados de hacer “apología de la decisión”. Al mismo tiempo, el Poder Ejecutivo promulgaría el 1º de agosto de 1974, la ley aprobada por el Consejo de Estado, por la cual se exigiría todos los funcionarios públicos el certificado de “fe democrática”¹³, considerándose la no aceptación del mismo o su “falta de declaración”, una causal de destitución inmediata.

El predominio de los “duros” dentro de las FF.AA. consolidó el régimen dictatorial. Los militares “febreristas” (presuntamente “reformistas”) fueron relevados de cargos estratégicos. El coronel Ramón Trabal fue enviado al exterior y allí asesinado. Como plantean Caetano y Rilla (1987): *“Dentro de los cuadros jerárquicos del gobierno se produjeron otros movimientos en la misma dirección, como la designación en febrero, del Cnel. Linares Brum, subrogando como Ministro del Interior al renunciante Cnel. Bolentini, quien además, en la oportunidad solicitó su pase a retiro. Pero mucho más que estos cambios de cúpula, lo que en realidad pautó el endurecimiento del régimen, fueron sus propias acciones y el agravamiento de la represión” (Ibidem: 22).*

En el plano regional a inicios de 1974 se llevaría a cabo en Buenos Aires, la primera reunión multilateral de lo que sería la red Cóndor, con el objetivo principal de discutir aspectos formales de las acciones represivas más allá de las fronteras nacionales, en el Cono Sur, denominado primer Seminario en la Lucha Anti-Subversiva, integraría a comandantes militares y jefes de policía de Uruguay, Paraguay, Brasil, Bolivia, Chile y Argentina (Mc Sherry, 2007).

A mediados de 1975, se iniciaría en Chile la 11º Conferencia de los Ejércitos Americanos. *“Estas conferencias secretas, primero instituidas por el Ejército de Estados Unidos en 1960 en la Zona del Canal, ocurrirían cada dos años. Los anfitriones uruguayos de*

¹³ Se estableció un sistema de clasificación de ciudadanos a partir de los antecedentes de actividad política o gremial-sindical en poder de los servicios de inteligencia. La aplicación de este sistema significó la limitación de derechos constitucionales para quienes no obtuvieran la constancia de “fe democrática”.

las reuniones eran figuras centrales de Cóndor. [Como por ejemplo] Amaurí Prantl, jefe del Servicio de Informaciones de Defensa de Uruguay. El comandante de la Junta de Oficiales Generales, Luis Queirolo, actuó como presidente de la conferencia preparatoria. Su discurso ante los otros delegados reflejaba claramente la Doctrina de Seguridad Nacional” (Mc Sherry, 2007: 126)¹⁴. En esta reunión el Comandante uruguayo manifestó, que hasta ese momento, nunca se había producido una coordinación tan efectiva, entre las Fuerzas Armadas del Cono Sur, para combatir lo que denominaba “infiltración marxista” y cualquier otro tipo de “subversión”.

Como se proclama en innumerables publicaciones oficiales del periodo, “1975 fue convertido en el “Año de la Orientalidad”. El solo registro de las alocuciones presidenciales en los actos patrios, permite advertir los perfiles de su propuesta, que postulaba la “creación de un nuevo Estado” para “enfrentar un enemigo que no existía cuando su creación, y que anunciaba, en “plena coincidencia” con el dictador chileno Pinochet, la imposibilidad de un “retroceso” a la “democracia hueca”” (Caetano y Rilla, 2004: 83).

El régimen dictatorial, buscó consolidar y profundizar su ofensiva propagandística, en función de que, se crearía ese mismo año la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP), la cual intentaría mejorar su imagen.

Eran muchos los factores que conjugados conducirían a que 1976 fuese un año crucial. Es que por una parte, se descarta el posible retorno a la democracia, y por otra, se tiende al recrudecimiento de las acciones represivas, con los operativos desarrollados en Argentina, que culminarían con los asesinatos de Zelmario Michelini y Héctor Gutiérrez Ruiz. También se instrumentaría el secuestro de niños, desapariciones forzadas, la segunda detención de Liber Seregni.

Sin embargo, bajo la imagen de unidad monolítica que pretendía mostrar la cúpula en el poder, se encontraban los planes “de varias camarillas cívico-militares que buscaban triunfar en soterradas pulseadas de trastienda” (Caetano y Rilla, 1987: 32). “Los principales puntos de litigio radicaban en los plazos manejados para la puesta en vigencia de una nueva Constitución; la propuesta presidencial sobre la eliminación de los partidos y su sustitución por “corrientes de opinión pública espontánea; [así como] el rol y grado de participación de los militares en los distintos planos de conducción” (Ibidem: 30).

Estas desavenencias en el seno de la cúpula cívico-militar, culminaría con la remoción del presidente, y la asunción interina del Dr. Demichelli en la primera magistratura. La convocatoria a elecciones generales se suspendería y se crearía el

¹⁴ La conferencia fundacional formal, en la que se institucionalizaría un sistema unificado de represión, denominado Cóndor, se realizaría en la ciudad de Santiago ese mismo año.

Consejo de la Nación, entidad que estaría integrada por el Consejo de Estado y por la Junta de Oficiales Generales de las tres Fuerzas.

El Consejo de la Nación designaría al presidente de la República, también a la Suprema Corte de Justicia, Tribunal de lo Contencioso Administrativo y Corte Electoral. De este modo, los máximos organismos del Estado, quedaban supeditados a las decisiones de un órgano militar, como lo era la Junta de Oficiales Generales.

El 1º de Setiembre de 1976, asumió la presidencia de la República, Aparicio Méndez, político de larga militancia nacionalista que se encargó de preparar el camino para que cayera una abrumadora proscripción sobre el elenco político partidario. La acusación genérica era su supuesta complicidad con el marxismo y la “subversión”. Simultáneamente quedaba aprobado el Acto Institucional N° 3, por el cual, se reestructuraba el Poder Ejecutivo incorporando al Consejo de Seguridad Nacional (COSENA), quedando integrado directamente por los mandos militares.

El Comandante en Jefe del Ejército (Vadora) pocos días después de instalado el gobierno, marcaría indicios de sus planes en materia política, pues mientras que aseguraba la permanencia militar en el poder, anunciaba lo que llamaba una “apertura política” en cinco años, y elecciones nacionales con un solo candidato en 1981.

Con relación al campo educativo, Caetano y Rilla plantean, que constituyó “*un importante [bloque] opositor a desactivar*” (Ibídem: 82). El gobierno llegó a suprimir los recreos en algunos centros de enseñanza media, clausuró los Institutos de Formación Docente e incrementó el número de las destituciones de funcionarios, así como la detención de profesores y alumnos (Ver anexo: cuadro I). En el libro publicado por el Centro Militar, titulado “Nuestra Verdad” (2007) se plantea:

“En la Enseñanza (...), la infiltración marxista comenzó en los 50’, pero los primeros síntomas aparecieron diez años después, cuando en medio de una amplia polémica sobre Cuba, estudiantes y docentes comunistas, promovieron los primeros disturbios. (...) Ya asentado firmemente el pensamiento marxista en la educación media oficial, se intensificó el proselitismo político en aulas y la destrucción del sistema educativo, el que a fines del 70’ quedó virtualmente paralizado cuando las autoridades interventoras, ante la ola de violencia, agresiones y disturbios, debieron suspender las clases (...). Por aquellas épocas una educacionista denunciaba: “Nuestro país ha cometido el error de entregar la educación a profesores que carecen de la libertad espiritual que caracteriza a los verdaderos educadores de la democracia”” (Centro Militar, 2007: 42-45).

Aunque esta cuestión ya había sido abordada anteriormente, en otras publicaciones del Comando General del Ejército, como por ejemplo: "Testimonio de una Nación Agredida" (1978). En esta edición se dedica un capítulo especial a lo que se denominó la "infiltración en la enseñanza". Se plantea que el comunismo se había infiltrado en la educación escolar a través de los programas, adoctrinamiento del personal, dominio gremial, gravitación en las decisiones del Estado, y concurso digitado para seleccionar personal. Por otra parte, en lo que refiere a Secundaria, se responsabiliza a las organizaciones gremiales de estudiantes (CESU y del FER) y a la Federación de Profesores del Uruguay de promover la "crisis" y el estado de "caos" imperante en el sistema educativo nacional.

Sobre las acciones a seguir en materia educativa el Coronel Soto (1975) planteaba: *"El Poder Ejecutivo decretó la intervención en la que participan las FF.AA. ¿Qué se busca? Afirmar la pacificación comenzada a partir de 1973, mediante un reordenamiento adecuado de todo el sistema educativo nacional, y paralelamente, estructurar planes que aseguren la formación integral del hombre uruguayo del mañana. (...) Por aquí debe comenzarse el cambio, cambio en las mentalidades de los hombres que transitan por los recintos de la Educación. Esto solamente se conseguirá con la doctrina pura, única forma de que todos los hijos de esta tierra comprendamos que nos tiene que unir un pensamiento enteramente nacionalista. El Marxismo internacional ha hecho de su dialéctica una doctrina; solamente con la fuerza de otra doctrina (...) podremos enfrentarlo y erradicarlo de las aulas"* (Soto, 1975: 25).

Es entonces en ese marco que se ejecuta la eliminación de los actores considerados "enemigos internos" de los centros de enseñanza, y la reformulación de planes y programas de estudio. Los ataques al sistema educativo iniciados desde antes de la aplicación de la Ley 14.101, prosiguieron con la remoción de los Consejos de Educación (salvo el universitario hasta 1973), y con la imposición de un rígido sistema represivo tendiente a evitar cualquier manifestación de disconformidad de los alumnos.

"Con respecto a Educación Primaria y Media, los sumarios con separación del cargo fueron una de las primeras medidas, que iban a continuar con intensidad hasta 1976. En realidad, los sumarios por razones políticas o gremiales se habían iniciado en la Educación Media antes, en el 70. Pero después del Golpe se hicieron más numerosos y frecuentes. Las razones podían ser de lo más diversas: la actividad gremial o política, el haber participado como delegado partidario en las mesas electorales en 1971, la firma en una carta o en una declaración. (...) Cualquiera podía ser considerado un enemigo potencial para la seguridad interna" (Appratto y Artagaveytia, 2004:232).

En 1974 habían sido nombradas nuevas autoridades en el CONAE y en los Consejos de Educación. Al año siguiente se instala la Comisión Supervisora, integrada por oficiales generales, con un poder de decisión mayor que el propio Ministerio de Educación (Appratto y Artagaveytia: 2004).

Por otra parte, los cargos de carácter técnico, como los de inspectores y directores de los centros de enseñanza, fueron declarados de “particular confianza”, y por tanto revocables cuando las autoridades del gobierno así lo dispusieran, incrementando el control autoritario sobre el sistema educativo. Esta medida se retrotrae al año 1974, y a ella se agrega también en el ámbito de Secundaria, la creación de comisiones de inspectores, encargadas de vigilar el funcionamiento de los liceos.

En 1976 se aplicaron los nuevos programas de Secundaria, caso de Historia y de Educación Moral y Cívica, y se intensificaría la vigilancia de los materiales bibliográficos, imponiéndose la utilización de aquellos especialmente elaborados de acuerdo a las pautas ideológicas imperantes.

A inicios de la década del 60', se había gestado la reforma del Plan de Ciclo Básico de Educación Media, la misma surgió de la iniciativa de los profesores a través de la asamblea artículo 40, precursora de la ATD (Asamblea Técnico Docente). Este Plan (1963), fue duramente cuestionado por el gobierno dictatorial, por lo que hacia 1973 se planteó su reestructuración. El nuevo Plan se aplicaría a partir de 1976, la reforma educativa fue decidida en cónclaves cívico-militares, y se llevó a cabo en un escenario de avasallamiento de los derechos humanos, “*con particular saña en el campo de la educación*” (CES, 2008: 256) (Ver anexo: cuadro II).

En el primer ciclo introduce una concepción conocida como dualización de la educación básica, lo que implicaría: “*un trayecto curricular [planeado para desarrollar] en los liceos para amplios sectores del interior del país y las clases medias de Montevideo, y un trayecto técnico profesional destinado a las clases populares*” (Ibídem).

Los gastos en educación y cultura, decayeron frente a otras áreas del Presupuesto Nacional e incluso en su proporción respecto al Producto Bruto Interno. Según Davrieux, en la década del 70' la participación en el PBI de los gastos públicos en educación, en los países industrializados, más que duplicaba la registrada en Uruguay. “*También destinaban, en general, una mayor proporción de recursos a la educación, los restantes países de América Latina, con la excepción de Argentina y Brasil*” (Davrieux, 1987: 83 y 84). Después del golpe de Estado, los gastos en educación sufrieron sucesivos recortes, al respecto Hugo Davrieux (1987), consigna que en el lapso de 1973 y 1980, la

inversión pública de PBI en educación registró un claro descenso con relación a la década del 60'; en 1967 el porcentaje alcanzado por Primaria, Secundaria y UTU era del 3.3%, mientras que en 1973 había bajado a 2.1% y en el año 1980 representaba apenas el 1.8%. Cuando de acuerdo a los cálculos de la UNESCO hacia 1970, los países en vía de desarrollo, debían llegar por lo menos al 5% del PBI (Traversoni y Piotti: 1984).

En función de lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que en el sistema educativo, se reflejaban la violencia y la represión provenientes del régimen cívico militar, como no podía ser de otra manera al no tratarse de un compartimento estanco, quedando inmerso en lo que fue el proceso general dictatorial, inscripto en el contexto regional del Cono Sur, en lo que se definió como un periodo histórico marcado por el terrorismo ejercido por los Estados Burocráticos Autoritarios.

CAPÍTULO III

El Sistema Educativo Nacional y sus actores protagónicos bajo sospecha

3.1 El “diagnóstico conservador” cívico-militar del sistema educativo en el período de 1968-1973

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se implantaría a partir de los acuerdos de Yalta, un sistema bipolar liderado por la URSS y Estados Unidos. Los lineamientos emanados de estos centros, afectarían las eventuales transformaciones de países con menor índice de desarrollo. En el continente latinoamericano, la Revolución Cubana (1959), también ejercería gran impacto e influencia.

Al decir de Miraldi (2008): *“Al finalizar la guerra de Corea, Estados Unidos primero y Europa después retomaron el liderazgo de Occidente, imponiéndoles a los países latinoamericanos nuevas formas de dependencia económica con inversiones en bienes de capital y exportación de insumos industriales. Las condicionantes económicas también incidirán en lo político, presionando a los gobiernos a tomar partido por Occidente en el marco del diferendo suscitado por la Guerra Fría”* (Miraldi, 2008:113).

Fue también en el período de posguerra, que se constituyó la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN), la cual sería difundida en los cursos oficiales dictados en Estados Unidos, extendiéndose así en los países latinoamericanos. La DSN se vertebró sobre los siguientes ejes conceptuales:

I) Una concepción bipolar del mundo, en la que se distinguen dos campos claramente diferenciados: la civilización occidental-cristiana, la cual refleja un estilo de vida tradicional, fundada en la libertad individual, y por otra parte, el comunismo internacional, que representa desde esta perspectiva la imposición de un estilo de vida dominado por el totalitarismo, y en el que las libertades son aniquiladas.

II) El alcance de la confrontación de ambos bloques es total, el escenario en el que esta guerra o enfrentamiento se desarrolla no es acotado, ya que todo el planeta se encuentra sumergido en esta lógica.

III) Se postula la debilidad de occidente frente a la influencia foránea. Esta doctrina se basa en el supuesto de que la civilización occidental, se presenta indefensa, sin protección ante la “agresión” comunista. La libertad de expresión y de opinión, el

pluralismo cultural, son desde esta matriz ideológica, los factores que debilitan a Occidente.

Es en ese marco que, la “seguridad nacional” pasa a ser visualizada, como una actividad militar guiada por la referencia de la guerra total permanente: *“Conducidos por esta noción los Regímenes de Seguridad Nacional despliegan su actividad política sobre la base de un sistema bélico que supone la conducción de una guerra interna de carácter antisubversivo contra el enemigo. [...] La noción de enemigo interno se deduce del concepto de subversión y de su vinculación con el Comunismo Internacional. [...] En la medida en que la subversión abarca tan diferentes formas y se anima por medio de impulsos foráneos, es evidente que si bien el enemigo interno es derrotado, no es eliminado definitivamente. Por ello la seguridad entendida con la amplitud que la DSN le da, y su instrumentación en un régimen autoritario, es necesaria permanentemente, como permanente es el riesgo de resurgimiento del enemigo interno”* (Castagnola y Mieres, 2004: 123 y 124).

En ese marco, se emplea la noción de “guerra psicológica”, que implica la utilización de todos los mecanismos de socialización masivos e individuales (incluida la enseñanza), en el enfrentamiento contra el bloque “enemigo”, orientándolos no sólo a su eliminación, sino también dirigiéndolos al control de amplios sectores de la sociedad.

Sobre la “guerra psicológica”, el Teniente Coronel Caviglia Campora (1974), bajo el título “Psico-Política” planteaba: *“La primera verdad es que estamos en la 3ra. Guerra Mundial desatada por el comunismo para conquistar el resto del mundo que aún no está bajo su dominio directo y absoluto. Corolarios de esta verdad primaria son sus caracteres de mundial y permanente. La segunda verdad es que esta guerra es, primordialmente psicopolítica; lo que de ninguna manera excluye lo militar, aunque no sea lo esencial. Lo militar es una parte del fenómeno total, una parte muy importante y por cierto la más visible. La tercera verdad es la ya recordada, de que esta guerra se libra en todos los campos, es total, global, integral”* (Caviglia Cámpora, 1974: 54).

El citado autor analiza, lo que denomina situación psicopolítica del período 60'-70', caracterizándola como de dominio indiscutido de la subversión en amplios sectores sociales, particularmente en ámbitos gremiales, universitario, artísticos, eclesiásticos, así como en la enseñanza. Con relación al sistema educativo y sus actores protagónicos, comenta: *“La subversión tiene un dominio muy amplio, en los sectores de la enseñanza donde pese a los esfuerzos oficiales por mantener el orden, la subversión infiltrada en maestros, profesores, inspectores y administrativos, y en algunos religiosos y religiosas de la enseñanza confesional, prosigue la dialéctica de la acción como medio efectivo de marxistización del alumnado”* (Caviglia, 1974:448).

Bajo el subtítulo “Lo necesario y lo indispensable y urgente”, plantea que los resortes del poder son necesarios, pero que resulta fundamental para desarrollar la “campaña contrainsurgente” y realizar operativos decisivos, intensificar –lo que el autor denomina– la “movilización moral” de las FF.AA., para actuar más ofensivamente en la guerra contra la subversión, explicitando también que los simpatizantes del “enemigo” deberían recibir el “tratamiento que les corresponde” ya que ello lo exige la seguridad y la “salvación de la Patria”.

Llegado este punto del análisis, Caviglia expone: *“Reorganizando el dispositivo [represivo] en esa forma se podrá reforzar la cohesión interna de las FF.AA y estar en condiciones de abordar la acción psicopolítica, expulsar al marxismo de la Universidad y demás centros de dominio, y luchar por rescatar y defender la mente de nuestra población de la dictadura que sufre hoy por parte de la despiadada y potente psicopolítica marxista y comunista. [...] El laicismo y el liberalismo implican un relativismo absoluto que daña la convivencia social y deja a la sociedad indefensa frente al comunismo. La convivencia social requiere una base mínima de verdades y de principios fundamentales de orden natural. Pero aceptada esa base mínima, [...] quedará eliminado el relativismo absoluto [...] y quedará suprimido el laicismo actual, injusto, discriminador y totalitario”* (Ibídem: 452 y 548-549).

De este modo, se cuestiona abiertamente el liberalismo, y particularmente la libertad de opinión y expresión, la pluralidad de ideas en la que se sustenta el sistema democrático, así como el principio de laicidad (eje rector de la enseñanza pública-estatal), por considerar que constituyen el caldo de cultivo para la propagación de la ideología comunista. Se critica el funcionamiento del sistema democrático, por dejar al occidente cristiano vulnerable ante los “ataques” del comunismo internacional, y por no colaborar en forma efectiva con la “seguridad nacional”.

Pero no sólo las FF. AA. adhirieron a esta concepción de marcada impronta autoritaria y crítica del funcionamiento democrático, sino que también sectores conservadores de la sociedad civil (fundamentalmente por los argumentos antes expuestos), quienes protagonizaron acciones violentas, como por ejemplo, la irrupción en centros educativos y el ataque sistemático a estudiantes gremialistas y docentes, realizados por la Juventud Uruguay de Pié, entre otros agrupamientos. También se publicarían en el período de 1968-1972 múltiples artículos periodísticos, que planteaban explícitamente, la existencia de infiltración del marxismo en la institucionalidad del Estado, reclamando el despliegue de medidas coercitivas con el fin de “eliminar al

enemigo interno". En ese sentido, se inscribe el artículo de "La Mañana", firmado por "Coronilla", publicado en setiembre de 1970:

"Los sediciosos son comunistas adiestrados para destruir nuestra forma constitucional. Por eso roban, asesinan, imponen terror. [...] Su consigna es destruir el Uruguay como tierra libre. Por eso necesitaron meterse en Secundaria, en la Universidad, en Primaria, en organizaciones gremiales, en la religión, en el teatro, en el mundo musical. Ellos saben que en estos lugares siempre hay muchachos soñadores, fáciles de ser engañados. Muchacho, tienes que hacerte hombre de esta tierra libre. No dejes que te roben tu forma de pensar. No dejes que te maten tus sentimientos de uruguayo. [...] Defiende tu tierra frente a los uruguayos traidores. Ponte en pie" (Citado por: Appratto y Artagaveytia, 2004: 221).

Pero este proceso no comienza en los 70', como advierte Demasi (2004), se gesta previamente en la década del 60', cuando diversos grupos de derecha influidos por la política macartista entraron en acción en el escenario nacional, realizando operaciones armadas que contaron con la complicidad de la policía. En ese sentido, corresponde señalar que existían dirigentes políticos, que desde de diferentes recintos de poder, eran partícipes de acciones tendientes a profundizar la polarización ideológica existente; como el Consejero Benito Nardone, que había presidido el Consejo de Gobierno en 1960, y era uno de los principales promotores de la campaña anticomunista desplegada, por ese entonces en el escenario nacional.

Como señala Demasi: *"También existía la intervención directa de agentes internacionales: una estación de la CIA actuaba en Montevideo. La campaña [anti-comunista] alcanzó su punto máximo en 1961, y no logró conmover a la mayoría de la población que mostraba más preocupación por el comportamiento de los denunciantes que alarma por el accionar de los "comunistas" denunciados"* (Demasi, 2004:13).

Incluso como analiza el citado historiador, en algunos ámbitos, como es el caso de los sindicatos de trabajadores industriales, donde esta campaña "anti-comunista" tuvo efectos negativos para sus impulsores, ya que desde que se descubrió que la central norteamericana AFLCIO, financiaba las actividades de la Confederación Sindical del Uruguay, se produjo la desafiliación de trabajadores gremialistas (quienes se acercaban a la CTU). Sin embargo, la campaña anti-comunista desplegada en el ámbito educativo tendría mayor eco, favoreciendo la creación de organizaciones tradicionalistas, como por ejemplo "Organización de Padres Demócratas", que llevaron adelante denuncias contra "docentes comunistas". Al decir de Demasi (2004): *"El clima de inseguridad se generalizó en la enseñanza, donde comenzó una vigorosa campaña anticomunista respaldada por autoridades y difundida por medios de prensa"* (Ibidem).

3.2. Exploración analítica de los relatos sobre los docentes presentes en el discurso autoritario de los sectores cívicos-militares conservadores

En el período de 1968-1973, se articula y desarrolla por parte de los sectores de derecha (en los que se incluyen actores políticos conservadores civiles y militares), una estrategia discursiva centrada en la idea de que en un “estado de guerra” de carácter mundial, se justifica la intervención represiva proveniente del gobierno nacional, ya que todo ámbito de socialización puede ser un espacio donde se efectúe la infiltración del “marxismo-comunismo internacional”, particularmente el sistema educativo nacional, por constituir uno de los instrumentos más potentes de control social.

En consecuencia, los centros educativos en su totalidad, son concebidos como espacios estratégicos donde se “esconde” el “enemigo interno”: la “sedición”. Para ello se intenta configurar desde los sectores de derecha, una construcción discursiva que asocie a los estudiantes y profesores a la subversión, con el objetivo de legitimar la expulsión-eliminación de la “sedición”, así como también aquellas operaciones de control y represión que permitan la consecución de ese fin.

A partir de 1968 se vivió en los medios educacionales, un clima de extrema tensión, provocado por la instalación de Medidas Prontas de Seguridad y la conculcación de los derechos humanos. El asesinato de estudiantes ejecutados por la policía, en medio de movilizaciones gremiales, marcaría el inicio de un período de profunda crisis. Una serie de medidas adoptadas por el P. Ejecutivo, que serían respaldadas por los sectores más conservadores del Parlamento, aumentarían la conflictividad social y la polarización política existente (Ver capítulo I).

Hacia fines de la década del sesenta y principios de los 70', desde distintos medios de prensa escrita (“La Mañana”, “Acción”, “El País”), aparecen fuertes cuestionamientos al funcionamiento del sistema educativo, y en particular al desempeño docente.

Ante la intervención de Secundaria (1970), “La Mañana” hacía referencia al “caos” generado por la “infiltración foránea”, responsabilizando de ello, en forma directa al profesorado: *“La acción del comunismo es cada día más evidente en la enseñanza. [...] Muchos pensaban que lo que existía en secundaria era solamente una “desorganización administrativa y la existencia de despilfarro económico”. Hoy se descubre con toda crudeza que la acción de profesores, inspectores y directores comunistas es profunda y amenaza al país [...] Enseñanza Secundaria es para ellos y para el comunismo internacional el campo de*

acción "guerrillera", traicionando nuestra enseñanza y utilizando un grupo de alumnos en cada liceo" (La Mañana. Ed. del Interior; 30 de Abril de 1970).

Por su parte "Acción", titulaba los actos de intervención de UTU y Secundaria de la siguiente manera: "*Intervienen Secundaria y UTU visto: La situación caótica imperante en enseñanza Secundaria y en la Universidad del Trabajo del Uruguay*" (Acción; 13 de Febrero de 1970).

El Coronel Julio Soto¹⁵, en la conferencia titulada "Proceso de la Educación en el Uruguay" (1975), manifestaba que dada la "debilidad" de la democracia uruguaya, la "infiltración marxista", había apuntado a las áreas que definía como más "redituables": "*las que sin lugar a dudas fueron esos reales feudos existentes en la Educación, llamados Primaria, Secundaria y Universidad del Trabajo, que le ofrecían sus puertas abiertas tentadoramente, aparte, claro está, de ese otro súper-fondo señorial que fue la Universidad de la República, ya a esa altura prácticamente en sus manos y desde el que operó con increíble libertad de acción, especialmente sobre Secundaria, su hija predilecta*" (Soto, 1975:15).

El citado autor plantea con relación a Educación Primaria, que bajo una "fachada" de organización docente muy firme, el sistema por dentro se encontraba en "crisis". Soto culpabiliza a los maestros y a los funcionarios administrativos, de lo que define como un escenario de caos institucional, en el que los "tentáculos del marxismo" procuraron infiltrar la estructura de los cuadros docentes, con el objetivo no sólo de "subvertir" la mente infantil hacia los preceptos del pensamiento materialista, sino también de facilitar la llegada de la ideología marxista al seno de su hogar.

Prosiguiendo con su caracterización del cuerpo magisterial, analiza también la formación de la Federación Uruguaya de Magisterio y su actuación, al respecto comenta en la citada conferencia:

"La Federación Uruguaya de Magisterio (FUM) fue completamente copada en 1949 por maestros uruguayos, convertidos en líderes marxistas -cuyos nombres, con frondosos prontuarios, no vale la pena mencionar- formados en las técnicas subversivas, algunos en el extranjero y otros en jornadas de adoctrinamiento promovidas por unas Misiones Socio-pedagógicas llegadas al país en la década del 40, ante la indiferencia de todas las autoridades nacionales educacionales. A partir de 1950 se registra que los cuadros docentes fueron poblándose de verdaderos dirigentes marxistas que presionando a los Consejos de la época fueron trampeando reglamentaciones mediante el fraude en los concursos y traslados, lograron ubicar piezas claves en la pirámide de las jerarquías docentes" (Ibídem: 17).

¹⁵ Integrante de las FF.AA., ejerció en Educación Secundaria el cargo de director de liceo, finalmente fue designado integrante del CONAE.

Por otra parte, también fueron denostadas destacadísimas experiencias pedagógicas, como la realizada en el Núcleo de la Mina ampliamente reconocida en el ámbito de la enseñanza —especialmente por los docentes— por constituir, un proyecto educativo altamente comprometido con el medio social en el que se desarrolló. Las misiones socio-pedagógicas se iniciaron a impulso de estudiantes y docentes magisteriales en 1945, eran experiencias voluntarias, avaladas por el Consejo de Educación Primaria, que contaban también con el respaldo organizativo del Departamento de Educación Rural. Consistían en la estadia de un grupo de maestros, estudiantes magisteriales y profesionales universitarios en rancheríos rurales. Durante un lapso de una o dos semanas, desarrollaban una labor de asistencia (médica, odontológica, agronómica, etc.), de difusión cultural (charlas, exhibiciones de cine, títeres), y de ayuda material. Posteriormente se enfatizó el estudio de las condiciones socio-económicas y culturales de esa comunidad, con el objetivo de difundir la información obtenida, para propiciar medidas que transformaran la realidad de la campaña y la de los sectores económicamente más sumergidos. En este movimiento se enmarcó, la experiencia impulsada por el maestro Miguel Soler en el año 1954, consistente en la coordinación del trabajo de varias escuelas rurales ubicadas en Arroyo de la Mina. Estas escuelas constituyeron el Primer Núcleo Escolar y Experimental. El objetivo del programa era promover una superación social de la zona mediante el trabajo coordinado de los maestros entre sí y con la comunidad, experimentando nuevas metodologías de educación de adultos.

Sin basamento alguno, el autor del citado documento llegó a afirmar que en la experiencia pedagógica de la Mina y en sus jornadas de campo (1953-61) a las que calificaba de “jornadas de adoctrinamiento”, habían obtenido gran prestigio figuras envueltas en la “sedición tupamara”. De este modo se trataba de criminalizar las acciones pedagógicas encauzadas por destacados y comprometidos docentes del magisterio nacional como Julio Castro, Miguel Soler, Jesualdo Sosa, entre otros.

Con relación a la Educación Permanente, Soto denunció lo que consideraba su objetivo central: “adoctrinar adultos”¹⁶ (todos ellos asistentes a los cursos nocturnos en escuelas de Montevideo). Sobre este punto, el citado autor sostenía que, la X Convención Anual de la Federación Uruguaya de Magisterio (enero de 1955), “dio forma” a estos planes, y que el Consejo de Primaria “diligentemente” los aprobó. A lo

¹⁶ Cursos de Educación Primaria desarrollados en el marco de programa especial para adultos.

cual agregaba que: “[En] esta Convención del 55 se llegó más hondo al proyectar los cambios de planes para las escuelas urbanas, lo que se materializó en 1957. Es un plan de puro cuño marxista dirigido a distorsionar las mentes infantiles lo que encuadra en las técnicas de la subversión como un medio para formar las masas” (Ibídem: 18).

La experiencia del Núcleo de la Mina, sería desmantelada en 1961 por el Consejo de Primaria bajo la dirección de Felipe Ferreiro, la evaluación formulada por Soto sobre los hechos acaecidos una vez ejecutada esta medida oficial, es la siguiente: “El Magisterio se apoya en entidades obreras, la FUM coordina con la CNT y se desata una viva resistencia de carácter gremial en todo el país, y las autoridades de Primaria quedan totalmente desbordadas. El clima se va agravando, las direcciones de los Institutos Normales son copadas por profesores marxistas de forma de ir asegurando la misma línea, casi todas las Inspecciones Departamentales se convierten en baluartes de la subversión.[...] Las huelgas y los paros se multiplican, y cuando en 1968 la sedición tupamara profundiza su guerra asesina, Primaria hace explosión y se transforma en un verdadero volcán que recién comenzará a apagarse a fines de 1973, aunque hoy en día conserva lava hirviente” (Ibídem: 18 y 19).

Así desde el discurso oficialista autoritario, se cuestionaba a los maestros por sindicalizarse y emprender acciones en esta órbita, también por defender sus libertades en el marco de un gobierno que desplegaba actos decididamente represivos. Se los acusaba sin presentar ninguna prueba de intentar interferir en las decisiones gubernamentales, así como de perpetrar la infiltración ideológica marxista en programas y experiencias pedagógicas, como por ejemplo las “Misiones” y “Educación de Adultos”, adoctrinando estudiantes del Instituto Normal, digitando concursos para seleccionar a los funcionarios y de la formación de mandos intermedios para controlar puestos institucionales jerárquicos (Directores e Inspectores).

Se intentaba de este modo articular un discurso oficial, tendiente a asociar a los docentes a los grupos políticos “subversivos”, responsabilizándolos de “trastocar los valores morales de la patria”, acusándolos de enseñar a sus alumnos los preceptos del marxismo. Esto se refleja en la conferencia de Soto, especialmente en lo que respecta a sus valoraciones sobre Educación Secundaria: “Mientras en Primaria la acción fue dirigida a movilizar al maestro, en Secundaria, también hubo que subvertir al profesor pero no solamente con el fin de ganar su voluntad, sino para usarlo en la movilización estudiantil, [...] que le era redituable” (Ibídem: 19).

Pero si bien el autor centraba su discurso en el punto anterior también realizaba una serie de críticas referidas a la organización y al funcionamiento administrativo de Secundaria. Al respecto planteaba que:

I) El Consejo encargado de dirigir Secundaria, antes del Golpe de Estado, se amoldaba al pluralismo partidista, por su "conformación parlamentarista".

II) La designación de funcionarios administrativos respondía a vínculos clientelísticos, lo que condujo -para el autor- a una burocracia "infernal" entorno al Consejo, donde nadie podía "imponer" orden ni coherencia.

III) La falta de planes para conducir la administración, y la carencia de órganos intermedios de previsión y control.

Particularmente en lo que respecta al cuerpo de profesores, el coronel Soto realizó duros cuestionamientos a sus prácticas profesionales, acusando a los docentes de no respetar el principio de laicidad. Analizando la composición del profesorado de Secundaria, comentaba: *"Lo primero que llegó a ésta fueron ciertos profesores ya fogueados en las lides políticas de las asambleas universitarias, los que desplegando hábil experiencia docente en las técnicas del conocimiento, se convirtieron prontamente en figuras prestigiosas, cuyos talentos nadie osaba discutir. Y se hicieron líderes de determinados grupos, sobre los que paralelamente a la labor docente, fueron sembrando ideología marxista a fin de lograr la formación de los cuadros agitadores intermedios, y con éstos, producir la premeditada expansión subversiva en toda Secundaria"* (Ibídem: 21).

Soto reproduce en el apartado dedicado al cuerpo de inspectores de Secundaria, los mismos juicios emitidos con relación al sub-sistema de Primaria, afirmando que fue infiltrado y poco a poco copado por el "Comunismo Internacional".

Para el autor los centros educativos se iban canalizando en su funcionamiento cotidiano a la acción gremial. Según Soto: *"[Se]intentó dominar la tradicional Asociación de Profesores y al no lograrse éxito, se creó la FUPES, primer reducto de poder gremialista, que crearon problemas a los inefables Consejos de los años 50, y que más tarde se transformaría en la comunista Federación Nacional de Profesores"* (Ibídem: 21). Las valoraciones anteriormente expuestas en la citada conferencia, explicitan la matriz ideológica conservadora existente en el seno de las FF.AA., pues desde la misma se vinculaba la formación de sindicatos y gremios a lo que se denominaban acciones conspirativas del comunismo internacional y de la subversión en el plano nacional.

No sorprende el hecho de que Soto, desde su rol de interlocutor de las FF.AA en cuestiones referidas al Sistema Educativo Nacional, cuestionara a FENAPES y no a la Asociación de Profesores fundada en 1919, ya que en el seno de su directiva primaban aquellas corrientes asociadas en el plano político-partidario a los sectores más

conservadores. Si analizamos la evolución histórica de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay, fundada cuando todavía Educación Secundaria integraba la Universidad de la República, como plantea Jaime Yaffé (2010), en cierta forma se originó como parte del movimiento que se posicionó a favor de la separación de ambos niveles educativos. Y en las elecciones del primer Consejo de Enseñanza Secundaria, la mayoría de los puestos directivos fueron obtenidos por el grupo de orientación terrista que comandaba la Asociación, y más allá de los vaivenes políticos que se produjeron, esta vertiente continuaría adoptando posiciones oficialistas, por lo cual mantendría una fuerte sintonía y colaboración con las autoridades.

Durante la década del 50', cuando comenzaron a egresar las primeras generaciones del Instituto de Profesores Artigas (IPA), se produjo la revitalización del cuerpo docente que no encontraba posibilidades de expresión en el marco de la Asociación. En realidad, anteriormente, en el año 1948 ya se había creado la Asociación de Aspirantes y Profesores Agregados (ADAYPA), que en la segunda mitad de la década del 50', terminaría siendo la Asociación de Egresados del IPA, y miembro fundador e integrante de la Federación de Profesores desde 1964. La misma impulsaría la profesionalización docente (que sería incorporada por la Federación desde el comienzo), al igual que reivindicaciones de carácter presupuestal y salarial, lo cual suponía a su vez, la defensa del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y de sus egresados, el reclamo por el concurso como forma de ingreso y efectivización en la enseñanza. Y también se planteaba la necesidad de despolitizar Enseñanza Secundaria, y sobre todo, en lo que refería a la composición de su Consejo.

Por otra parte, volviendo a lo expuesto en la conferencia de Soto, analizando el proceso de formación del IPA, el coronel manifestaba que desde sus orígenes constituyó un centro de un "radical socialismo de izquierda", a lo que agregaba que "*se convirtió en el más descarado reducto de agitación subversiva*" (Ibídem: 21). Según Soto, el IPA producía auténticos comunistas, ya que sus aulas eran "verdaderos centros de adoctrinamiento" (Ibidem: 21).

Al igual que en el caso de Enseñanza Primaria, en el citado documento, se evalúan negativamente los planes desarrollados en Secundaria, específicamente el Plan '63, entre otros factores por sus fundamentos pedagógicos y por su supuesta impracticabilidad en nuestro medio. Para Soto su "peligrosidad ideológica" no estaba a la vista, "*sino que hábilmente se instrumentó en la faz operacional, como continuación del proceso deformante que el niño iniciaba en Primaria con el Plan 57 y que en Secundaria,*

entraba en el segundo escalón de las etapas de masificación marxista" (Ibidem: 22). Se cuestionó el enfoque pedagógico que sustentaba el Plan 63, fundamentalmente por proclamar que el alumnado tuviera plena libertad para crear y expresarse en el aula, lo que para Soto, condujo a rebajar los rendimientos de los estudiantes.

Finalmente, en lo que refiere a su análisis de Educación Secundaria, el citado autor vuelve a dirigir sus ataques contra los docentes, y en particular, sobre la actividad sindical, afirmando que: *"La aparición de la marxista Gremial de Profesores, agresiva y arrolladora, empujó al profesorado de todo el País a la huelga, por primera vez en la historia de Educación Secundaria, y con ella, desaparecieron los últimos vestigios de recato y decoro, que por tantos años había conservado con dignidad el profesor uruguayo. Y todo estuvo pronto para la explosión estudiantil"* (Ibidem: 22 y 23).

Con relación al movimiento estudiantil, Soto realizó una serie de valoraciones carentes de pruebas (como ocurre con todos los casos anteriores) y cargadas de agresividad. Éstas serían apenas esbozadas en conferencia de 1975. A modo introductorio, el autor planteaba que: *" No solo las huelgas y paros alentados desde la FEUU, con el apoyo perverso de los profesores y el complot traidor del silencio que guardaban las autoridades, fueron las acciones a que fue sometido el jovencito liceal: sino que la corrosión tocó mucho más hondo con las notorias técnicas de lavado de cerebro en los tristemente famosos contracursos y las bochornosas ocupaciones de los locales liceales en largas jornadas, en las que vivió la experiencia de la promiscuidad sexual y la inmundicia. Odio, maldad, violencia, resentimiento, destrucción, fue la escuela en que se educó ese jovencito de 13 a 14 años, que sólo aprendió a admirar y respetar como un héroe, al asesino tupamaro"* (Ibidem: 23).

En ese marco, también se inscriben los cuestionamientos realizados por los sectores conservadores a la experiencia de los Liceos Populares desarrollados en veinticinco centros en este período, porque éstos representaron un claro ejemplo de resistencia social, ya que materializaban el rechazo al pachecato por sus medidas autoritarias, constituyendo espacios de ejercicio democrático de enseñanza media y preparatoria (Barhoum y Pesce, 2010).

Funcionaron en Montevideo entre el mes de setiembre y el mes de octubre de 1970, fueron creados a partir de asambleas de padres, estudiantes y docentes de cada instituto público que había sido clausurado por la Comisión Interventora de la Enseñanza. Por su alto impacto a nivel social debieron enfrentar las agresiones provenientes de la intervención y de las medidas autoritarias del gobierno, así como los ataques de los medios de comunicación y los atentados esgrimidos por grupos fascistas.

Pero más allá de las críticas de Soto a estas experiencias de lucha y resistencias desarrolladas por la sociedad uruguaya, este documento oficial¹⁷, revela la visión que tenían los sectores conservadores de los actores protagónicos del sistema educativo¹⁸: docentes y alumnos (dimensión que será desarrollada a continuación), en ese sentido resulta claramente perceptible: I) el intento de criminalizar las movilizaciones sindicales y gremiales desplegadas en el período de 1968-1973, responsabilizándolas del “caos” y del “descontrol” político que desde la perspectiva autoritaria existía en el Sistema Educativo Nacional, así como también de lo que definían como acciones de “infiltración” y “ataque del Comunismo Internacional”; II) acusaciones a nivel organizativo y administrativo, por supuestas prácticas de corrupción y por la falta de mecanismos de control existentes; III) también la oposición a todo planteo pedagógico que implicara la participación autónoma y democrática de educadores y educandos en los procesos enseñanza y de aprendizaje; IV) así como las críticas a la libertad de cátedra, de expresión y opinión, y del principio de laicidad que garantiza el respeto a la pluralidad de ideas existente en la sociedad.

Sobre esta base los sectores conservadores intentaron justificar, la violencia de las acciones esgrimidas desde el gobierno, la falta de garantías constitucionales y la conculcación de los derechos civiles, la persecución ideológica de alumnos y profesores, los sumarios y los castigos ejercidos sobre los críticos del autoritarismo, y finalmente la obstaculización del vínculo ámbito educativo-comunidad, con el objetivo de distorsionarlo, para reorientarlo hacia fines represivos y de control social.

3.3 El movimiento estudiantil en el discurso conservador-autoritario:

Donde ser joven era un delito y crítico del sistema imperante un delito mortal.

Como plantea Carlos Figuiera (2004), analizando los movimientos sindicales y estudiantiles de la década del 60' y 70': *“constituyen los movimientos de mayor permanencia [...], son los de mayores alcances, tanto por su cobertura numérica como por sus proyecciones en la sociedad, y a la vez comprenden las expresiones extraestatales más institucionalizadas.*

¹⁷ Definimos este documento como oficial porque su autor ocupó cargos jerárquicos en el sistema educativo nacional -a los cuales ya hemos hecho referencia-, además de que fue quien escribió más documentos “institucionales” en esta materia durante el período de 1973-1976, y en la literatura académica relevada, incluso llega a plantearse que era el portavoz oficial en lo que refería a la educación pública durante la dictadura.

¹⁸ Todos los documentos provenientes del sector conservador relevados y citados en este trabajo, presentan en su discurso la articulación conceptual, la línea argumental general, que se explicita a continuación en el análisis.

Con respecto al origen del movimiento estudiantil, aunque podrían rastrearse importantes antecedentes, como los relativos a la Asociación de Estudiantes del Uruguay en 1893, [...] será a partir del influjo de la Reforma de Córdoba en 1918 y el surgimiento de la Federación Universitaria del Uruguay (FEUU) en 1929 que se estructurará con gran fuerza el movimiento estudiantil” (Filgueira, 2004: 209).

Este movimiento estudiantil, tomaría tal protagonismo en lo propositivo e iniciativa en su accionar, que lograría institucionalizar una participación formal en el poder universitario, a través de la Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958). Por lo que sería blanco de fuertes ataques de los sectores políticos más conservadores. *“A partir de 1973 y bajo el régimen autoritario (y aún antes de aquel momento), el movimiento estudiantil experimentó una de las más duras represiones” (Ibidem: 209).*

Durante la década del 60', se había producido un notorio crecimiento de la matrícula de alumnos inscriptos en Enseñanza Secundaria, y aunque en forma más leve, también en UTU¹⁹. Sin embargo, en ese marco de explosivo aumento del alumnado, marcado entre otros factores por la obligatoriedad de la enseñanza media (pues ya existía en Primaria), incorporada en la Constitución de 1963, se producen mayores recortes cuando tendrían que existir mayores partidas presupuestales, dados los niveles de masificación alcanzados en el Sistema Educativo Nacional. Esto conduce a atrasos en los pagos de sueldos de los funcionarios y docentes, así como a la falta de recursos destinados a la mejora de la infraestructura de las instituciones educativas, generando una situación de profunda crisis, la cual impactaría negativamente en el cuerpo docente y en el alumnado.

Desde la década previa al golpe de Estado (1973), se podía identificar en el seno del movimiento estudiantil, un espectro pluralista de vertientes de acción y pensamiento, que nuclearían no sólo a estudiantes universitarios, sino también de Educación Secundaria y UTU. Particularmente, en estos últimos casos, podemos identificar organizaciones estudiantiles como CESU (Coordinadora de Estudiantes Secundarios del Uruguay), que integrarían numerosos militantes de la Juventud Comunista; el FER (Frente Estudiantil Revolucionario) de clara influencia del MLN; y la ROE (Resistencia Obrera Estudiantil) con fuertes vinculaciones a OPR 33.

¹⁹ En Secundaria se pasa de una matrícula de 13.062 alumnos inscriptos en 1942 a 60.430 en 1961, mientras que en UTU, en 1955 alcanzaba a 12.409 alumnos, mientras que en 1967 se llega a 39.910 (Bralich, 1996: 170 y 215).

En 1968 se realizan importantes movilizaciones estudiantiles que reunirían a alumnos de Secundaria y UTU, bajo las mismas plataformas reivindicativas y en las consignas de las movilizaciones desarrolladas, se cuestionaría la pérdida de autonomía del sistema educativo, y más allá de las cuestiones presupuestales (lógicamente presentes en las mismas dado el recorte sistemáticamente producido en el período), denunciando el deterioro del funcionamiento del sistema democrático, manifiesto en la violación de los derechos de la ciudadanía y la conculcación de las libertadas emprendidas desde el gobierno.

El Poder Ejecutivo desataría una brutal andanada represiva sobre el sector gremial estudiantil, pero lejos de alcanzar su desmovilización, daría más motivos para seguir en las calles denunciando sus arbitrariedades, a modo de ejemplo, tomando sólo el año 68': protestas contra la represión policial en mayo; contra la declaración de Medidas Prontas de Seguridad en junio; contra la violación de la autonomía universitaria; el asesinato del estudiante Liber Arce por la guardia metropolitana en el mes de agosto; y en setiembre, los asesinatos de Susana Pintos y Hugo de los Santos.

Desde la perspectiva de la previamente explorada DSN, se planteaba que los estudiantes serían uno de los principales blancos de la subversión. En junio de 1973, cuando Bordaberry, intentaba justificar las Medidas Prontas de Seguridad, afirmaba que la sedición seguía vigente, aprovechando la "generosidad" de la democracia, tratando de "desalentar" a la juventud, quebrar la "fe" y "dividir" a los orientales.

Pero previamente, en el período 1968-1973, ya habían aparecido una serie de artículos periodísticos centrados en las movilizaciones estudiantiles. Desde los mismos se realizarían duras críticas, asociando el accionar del movimiento estudiantil al "Comunismo Internacional". En diciembre de 1968, "La Mañana" analizaba de este modo, la excarcelación del funcionario policial, quien fue autor del asesinato de Liber Arce: *"La Suprema Corte de Justicia, por cuatro votos a uno, otorgó la excarcelación al funcionario policial Enrique Tegliachi Bremes, que fue acusado de dar muerte al joven Liber W. Arce. Sin duda en esa decisión ha influido la convicción de que se configuró legítima defensa [...]"* (La Mañana, 1º de Diciembre de 1968).

Así desde este órgano de prensa, se trata de presentar a la víctima -es decir el estudiante asesinado- como el victimario, mientras que al autor del delito se lo pretende identificar con el papel de víctima. Arguyendo que actuó en legítima defensa, cuando en realidad la movilización estudiantil era pacífica y los estudiantes iban desarmados,

siendo las fuerzas policiales las que actuaron empleando el uso de la violencia, reprimiendo duramente a los manifestantes.

Por otra parte, el diario "Acción", bajo el título "Dos estudiantes muertos", se refería a la muerte en manos de la guardia metropolitana de Susana Pintos y Hugo de los Santos de la siguiente manera:

"Clima de enorme violencia que determinó la muerte de dos personas jóvenes...los establecimientos de estudio fueron campo como de costumbres (de) las bases de operaciones de grupos revoltosos. Así la Universidad, IAVA, Facultad de Agronomía y Medicina, Escuela Industrial del Cerro y varios liceos vieron en las últimas horas la actividad febril de estos grupos. El saldo ha sido la lamentable muerte de dos estudiantes" (Acción, 22 de Setiembre de 1968).

Más explícitamente conservadora, resulta la línea argumental desarrollada en el siguiente artículo de "El País", en el cuál se "describen" así los citados sucesos: *"Las personas que cayeron en la refriega eran comunistas de primera fila...no se trata de amantes de la justicia social. Hasta el momento, desde hace años, se usaron gases y agua para mantener el orden público, lamentablemente no han surtido efecto esas armas"* (El País, 20 de Noviembre de 1968).

Cubriendo los mismos hechos pero desde otra perspectiva, el periódico comunista "El Popular", informaba lo ocurrido de esta forma: *"Dos muchachos ejemplares. Dos jóvenes [...] han caído...dos estudiantes que eran dos promesas para la patria"* (El Popular, 22 de Setiembre de 1968).

El sistema político-partidario nacional se veía fuertemente trastocado ante la gravedad de los hechos generados por la cruenta represión desplegada desde el P. Ejecutivo. Al decir de Appratto y Artagaveytia: *"La muerte de los estudiantes a raíz de la represión policial, llevó a un intento de interpelación por parte del Senado al Ministro del Interior Eduardo Jiménez de Aréchaga. En la sesión del Senado del 24 de Setiembre [1968] el Senador Zelmario Michelini al pedir la renuncia del Ministro termina su intervención expresando: "Nuestra colectividad política va a llevar como una mancha permanente la sangre de estos muchachos". [Pero] la sesión quedó sin número y la interpelación no pudo llevarse a cabo. Después el Poder Ejecutivo envió una nota a la Asamblea General en la que se manifestaba molesto por las interpelaciones al Ministro del Interior"* (Appratto y Artagaveytia, 2004:216).

Desde el discurso autoritario-conservador estructurado en este período, se pretendió asociar al estudiante y particularmente al movimiento gremial a la subversión, intentando criminalizar su accionar, tratando de legitimar los violentos operativos

policiales desplegados por el gobierno. En julio de 1972 se había aprobado en el Parlamento la “Ley de Seguridad del Estado” por la cual las FF.AA eran autorizadas a reprimir las “actividades sediciosas” dándoles aún mayor protagonismo en el despliegue de una política de violencia dirigida sobre amplios sectores de la sociedad civil. Así en aras de esta ley, la persecución del sector cívico-militar de cuño autoritario, se extendió a las organizaciones sindicales-gremiales, culturales y políticas, como un anuncio del golpe de Estado de 1973.

A su vez, ante los contenidos establecidos en el Proyecto de Ley 14.101 (presentado en 1972 por el presidente Bordaberry y su ministro de educación Sanguinetti, finalmente promulgado en 1973), los estudiantes, serían expuestos a fuertes mecanismos de vigilancia y represión. Tal como se desprende de la lectura del citado proyecto (Citado en: Rico, 2008), se establecía:

1) El nombramiento de “asistentes especiales”, encargados de vigilar a los estudiantes, y de “promover” la “corrección” de los “vicios sociales” (Art. 23).

2) La prohibición de realizar asambleas, homenajes y plebiscitos en oficinas o establecimientos educativos, no autorizados expresamente por los Consejos respectivos en cada caso, por “razones debidamente fundadas” (Art. 27, inc. 2).

3) Tampoco se permitía colocar avisos, dibujos, emblemas, insignias, carteles, imágenes, leyendas escritas o grabadas o arrojar volantes. Es decir, se censuraba cualquier clase de propaganda política y gremial, definida por la ley como “contraria a la moral o las buenas costumbres” (Art. 27, inc. 3).

4) Las ocupaciones de los centros educativos quedaban totalmente prohibidas (Art. 27, inc.4).

5) Finalmente se planteaba que los padres y tutores encargados ante la ley de alumnos menores de edad, debían “colaborar” para “prevenir daños” y hacer “desistir” a los educandos, de cualquier actitud o comportamiento considerado “ilícito” o “prohibido”. Y en caso de inasistencia “injustificada”, los padres o tutores, verían suspendido su derecho de administrar la asignación familiar y otros beneficios sociales (Art. 34 y 35).

De esta forma, se articulaba un proceso tendiente no solo a “poner en orden la casa”, llevando a cabo la represión y expulsión del “enemigo interno” del sistema educativo, disponiendo la implementación de medidas de control extremo sobre todos los integrantes de la comunidad educativa; sino que además se activarían otros mecanismos de carácter coercitivos a implementar dentro y fuera de los centros

educativos. Llegándose a presionar a los responsables legales de los alumnos, con amenazas de suspender beneficios inherentes a su patria potestad, establecidos constitucionalmente.

En lo que respecta a la evaluación formulada por las FF. AA sobre los hechos acaecidos en el plano nacional en el período estudiado, en el libro "Testimonio de una Nación Agredida" (1978) del Comando General del Ejército, constituye una publicación fundamental, para conocer el diagnóstico que realizaron los militares del sistema educativo nacional.

En el capítulo dedicado a la "Infiltración en la Enseñanza", se adjudicaba a las organizaciones de izquierda la intención de alcanzar la "agitación" estudiantil, mediante la creación de gremios para conseguir el adoctrinamiento ideológico de los jóvenes uruguayos. Así en la citada publicación, se afirmaba que: *"Para lograr la paralización de la enseñanza y la transformación de los centros liceales en locales de adoctrinamiento y proselitismo, el comunismo y otras organizaciones marxistas se valieron de una serie de movimientos montados a tales efectos. Por un lado, el comunismo instaló una organización denominada CESU, fundada como una organización "amarilla". [...] Junto con la CESU, otras dos organizaciones marxistas actuaban en el medio estudiantil de Enseñanza Secundaria, por un lado se anotó el surgimiento del F.E.R, esta era la fachada estudiantil [de los] Tupamaros y si bien nunca alcanzó a manejar más de doscientos estudiantes por cada liceo, por su actividad y violencia, tuvo un rol fundamental. [...] Junto a CESU y FER, apareció otro agrupamiento violento, denominado ROE, fachada a nivel estudiantil de la organización terrorista OPR 33"* (Comando General del Ejército, 1978: 226-228).

Se planteaba también, en la misma edición que en el año 1971, todos los liceos capitalinos estaban administrados directamente por el "comunismo", y que la "agitación" y el "proselitismo" llegaban al sumun de transformar estos centros educativos en "clubes políticos de la subversión". Incluso se afirmaba en esta publicación que el alumnado era adoctrinado por grupos "sediciosos", explicitando al respecto que: *"Los jóvenes estudiantes eran sometidos a un verdadero "lavado de cerebro" en contracursos y como beneficio, los profesores marxistas acomodaron los exámenes a quienes iban a éstas clases y aplazaban a los que por decisión propia o de sus padres no fueron [...]. De esta manera el marxismo llegó al adoctrinamiento masivo de jóvenes, su meta más acariciada, logrando el sometimiento intelectual y moral de numerosos muchachos uruguayos"* (Ibídem: 229).

Por su parte, el Coronel Julio Soto, en la previamente citada Conferencia de 1975, había presentado una línea argumental similar a la anterior: *"[...] Llegó la década*

del 50, y todo estuvo pronto para el caos total. La acción revolucionaria comunista de la post-guerra mundial para la penetración en Iberoamérica, decidió con buen sentido que Uruguay era una notable cabecera de puente de orden continental para la infiltración marxista, dado las características de su población con un aceptable desarrollo intelectual y una acentuada idiosincrasia política liberal, en la que sus hombres públicos [...] distraían el tiempo envueltos en una demagogia cretina con la que estúpidamente se abrazaban al Derecho olvidando sus deberes ciudadanos. [...] Y en esta democracia uruguaya, la infiltración marxista apuntó lógicamente a las áreas más redituables, las que sin lugar a dudas fueron esos reales feudos existentes en la Educación, llamados Primaria, Secundaria y Universidad del Trabajo” (Soto, 1975: 15).

Analizando el año 1971, Soto llegó a expresar que los centros educativos liceales, funcionaban en el marco de las elecciones nacionales, como “verdaderos clubes políticos” del Frente Amplio. A lo cual agregaba: “Sería interesante saber que será hoy día de esos miles de jovencitos que vivieron esta triste experiencia en sus pasos por los liceos del País ¿cuántos recuperados? [...] Esto llama a la reflexión” (Ibídem: 23).

Finalmente, luego de presentar el “estado de situación” del sistema de enseñanza estatal (diagnóstico formulado en términos de “caos”, “inestabilidad” e “infiltración” política), Soto hace referencia a las líneas de acción a desarrollar por el régimen dictatorial en esta materia, manifestando que luego de conseguirse la “pacificación” y el “reordenamiento” institucional, se reestructurarían los planes de estudio, para asegurar la formación del “hombre uruguayo del mañana”, concebido desde una matriz ideológica autoritaria, como un individuo reproductor del sistema político dominante (Soto, 1975).

El discurso conservador desplegado en las décadas del 60’ y 70’, buscó “legitimar”, las acciones represivas provenientes del Ejecutivo, destinadas a eliminar toda vía de participación democrática detentada hasta ese momento por los actores protagónicos de la comunidad educativa (docentes-alumnado); buscando fragmentar, aislar y eliminar las organizaciones sindicales y gremiales que los nucleaban, definiendo a sus integrantes como parte constitutiva de la “subversión”. Pese a estos intentos conservadores de “justificar” el accionar del gobierno; tanto la persecución física de docentes y alumnos; como el fuerte tinte autoritario de su discurso, basado en una lógica excluyente, asentada sobre el binomio “amigo-adversario” que demandaba la eliminación de este último, dejaban claramente expuesta la política anti-democrática y represiva proveniente del Poder Ejecutivo.

De esta forma, se planteó desde sectores cívico-militares conservadores, la “necesidad” de restablecer el “orden”, y en función de ello reeducar la sociedad, para lo cual la movilización popular debía ser detenida. Se parte de un diagnóstico, en el cuál se afirmaba que gran parte de la sociedad estaba “enferma”, para lo que se hacía necesario un cambio radical en la relación Estado-Sociedad, que permitiera a partir del primero, “disciplinar” a la segunda. Los militares se proclamaron portadores de los intereses de la “nación”, y se dedicaron a combatir y reprimir, toda voz de disenso y de crítica, clausurando cualquier protesta social. En ese sentido, se libraría en el campo educativo una batalla fundamental, con el objetivo de doblegar al bloque opositor, y de llevar a cabo el “disciplinamiento” de amplios sectores de la sociedad. Los educadores debían constituir, en ese marco, “custodios de la nación”, mientras que los alumnos una vez eliminada la subversión, constituirían una reserva de individuos “dóciles”, obedientes de los dictámenes de las autoridades.

CAPÍTULO IV

Matrices Ideológicas, Fundamentos y Objetivos del Proyecto Educativo Autoritario

4.1 Exploración de las Matrices Ideológicas del Proyecto Educativo Autoritario.

4.1.1 La Influencia de las Corrientes Católicas de Ultraderecha y de la Doctrina de Seguridad Nacional en el Uruguay

Los procesos educativos se desarrollan en el marco de luchas por la hegemonía política y el control social, por lo que se encuentran profundamente ligados a otros procesos políticos-ideológicos, económicos y sociales, aunque se expresan en una lógica específica, -es decir- particular. Explicitar los efectos de éstas influencias, especialmente las de carácter político-institucional e ideológico en el sistema educativo, resulta sustancial en el análisis de los procesos históricos explorados en este trabajo. Pero también es fundamental, detectar sus orígenes en nuestro país y los preceptos generales que componían éstas corrientes católicas de ultraderecha, así como la Doctrina de Seguridad Nacional, que sustentaron la matriz ideológica autoritaria.

En ese sentido, para comprender cabalmente este proceso de influencia de corrientes católicas conservadoras, debemos retrotraernos al enfrentamiento político-ideológico acaecido durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, entre el catolicismo y corrientes positivistas, liberales, etc. El cual se encontraba estrechamente vinculado al proceso de secularización del Estado (iniciado a mediados del siglo XIX), que culminaría a principios del siglo XX, y en el que el año 1917 sería clave, pues el Estado uruguayo dejaría de tener por religión oficial la Católica Apostólica Romana²⁰. Hasta ese entonces la pugna entre la Iglesia y el Estado, se había dado aparentemente en relación a las sucesivas medidas que el segundo propiciaba y a las cuales la Iglesia se oponía (por ejemplo la Ley de Educación Común (1877), creación del Registro de Estado Civil (1879), la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas (1909), la Ley de divorcio por la sola voluntad de la mujer (1912), etc.), y más ampliamente contra las corrientes que las alimentaban (Campodónico y otros, 1991).

²⁰ Se establece en la Constitución aprobada en 1917, que todos los cultos religiosos son libres en el Uruguay, y que el Estado no tiene religión alguna (Art. 5°).

Ante el proceso de separación de funciones entre la Iglesia y el Estado, si bien la Iglesia se iría circunscribiendo a funciones más específicas, al mismo tiempo impulsaría la creación y orientación de instituciones civiles a través de las cuales difundir sus preceptos, entre otras, el Club Católico (1875) y el Círculo Católico de Obreros (1885). También debemos tener presente, la constitución de la Unión Cívica, partido político fundado hacia 1911.

En ese marco histórico, ya se van delineando diversas corrientes ideológicas, en el seno de la Iglesia Católica. Sobre esta dimensión, escasamente abordada en nuestro país a nivel académico, se destaca el trabajo de Cayota y Zubillaga (1988), titulado "Cristianos y Cambio Social", en él los autores, exploran la existencia de diferentes vertientes en el catolicismo. En lo que respecta a las corrientes conservadoras, ven una evolución marcada hacia el pensamiento "integrista", mientras que por otra parte, identifican la aparición de sectores "reformistas", en los que identifican a figuras como el Arzobispo Soler.

El Neotomismo y la Teoría del Derecho Natural, constituían las corrientes dominantes del pensamiento de la Iglesia Católica, en la transición del siglo XIX al XX. En el escenario posterior a la Primera Guerra Mundial, estas concepciones adquirieron mayor consistencia teórica, produciéndose un fuerte renacimiento jusnaturalista, en fuerte vinculación con corrientes realistas y esencialistas. Pero será sobre todo a partir de la década del 30', que el Neotomismo autoritario pasó a constituir, la fundamentación política-filosófica del catolicismo nacionalista de ultraderecha (donde aparecerán amalgamadas a la primera la vertiente Hispanista e Integrista).

Como señalan Campodónico y otros, analizando el citado debate ideológico, desarrollado en la década del 20 y del 30' del siglo XX: *"Podemos advertir que, aunque un sector [amplio] [...] del catolicismo uruguayo aceptaba y se imbricaba en el aparato institucional y político liberal, algunas personalidades, que afloran en especial durante la dictadura de Terra, expresan una concepción católica ultra-conservadora, integrista, y hasta filofascista. [Las mismas] tomaron parte por los nacionales en la guerra civil española, expresándose incluso a través de pronunciamientos de organizaciones como la Acción Católica del Uruguay, la que publica "El Comunismo", transcripción comentada de la Carta Encíclica "Acerca del Comunismo" dirigida a los integrantes de la organización eclesiástica por el Papa Pío XI en 1937"* (Campodónico y otros, 1991: 58).

La encíclica "Divini Redemptoris contra el Comunismo Ateo", retoma los cuestionamientos que desde la Revolución Francesa, se habían formulado en el

Vaticano al liberalismo político, mientras que en las primeras décadas del siglo XX, se suman a las mismas, fuertes críticas al comunismo que pasaría a ser considerado para la Iglesia Católica y especialmente sus sectores más conservadores, el principal enemigo de la civilización cristiana de occidente (Campodónico y otros, 1991).

En la encíclica, el liberalismo volvió a ser condenado, con el argumento de que era la puerta que daba acceso al comunismo. Por lo que se planteaba, que si se pretendía evitarlo, había que impedir antes la propagación de la matriz ideológica liberal. Según Pío XI, la lucha entre el bien y el mal quedó en el mundo como una “triste” herencia del “pecado original”, y que en el curso de los siglos, las perturbaciones se han ido sucediendo una tras otras hasta llegar a la revolución, la cual constituye desde su perspectiva una “seria amenaza”. Finalmente, en éste documento, Pío XI define que ese “peligro tan amenazador” que pondría en riesgo la civilización occidental cristiana, lo constituye el “comunismo bolchevique” y ateo, que según el pontífice, pretendía derrumbar radicalmente el orden social, refiriéndose claro está al statu quo, es decir al orden social hegemónico.

En el escenario nacional a inicios de la década del 30', se produciría el Golpe de Estado encabezado por el entonces presidente colorado Gabriel Terra, coyuntura histórica a partir de la cual se fortalecerían los sectores de la ultraderecha católica. Como plantea Barrán, los conservadores uruguayos intentaron justificar la instauración de la dictadura, insistiendo en *“la identificación del batllismo con el comunismo, en el “complot” de la izquierda subversiva y los agitadores extranjeros alentado por la connivencia o pasividad del gobierno”* (Barrán, 2004: 131).

El 31 de marzo de 1933, Terra dictó los decretos que dispusieron la disolución del Consejo Nacional de Administración, el Parlamento y los directorios de los Entes Autónomos. En el mes de abril, el Poder Ejecutivo designó los nuevos miembros del Consejo de Enseñanza Primaria y redujo el número de sus integrantes a tres, Claudio Williman sería su director, los maestros Aurelia Viera y Emilio Verdesio, actuaron como vocales. Pero además de instrumentarse una importante reestructuración de Educación Primaria, se ejecutaría la escisión de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República.

La separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad, establecida por ley del 11 de diciembre de 1935, constituyó una las transformaciones educativas más notorias acaecidas durante la dictadura de Terra. Como advierte Maronna (1994): *“Luego de varios proyectos, el gobierno dictatorial impuso su separación mutilando a la*

Universidad al arrebatarle una sección [...], vulnerando [...] los fueros universitarios. Los estudiantes denunciaron que esta creación había sido el producto de una transacción entre terristas y herreristas traducido en la fórmula "Conaprole por Secundaria". El rumor que circulaba se refería a que los terristas habían apoyado la ley de separación de Secundaria de la Universidad a cambio del apoyo herrerista para la aprobación de Conaprole" (Maronna, 1994: 161).

La Universidad asumió una postura abiertamente anti dictatorial, pero en su seno convivían diferentes estrategias, y fue sin duda el gremio estudiantil, quien encaró con mayor decisión y fuerza la confrontación con el terrismo. En ese marco, se implantó en la recién creada Secundaria un fuerte control político, y en forma explícita tanto en los debates parlamentarios como en la prensa, el oficialismo hizo hincapié en los fines que debían orientar los procesos educativos, entre otros destacaron el papel "moralizador" que debían cumplir los centros de enseñanza, así como también la obsesiva referencia al supuesto "avance del comunismo" y a la necesidad de "contenerlo". Se planteaba insistentemente que había que "ordenar" jerárquicamente el espacio educativo, "disciplinar" a los adolescentes, que desde el discurso de los sectores conservadores, eran amenazados por la rebelión universitaria (Maronna, 1994).

El Director de Secundaria, Eduardo de Salterain y Herrera, intentó con el apoyo de la mayoría del Consejo, crear una "nueva" Enseñanza Media, basada en los preceptos conservadores anteriormente analizados. Por lo que planteó en 1936 las siguientes líneas de acción: *"La completa transformación de la parte administrativa de Enseñanza Secundaria; [...] una ordenación estricta, racional y decisiva de los liceos, los profesores y los alumnos; [encarar] la faena pedagógica y los planes de estudio, en su amplísima repercusión sobre el personal docente y los educandos"* (Salterain y Herrera, 1941: 36 y 37).

Las destituciones o desplazamientos, fueron algunos de los recursos de poder, utilizados contra los docentes opositores al régimen. La puesta en práctica de este mecanismo era imposible de implementar, aunque existieron intentos, mientras Secundaria permaneciera en la órbita de la Universidad, pues ello implicaba una injerencia del Poder Ejecutivo. Pero con la nueva estructura organizativa de Secundaria, el poder político quedaba facultado, con la posibilidad de llevar adelante destituciones o desplazamientos. Como señala Maronna: *"En el año 1936 aumentó la reacción "anticomunista". La noción de comunista era para la derecha un universo más amplio que el pertenecer a dicho partido y contrastaba bastante con un profesorado predominantemente*

liberal. La intención puesta de manifiesto era "castigar la excepción" (Maronna, 1994:181 y 182).

Las instrucciones de Salterain y Herrera relativas a los programas de Enseñanza Secundaria, se centraban básicamente en las siguientes dimensiones: i) formación de la inteligencia del educando, así como también de su carácter, sentimientos y espíritu, ii) creación de hábitos de puntualidad y orden, iii) cultivo de las "tendencias morales" y "patrióticas". Al decir de Maronna: *"Había que, empleando las palabras de los contemporáneos, "sanear" y "restaurar", la cultura y la educación demasiado "batllistizadas" [...] para poder "incorporar valores nuevos". José Pedro Segundo –ex Director de Secundaria- escribía en 1936: "Un pueblo casi sin tradiciones, en perpetuo conflicto con lo nuestro, sin ejército ciudadano, sin confesión religiosa oficial, instrumentos todos en otras partes de un gran valor de conglutinación social, carece de disciplina requerida para hacer algo más que una simple agregación colectiva de individualidades o agrupaciones independientes"* (Ibídem: 183 y 184). Después de la escisión Secundaria-Universidad, se incorporó una nueva forma de ejercer y distribuir el poder en el marco de un régimen dictatorial, favorable a la represión y al control social extremo.

Refiriéndose a la reforma escolar, iniciada en el período, el diario "El Debate" apoyando las iniciativas del oficialismo en el plano educativo, publicaba: *"Se suprimió la politiquería en Primaria llevando a su dirección a personas especializadas"* (El Debate, 8 de Abril de 1933). Sin embargo los miembros del Consejo cesante gozaban de amplio reconocimiento profesional²¹. La dirección política de Williman al frente del citado organismo, fue muy polémica, por inscribirse en una matriz político-ideológica ultraconservadora. Se planteó desde el Consejo, la necesidad de cambiar el sentido de la educación, dejando de lado lo que su director definía como "erudición inútil", priorizando la formación de hombres como aquellos que "hicieron nuestra nacionalidad". En sintonía con la línea discursiva desarrollada por Williman, "El Debate" además de cuestionar la administración del Consejo anterior, responsabilizaba también a los docentes de la situación educativa, expresando: *"[Los maestros] desacreditan la escuela, enseñan al revés, atacan la disciplina, [convirtiendo los centros educativos en] focos de propaganda subversiva y comunismo, [de] espíritu disolvente y paradójal, aliento liberticida"* (El Pueblo, 11 de marzo de 1935).

Resulta particularmente significativo el cuestionamiento que se hace al principio de laicidad, por parte del consejero de Primaria, así como su planteo de cambiar el

²¹ El Doctor Santín Carlos Rossi ocupó su dirección, cesaron también a Emilio Oribe, la Dra. Isabel Pintos de Vidal, Carlos T. Gamba, Luis Tammaro y el Dr. Conrado Terra Urioste.

rumbo de la escuela pública, amoldándola al orden social hegemónico. Williman manifestaba que la educación no debía estar orientada a la búsqueda de la igualdad social, que el Estado tenía la obligación de hacer llegar a toda la población una “cultura mínima”, y a partir de ella justificaba la existencia de las diferencias sociales, ya que consideraba que las mismas eran el resultado exclusivo del accionar personal. La escuela, desde esa matriz conservadora, debía difundir conceptos claros sobre el Estado, el capital y el trabajo, para evitar la propagación de teorías que postulaban la distribución de la riqueza. Como advierte Esther Ruiz (1994), *“este pensamiento reaccionario conservador, [...] contenía también cierto desprecio por la razón, por los efectos demasiado niveladores de la educación y un profundo temor al “nacionalismo cosmopolita” elaborado por el batllismo que, en su visión suponía una amenaza grave a la integridad y a la esencia de la Nación”* (Ruiz, 1994: 209).

Durante la dictadura de Terra, sería sumariado el Doctor Eugenio Petit Muñoz (destacado historiador), por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, con motivo de la formulación de expresiones críticas sobre las directrices políticas provenientes del citado organismo, en la Asamblea del Claustro Universitario de 1935.

Petit Muñoz cuestionó la orientación educativa del oficialismo, centrándose en dos dimensiones de la misma: a) el rebajamiento de las metas de Enseñanza Primaria en cuanto a nivel cultural, b) y el acercamiento a lo que denominaba “tendencias contrarias a la esencia misma de la civilización”, haciendo referencia al concepto elitista del gobierno y a su concepción claramente antidemocrática (Petit Muñoz, 1944: 61).

Con respecto a la primera dimensión, Petit Muñoz transcribe algunos párrafos de la exposición de motivos que Williman formuló en 1935, para fundamentar su proyecto de reformas al régimen de concurso: *“El maestro debe ser un elemento de autoridad moral, de modales que exterioricen un bien definido dominio de la propia naturaleza, [...] y con caudal de conocimientos solo relativos, ya que son limitados los que se deben transmitir al niño”* (Citado por: Petit Muñoz, 1944:161). En este apartado no sólo se evidencia el perfil docente que el régimen terrista pretendió impulsar, sino que además queda plasmado el rebajamiento de los contenidos de Enseñanza Primaria planteados desde el mismo.

Por otra parte, centrándose en la segunda dimensión analítica, Petit Muñoz cuestionaba las resoluciones del Consejo de Primaria, referidas a las condiciones exigidas para el ingreso a los Institutos Normales, cuyos contenidos calificaba de “prohibiciones injustas y anti-pedagógicas”. Por ejemplo, la influencia que el

comportamiento moral del alumno debía tener en la nota del examen, así como la prohibición expresa de "dar examen a los alumnos que demuestren inclinaciones por las ideas disolventes, opuestas a la familia, a la patria o al orden" (Ibídem: 174).

Petit Muñoz afirmaba también, que el Consejo de Educación Primaria y Normal fue responsable de introducir el dogmatismo [religioso] en la enseñanza: "En un curso de cultura general, como lo es el del actual primer grado, se ha desglosado de la Historia Universal todo lo relativo a Historia de las Religiones, instituyendo con ella una materia aparte. Se ha designado para dictar los cursos correspondientes, por nombramiento directo, a dos profesores católicos militantes. [...] Y se ha impuesto como texto de la materia una obra, "Christus", Historia General de las Religiones, por el P. José Hubi. [...] Esta obra ha sido compuesta con la colaboración de doce sacerdotes, y su dogmatismo se advierte con solo leer la constancia de los numerosos filtros de censura eclesiástica porque ha pasado" (Ibídem: 173).

En este marco histórico, también ejercería gran influencia en los procesos políticos nacionales anteriormente descritos, la Guerra Civil Española (1936-1939), y particularmente el enfrentamiento entre el bando republicano y nacionalista, que agudizaría el debate ideológico al que hicimos referencia. Este suceso tendría gran impacto a nivel nacional, donde la mayor parte de la población se volcó a favor del primer bando, y tan sólo una minoría apoyó al segundo y posteriormente a la dictadura franquista. La Falange²² estableció organizaciones denominadas "milicias" en América Latina, en particular en nuestro país, entre otras se constituyeron la FET (Falange Española Tradicionalista), y su sección femenina, las JONS (Juntas Ofensivas Nacional Sindicalistas), el Auxilio Social, etc. A partir de esa coyuntura se difundieron y fortalecieron, las corrientes nacionalistas católicas de ultraderecha, especialmente el Hispanismo. Como señalan Campodónico y otros (1991): "Son testimonio de lo [expuesto] "10 Charlas de "Habla Falange"", selección de los programas radiales efectuados durante la guerra en nuestro país por Ángel Espinosa, "Palabras que se dijeron... (La Falange en América)" de Francisco Ferrer Lull, que recoge varios artículos del mismo, publicados en dicho periodo en La Tribuna Popular" (Campodónico y otros, 1991:67). También se inscriben en la misma línea conceptual, algunos ejemplares de "Hispanidad" (Órgano oficial de la Falange Española Tradicionalista), publicados entre 1939 y 1941.

²² El pensamiento falangista, le otorgaba un rol fundamental a la institución militar, especialmente en lo que respecta a la conducción política de la sociedad. Incluso en su momento fundacional, el Falangismo dirigido por Primo de Rivera, sostenía que si bien la institución militar debía estar al margen de la lucha política-partidaria, en caso de que se produjera una amenaza de peligro real que afectara a la sociedad, tenía el deber de deliberar y elegir.

El panorama político que siguió a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y aún antes de su culminación, estuvo condicionado por el creciente antagonismo entre las dos más importantes potencias: Estados Unidos y la Unión Soviética, que devendría en el proceso político llamado Guerra Fría. Justamente en ese período se gestan las conceptualizaciones básicas que darían sustento a la Doctrina de Seguridad Nacional. Explorando los orígenes de esta matriz securista en nuestro país, el Profesor Alfredo Traversoni, planteaba en el coloquio "Introducción a una Política de Defensa Nacional": *"Acercándose ya más a nuestros días, veo que en la época de la Segunda Guerra Mundial, tenemos [el] concepto de defensa continental, que se afirma con la creación del TIAR, a través del Pacto de Río de Janeiro en 1947. Para nosotros, es esta la mayor potencial del concepto de defensa nacional, tal como funcionara en la primera mitad del siglo XX. De ella pueden derivar las variadas formas y han derivado, desde las formas más normales a las más patológicas. [...] Con la superposición del concepto de defensa continental, este concepto fue derivando desde la protección contra el eventual ataque de las potencias del eje, hacia una participación de los extremos ideológicos de la guerra fría primero y hacia [...] la instauración de gobiernos militares y el auge de la Doctrina de Seguridad Nacional"* (Traversoni, 1986: 14 y 15).

También en el escenario mundial de pos-guerra, se produciría un evento que tendría gran incidencia para el catolicismo: el Concilio Vaticano II ²³(1962-65), y un acontecimiento de importantes repercusiones en la iglesia de Latinoamérica: el surgimiento del movimiento tercermundista y la elaboración de la Teología de la Liberación. Con respecto a este último suceso, corresponde señalar, que el año 1968 constituye una coyuntura clave, ya que se desarrolla la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín. En ella algunos sectores de la Iglesia latinoamericana, manifiestan su solidaridad con la necesidad de liberación social.

Explorando los efectos generados por este proceso, Campodónico y otros (1991) señalan, que los sectores conservadores repudiaron las expresiones anteriormente citadas, y crearon grupos casi paramilitares, en varios países latinoamericanos, con rasgos similares a las antiguas sectas medievales. De este modo, se produjo la radicalización de las contradicciones existentes en el seno de la Iglesia, protagonizadas por corrientes de ultraderecha, y por otra parte, por aquellos grupos "progresistas" que querían insertarse en la búsqueda de cambios sociales en el escenario latinoamericano.

A mediados de la década del 60', aparecerían en el territorio nacional publicaciones como, "Lepanto" de la Sociedad Uruguaya de apoyo a Tradición, Familia

²³ Este Concilio fue convocado con el fin de "promover" el desarrollo de la fe católica, lograr una "renovación moral" de la vida cristiana de los fieles, y adaptar la disciplina eclesiástica y sus métodos a las necesidades del contexto histórico en el que se inscribe la "obra" de la Iglesia.

y Propiedad, y "Hoja Informativa de Vice postulación" del OPUS DEI, aunque mayor difusión alcanzaría la revista "Tribuna Cristiana", cuya fundación se retrotrae a mayo de 1966, constituyendo el órgano de programación de "Radiorama" de CX4, Radio Rural.

Por estos medios se intentan difundir, no sólo componentes ideológicos provenientes de las corrientes católicas de ultraderecha, sino también de la Doctrina de Seguridad Nacional. En ese marco teórico, se circunscribe un artículo de "Tribuna Católica", titulado "Guerra Ineludible" del que se presenta a continuación el siguiente extracto: *"Aunque para algunos, pocos advertidos, estemos en época de paz, sin embargo la verdad es que se está disputando en torno nuestro lo que podríamos llamar "Tercera Guerra Mundial". Esta guerra pisco-política y a veces armada que se llama guerra revolucionaria pasa a veces desapercibida para el común de los mortales (vistan traje, sotana o uniforme) que siguen elaborando -por comodidad tal vez- planes de acción que podrían haber alcanzado cierto éxito hace cincuenta años.*

Por consiguiente lo esencial es: primero, auténtica Doctrina Católica, sin errores modernistas sin falsas teologías "ni nueva interpretación temeraria y estéril del cristianismo" (Paulo VI, 22 Feb. 1967); segundo lugar, pasar de la Doctrina a la realidad, de lo universal a lo concreto, con un auténtico sentido prudencial. Pero la dinámica de este tránsito continuo debe jugarse en el contexto de la guerra revolucionaria" (Tribuna Cristiana N°16, 1967).

De la lectura de este documento se desprenden fundamentos propios de la DSN, como la existencia de una guerra que trasciende el plano militar y alcanza el político, en la que cumple un papel central el enfrentamiento psico-político, que involucra a amplios sectores de la sociedad. Frente a este diagnóstico, se postula la necesidad de poner en marcha un plan operativo, que articule por un lado, la conservación de una Doctrina Católica, "sin nuevas interpretaciones" (cuestionando los planteos progresistas que propugnaban la renovación doctrinaria de la Iglesia Católica); y por otro lado desplegar acciones que permitan traducir lo "universal a lo concreto", adoptando una "postura de combate". En la citada fuente, se reproduce la idea de confrontación total presente en el corpus de la DSN, así como también se postula la necesidad de "desarrollar" las "fuerzas morales de la sociedad" -en este caso: la Iglesia Católica-, acudiendo a valores tradicionales, los cuales se intentan restablecer en todo su potencial.

Como ya se ha analizado previamente, la introducción de conceptos propios de la Doctrina de Seguridad Nacional, se dio en forma temprana en nuestro país. La influencia militar de EE.UU. en relación con América Latina es notoria a partir de la década del 60', al comienzo de la Guerra Fría ésta potencia, alcanza el monopolio de las

misiones extranjeras en nuestro continente, abarcando tanto la ayuda en armamento, así como en asesoramiento teórico, y amplios programas “formativos”. Los soldados latinoamericanos eran entrenados en escuelas bajo dirección norteamericana en Panamá, Fort Leavenworth, entre otros lugares. En el Colegio Latinoamericano de Defensa, en Washington, se les impartía rigurosamente las doctrinas militares estadounidenses.

En el gobierno de Kennedy se modificó, la fundamentación del Programa de Ayuda Militar, dejándose de lado el concepto de seguridad continental y propagando en América Latina, la idea de que las FF.AA. debían “encaminar” su accionar hacia la contrainsurgencia. Frente a lo cual, todo el sistema de integración en el plano militar, que Uruguay cumplió a rajatabla, produjo un cambio de extraordinaria importancia, en amplios sectores de las FF.AA. sobre la concepción de su misión.

Como señalan Castagnola y Mieres (2004), una de las primeras expresiones orgánicas de la institución militar nacional que explicita una clara intencionalidad política, la constituye un documento del año 1972 de carácter ordenador de la cosmovisión y las categorías propias de la DSN, titulado “Memorándum sobre los puntos a ser tratados en la reunión del Mando Superior de las FF.AA. con la J.C.J.” (Citado por: Castagnola y Mieres, 2004: 114). El documento comienza advirtiendo que: *“El fenómeno subversivo no puede ser resuelto solamente con medidas militares y policiales; éstas fuerzas están capacitadas para crear las condiciones de pacificación y seguridad adecuadas para que los Poderes del Estado puedan, en un ambiente apropiado, dinamizar su impostergable acción para el desarrollo nacional en vista de altos intereses del país”* (Ibidem: 114). Con relación al papel que las FF.AA. deben desplegar en este contexto, las mismas lo definen de la siguiente forma: *“Determinar los objetivos nacionales a fin de estudiar la búsqueda de soluciones y planificar consecuentemente en un adecuado equilibrio seguridad-desarrollo, las funciones de las Fuerzas Armadas y otros órganos de seguridad de alto nivel para el retorno del estado de paz, [son] imprescindibles para el desarrollo de la nación”* (Ibidem: 114).

Sin embargo, los preceptos de la Doctrina de Seguridad Nacional y de las corrientes católicas de ultraderecha, no fueron difundidas únicamente por las FF.AA., sino que como ya hemos visto, también fueron postulados por sectores civiles conservadores.

En este sentido, corresponde explorar los contenidos conceptuales, presentes el decreto presidencial de disolución de las Cámaras Legislativas, ya que expone

claramente argumentos político-ideológicos, propios de la matriz ideológica conservadora previamente analizada.

El Decreto 464/973 de Junio de 1973, caracterizaba la situación del país de la siguiente forma: *"La realidad política demuestra un paulatino, aunque cierto y grave, decaecimiento institucional de las normas constitucionales y legales que consagran derechos y confieren competencias a las autoridades estatales. [...] Es que la acción delictiva de conspiración contra la Patria, coaligada con la complacencia de grupos políticos sin sentido nacional, se halla inserta en las propias instituciones y adherida muchas veces a ellas, para así presentarse encubierta como una actividad formalmente legal. [...] Por otra parte, las organizaciones sindicales, la enseñanza en general y aún los propios Poderes del Estado padecen esa penetración y sufren esa conspiración"* (Citado por: Noblia y Márquez, 1984: 185).

El presidente de la República expresa en el decreto, que esta situación resulta claramente violatoria de la Constitución, ya que se desarrolla una práctica que pone en riesgo la unidad y continuidad del Estado, "desnaturalizando" la asociación política de los uruguayos forjada para la consecución de dichos "preceptos". Finalmente agrega: *"Ante la referida situación, el Poder Ejecutivo, se halla en un estado de necesidad que le impone adoptar medidas extraordinarias conducentes a procurar la vigencia plena de los grandes fines de la Constitución para revitalizar la Nación y sus instituciones democrático-republicanas, en defensa de la soberanía nacional y de los más altos intereses colectivos. [...] El Presidente de la República decreta: Art. 1º) Declárense disueltas las Cámaras de Senadores y la Cámara de Representantes. [...] Art. 2º) Créase un Consejo de Estado. Art. 3º) Prohíbese la divulgación por la prensa [...], todo tipo de información, [...] que directa o indirectamente, mencione o se refiera a lo dispuesto por el presente Decreto atribuyendo propósitos dictatoriales al Poder Ejecutivo, o pueda perturbar la tranquilidad y el orden públicos. Art. 4º) Facúltase a las Fuerzas Armadas y Policiales a adoptar las medidas necesarias para la asegurar la prestación [...] de los servicios públicos esenciales"* (Ibídem: 185).

En definitiva, el presidente de la República partía de un diagnóstico político-institucional, en el que responsabilizaba de la crisis nacional de la década del 60' y 70' a los sectores políticos y sociales opositores del gobierno. Articulando un discurso conservador, basado en la lógica del enemigo interno propia de la DSN, en el que Bordaberry hacía referencia a las acciones supuestamente orquestadas por "actores disolventes" (subversión), quienes atentaban contra la nación; argumento con el cual intentaba legitimar el proceso autoritario que condujo a la disolución de las Cámaras Legislativas, y a la instauración del régimen dictatorial cívico-militar.

En "Las Opciones para la Consolidación Institucional de los Procesos Políticos Militares del Cono Sur de América" (1979), como en realidad se tituló el trabajo presentado por Bordaberry en el Semanario organizado por la Universidad de Chile sobre la "La Constitución Contemporánea: Democracia Protegida", publicado en 1980, el autor afirmaba que el poder es uno y debe ser asegurada su centralización. Por lo cual, no debería existir la división de poderes, ya que para Bordaberry, el poder público debía recaer en las Fuerzas Armadas. Aseguraba en esta publicación, que los partidos políticos, la politización de los sindicatos, los intereses económicos, habían conducido a una situación de crisis institucional y a la parcialización del poder, poniendo en riesgo la unidad nacional en el período previo al Golpe de Estado.

Merecen especial atención, las valoraciones que realiza Bordaberry sobre el papel de las Fuerzas Armadas en el cono sur, afirmando que: *"Las Fuerzas Armadas profesan los principios cristianos del orden político, aún cuanto tantos años de pensamiento liberal hagan que no reparen en ello. Intervienen en estos países a fin de poner orden y terminar con la anarquía política reinante, camino seguro hacia el marxismo, es decir, reclaman en los hechos el derecho a ser una autoridad permanente"* (Bordaberry, 1980:35).

En total sintonía con el planteo discursivo de Bordaberry, se encuentran los trabajos del catedrático Pacheco Seré, quien actuó como pro-secretario en 1972, Secretario de Presidencia en 1973, y docente en institutos militares en 1987. Autor de "La Identidad Nacional y el Poder Político" (publicada en 1987), se centrará en la fundamentación jurídica del proyecto político presentado en "Las Opciones", desarrollando aspectos medulares del jusnaturalismo neotomista. Pacheco Seré afirmaba que su análisis de la historia contemporánea de nuestro país se basa en lo que denominaba la permanente "vigencia cristiana" original de nuestro pueblo. Desde esta perspectiva, la historia nacional es una lucha de poderes, particularmente entre el "Ser nacional" y la francmasonería y sus diversas expresiones. Para el autor, se contrapuso al Derecho Natural y los principios cristianos de orden político, un derecho positivo que fundamentaba la legalidad, la formalidad de la normativa jurídica, con especial acento en la constitucionalidad. Refiriéndose al período de 1971-1976, afirmaba: *"El ataque de raíz externa y la defensa nacional han evidenciado, [...] la notoria incapacidad del régimen liberal y partidario de estabilizar y beneficiar al país. La rebelión y el espíritu de discordia que, en último análisis, lo originan y motivan, y su utópica e intrascendente invocación al bienestar nacional, son inconciliables con las creencias de nuestra sociedad que, asumiendo su identidad inamovible, aspira al orden, a la unidad nacional y a una vida privada, familiar, de trabajo,*

conforme a sus antiguas tradiciones, virtudes y principios. Ha sido históricamente imposible constituir y arraigar un régimen cuya creencia inspiradora no sea la del pueblo, y la Historia Universal también comprueba que las naciones cristianas no abjuran de su Fe. [...] El Derecho Natural, que proviene de Dios, descubre como necesaria sólo la noción de un Poder Público servidor del bien común de las naciones libres. [...] En definitiva, del respeto al derecho natural de la comunidad al buen gobierno y al derecho a su identidad cristiana original, con sus principios, dependerá siempre el destino nacional” (Pacheco Seré, 1987: 69-70 y 76). De este modo, Pacheco Seré intentaba demostrar la supuesta invalidez del enfoque constitucionalista, pero también justificar la violación de la Constitución y el golpe de Estado.

También en la publicación “Psicopolítica. Verdadera dimensión de la guerra subversiva” (1974) de Buenaventura Caviglia Cámpora, se desarrollarían los lineamientos ideológicos propios de la matriz política conservadora que se han analizado. Su trabajo se enmarcó en los preceptos propios de la DSN y se caracterizó por prestar especial atención a una de sus dimensiones centrales, el concepto de psicopolítica, es que el papel de la guerra psicológica es fundamental –desde esta perspectiva- porque busca un doble movimiento de convencimiento de la población acerca del “peligro” que representaba la subversión y podía facilitar la adhesión civil al régimen. En ese sentido el autor otorga un lugar central en su trabajo al papel que a su entender debía cumplir la educación estatal en este proceso. Según Caviglia: “En nuestro país y en materia de enseñanza, la principal tarea asistencialista consiste en luchar para que se [respeten los] fundamentales derechos naturales. [Ya que] desde la reforma varelana [...] el sistema de enseñanza, de neta inspiración jacobina y socialista, es violatorio de los derechos naturales” (Caviglia, 1974: 344). Ante lo cual el autor planteaba que toda acción en materia social, debía tener un carácter “medicinal”, es decir “cuidar” los “órganos enfermos” para ayudarlos a recobrar su actividad propia.

Como ya se ha explicitado, la obra de Julio Soto titulada “Proceso de la Educación en el Uruguay”, reflejaba una línea argumental cargada de componentes ideológicos propios del Catolicismo conservador, y en particular de vertientes como el Hispanismo, Integrismo y del basamento prioritario de los mismos, es decir del Neotomismo. Soto coincidía con Pacheco Seré en que la raíz de nuestra nacionalidad fue edificada a partir de la conquista española, en su obra no realizaba mención alguna al proceso independentista, ni a la figura de Artigas. Su concepción del nacionalismo se contraponía con el fascismo y el nazismo, puesto que para el autor, en estos regímenes

políticos el hombre se realizaba exclusivamente dentro y para el Estado. Sin embargo, se muestra más alejado del liberalismo, ya que desde su punto de vista, conduce al marxismo, al que concibe como base del comunismo.

La influencia del neotomismo en Soto se manifiesta al expresar que los valores trascendentes que encierra el orden natural, permite al ser humano prioridad absoluta sobre el Estado, dado que la naturaleza de este último es sólo un orden jurídico-político de valor temporal. Este hombre se encontraría “amenazado” por toda corriente discordante con la anterior, por lo que postula que se debía estar alerta ante la infiltración foránea, disponiendo para ello de un “arma” fundamental: la educación del pueblo.

Posteriormente a la publicación del citado documento, en 1984 se editaba su segundo libro, “Presencia de una Revolución Universal” en el cual Soto afirmaba que el peligro no estaba solamente en un enfrentamiento entre la civilización occidental cristiana y el comunismo, sino que también en la vulnerabilidad de Occidente ante la infiltración de ideologías a las cuáles consideraba foráneas. Incluso llegó a plantear que la Comisión Trilateral era expresión de la misma conspiración, que tenía dos brazos en aparente contradicción: comunismo y capitalismo, que en realidad –según Soto– terminaban confluyendo en un mismo objetivo, destruir la esencia espiritual del hombre, dando lugar al mundo “único” de carácter tecnocrático. Él cual se expresaría en un nacionalismo científicamente concebido sobre sociedades con grandes super-empresas de producción y provisión de bienes para el consumo, en las que no existiría distinción ideológica alguna. Ante lo cual Soto planteaba: *“Occidente siglo XX, [constituye el] teatro en el que se está librando la revolución universal, un Occidente que tiene que sacar fuerzas de sus propias flaquezas porque lo que está en juego es la permanencia o la desaparición de una Era histórica, la Era Cristiana, permanencia en evolución o desaparición por revolución. He aquí el dilema”* (Soto, 1984: 26).

Es en el marco del proceso político de edificación del Estado Burocrático Autoritario, que se tratará de insertar en el mismo el “problema educativo”, no solo con el objetivo de “poner en orden la casa”, eliminando a los opositores al régimen, sino también intentando fortalecer los mecanismos de control social, procurando reproducir en la población una matriz política conservadora, con valores contrapuestos a los del sistema democrático-republicano. Buscando la concreción de esos objetivos se darían tempranamente los primeros actos del gobierno en materia educativa.

Por decreto 921/973 de 28 de Octubre de 1973, Bordaberry dispuso la intervención de la Universidad de la República, suspendiendo las actividades docentes y administrativas desarrolladas en la misma, disponiendo el arresto de los miembros de su Consejo Directivo Central. Posteriormente por decreto 203/975, de 4 de Febrero de 1975, se intervendría el Consejo Nacional de Educación y los Consejos de Educación Primaria, Secundaria Básica y Superior y Universidad del Trabajo, hasta que no se sancionara el Proyecto de Reorganización de los Servicios de Educación General.

Las acciones del gobierno en esta materia, se ejecutarían –según se desprende del citado documento- con el fin de insertar el “problema educativo” en el proceso político nacional, al que Bordaberry define como “proceso revolucionario”, para lo cual se procuró asegurar que el cuerpo docente respondiera a *“los principios fundamentales de la nacionalidad y [a] la afirmación de los valores permanentes y superiores de la persona humana”* (Citado por: Noblia y Márquez, 1984: 197). En este decreto se establece que la adopción de estas medidas se orienta a defender la nación y conseguir un mayor control sobre la enseñanza nacional, con ese fin se designa como miembros del Cuerpo Interventor del Consejo Nacional de Educación a Elzeario Boix Larriera²⁴ y a Julio Soto, en las funciones de Rector y al segundo de Vicerrector. Quedando así claramente explicitada la intención del gobierno de subordinar al sistema de educación pública al proceso político autoritario desplegado a nivel nacional.

4.1.2 Fundamentos y Líneas Conceptuales del Proyecto Educativo de la Dictadura Cívico-Militar

En la compleja amalgama doctrinaria expuesta en la documentación referida al proyecto educativo de la última dictadura cívico-militar, queda claramente explicitada la intención del régimen de utilizar la educación como instrumento de cambio político, es decir ejecutar la transición de una matriz política democrática correspondiente a un régimen republicano-liberal a una matriz autoritaria propia de un régimen dictatorial. Esto motivará un accionar oficial orientado, por una parte, a la reformulación de los contenidos de la enseñanza con el fin anteriormente mencionado, y por otra parte a desplegar prácticas disciplinadoras y represivas en el sistema educativo. Sobre la base

²⁴ Arquitecto de profesión, civil que expresó su adhesión a las actuaciones de las autoridades del gobierno, obteniendo así la designación, para desempeñar un cargo destacado en el sistema educativo nacional.

de estas orientaciones políticas conservadoras se intentaría edificar la nueva práctica educativa (Bottaro, 1988).

En la documentación emanada del régimen referida a la enseñanza, se despliega una visión del mundo regido por un "orden natural" fijo, sin contradicciones (ya que desde la óptica conservadora se niega la lucha de clases), no sujeto a cambios y de carácter teleológico. Desde ese marco conceptual, la sociedad participa de ese "orden natural" y también es concebida como una estructura intemporal, de carácter inmutable. En esta concepción, los hombres en su conjunto constituyen la sociedad, pero cada uno cumple una función específica, predeterminada, por lo cual se justifica un ordenamiento jerárquico y desigual. En esta organización social, se privilegia la familia, así como los cuerpos intermedios y finalmente el Estado. El cambio social es visto como un factor de riesgo, ya que podría afectar el orden político hegemónico e incluso destruirlo, lo que conduciría también al desmantelamiento de la organización social imperante.

De este modo en la conflictividad social se pone de manifiesto la lucha entre el mal y el bien, el primero identificado con la subversión y el comunismo internacional. Para mantener las bases de la civilización occidental, estas doctrinas católicas de ultraderecha defienden el fortalecimiento de una serie de "valores" como la fe, las tradiciones, la asociación del poder y del derecho natural, la unidad nacional, el principio de jerarquía, la conservación del orden social hegemónico, la mantención de lo que se denomina la "herencia hispánica de raíces greco-romanas" (haciéndose referencia a lo que se define como aportes del clasicismo griego, el marco jurídico romano y la moral cristiana), la unidad moral de la nación, entre otros.

En ese marco, el hombre debe propender al orden, a la defensa de la moralidad, al trabajo y a la obediencia. Estos eran los "valores" que se pretendía inculcar a los sectores más jóvenes de la sociedad. Es por ello que en el proceso de formación se enfatizaban las siguientes dimensiones: I) la formación moral, II) la asimilación de aquellos conocimientos que fueran requeridos por el mercado laboral, III) la responsabilidad familiar, IV) la defensa del orden establecido, V) el individualismo, VI) la eficiencia laboral, VIII) la disciplina, la docilidad y la obediencia ante la autoridad, IX) y la defensa de la propiedad privada.

La educación, cumpliría en ese sentido un papel fundamental, ya que por una parte, posibilitaría la formación "moral" y cívica del nuevo ciudadano de acuerdo a la visión previamente analizada, y por otra parte, permitiría convertir al alumno en un sujeto dócil, que no ejerciera oposición al régimen dictatorial.

Como veremos más adelante cuando exploremos los nuevos contenidos programáticos, con ese objetivo se reformularían programas y planes educativos, presentando una concepción particular del conocimiento, el cual sería definido como un conjunto de valores incuestionables, fomentando el acriticismo y el ocultamiento de enfoques que pudieran contraponerse a las versiones oficialistas. De este modo, el educando simplemente se tendría que limitar a la “absorción” de elementos espirituales e intelectuales postulados desde esta matriz conservadora, adoptando una disciplina rígida, caracterizada por la aceptación y la sumisión respecto a las autoridades.

Particularmente ilustrativa, resulta en este sentido, la publicación de la conferencia del Coronel Soto de 1975. En el documento, el autor analiza la evolución histórica del sistema educativo nacional, retrotrayéndose a la época de la dominación española para culminar en el golpe de Estado de 1973. Prácticamente al iniciar la conferencia se postula que la educación es una herramienta fundamental para formar a los individuos en los valores heredados de la civilización occidental. Para Soto esto implica desarrollar lo que denomina cultura occidental, ya que para el autor es la única que debemos aceptar en nuestra condición de uruguayos, y en ese sentido afirma: *“La civilización occidental está [...] enraizada en lo más hondo de nuestra conducta frente a la vida. Queramos o no somos genuinamente de ella, y toda corriente de pensamiento que encierre pensamientos discordantes, conduce a subvertir los valores esenciales de nuestra más pura tradición histórica. Debemos entonces estar alerta ante la infiltración foránea, y echar mano sin dilaciones, del arma más firme que para ello disponemos: la educación de nuestro pueblo. Debiendo entenderse que educar significa proporcionar orientación formativa integral, esto es, fortalecer el espíritu de la persona humana, enriquecer su mente y robustecer su cuerpo”* (Soto, 1975: 1).

En ese sentido se entiende que el hombre es un ser dotado de inteligencia y espiritualidad, con libertad de ejercicio de su razón aplicada al bien común, para así alcanzar su destino trascendente en el “juego” de los valores que conjuga el “Orden Natural”. Se confiere al hombre un estadio superior al propio Estado, ya que se postula que éste constituye tan solo un orden jurídico-político de valor temporal, al servicio del primero para que pueda alcanzar los valores provenientes del orden natural.

Soto define su concepción doctrinaria, como un nacionalismo en colisión con el que postulan el Nazismo y el Fascismo, pues a su entender, conducen a que el hombre se realice exclusivamente dentro y para el Estado, olvidando su “trascendencia espiritual”. Así como también los cuestiona por desconocer el orden natural.

En cuanto a sus fundamentos ideológicos, el autor agregaba: *"Pero si el nacionalismo totalitario no nos sirve, mucho menos nos servirá el individualismo liberal, filosofía nacida en medios occidentales reaccionarios del pensamiento que sostiene la moral de esencia cristiana, y aunque también sostiene que el Estado debe estar al servicio del hombre, parte de una premisa completamente distinta, pues su concepción del individuo es que es el eje y fin del universo, esto es, un ser sin espiritualidad trascendente.[...] Este panorama es propio de los Estados democráticos liberales, porque los esquemas que presenta la democracia, al no tener en sí misma la fuerza de una doctrina, encuentra en el liberalismo una idiosincrasia que le es muy cómoda al sistema. [...] Con el aliento del socialismo utópico [...] entra en danza el marxismo con su perversa dialéctica materialista. Inspiración doctrinaria que sirve de base al comunismo, va mucho más allá que las otras corrientes materialistas, pues proclamando la igualdad de clases, toma al individuo como una simple pieza de una mecánica de producción de bienes económicos dentro de un gran complejo colectivista"* (Ibidem: 3y4).

Según Soto, el marxismo representa el totalitarismo llevado a sus últimos extremos, pues se empeña en desnacionalizar a todos los pueblos y constituye una amenaza para la civilización occidental, ya que intenta destrozarla por ser la única fuerza en cuya espiritualidad reposa el poder para salvar a la humanidad. También se hace referencia al complot internacional de "alto nivel estratégico" del que supone que participan grupos de presión que formarían logias internacionales de vasto poder económico-financiero, asociadas con el fin de conquistar a las masas, perturbando las economías de todos los países a los cuales arriban. Para el autor, el arma más potente con que cuenta el marxismo, es la infiltración ideológica, ya que: *"Deformando mentalidades y desnaturalizando sentimientos nacionales; con técnicas astutas y sutiles llevadas a un grado de eficiencia que asombra, embelesan a los incautos, dejan aún más indiferentes a los descreídos y regocijan a esos montones de resentidos, frustrados o incapaces que desgraciadamente forman legiones en las democracias liberales, pues son precisamente el producto que éstas dan"* (Ibidem: 5).

De este modo, una vez explicitado su posicionamiento ideológico, el autor plantea que la educación constituye la fuente de riqueza más importante que puede lograr un pueblo, cuando se le orienta en los valores que encierra la Nación, quedando claramente definida la finalidad que le asigna a la misma. Es decir, una poderosa herramienta, para la reproducción de preceptos, en este caso de "principios" nacionalistas conservadores.

En su intento de analizar la evolución histórica de la educación en nuestro país, Soto se dedicó a abordar dos periodos, que aparecen en su conferencia como netamente

diferenciados por la fundación de la Universidad en 1849. El primero iniciado durante el régimen colonial, caracterizado por el monopolio de la instrucción pública por las órdenes religiosas, es visto como un período positivo otorgando especial importancia a la labor de los jesuitas en el plano de la enseñanza. Pero advierte que a partir de la década iniciada en 1830, aparece una corriente que define como “catolicismo masón”, que sería la causante de la posterior postura atea en medios intelectuales. La lucha entre ambas corrientes, se habría definido con el triunfo de la masonería, lo cual se cristalizaría en la orientación de la Universidad, que no sólo influiría sobre sus egresados. Sino también en los 50 años de “tutela” que ejercería sobre Educación Secundaria, que terminarían marcando todo el sistema educativo nacional, puesto que sería decisiva la impronta de las generaciones que la Universidad produciría sobre nuestra cultura.

Pero sería en el segundo período, en el cual se produciría el origen de los graves males que aquejaron a la educación nacional, puesto que entre los años 60' e inicios de los 70' (hasta el golpe de estado), se dio el afianzamiento paulatino pero inevitable del laicismo. Soto cuestionaba duramente la formación vareliana de los docentes y al respecto planteaba: *“Se usó sagazmente desde largo tiempo, la mística vareliana [...] impregnándola sutilmente de un pensamiento en el que aflora la esencia del materialismo liberal, que irremediablemente da entrada al marxismo”* (Soto, 1975: 19,20). En realidad, Soto no solo cuestionaba el laicismo, sino que también censuraba la libertad de cátedra, el principio de autonomía, el sistema de formación docente, el concurso como forma de ingreso al sistema educativo, la prosecución de la carrera docente, etc.

Para el autor, se puso freno a la situación anterior de “caos institucional” en materia educativa, a partir de la intervención del año 1975 sobre el Consejo Nacional de Educación y previamente de la Universidad, por parte del Poder Ejecutivo, en la cual participaron las FF.AA. Según el coronel, como la destrucción tocó muy hondo, había que ir a la esencia misma del problema que radicaba en el sentir del ser humano, por lo cual sostenía que: *“Por aquí debe comenzarse el cambio, cambio en las mentalidades de los hombres que transitan por los recintos de la Educación. Esto, solamente se conseguirá en el campo de una doctrina pura, única forma de que todos los hijos de esta tierra comprendamos que nos tiene que unir un pensamiento enteramente nacionalista”* (Ibidem: 27). Este constituye un punto central de la propuesta educativa autoritaria: cambiar la mentalidad de las nuevas generaciones. Con el fin de que fueran los jóvenes, formados en el

“nuevo” sistema educativo, los agentes constructores del modelo político que el régimen dictatorial buscaba instaurar y consolidar.

4.2 Objetivos del Régimen Autoritario en el Sistema Educativo Nacional

Hacia el final de su conferencia “Proceso de la Educación en el Uruguay” el Coronel Julio Soto, presentaba los objetivos generales que orientarían los cambios en el plano educativo a implementar durante la dictadura. En ese sentido, se planteaba que la educación, inmersa en la situación general del país, debía estar al servicio de un Uruguay independiente y por lo tanto dirigida a la formación del “Hombre Uruguayo”, para lo cual se establecían estos principios:

En primer lugar, buscar la capitación del alumnado de forma que pudiera ejercer en el futuro, una “libertad responsable” con el fin de orientar y jerarquizar las relaciones humanas en aras del “bien común”. Se hace hincapié en dos conceptos claves de la matriz conservadora anteriormente delineados: el de libertad responsable afin al de libertad controlada, común al discurso integrista y a la Doctrina de Seguridad Nacional, y por otra parte al concepto de “bien común”, característico del discurso neotomista. Desde esta matriz el hombre es concebido como un ser racional y libre, que constituye una unidad sustancial de espíritu y materia, que a su vez es un ser social y político. En ese marco, el Estado tiene por fin alcanzar el bien común temporal, ante lo cual el hombre debe procurar la conservación del “orden natural”, orientando bajo el precepto de la “responsabilidad” el ejercicio de su libertad, razón por la cual se hace referencia a una “libertad responsable”, que no es más que la postulación de una “libertad tutelada” a la que hacía referencia Bordaberry, entre otros defensores de las corrientes de la ultraderecha católica anteriormente analizadas. La persona, en tanto, realidad sustancial y miembro de la sociedad política, es así entendida como una parte respecto al todo.

El bien común, es conceptualizado, como la suma de condiciones de la vida social que permite a los distintos grupos conseguir con mayor facilidad y plenitud, lo que estas vertientes definen como un estado de perfección temporal y sobrenatural. Esa suma de condiciones que constituyen el bien común, serían desde la perspectiva conservadora: la

paz y la seguridad que pueden detentar los individuos en el ejercicio de sus derechos²⁵, así como el bienestar espiritual y material posibles de alcanzar en esta vida. En ese contexto, se postula que el hombre necesita del orden proveniente de las jerarquías naturales y de grupos intermedios (familia, propiedad privada, escuela, empresa, etc.), para alcanzar su desarrollo y el bien común.

En segundo lugar atender la orientación filosófico política que permitiera alcanzar lo que se definía como los “ideales” de nuestra nacionalidad. En este sentido, se funde el concepto de “nacionalidad” con el de “ser nacional”, propio del hispanismo e hiperdimensionado por la DSN. Bajo esta conceptualización de “nacionalidad” subyacen aquellas vertientes ideológicas propias de la ultraderecha católica totalmente contrapuestas a la tradición laicista de nuestra educación. Para la cosmovisión conservadora, el concepto de patria refiere a un complejo de territorio y población, pero hace referencia más bien al primero, en cambio sería la nación, el término que se vincula más con el elemento humano, ya que aludiría a los lazos principalmente “espirituales” que ligan a los miembros de una nación entre sí. La nacionalidad —desde esta perspectiva— es el “culto” a la nación. Tanto la patria como la nación son consideradas por esta matriz, como realidades naturales que se le dan al hombre por su nacimiento, así que por el hecho de no elegirse sino de recibirse, constituyen entidades anteriores y superiores al hombre tomado individualmente. Por ello se concibe que los conceptos de persona humana, familia, patria y nación, están profundamente vinculados entre sí, ya que se visualiza tanto a la patria como a la Nación como derivaciones amplificadas de la familia, bajo el supuesto entendido de que constituye una institución natural que vincula en forma permanente a las personas, dándoles a las distintas generaciones una continuidad material y espiritual.

En tercer lugar, formar el carácter del alumnado, basándose para ello en los principios morales de honor, dignidad y patriotismo. Se reafirmaba así nuevamente la necesidad del régimen de formar a las generaciones más jóvenes en el “modelo” del caballero hispánico, símbolo del hombre propugnado por esta corriente, jerarquizando entre otros preceptos el patriotismo. En la matriz ideológica conservadora, los principales deberes del “patriota” (definido —desde esta perspectiva— como quien practica el culto a la patria) eran: defender la patria del peligro de toda amenaza foránea y

²⁵ Se postula desde estas corrientes conservadoras la existencia de un orden jurídico positivo humano, basado en un orden jurídico natural. Es decir, que por encima de las leyes hechas por el hombre, existen otras leyes anteriores, superiores, emanadas de Dios y puestas por él en la naturaleza de las cosas.

servirla (trabajando para su enriquecimiento, con un proceder marcado por la obediencia a la autoridad, y de ser necesario llegar al sacrificio de lo personal) para alcanzar el desarrollo material y espiritual o moral de la misma. Aquí queda claramente expuesto el interés del gobierno dictatorial de modificar el sistema educativo, para transformar en profundidad no solo las conductas del alumnado, sino también sus mentalidades, con el fin de inculcar la adhesión al régimen autoritario.

En cuarto lugar, orientar al educando hacia la unidad familiar a fin de que se convierta en el educador básico de sus hijos. Aquí nuevamente se expresa en forma explícita, la intención del régimen autoritario de priorizar la "formación" de las nuevas generaciones y a sus futuras familias, para convertirlas en agentes facilitadores en el proceso de consolidación del régimen dictatorial en el poder.

En quinto lugar crear en el alumnado "conciencia activa" en defensa de los "valores intrínsecos" de la nacionalidad, con sentido de responsabilidad de su familia, la comunidad, la sociedad uruguaya y el culto a la tradición patria. Se vuelven a retirar aquí, aquellos valores que debían ser —desde la perspectiva de las FF.AA.—, esenciales para el desarrollo de la futura sociedad.

En sexto lugar, asegurar una acción que permita el acceso de "todos" los alumnos a las fuentes de la "cultura", en el orden y la disciplina, permitiendo su inserción en el país. Aquí se agrega que se buscará "asegurar" el acceso a la cultura, siempre bajo el "orden" y la "disciplina" (que sería reforzada con reglamentación de fuerte carácter represivo), para así alcanzar la "inserción natural" "no conflictiva" del alumno en el medio social.

En séptimo lugar desarrollar las facultades naturales del alumno en el culto de la mente y el cuerpo. Como plantean Campodónico, Massera y Sala (1991), se insiste en el carácter "natural" de las cosas y de los fenómenos, en este punto particularmente en las facultades del educando, lo que implicaba la concepción de "desigualdad natural" de los jóvenes.

Por otra parte, corresponde señalar que, si bien se planteó como objetivo de la educación el cultivo de la mente, no se hizo referencia alguna a la formación de una mentalidad crítica en el alumnado, sino que contrariamente se fomentó la a-criticidad, la pasividad en el proceso de adquisición de conocimiento y la sumisión ante las "jerarquías" y especialmente ante las autoridades, lo cual se reflejó claramente en los contenidos de los planes y programas formulados en este período. En lo que respecta al papel dado por el régimen autoritario al desarrollo de las capacidades físicas de los

alumnos, cabe indicar que constituyó, un eje destacado en el marco de las reformulaciones planteadas por las autoridades y que el mismo se desarrollaría bajo moldes competitivos y de exhibición.

En octavo lugar, estructurar el sistema de diferentes niveles coordinados entre sí, atendiendo los avances en los campos educativos. Lo que en realidad se buscó más que coordinar, fue centralizar el poder en los distintos niveles educativos bajo las autoridades del régimen, con el fin mantener el control total sobre los mismos.

Por último evaluar en forma permanente el rendimiento del sistema educativo nacional. Se priorizará –desde una perspectiva tecnicista– la evaluación centrada en los resultados educativos y no en el proceso de aprendizaje. Evidentemente las matrices pedagógicas que proponían el aprendizaje como un proceso permanente y abierto, que concebían la reflexión y la contraposición democrática de las ideas como componentes esenciales de las prácticas educativas, no solo no iban a ser compartidas por las FF.AA., sino que además iban a ser fuertemente atacadas por ellas.

Como plantean Campodónico y otros, al analizar los objetivos del proyecto educativo autoritario: *“No aparece entre aquéllos, ninguna referencia a la formación intelectual, la necesidad de brindar los elementos de una metodología para la adquisición de nuevos conocimientos, el estímulo a una actitud crítica y científica frente al mundo y la sociedad. Es lógico que no haya referencia alguna a la vinculación entre educación y realidad, educación y cambio social, educación y revolución científico-técnica. [...] No se trata de omisiones casuales, sino de una concepción de la educación que está al servicio de un paradigma social como el sostenido, por todos los medios, por el régimen”* (Campodónico y otros, 1991: 105).

Uno de los mayores problemas que se planteó en esta área, era que los principios democráticos-republicanos no estaban solamente en los planes y programas, sino que pertenecían a la formación de los docentes y constituían parte fundamental de sus prácticas educativas.

CAPÍTULO V

Exploración Analítica-Crítica de los Planes Educativos, Programas y Circulares del Periodo: 1973-1976.

5.1 Sobre la Orientación Política e Ideológica de los Planes, Programas y Circulares del Sistema Educativo Nacional.

En este capítulo se explorarán desde una perspectiva crítica las reformulaciones de los planes y programas de estudio ejecutados en el primer período dictatorial, así como también, las resoluciones, ordenanzas y circulares dirigidas a controlar las actividades desarrolladas en los centros educativos, correspondientes a Enseñanza Media y Formación Docente, puesto que en ellos se reflejan los lineamientos políticos e ideológicos autoritarios analizados anteriormente.

La reforma educativa llevada a cabo en este período se orientó a la aplicación de medidas de corte represivo que permitieran “controlar”, “disciplinar” a los protagonistas de los procesos educativos: docentes y alumnos; pero también a modificar en profundidad las conductas y mentalidades de las nuevas generaciones, puesto que desde la matriz ideológica que nutría este proyecto educativo autoritario, se buscaba alcanzar una ruptura radical con el pasado liberal y democrático del sistema educativo nacional, y para ello se propuso la reformulación de sus fines, de la estructura y del currículo.

En este marco, se definieron políticas que tendieron a la represión y al establecimiento de una disciplina cuasi militar en los centros educativos, con una normativa que pretendía abarcar y controlar cada uno de los aspectos de las actividades de los alumnos, docentes y funcionarios no docentes. De este modo se emprendió la destitución masiva de docentes, el mecanismo de jubilación compulsiva, la prisión, el ingreso a la docencia por designación directa sin concurso (con previa certificación policial o militar de ausencia de antecedentes político-sindicales), la designación de funcionarios policiales o militares retirados quienes serían integrados al sistema. Como expresan Campodónico y otros (1991), al respecto:

“La represión y el terror fueron durante la dictadura un elemento básico de la vida cotidiana en los institutos docentes. Se extienden molecularmente a todos los aspectos de la vida de educandos y educadores, que son puntillosamente reglamentados. Abarcan, contenidos curriculares, de introspección y autocensura, y orientaciones metodológicas conductistas y tecnicistas. Las características masivas de este proceso represivo llevaron a la amputación del

cuerpo docente en miles de integrantes y al ingreso de nuevos docentes por recomendación política e ideológica, redundando en graves perjuicios para el nivel ético y científico de la enseñanza” (Ibidem: 108).

El decreto 464/973 del 27 de Junio de 1973, a través del cual se disolvieron las Cámaras de Senadores y Representantes y se creó un Consejo de Estado, prohibió la divulgación por la prensa de todo tipo de información, que directa o indirectamente hiciera referencia a esta medida; intentaba justificar estas resoluciones, planteando que la realidad político-institucional del país demostraba el descaecimiento de las normas constitucionales, y que esa crisis era obra de la acción subversiva. También que la “subversión” valiéndose de la educación, así como de las organizaciones sindicales y de los propios poderes del Estado, condujo a un proceso de “falseamiento constitucional”, originado por la supuesta aplicación de usos contrarios o el desuso de normas básicas de la Constitución, todo ello apoyado en interpretaciones deformadoras y por obra de la sedición que, pretendió -según el decreto-escudarse en esa legalidad cuya destrucción persiguió. En ese sentido, explicitaba el citado documento:

“En rigor, este proceso ha conducido, bajo la apariencia de la legalidad, a frenar la [...] acción de los Poderes representativos y a desvirtuar el [...] ejercicio de derechos individuales tales como los de libertad, emisión del pensamiento, asociación, trabajo, propiedad, atentando así contra las bases de nuestro sistema democrático republicano establecido por la voluntad general. Por otra parte, las organizaciones sindicales, la enseñanza en general y aún los propios Poderes del Estado padecen esa penetración y sufren esa conspiración, que por diferentes medios, pretende desconocer la voluntad de las mayorías expresadas libremente en las elecciones nacionales y sustituir los órganos naturales de gobierno, ejerciendo desde las propias instituciones un poder ilegítimo que incide en las decisiones administrativas y gubernativas” (En: Noblia y Márquez, 1984: 184).

A partir de esa articulación descursiva de fuerte impronta conservadora y de fuerte raigambre en la Doctrina de Seguridad Nacional, se pretendió justificar el golpe de Estado de 1973, arguyendo que para frenar el proceso de crisis institucional, se requería con urgencia de una respuesta que detuviera su marcha, que restaurara las instituciones “corroidas”, asignándole al Poder Ejecutivo, el papel de “custodio” de intereses de la nación. Planteando al respecto:

“Ante la referida situación, el Poder Ejecutivo, custodio, en definitiva de la unidad y continuidad del Estado, se halla en un estado de necesidad que le impone adoptar medidas extraordinarias conducentes a procurar la vigencia plena de los grandes fines de la

Constitución para revitalizar la Nación y sus instituciones, [...] en defensa de la soberanía nacional y de los más altos intereses colectivos” (Ibidem: 185).

En el documento anterior se pueden identificar dos dimensiones conceptuales fundamentales en el discurso hegemónico, las cuales se reiterarán a lo largo de todo este período, ellas son: a) la necesidad de constituir una versión oficial que posibilite la legitimación política y jurídica de la institucionalización del régimen dictatorial en sus diferentes niveles, y b) la intencionalidad de someter a juicio a la educación y culpabilizarla, responsabilizándola de gran parte de los conflictos que supuestamente afligían a la nación.

De esta forma, la dictadura puede ser definida como un intento de eliminar de la escena pública diferentes posiciones políticas contrarias al régimen dictatorial, tratando de afirmar la existencia de un solo punto donde confluyan autoridad, saber y poder (Romano, 2010), de tal modo que la educación entre otras áreas del Estado, quede totalmente subordinada al control político de los sectores conservadores cívico-militares.

5.2 Las acciones de control y represión desplegadas por el régimen dictatorial en los centros educativos.

A inicios de 1973 había quedado constituido el primer CONAE, el cuál fue presidido por el ingeniero Enrique Penadés, como rector, también lo integrarían Electicia Vasconcellos, Aquiles Lanza²⁶, Alfonso Llambías Acevedo y Daniel Darracq. Fueron designados como consejeros de Enseñanza Primaria Bautista Etcheverry Boggio, Arturo Cabrera y Roberto Jover Etchemendy, para Enseñanza Secundaria se nombró a Héctor D'Elía, Diddier Opperti y Roberto Lockart y para el Consejo Técnico Profesional a Efraín Rebollo, Alberto Canessa y el Coronel Adhemar Prego Alonso. Luego del Golpe de Estado, se clausuraron los cursos y se aplicaron medidas represivas, en aquellos centros educativos considerados peligrosos por las autoridades del régimen cívico-militar instauradas en el poder. En agosto de 1973, el CONAE clausuró el Instituto Normal de Montevideo y el 5 de setiembre se separó del cargo al director del

²⁶ A raíz del golpe de Estado renunciaron Aquiles Lanza y Diddier Opperti. Electicia Vasconcellos también renunciaría posteriormente pero a causa de problemas de salud y no por razones políticas (Bottaro, 1988:17).

Instituto de Profesores Artigas, el Profesor Alfredo Castellanos; el Instituto fue intervenido y se clausuraron los cursos.

Luego de declarar fuera de la ley a la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUU) (hecho ocurrido el 1º de diciembre de 1973), prácticamente en forma inmediata se disuelven por decreto los gremios estudiantiles y sindicatos docentes, ante lo cual toda actividad sindical y gremial pasaría a ser considerada ilegal.

En Enseñanza Primaria y Media se incrementó rápidamente el número de destituciones docentes. Los sumarios con separación del cargo sin goce del sueldo, con o sin derechos jubilatorios, fueron algunos de los mecanismos empleados para expulsar del sistema a los opositores del régimen. Como plantean Appratto y Artagaveytia (2004), en realidad los sumarios por motivos de índole política o gremial se habían iniciado previamente en Educación Secundaria, en el año '70. Pero como sostienen las autoras:

“Después del Golpe se hicieron mucho más numerosas y frecuentes. Las razones podían ser las más diversas [...]. Casi cualquiera podía ser considerado un enemigo potencial para la seguridad interna. A modo de ejemplo de la arbitrariedad reinante un docente de Historia de Secundaria fue sumariado por pasar en su clase una película: “Noche y Bruma”, del director francés Alain Resnais, sobre los campos de concentración en la Alemania nazi. Las autoridades y los sumariantes consideraron que afirmar que los campos habían existido era plegarse a una mentira marxista” (Appratto y Artagaveytia, 2004: 232).

En agosto de 1974, el CONAE había destituido a 300 docentes y en octubre a 222 funcionarios, al comenzar enero de 1975, se destituyó a 214 docentes y funcionarios administrativos (Martínez, 2007: 39). Como figuran en actas de CONAE, de las cuales solamente se preservan del período analizado los años 1973, 1975, 1976, se destituyó a los docentes por la existencia de “antecedentes”, que “inhabilitaban” para la “correcta prestación del servicio educativo” y para la “seguridad nacional” (sic).

Los espacios educativos, así como los horarios, la vestimenta de docentes y de estudiantes y las comisiones de padres, fueron regulados a través de una normativa disciplinar de funcionamiento cuasi-militar de los centros educativos, que intentó pautar todas las dimensiones implicadas en la vida de los centros de enseñanza. Pero no sólo interesaba controlar y regular las formas, la disciplina, sino también los contenidos, politizando con una matriz ideológica de ultraderecha la educación.

En 1973 se extremó el control de los libros contrarios al régimen y a la doctrina de seguridad nacional, lo que implicó en los hechos la censura y desaparición de

numerosos materiales bibliográficos. El 13 de julio de 1973, se resuelve, la creación de una Comisión Asesora de la Biblioteca Central de Educación Secundaria Básica y Superior, con facultades para decidir en la adquisición de libros y demás publicaciones, *"con destino a este Instituto y/o que éste adquiriera para atender otras dependencias del organismo"* (Circular de Educación Secundaria, N°1283, 13 de julio de 1973).

Al comenzar el año 1974 se instaló el segundo CONAE y las nuevas autoridades de los Consejos de Educación, semanas antes del inicio de cursos de Educación Primaria, Secundaria y UTU, que había sido previsto para el 11 de marzo y fue postergado para el mes de abril. En el rectorado se nombró a Edelmiro Mañé (columnista de "El País), quién contaba con tres sumarios en Secundaria por comportamiento impúdico y obsceno ante las alumnas; se designó a Pedro Montero López, sumariado en 1956 por retención indebida de fondos de un grupo estudiantil; se nombró a Mortimer Quijano a quién una comisión parlamentaria le había formulado en 1969 72 cargos contra su administración en la UTU, entre los que se incluían ineptitud, malversación de fondos, retención indebida de dineros públicos, desviación de poder, etc.; también al Doctor Rodolfo Schurman Pacheco, quien más tarde sería procesado por la justicia militar; y completando el quinteto, se designó al Coronel Julio R. Soto, quién sería el vicerrector del citado organismo, miembro de las FF.AA. (había dictado clases de Matemática y fue Director de Liceo, en 1970 inició varios sumarios a docentes por razones ideológicas) y sin lugar a dudas, fue quién más escribió sobre las concepciones de las FF.AA. acerca de la educación (Bottaro, 1988).

En Primaria se mantuvo en el cargo a Bautista Etcheverry Boggio, se nombró a Gualberto Troisi (quien habría sido integrante de la JUP en Durazno) y a Virginia Oribe de Traibel (columnista del diario "El País"), mientras que en Secundaria, Narancio designó en el Consejo a Víctor Lamónaca como Director General, también a Margarita Triay (columnista del diario "El País"), junto a Julio Vilar del Valle. En la UTU fueron designados Werther Nogueira, Esteban Darriulat y José María Labandeira (Bottaro, 1988).

A inicios del mes de marzo de 1974, el Consejo de Secundaria resuelve que el uniforme liceal sería de uso obligatorio, en la circular correspondiente se establece: *"la determinación del uniforme, en cada caso, es privativo de los Sres. Directores de Liceo quienes solicitarán el asesoramiento que estimen conveniente para mantener en sus establecimientos el respeto a las normas de decoro y aseo que deben observar los estudiantes en su aspecto personal"* (Circular de Educación Secundaria, N°1307/974, 15 de marzo de 1974).

En el mes de mayo del siguiente año, se agregan nuevas disposiciones referidas a la vestimenta que debían presentar los docentes en el centro educativo, planteando al respecto:

“Visto: Que la inadecuada presentación de algunos profesores y funcionarios al concurrir al desempeño de sus tareas ha promovido a los Sres. Directores a formular manifestaciones tendientes a corregir este aspecto del servicio educacional.

Atento a tal hecho;

Resuelve:

a) Los señores Profesores y funcionarios deberán usar vestimenta corriente, con camisa y corbata; llevar la cara rasurada y el cabello corto, admitiéndose un bigote moderado.

b) Las señoras Profesoras y todo el personal femenino podrán usar pantalones discretos (excepto vaqueros) con una prenda que cubra la cadera” (Circular de Educación Secundaria, N° 1370, 6 de mayo de 1975).

En mayo de 1975, en el marco del “Año de la Orientalidad”, se trató de ajustar los textos de estudio al clima de exaltación nacionalista propugnado por el régimen dictatorial y se resolvió aprobar el reglamento de atribuciones de la Comisión Asesora de textos, ordenándoles a los directores, fiscalizar el material bibliográfico que ingresaba a las bibliotecas:

“Artículo 1º: La Comisión deberá extremar su celo por lo que hace a la relación existente entre el proceso y la política educativa, por un lado, y la soberanía nacional y la seguridad integral del Estado.[...] Artículo 5º: Las Direcciones de los Liceos Estatales comunicarán a la “Comisión Asesora de Textos”, la existencia, en sus locales, de libros para uso de estudiantes, objetivamente contrarios a la Doctrina Nacional, al orden y seguridad integral del Estado” (Circular de Educación Secundaria, N° 1372, 9 de Mayo de 1975).

Esta resolución dejaba en claro por parte de las autoridades su intención de censurar, así como de inhabilitar la libertad de cátedra y la libertad de pensamiento, entre otros. Es en este sentido, que plantea Romano:

“Un ciudadano debe aprender a forjar su propio criterio, este es el sentido de la formación intelectual. La educación se sostiene en la afirmación de condiciones que hacen posible la constitución de un sujeto capaz de tomar decisiones. Es uno de los presupuestos del liberalismo y la base de la construcción de las repúblicas democráticas. Pero para las FF.AA. es precisamente el liberalismo una de las causas de la corrupción producida por la “infiltración comunista”. Por eso, se necesita “fortalecer el espíritu” y “robustecer su cuerpo”. Un patriota no necesita formar su criterio, solamente necesita identificar el Bien y aprender a obedecer” (Romano, 2010: 160). De ahí que se pusiera en práctica la censura y

la eliminación de material bibliográfico que expusiera un planteo ideológico diferente al sustentado por las doctrinas conservadoras y la Doctrina de Seguridad Nacional.

Otra medida aprobada el 1 de julio de 1975, por circular N° 1387, fue informar que los padres y tutores de los alumnos, tenían la obligación de reparar daños morales y materiales causados por sus hijos, porque de lo contrario verían suspendidos sus derechos de asignación familiar y otros beneficios sociales. El 15 de julio se fijaron los requisitos para integrar la Asociación de Padres de Alumnos (APAL). Los postulantes debían poseer, según la Circular N° 1391, "crédito moral" y no haber integrado "asociaciones ilícitas disueltas por el poder público" (sic).

Analizando actas de CONAE del período explorado, resulta interesante observar que no figuran las intervenciones de sus integrantes, ni mucho menos las argumentaciones individuales desarrollados por los mismos, tan solo se incluyen las resoluciones tomadas. Entre otras resoluciones, figuran las disposiciones relacionadas al ingreso a la docencia, materializadas en la Ordenanza N°28, propuestas por Julio Soto y que serían aprobadas el 9 de Diciembre de 1976: i) Que el título docente fuera el otorgado por el Consejo Nacional de Educación, punto en el cual se especifica que los profesionales militares podrían acceder al título docente a través de "pruebas" o "cursillos", ii) que los funcionarios debían formular una declaración de adhesión al sistema de gobierno democrático-republicano, manifestando no pertenecer a organizaciones sociales o políticas, que según la ordenanza, por medio de la violencia o de propaganda incitadora de la "violencia", tendieran a destruir las bases de la nacionalidad, iii) y finalmente que a los docentes les estaba totalmente prohibido, tramitar asuntos en el organismo directivo o tomar cualquier clase de intervención, que no fuera estrictamente la correspondiente a las funciones propias del cargo que desempeñaba. Esta reglamentación aprobada en 1976, permite exponer claramente, la intención de las FF.AA. de incrementar y consolidar su actuación en el sistema educativo estatal, proceso que ya se había explicitado el año anterior, cuando las autoridades del régimen realizaron nuevas designaciones, aumentando la presencia militar en cargos estratégicos del CONAE.

La normativa aprobada en este periodo, también se orientaba a "regular" el comportamiento de los estudiantes, en la resolución del CONAE del 29 de Julio de 1976, se postulaba en el capítulo primero referente a las obligaciones del estudiante el siguiente articulado:

“Artículo 1º. Son obligaciones del alumno: [...]6-Cumplir sin excepción alguna con las disposiciones adoptadas por las autoridades, [...]11-Actuar con total veracidad y responsabilidad sobre hechos y situaciones cuya información le fuera requerida por las autoridades evitando la deformación, ocultamiento, o demora de aquellas, [...]12-Mantener dentro de los establecimientos docentes y zonas contiguas una actitud respetuosa de la moralidad individual y social, [...]Contribuir integralmente al mantenimiento del orden y clima de tranquilidad que debe imperar en el Liceo” (Resolución CONAE, s/n, 29 de Julio de 1976, Capítulo 1).

A esto se agregaba en el artículo dos del mismo documento, que el alumno debía actuar acorde a lo dispuesto en la Ley N°14101, la cual declaraba ilícito: toda actividad con fines proselitistas o de agitación dirigidas a “violar” las normas de seguridad del Estado o el “orden” interno, participar en actos, asambleas y homenajes no autorizadas por las autoridades; colocar avisos, insignias o volantes de actividad gremial en los centros educativos; y finalmente la ocupación del local liceal. De esta forma, las autoridades trataron de evitar la conformación de movimientos gremiales y sociales que se enfrentaran al régimen, y al mismo tiempo, extender las redes del Estado Autoritario hacia el control y el “disciplinamiento” de la sociedad.

Esto también quedó claramente explicitado en el Boletín N° 5 del CONAE a través de la Circular 1482/76, mediante la cual se comunicaba al Consejo de Educación Secundaria en diciembre de 1976, la resolución sobre los requisitos para el ingreso de alumnos al IPA. En el documento se planteaba que en el momento de la inscripción se debían presentar entre otros la credencial cívica, cédula de identidad, jura de la bandera y certificado de fé democrática expedida por la jefatura de policía del departamento de origen de la cédula (Boletín del CONAE N° 5, 2 de diciembre de 1976).

Pero además del afán “disciplinador” del régimen también se pretendió por parte de las autoridades cívico-militares hacer de la educación un instrumento capaz de instruir en los preceptos conservadores anteriormente analizados. La Doctrina de Seguridad Nacional y el nacionalismo de ultraderecha que nutría ideológicamente esta matriz autoritaria se expresaron en múltiples documentos. Haciendo referencia a la influencia de esta amalgama, figura entre otras, la Circular de Secundaria del 28 de diciembre de 1976, en la cual se apelaba a la importancia de conmemorar las fechas “patrias” desde esta matriz conceptual y se planteaba al respecto:

“El Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior en sesión del 21 de diciembre de 1976, dictó la siguiente resolución:

Atento: A que se considera necesario para la formación de nuestra juventud el conmemorar las fechas en que nuestros héroes realizaron sus acciones más importantes, pues un evidente confucionismo hizo olvidar esos hechos, con un claro propósito antipatriótico ya que es preciso formar educandos con pensamiento claro que impida la infiltración de elementos extraños a nuestra realidad histórica, así como a la deformación de la misma.

Resuelve: A partir del día de la fecha, en todas las Fiestas Patrias los Institutos y Liceos Públicos y Privados de todo el país deberán realizar conmemoraciones del Hecho Histórico" (Circular de Educación Secundaria, Número 1484/976, 28 de diciembre de 1976). Queda claramente definida en la fundamentación de esta resolución, cual es el marco ideológico que el Consejo de Educación Secundaria, pretendió darle a estas conmemoraciones.

Sin embargo, pese a todo el control, la represión y a la inculcación de preceptos ideológicos que se desplegaron desde el gobierno de la dictadura sobre los centros educativos, como expresaron Appratto y Artagaveytia (2004), nunca un régimen por autoritario que sea, puede imponerse en forma total. Las personas no se comportan como receptores totalmente pasivos por más poder que tengan los agentes de gobierno. Y particularmente en este caso, con el paso del tiempo, distintas formas de resistencia se irían poniendo en marcha.

Ejemplo claro de ello, lo representó la formación de una asociación de estudiantes de carácter "clandestina" en el Liceo Zorrilla que pese al régimen dictatorial desplegó acciones en 1975. En un artículo del diario "El País" del 11 de Marzo de 1976, trascendió:

"[...] Severos cargos les fueron tipificados por la Justicia Militar a dos estudiantes del Liceo Zorrilla que habían organizado en ese centro de enseñanza una asociación subversiva. [...] El siguiente es el texto del comunicado que [...] emitió anoche la Oficina de Prensa de las Fuerzas Conjuntas: "De algunas de las acciones realizadas se pueden mencionar:

1-Varias volanteadas con el siguiente texto: "Basta de atropello policial-Autonomía en la Enseñanza".

2-Pintadas con leyendas contra la Policía y el CONAE, así como contra la obligatoriedad de usar el pelo corto.

3-Una protesta tumultuosa en el patio del Liceo, frente al despacho de la Directora por la suspensión de varios estudiantes.

4-Impresión de un boletín de propaganda denominado "Rumores", cuya carátula se iniciaba con la frase: "...Y la lucha continúa", anunciándose: "Vamos a luchar contra la represión, el autoritarismo y la prepotencia. Por el levantamiento de sumarios y detenciones a profesores y

estudiantes. Por una enseñanza libre, laica, democrática, vareliana. Por la caída de Bosch y los directores fascistas. Unidad, organización y lucha”.

5-Canto distorsionado del Himno Nacional en actos patrios.

6-Actos de homenaje en el aniversario del fallecimiento de una sediciosa”” (Citado en: Demasi y otros, 2004:9).

5.3 Análisis de la Transición del Plan 63’ al 76’ y las Reestructuraciones Programáticas en Enseñanza Secundaria y Formación Docente.

En el año 1976 se implementó en forma simultánea en todos los liceos del País, un nuevo plan de estudio que sustituyó al Plan 63’ (que al subrogar al de 1941 había redefinido fines, estructura y contenidos).

Para la elaboración del Plan 63’ el Consejo de Enseñanza Secundaria había convocado a la V Asamblea de Profesores, que desde el día 17 hasta el día 20 de setiembre de 1962 sesionó en forma extraordinaria, con el fin de considerar la reformulación del plan de estudios. De esta instancia de discusión y elaboración surgieron importantes aportes para la labor del Consejo. Las conclusiones de la Asamblea fueron remitidas al mismo por parte de la Inspección Técnica.

La idea era no realizar una reestructura total sin previa experimentación; para ello se propuso la yuxtaposición de dos planes de estudio que tuvieran la misma finalidad transformadora mientras fuera necesario para realizar las correcciones que resultaran de la experiencia. Por lo cual luego de ensayarse el primer año de estudio durante dos años lectivos, se efectuarían las rectificaciones y posteriormente, se aplicaría al resto de los liceos del país. Teniendo presentes los criterios para la extensión de la cobertura durante el año 1963, se analizó la ubicación de la población estudiantil de Montevideo y de todo el país, también se establecieron pautas para racionalizar la distribución del alumnado (Miraldi, 2008).

Los resultados de tales estudios fueron fundamentales para que las autoridades tomaran la decisión de aumentar la capacidad locativa de los liceos, construyéndose nuevos edificios en aquellos departamentos en que resultaba necesario, con el fin de optimizar las condiciones de trabajo y estudio.

En cuanto a la estructura y a los principios rectores que regían el plan 63, cabe señalar, que el mismo se caracterizaba por los siguientes lineamientos generales:

- 1- El plan estaba dirigido a la atención y asistencia al mayor número de alumnos.
- 2- Los contenidos incluían desde los primeros años junto a los de carácter cultural actividades y experiencias orientadas a la exploración de aptitudes y vocaciones.
- 3- El plan se integraba con disciplinas enmarcadas en las orientaciones vocacionales y preprofesionales perseguidas, por lo que se estructuraba de la siguiente manera: a) un primer ciclo de 5 años de carácter cultural, desarrollado en dos niveles, de 3 y 2 años respectivamente, b) un segundo ciclo de un año de carácter preprofesional (introducción a las carreras universitarias) (Miraldi, 2008).

El Plan 63' tenía como objetivos centrales: proporcionar una formación integral del hombre y del ciudadano, capacitar para la vida nacional e internacional, guiar el descubrimiento y la conducción de las vocaciones, posibilitar la integración en la vida en comunidad, atender la conducta moral y el espíritu de comprensión y respeto hacia los demás. Así como también, crear ambientes de convivencia y trabajo aptos para una comunicación fluida, de profundo intercambio de ideas entre el profesor y el alumno, en el marco del sentido integral y del valor formativo de cada disciplina. Y finalmente en lo que respecta a los criterios de evaluación, se jerarquizaron los siguientes aspectos referidos a la apreciación del alumno: juicios del profesor sobre su comportamiento, actitud frente al trabajo, aptitudes e intereses, actuación en la labor liceal, entre otros (Miraldi, 2008).

Con la instalación del régimen dictatorial, se producen fuertes cuestionamientos al plan 63' (ver apartado 3.2)²⁷, por parte de las autoridades designadas por el régimen cívico-militar.

Es en ese marco que el Consejo Nacional de Educación aprobó, en la sesión del 30 de Julio de 1974, un nuevo plan de estudios para los tres primeros años de la Educación Secundaria, que pasó a denominarse Ciclo Básico. El que sería aplicado en el año 1976 (con la extensión del plan 76', bachillerato pasaría a desarrollarse en tres años: 4º, 5º y 6º). En el mismo se planteaban, una serie de coordenadas a las que se definían como "fundamentales", ya que se partía del entendido de que las mismas determinaban y limitaban el alcance de la reforma de Enseñanza Secundaria entre otras se señalaban: la escasa adaptabilidad del profesorado a las reestructuraciones,

²⁷ Se planteó que la aplicación del Plan 63' produjo un clima "anárquico" en los centros educativos que terminó por incrementar el caos existente a nivel de la sociedad en la década del sesenta.

el costoso funcionamiento del sistema de Enseñanza Media (ante lo cual las autoridades planteaban un nuevo recorte presupuestal), y limitaciones en torno a la disponibilidad locativa (la que evidentemente se vio además agravada ante las bajas asignaciones en materia de partidas presupuestales).

En el “Manual de educación moral y cívica del tercer curso”, subtulado, “El Estado, la convivencia internacional, gobierno, vocación” (Noblia y Márquez, 1984) se describía la “reforma educativa” de 1976, de la siguiente forma:

“En 1976 el gobierno nacional comenzó un proceso de reforma educativa, en el medio del cual nos encontramos hoy. [...] Estos párrafos contendrán algunas consideraciones sobre los propósitos perseguidos y sobre la responsabilidad de todos los que en este proceso somos parte. Se pretende avanzar con seguridad, hacia el logro completo de un sistema educacional que tenga en cuenta, fundamentalmente, la formación de una juventud como hombres libres y responsables, como ciudadanos útiles para el país, para sí mismos y para su familia, con el culto a la nacionalidad, del honor, de la dignidad y del patriotismo.

El Estado hará todos los esfuerzos a su alcance para hacer resaltar los grandes valores morales e intelectuales, para que ellos cual poderoso imán atraigan libre y voluntariamente sus nobles inquietudes hacia las nobles virtudes de la dignidad y de la laboriosidad, como medios para su independencia personal y su superación social, y como fines para la grandeza moral y cultural de la Nación” (Noblia y Márquez, 1984:32).

Luego de establecer los fines centrales perseguidos por esta reforma programática, las autoras planteaban a los estudiantes:

“Así se expresaban nuestras autoridades cuando ponían en marcha la reforma educativa. Sin cesar trabajan los distintos equipos dependientes del Ministro de Educación y Cultura impulsando paso a paso la tarea. [...] El nuevo plan de estudios te quiere ofrecer nuevas posibilidades. Por eso te enseña manualidades en el liceo y no descuida las materias académicas en la UTU [...]. Porque quiere despertar tus habilidades y aptitudes. Porque quiere formarte más integralmente.

[...] Lo cierto es que estamos embarcados en el mejoramiento de nuestra enseñanza y contamos con la colaboración de todas las personas de buena voluntad que son los orientales” (Ibidem: 32).

Como puede verse, los actores protagónicos del régimen dictatorial, para justificar su intervención al frente del nuevo proceso político, se asignan el papel tutelar de los valores constitutivos de la “grandeza moral” y cultural de la Nación, sí de aquellos valores –que desde el discurso hegemónico- habían estado en riesgo por

las acciones de la subversión (como había planteado Bordaberry en el decreto de disolución de las Cámaras Legislativas).

El término “proceso” articulado con el término educación, presentan dos dimensiones centrales en este discurso como plantea Romano (2010), ya que implica: 1- la necesidad de construir una versión hegemónica que legitime política y jurídicamente la institucionalización de la dictadura en sus diferentes niveles, 2- la intención de someter la educación a un proceso en el cual se intenta apuntalar una “política pedagógica” que tiene por fin la re-socialización de la sociedad uruguaya (lo que significa en realidad consolidar el orden social hegemónico).

La educación “moral” propugnada por el régimen autoritario se orientó a la formación del hombre “nuevo” uruguayo, adepto a la dictadura, de ahí que el procedimiento “didáctico” pretendió establecer los modos de acceso al conocimiento “moral” y evitar posibles “desvíos” en la conducta de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la matriz ideológica conservadora anteriormente explicitada podemos establecer que el discurso hegemónico se estructuró sobre estos ejes conceptuales:

>**Crisis** = subversión = agentes de ideologías foráneas > **Conducción del régimen** = FF. AA. y sectores civiles que lo representan = agentes defensores de la nación y de los valores tradicionales > **Proceso Político**=re-socialización de la sociedad > **Orden Social** = desarrollo.

Sobre esta matriz conceptual se planteó la reforma del plan educativo y de los programas de Secundaria, los cuales fueron modificados por las autoridades del régimen en forma inconsulta.

En el caso del Programa de Historia de Ciclo Básico, se estableció por parte de las autoridades, cuáles debían ser los contenidos programáticos a trabajar y el tiempo destinado en clase a los mismos (Por ejemplo, en el programa de primer año, se definieron los siguientes ejes temáticos: Prehistoria, Primeras Civilizaciones de la Época Antigua, Europa en la Alta Edad Media, Civilización de Europa Cristiana en la Baja Edad Media, etc. Este curso debía ser dictado en un total de 77 clases), así como los objetivos de la asignatura también se fijaron las instrucciones generales en torno a la metodología a la que debía ceñirse el docente. En el programa de Historia de primer año, se explicitaba al respecto:

“En la aplicación del programa téngase presente que se proponen unidades de estudios globales: culturas, civilizaciones o aspectos determinados de ellas, y periodos de las mismas cuando se empieza a intensificar el desarrollo [...]. Aténgase [dirigiéndose al docente] a las indicaciones del contenido interno de cada tema y a las pautas de clases asignadas. Ello permitirá poder satisfacer las pruebas nacionales de evaluación” (CONAE, 1974: 39).

Con relación a las pautas de trabajo asignadas al docente en el aula, se postulaba que la “materia” (Historia) se expresaba por escrito y que el alumno debía leer el manual de texto aprobado por las autoridades, y que cuando el profesor fuera a preguntar algo en clase que estuviera contenido en el libro del curso, debía “obligar” al alumno a consultarlo. También se señalaba que no debía desdeñarse la repetición memorística de los contenidos históricos, sin hacer énfasis en la capacidad reflexiva y crítica en el análisis de los mismos. Corresponde señalar, como plantean Campodónico y otros (1991) que: *“El área de Historia se resintió por el significativo empobrecimiento científico, que llega a graves extremos en la enseñanza media, con la supresión de épocas enteras de la Historia Universal, Latinoamericana y Nacional” (Campodónico y otros, 1991: 144).*

Con relación a los trabajos escritos y a la evaluación de los mismos por parte del docente, en el documento oficial, se planteaba: *“El profesor podrá comentar en general los resultados con los errores y aciertos más comunes así como en particular los escritos notables por su acierto o deficiencia, en estos últimos casos no conformándose con corregir el escrito, sino procurando corregir al alumno” (CONAE, 1974:41).*

Y finalmente, con respecto al educador y a su rol en el proceso de enseñanza se postulaba: *“El profesor se expresará de manera clara y conceptualmente precisa. Buscará [...] ofrecerse como modelo conscientemente, pues será tomado como tal” (Ibidem: 39).*

Desde la perspectiva conservadora anteriormente expuesta en el programa de Historia, el papel del docente es definido como el de un agente responsable de la formación del alumno, la asignatura y sus ejes temáticos eran visualizados como meros instrumentos para llegar al alumno, quien desde la matriz autoritaria explicitada en este documento era concebido como un objeto a modelar en los “preceptos” propugnados por las corrientes ideológicas católicas de ultraderecha, previamente analizadas.

En el caso del Programa de Moral y Educación Cívica de Primer año de Ciclo Básico, se definió como finalidad central de la enseñanza de esta asignatura, la formación del alumno en el arte de inclinar la voluntad hacia el “bien”, mediante la aplicación de actividades de valor formativo en la educación del “carácter” y dar al

“espíritu” una base más sólida. Intentando profundizar los argumentos anteriormente esgrimidos, se planteó:

“Su elaboración [refiriéndose al programa] obedece a la secuencia valor, deber, responsabilidad moral y cívica, en que sucesivamente se apoyan y desarrollan los programas de los tres cursos [correspondientes a Ciclo Básico]. La finalidad de esta disciplina debe orientarse a la formación y desarrollo de la personalidad moral y cívica del educando, para que pueda captar eficazmente el estado actual de la Humanidad en lo político, social y económico y pueda actuar en ejercicio pleno de sus verdaderos atributos pensantes, dentro del estilo de vida nacional. En la vida moral del adolescente deben conjugarse el conocimiento del bien, la obligación de obrar bien, lo que implica, no sólo la formación de una conciencia de responsabilidad moral, sino la de una actitud habitual, que la impulse con fuerza de condicionamiento operante, en forma constante” (Ibidem: 83).

Las vías didácticas para alcanzar los citados objetivos son establecidas en el programa oficial. Entre otras, se señalan: la lectura comentada de vida y acción de hombres “ilustres” que pudieran servir de “ejemplo” a la formación moral y cívica de los adolescentes; confección de un álbum de recortes periodísticos seleccionados, con intervención de todos los alumnos del curso, en el que se registrarían temas de interés y la relación con las finalidades propias de la materia. Selección que sería controlada por el docente, según se establece en el programa, con el fin de evitar el uso de material “inadecuado” a la “formación moral” de los estudiantes. También se plantea el análisis de los recortes periodísticos seleccionados para clasificar la gradación de su importancia en el aspecto “moral” y “cívico”; la organización de la conmemoración de efemérides patrias y fechas “importantes” en la Historia de la Humanidad; la redacción de un periódico liceal que propendiera a la “formación” cultural, “moral” y “cívica” de los alumnos; así como la realización periódica de competencias de estímulo hacia la “mejor” acción individual.

En cuanto a los ejes temáticos del Programa de Moral y Educación Cívica del Primer Curso figuran en el citado documento:

- *“Noción de valor. Lo valioso y lo no valioso. Subjetividad y objetividad de los valores. Lo útil, lo inútil, lo neutro, lo nocivo.*
- *Valores fundamentales de convivencia. Valores éticos, jurídicos y sociales. La moral. El derecho. La educación cívica.*
- *El adolescente y su mundo. La evolución formativa del hombre: sus etapas y problemas propios que suscitan. Mundo imaginario y mundo real. [...]El*

resentimiento como estado psíquico por desacuerdo con la realidad natural y social: medios de autosuperarlo.

- *El adolescente ante la realidad natural, cultural y social. Reflexión, actitud y acción [...]. Las actitudes morales en lo individual y social. Reflexión previa a la acción. Actos humanos correctos e incorrectos. La meditación moral: el examen de conciencia.*
- *El adolescente en el ámbito humano. Acción y comunicación humanas. Nociones de obligación, deber, responsabilidad moral. El yo y el tú. Virtudes morales condicionantes de la acción comunitaria en las esferas familiar, grupal, liceal y social.*
- *La acción moral. Elementos afectivos, racionales y volitivos de la acción. Fases de la voluntad, especialmente de la deliberación. Legitimidad del fin y de los medios. Oportunidad y consecuencias de la acción en lo individual y social.*
- *[...]El adolescente y la familia. Origen y evolución de la familia como estructura social. La familia actual. Derechos y deberes recíprocos de padres e hijos [...]* (Ibidem: 87 y 88).

Del análisis del documento anterior, se desprende que el programa, presentaba una orientación ideológica claramente autoritaria y de marcada tendencia conductista, que procuró alcanzar la adaptación del individuo a la sociedad, buscando el ajustamiento del comportamiento de los educandos al régimen imperante y el “control” social de los mismos. Se trató de forjar la autodisciplina del alumno, particularmente la autocensura y se intentó estimular la acción individual en detrimento de la acción de carácter colectiva, fomentando la competencia y el individualismo. Se hacía hincapié en el estudio del “valor” en abstracto y en prescribir un trabajo individual, de introyección de aquellos “valores” que eran jerarquizados por las autoridades cívico-militares en el poder.

En definitiva, se trata de conducir al estudiante a un determinado tipo de formación psíquica y moral, de volcarlo a su interior y hacia la vida familiar enmarcada en el prototipo tradicional, así como en una verdadera compartimentación de la vida social. La familia como eje temático se reitera constantemente en los programas de Moral y Cívica de Ciclo Básico, el modelo que se pretende inculcar tiene como paradigma la clásica familia cristiana, latina y patriarcal. Se trata de una familia donde cada uno de sus integrantes tiene diferente status, desempeñan roles preestablecidos por

el orden natural, con sus respectivas responsabilidades y obligaciones, en un marco de clara autoridad paterna. Se trata de inculcar en el alumno un modelo de familia tradicionalista en la que él pueda transformarse en un agente capaz de incidir en el proceso de reproducción de estos preceptos de ultraderecha.

Los objetivos de la educación en esta etapa son reducidos a la formación ideológica del alumno, entendida dentro de los patrones del “orden natural” y la “nacionalidad”. Como explicitaba anteriormente Soto en su conferencia (1975), se buscó “formar” el “nuevo hombre uruguayo”, quien sería el educador “básico” y “natural” de sus hijos en los preceptos propugnados por el régimen.

Al decir de Romano, *“[desde esa concepción educativa autoritaria] conocer no significa la posibilidad de conocer “otros mundos” como los que ofrece la historia o la geografía para poder juzgar situaciones particulares ampliando la perspectiva, como aspiraba el plan 1963 en el cual la Educación, Social, Moral y Cívica se consideraba incluida dentro de las ciencias sociales. El acto educativo se reduce a un reconocimiento de lo que ya existe, pero un reconocimiento moral. El maestro no es otra cosa que la fuente de moralidad, reduciendo la función del conocimiento intelectual a la mínima expresión. El procedimiento didáctico pretende establecer los modos de acceso al conocimiento moral. Y evitar por todos los medios los posibles desvíos de la conducta”* (Romano, 2010: 159).

Para el régimen cívico-militar en el poder, se debían formar “patriotas”, ya que para defender nuestra “nación” ante las “amenazas extranjeras”, las virtudes cívicas eran insuficientes.

En ese marco, el docente cumplía un rol estratégico, pues no solo debía reorientar el proceso de aprendizaje del alumno, sino que además tenía que “corregir” y controlar a las jóvenes generaciones logrando su “disciplinamiento”, entrenándolas en los hábitos de orden, obediencia, pasividad y “moralidad”. De ahí que el régimen dictatorial, tomara la decisión de llevar a cabo el proceso de reforma de Formación Docente, un ejemplo claro de ello, lo constituyó el programa de Sociología de 1976 (antecedente directo del programa definitivo de Ciencias Sociales de Formación Docente de 1977) (Campodónico y otros, 1991: 112 y 113).

En este programa se realiza una valoración de la historia de la humanidad propia del catolicismo tradicional, así como del nacionalismo de ultraderecha y del integrista. Bajo el título “Proceso de la sociedad en general”, en el punto VII del programa, luego de pasar brevemente por la ciudad antigua, Grecia y Roma, se entra en la Edad Media, la sociedad moderna y contemporánea. Se planteaban como ejes temáticos a analizar: la

Edad Media conceptualizada como paradigma de civilización (construcción conceptual de clara influencia integrista), la sociedad moderna, el Renacimiento y decadencia de Occidente; la Sociedad Contemporánea, el problema de la sociedad de masas, el racionalismo como rebelión contra el Orden Natural (concepto neotomista), el dogma de la Igualdad, la pérdida de la tradición (vinculada en sus fundamentos al hispanismo) y del sentimiento nacional y las tendencias hacia un gobierno universal. En el siguiente punto, titulado "Patología Social", se identificaban lo que para el régimen constituían las principales desviaciones del comportamiento, entre las que figuraban el aborto, la homosexualidad y la rebeldía estudiantil (ésta última dimensión se encuentra estrechamente asociada a las formulaciones conceptuales de la Doctrina de Seguridad Nacional) (Ver capítulo IV).

De alguna forma, en la definición de los ejes programáticos anteriores, aparecen reflejados los factores y los agentes que desde la perspectiva ideológico-política del régimen cívico-militar erosionaban insidiosamente y planificadamente las bases de la sociedad y su "orden natural", así como su respectivo modelo político y familiar y sus tradiciones.

También en las actas del CONAE correspondientes a 1976, figura el Plan para la Formación Docente, que sería aprobado en 1977, en este documento inédito no aparece especificada la fecha completa de su aprobación, como otras resoluciones del citado organismo, se encuentra fragmentada e incompleta. Si bien el nuevo Plan de Formación Docente entraría en vigencia en 1977, la elaboración y el proceso de reestructuración curricular, se pone en marcha en el período que estamos analizando, más específicamente en 1976. En la fundamentación del Plan se explicitan una vez los objetivos que buscaban alcanzar las autoridades del régimen mediante la reestructuración del sistema educativo. Al respecto se planteaba en el citado documento:

"El presente Plan comprende una de las partes operacionales del área que atiende la Formación y el Perfeccionamiento del Docente, la que se encuentra en un proceso de transformación dependiente de CONAE cuyo objetivo fundamental es la formación del Hombre Uruguayo, de acuerdo a una concepción humanística y personalista que permita atender el encausamiento científico necesario. Se entiende que la reestructura del Sistema debe apuntar no solamente a cambios de organización [...]. En consecuencia, las tres ramas del Sistema Educativo CONAE deben sustentar la misma unidad de doctrina, para la que es imprescindible que todos los docentes estén imbuidos de los mismos ideales del sentir nacional y poseer un

amplio espectro cultural y formativo que defina paradigmáticamente el perfil de los futuros ciudadanos” (CONAE, Plan Para la Formación Docente,1977:1).

Entre los objetivos específicos se postulan en el citado documento:

“Propender a que el futuro docente tome una real conciencia de los valores trascendentes que sostiene la cultura occidental en que se apoya los cimientos de nuestra sociedad, a fin de proyectarlos en la acción integral del educando. Fortalecer sentimientos y actitudes tendientes a la comprensión de los valores nacionales” (Ibidem: 2).

En definitiva se plantea claramente la intención de las autoridades de realizar la reforma de todo el sistema educativo, cargándolo del contenido ideológico que sustentaba el régimen dictatorial, es decir de la amalgama constituida por las corrientes de ultraderecha que analizamos. Por lo que se hace hincapié en los siguientes conceptos: orden, jerarquía, disciplina, autoridad, nacionalismo, desigualdad humana, cultura greco-latina-cristiana, familia “tradicional”, patriotismo, entre otros.

Y también queda expuesta la intención de las autoridades de reformular la carrera docente para así conseguir agentes disciplinadores, que posibilitaran la reproducción ideológica de la matriz autoritaria, es decir, que “proyectaran” sus preceptos en los estudiantes, para que estos se adecuaran al sistema y no generaran oposición al mismo.

Conclusiones

Hemos analizado el pensamiento político conservador en Uruguay y su relación con los fundamentos doctrinarios del proyecto educativo de la dictadura cívico-militar, durante el período de la instauración del “orden autoritario” que si bien fue predominantemente “comisarial” (1973-1976), tuvo intención fundacional. Orientándonos por las hipótesis planteadas arribamos a las siguientes conclusiones.

A fines de la década del 60' y principios del 70', en el marco de la guerra fría y del mundo “bipolar”, con un escenario nacional de crisis económica y política que evidenciaba el agotamiento del Estado del Bienestar, comenzaría a desplegarse un proceso de creciente autoritarismo gubernamental, que culminaría con la instalación en el poder del régimen dictatorial cívico-militar.

En ese marco histórico, se configuró el proyecto educativo autoritario que comenzaría e implementarse entre 1973 y 1976, el que se articuló sobre un diagnóstico político conservador que juzgo al sistema educativo en el período de 1968-73 como un espacio institucional de “caos”, marcado por la “infiltración ideológica” del marxismo-subversión.

Durante la década del 60', en el escenario político previo al golpe de Estado, operaban en nuestro país organizaciones de ultraderecha, que contaban con la complicidad de la policía, y se lanzaba desde diversos órganos de prensa una verdadera campaña anticomunista. Pero es a partir de 1968, que las acciones de la derecha recrudecerían aún más, y los siguientes hechos muestran a las claras, el carácter autoritario del gobierno: represión en las manifestaciones de sindicatos y gremios estudiantiles, medidas prontas de seguridad, creciente pérdida de autonomía del sistema educativo nacional, asesinatos de estudiantes por la policía, violación de derechos de la ciudadanía y supresión de libertades.

Como plantea O'Donnell (1985), en la década del 70' se instauraría, el Estado Burocrático Autoritario, al cual define como una estructura garante y organizadora de la dominación, que sería ejercida por una burguesía oligopolizada y transnacionalizada y las FF.AA. así como por sus aliados, sobre los sectores populares. En el proceso de instauración del Estado Burocrático Autoritario, se impone un “orden” social basado en la exclusión política y económica del sector popular, que trata de ser justificado y legitimado por el sector dominante, como una operación fundamental para alcanzar la sanación del cuerpo “enfermo”, mediante la extirpación de las partes “infectadas”. Lo

cual implica en los hechos la redefinición del alcance de la nación a la cual no pueden pertenecer los “agentes” –que desde esta perspectiva conservadora- propagaron la “enfermedad”, el “no nosotros” de la nación, que habría de ser reconstruida por las instituciones del Estado Burocrático Autoritario.

Con el fin de justificar estas medidas represivas, en nuestro país se articuló el diagnóstico conservador, que sostuvo que la infiltración foránea contó con el accionar de agentes internos (“conspiradores”) que afectó al propio Estado, particularmente al sistema educativo nacional, por lo que había que eliminar al “enemigo interno”, es decir, la “subversión”- “sedición”. El “enemigo interno” instalado en el ámbito educativo, era para los sectores cívico-militares conservadores, representado por los estudiantes y los docentes. Se les adjudicó a estos actores el papel de agentes generadores de “caos” y de “debilidad institucional”.

El diagnóstico conservador de la enseñanza, revela la visión que tenían los sectores cívico-militares que apoyarían el golpe de Estado, sobre los actores protagónicos del sistema educativo. Resultando claramente perceptible que a través del diagnóstico conservador se pretendía conseguir:

A)Criminalizar las movilizaciones sindicales y gremiales, responsabilizándolas del “descontrol” político.

B) Denunciar la supuesta falta de mecanismos control a nivel organizativo y administrativo del Sistema Educativo Nacional en el marco legal democrático.

C)Rechazar todo planteo pedagógico tendiente a propiciar la participación autónoma y democrática de educadores y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

D)Cercenar la libertad de expresión y opinión, entre otros derechos.

Partiendo de estas bases se cuestionó la autonomía del sistema educativo, sosteniendo que era necesario, centralizar la estructura bajo el mando del Poder Ejecutivo con apoyo de las FF.AA.

Con la instauración del régimen dictatorial en el poder en 1973, se produjo entonces, la transición del proyecto educativo democrático-liberal a otro de marcada impronta autoritaria, cuyos cimientos se habían fundado previamente, en el proceso político desarrollado entre 1968-1973. Los principios de laicidad (tendiente a respetar la pluralidad de ideas existentes en la sociedad), de libertad de cátedra (que otorga

márgenes de autonomía relativa a los docentes en cuestiones pedagógica-curriculares), característicos del sistema educativo nacional e identificados con el régimen democrático-liberal, fueron suprimidos. Se recorrió un camino que condujo a un sistema educativo profundamente trastocado por el autoritarismo gubernamental, centralizado bajo una dirección designada por el Poder Ejecutivo a partir de la Ley N° 14.101 promulgada en 1973, orientado al control social, a la persecución ideológica y fundamentalmente a la formación de agentes dóciles, que no opusieran resistencia al poder hegemónico. Marco legal a través del cual se prohibía realizar o participar en reuniones, asambleas, plebiscitos y elecciones en las oficinas o establecimientos educativos.

La matriz ideológica del proyecto educativo autoritario durante el período de 1973-1976, se encontraba articulada por concepciones ideológicas provenientes de la ultraderecha católica (Neotomismo, Hispanismo e Integrismo), así como también por la Doctrina de Seguridad Nacional.

El Neotomismo concebía a la sociedad como un organismo estratificado dirigido por una autoridad fuerte, afirmaba que el Estado debía ser guiado por el “derecho natural”, así como por la “revelación divina”. Por lo que concebía a la Iglesia como una institución superior al Estado por su “empresa moral” trascendental.

Por su parte, el Hispanismo y el Integrismo, propugnaban una serie de preceptos como la “unidad moral” de la nación, la defensa de las “tradiciones” y la mantención de la “herencia hispánica” de raíces greco-romanas (haciendo referencia a lo que se define como aportes del clasicismo griego, el marco jurídico de origen romano y la moral cristiana). Exaltaba una suerte de reedición de las cruzadas contra el “infiel” (es decir aquellos agentes que define como disolventes de la civilización occidental). Postulaba el “ser nacional”, que constituía lo que cada pueblo denominaba patria, y afirmaba que si bien el mismo se asentaba sobre bases materiales (territorio, población, etc.), presentaba un “todo espiritual” (tradicción-cultura) que prevalecía sobre el primero. Al continente americano, le asignaba un lugar fundamental junto a la “madre patria”, que podría traducirse en un frente común en la “guerra santa”, es decir en la lucha contra quienes “atentaran” contra el orden hegemónico.

Desde la Doctrina de Seguridad Nacional se planteaba una concepción bipolar del mundo, en la que se distinguían dos campos claramente diferenciados, la civilización occidental cristiana, la cual reflejaba un estilo de vida tradicional, fundada en la libertad individual, y por otra parte, el comunismo internacional, que representaba

la imposición de un estilo de vida dominado por el totalitarismo, en el que las libertades eran aniquiladas. Postulando así que Occidente se encontraba débil frente a la influencia foránea, ante la “agresión comunista”, ya que la libertad de opinión y el pluralismo cultural propias de un sistema democrático, lo volvían frágil a la introducción de ideologías foráneas, disolventes de la patria y de la seguridad nacional.

Estas concepciones se reflejaron en la reforma de plan, de programas, así como también de las ordenanzas, circulares y resoluciones elaboradas e implementadas en el período de 1973-1976. El contenido de los mismos muestra las diversas aristas del proyecto educativo autoritario:

- Destitución masiva de los docentes opositores al régimen, implementación del mecanismo de jubilación compulsiva y designación de funcionarios policiales o militares retirados quienes serían integrados al sistema.

- Elaboración e implementación de una normativa que pretendía establecer una “disciplina” cuasi militar en los centros educativos.

- Censura de numerosos materiales bibliográficos por considerar que presentaban una orientación ideológica contraria al régimen y a la seguridad nacional.

- Dogmatismo ortodoxo, expresado también en planes y programas, impregnados en las corrientes constitutivas de esta matriz educativa autoritaria basadas en el mantenimiento del orden social hegemónico, en el nacionalismo y el patriotismo de ultraderecha, entre otros preceptos.

- Modificaciones curriculares formuladas desde los centros de poder y para cuya reestructuración no se consulta a los docentes.

- Hiperreestructuración y reglamentación de todas las actividades pedagógicas desplegadas en los centros de enseñanza.

- Vínculo docente-alumno basado en una concepción tradicionalista, en la cual el educando es concebido como un sujeto pasivo, receptor y reproductor de los conocimientos habilitados.

- Fuertes controles de las autoridades a nivel organizativo y administrativo.

- Supresión de la libertad de cátedra, de expresión y de opinión, así como del principio de laicidad.

- Priorización de las siguientes dimensiones en el proceso formativo: I) la “generación” de una moral conservadora, II) la asimilación de conocimientos requeridos para la inserción en el mercado laboral, III) la “responsabilidad” familiar desde un

paradigma tradicionalista, IV) individualismo y posturas acriticas con relación al "orden social" hegemónico, V) la eficiencia y productividad laboral, VI) la disciplina, docilidad y obediencia ante la autoridad, VII) y la defensa de la propiedad privada.

La educación fue concebida desde estas corrientes como un potente instrumento ideológico modelador de ideas y del comportamiento social de los individuos. Las autoridades cívico-militares del régimen dictatorial no solo asignaron al sistema educativo estatal un papel fundamental en el proceso de eliminación del "enemigo interno" y en el control de la población, sino también en la formación de individuos que contribuyeran a la "fundación" del "nuevo Estado Oriental" regido por el derecho natural y por un ordenamiento político-social jerárquico, autoritario y desigual.

La enseñanza en nuestro país constituyó un pilar fundamental en los procesos de laicización y secularización desde el Estado. Y uno de los fines principales de la educación fue históricamente, la formación del ciudadano, desde una matriz democrático-republicana. Por tanto la reforma impulsada por la dictadura implicaba un corte drástico y la eliminación de los principios que históricamente habían y siguen orientando hasta hoy nuestro sistema educativo.

La política educativa autoritaria, se planteó la "capacitación" del alumno de forma de que pudiera ejercer una libertad "controlada", común al discurso integrista y también a la Doctrina de Seguridad Nacional, y por otra parte, que fuera un "agente" que contribuyera a mantener el "orden" proveniente de las jerarquías y de los grupos intermedios (familia, propiedad privada, escuela, empresa, etc.), para alcanzar el "desarrollo" y el "bien común" como propugnaba el Neotomismo.

En esta matriz conservadora, los principales deberes del "patriota", definido como quien practicaba el culto a la "patria", era defenderla del peligro de toda "amenaza" foránea y servirla (concepciones claramente hispanistas, integristas y "seguristas"), trabajando para su enriquecimiento, con un proceder marcado por la obediencia a la autoridad, y de ser necesario llegar al sacrificio personal para alcanzar el "desarrollo" de la misma.

Se buscó asegurar el acceso de los estudiantes a los conocimientos habilitados por el sistema, siempre bajo el "orden" y la "disciplina" (que sería reforzada con reglamentación extremadamente represiva), para alcanzar lo que se denominó la "inserción natural" y no conflictiva del alumno en el medio social.

Y si bien, según las autoridades, se fomentaría el cultivo de la mente, no se hizo referencia alguna a la formación integral del estudiante desde una perspectiva crítica, pues se buscaría en realidad su adoctrinamiento y su sumisión ante las “jerarquías” y al régimen dictatorial.

Finalmente, se priorizó –desde una perspectiva tecnicista-productivista- la evaluación centrada en los resultados educativos y no en el proceso de aprendizaje. Porque evidentemente, las matrices pedagógicas que entendían el aprendizaje como un proceso permanente y abierto, que concebían la reflexión y la contraposición democrática de ideas como componentes centrales de las prácticas educativas, no sólo fueron duramente rechazadas por el régimen dictatorial, ya que se contraponían a sus políticas educativas autoritarias, sino que además éste orientó su accionar hacia su erradicación.

Sin embargo, ningún régimen por autoritario que sea, consigue imponerse totalmente sobre los distintos sectores de la sociedad. Y pese a todo el control, la represión y la inculcación de preceptos ideológicos que se desplegaron en la dictadura sobre los centros educativos, con el paso del tiempo se hizo manifiesto el rechazo que generaron estas políticas, cuando distintas acciones de resistencia se pusieron en marcha.

Bibliografía

Alonso, Rosa y Demasi, Carlos (2004). *Uruguay 1958-1968, Crisis y Estancamiento*. Montevideo. EBO.

Althusser (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa. Editorial Presença.

Appratto, Carmen y Artagaveytia, Lucila (2004). "La Educación". En: VV.AA, *El Uruguay de la Dictadura 1973-1985*. Montevideo. EBO.

Artagaveytia, Lucila (2008). "La Dictadura 1973-1985". En: Consejo de Educación Secundaria (CES), *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo. Imprenta Tarma.

Astori, Danilo (2004). "La Política Económica de la Dictadura". En: VV.AA, *El Uruguay de la Dictadura 1973-1985*. Montevideo. EBO.

Bardin (1986). *El Análisis de Contenido*. Akal. Madrid.

Barhoum, María y Pesce, Fernando (2010). "El Sindicato Docente en el Marco del Congreso del Pueblo". En: Barhoum, María; Pesce, Fernando; Yaffé, Jaime (2010). *43 Años de Lucha por la Educación Pública (1963-2007)*. Montevideo. Tradinco.

Barrán, José (2004). *Los Conservadores Uruguayos (1870-1933)*. Montevideo. EBO.

Bayce, Rafael (1985). *El Sistema Educativo Uruguayo 1973-1985. El Deterioro Cuantitativo*. Montevideo. CIEP.

Bayce, Rafael (1988). *El Sistema Educativo Uruguayo 1973-1985*. Montevideo. CIEP.

Benson, Oliver (1974). *El Laboratorio de la Ciencia Política*. Buenos Aires. Amorroutou Editores.

Bottaro, José (1988). *El Autoritarismo en la Enseñanza*. Tomo I. Montevideo. YOE.A.

Bralich, Jorge (1996). *Una Historia de la Educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras*. Montevideo. FCU.

Braslavsky, Cecilia (1993). *Una Función para la Escuela: Formar Sujetos Activos en la Construcción de su Identidad y de Identidad Nacional*. Buenos Aires. Flacso-Argentina.

Bruscherá, Oscar (1986). *Las Décadas Infames*. Montevideo. Editorial Copygraf.

Caetano, Gerardo y Rilla, José P. (1987). *Breve Historia de la Dictadura*. Montevideo. EBO/CLAEH.

Campodónico, Silvia; Massera, Ema; Sala, Niurka (1991). *Ideología y Educación durante la Dictadura. Antecedente, Proyecto, Consecuencias*. Montevideo. EBO.

Cardoso, Fernando Enrique (1985). "Sobre la Caracterización de los Regímenes Autoritarios en América Latina". En: Collier (comp.). *El Nuevo Autoritarismo en América Latina*. México. FCE.

Castagnola, José Luis y Mieres, Pablo (2004). "La Ideología Política de la Dictadura". En: VV.AA, *El Uruguay de la Dictadura 1973-1985*. Montevideo. EBO.

Cayota, Mario y Zubillaga, Carlos (1988). *Cristianos y Cambio Social*. Montevideo. CLAEH-EBO.

Consejo de Educación Secundaria (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo. Imprenta Tarma.

Collier, David (1985). "Visión General del Modelo Burocrático Autoritario". En: Collier (comp.). *El Nuevo Autoritarismo en América Latina*. México. FCE.

Collier, David (1985). "El Modelo Burocrático Autoritario: Síntesis y Prioridades para la Investigación Futura". En: Collier (Comp.). *El Nuevo Autoritarismo en América Latina*. México. FCE.

Cores, Hugo (1991). *El 68 Uruguayo. Los Antecedentes. Los Hechos. Los Debates*. Montevideo. EBO.

Cotler, Julio (1985). "Estado y Régimen: Notas Comparativas sobre el Cono Sur y las Sociedades de "Enclave"". En: Collier, David (Comp.). *El Nuevo Autoritarismo en América Latina*. México. FCE.

Cosse, Isabela y Markarian, Vania (1996). *1975: El Año de la Orientalidad. Identidad, Memoria e Historia en una Dictadura*. Montevideo. Ediciones Trilce.

Chasqueti, Daniel (2003). "El Proceso Constitucional en el Uruguay del Siglo XX". En: Nahum, *El Uruguay del Siglo XX. La Política*. Montevideo. EBO.

Davrieux, Hugo (1987). *Papel de los Gastos Públicos en el Uruguay 1955-1984*. Montevideo. CINVE-EBO.

Demasi, Carlos (1995) "La Dictadura Militar: un tema pendiente". En: Rico, Álvaro, *"Uruguay: Cuentas Pendientes. Dictadura, Memorias y Desmemorias"*. Montevideo. Editorial Trilce.

Demasi, Carlos (2004). "El Preámbulo de los 60". En: VV.AA. *El Uruguay de la Dictadura 1973-1985*. Montevideo. EBO.

Demasi y otros (2004). *El Régimen Cívico-Militar. Cronología Comparada de la Historia Reciente del Uruguay*. Tomo 2. Montevideo. FCU.

Filgueira, Carlos y Filgueira, Fernando (1994). *El Largo Adiós al País Modelo. Políticas Sociales y Pobreza en el Uruguay*. Montevideo. Ediciones Arca.

Filgueira, Carlos (2004). "El Movimiento Estudiantil. Breve Síntesis". En VV.AA. *El Uruguay de la Dictadura (1973-1985)*. Montevideo. EBO.

Galtung, Johan (1966). *Teoría y Método de la Investigación Social*. Buenos Aires. Eudeba.

Garcé, Adolfo (2002). *Ideas y Competencia Política en el Uruguay (1960-1973). Revisando el "Fracaso" de la CIDE*. Montevideo. Ediciones Trilce.

Germani, Gino (1978). "Democracia y Autoritarismo en la Sociedad Moderna". En: *Desarrollo y Democracia*. Nº 9. Montevideo. CLAEH.

Gil, Daniel y Viñar, Marcelo (1996). "La Dictadura: Una Intrusión en la Intimidad". En: Barrán, José P; Caetano, Gerardo; Porzecanski, Teresa (Dir.). *Historias de la Vida Privada en el Uruguay*. Tomo III: Individuos y Soledades 1920-1990. Montevideo. Editorial Taurus.

Goicochea, Gastón (2007). "El Recurso del Miedo". En: *Cuadernos de la Historia Reciente. 1968 Uruguay 1985. Testimonios, Entrevistas, Documentos e Imágenes Inéditas del Uruguay Autoritario*. Vol. 3. Montevideo. EBO.

González, Luis E. (1993). *Estructuras Políticas y Democracias*. Montevideo. FCU.

Gramsci, Antonio (1960). *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*. Buenos Aires. Editorial Lautaro.

Hobsbawm, Eric (1991). "La Invención de Tradiciones". En: *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Nº 4. Montevideo. ICP/FCS.

Jaunarena, Mario (Comp.) (1978). *Uruguay Vencerá*. Barcelona. Editorial Laia.

Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1982)*. Argentina-Entre Ríos-Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.

Majone, Giandomenico (1997). *Evidencia, Argumentación y Persuasión en la Formulación de Políticas*. México. FCE.

Manheim, Jarold y Richard, Rich (1988). *Análisis Político Empírico: Métodos de Investigación en Ciencia Política*. Madrid. Editorial Alianza.

Marchesi, Aldo (2001). *El Uruguay Inventado. La Política Audiovisual de la Dictadura, Reflexiones sobre su Imaginario*. Montevideo. Ediciones Trilce.

Marchesi, Aldo; Markarian, Vania; Rico, Álvaro; Yaffé, Jaime (2004). *El Presente de la Dictadura*. Montevideo. Ed. Trilce.

Maronna, Mónica (1994). "La Dictadura y Enseñanza Secundaria". En: Cures, Oribe; da Cunha, Nelly; Porrini, Rodolfo; Rodríguez Aycaguer, Ana María; Ruiz, Esther. *El Uruguay de los Años Treinta. Enfoques y Problemas*. Montevideo. FHCE. EBO.

Martínez, Virginia (2007). *Tiempos de Dictadura. 1973-1985*. Montevideo. E.B.O.

Massera, Ema; Contera, Cristina; Pérez, Omar (1990). "El Papel Político de la Enseñanza Estatal en el Uruguay. Elementos para el Análisis del Papel Político de la Enseñanza en la Crisis de los 60". En: *Revista de Ciencias Sociales*. Nº 4. Montevideo. FCU.

Mc Sherry, Patrice (2007). "Escuadrones de la Muerte como Fuerzas Paralelas: Uruguay, Operación Cóndor, y los Estados Unidos". En: *Cuadernos de la Historia Reciente. 1968 Uruguay 1985. Testimonios, Entrevistas, Documentos e Imágenes Inéditas del Uruguay Autoritario*. Vol. 3. Montevideo. EBO.

Miraldi, Armando (2008). "La Década de 1960". En: CES. *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo. Imprenta Tarma.

Moreira, Costanza (2004). *Final del Juego. Del Bipartidismo al Triunfo de la Izquierda en el Uruguay*. Montevideo. Ed. Trilce.

Morlino, Leonardo (1993), "Los Autoritarismos". En: Pasquino y otros. *Manual de Ciencia Política*. Madrid. Alianza.

Lerin, François y Torres, Cristina (1987). *Historia Política de la Dictadura Uruguaya 1973-1980*. Montevideo. Nuevo Mundo.

Linz, Juan (1974), "Una Teoría del Régimen Autoritario. El Caso de España". En: Fraga, Manuel y otros, *La España de los 70*. Vol. III. Moneda y Crédito. Madrid.

Linz, Juan (1987). *La Quiebra de las Democracias*. Madrid. Alianza Universidad.

López Chirico, Selva (1985). *Estado y Fuerzas Armadas en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo. EBO.

Oddone, Juan. (2001). *Uruguay en los Años 30*. Montevideo. FCU.

O'Donnell, Guillermo (1985). "Las Tensiones en el Estado Burocrático Autoritario y la Cuestión de la Democracia. En: Collier (Comp.). *El Nuevo Autoritarismo en América Latina*. México. FCE.

O'Donnell, Guillermo (1988). "Las Fuerzas Armadas y el Estado Autoritario del Cono Sur de América Latina". En: Laclau, Ernesto (coord...). *Estado y Política en América Latina*. México. Editorial Siglo XXI.

Ossanna, Edgardo (Comp.), (1997). *Historia de la Educación: Pasado, Presente y Futuro*. Argentina-Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Entre Ríos.

Panizza, Francisco (1990). *Uruguay: Batllismo y Después*. Montevideo. EBO.

Poulantzas, Nicos (1985). *Estado, Poder y Socialismo*. México. Siglo XXI Editores.

Rico, Álvaro; Demasi, Carlos; Radakovich, Rosario; Wschebor, Isabel; Sanguinetti, Vanesa (2005). *15 Días que Estremecieron al Uruguay. Golpe de Estado y Huelga General, 27 de Junio-11 de Julio de 1973*. Montevideo, Editorial Fin de Siglo.

Rico, Álvaro (coord.) (2008). *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el Terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. Tomo III. Montevideo. FHCE-CEIU.

Rico, Álvaro (coord.) (2006). *Investigación Histórica sobre Detenidos Desaparecidos*. Tomos I, II, III y IV. Presidencia de la República, IMPO, Montevideo.

Rodríguez Zorrilla, Arturo y Sosa, Ademar (1970). "El Principio de la Autonomía y la Coordinación de la Enseñanza", en: *Gaceta de la Universidad*. Suplemento especial. Abril-1970. Montevideo.

Romano, Antonio (2010). *De la Reforma al Proceso. Una Historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Ruiz, Esther (1994). "Escuela y Dictadura. La Enseñanza Primaria durante el Terrismo 1933-1938". En: Cures, Oribe; da Cunha, Nelly; Porrini, Rodolfo; Rodríguez Aycaguer, Ana María; Ruiz, Esther. *El Uruguay de los Años Treinta. Enfoques y Problemas*. Montevideo. FHCE. EBO.

Stinchcombe, Arthur (1970). *La Construcción de las Teorías Sociales*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Traversoni, Alfredo y Piotti, Diosma (1984). *Nuestro Sistema educativo Hoy*. Montevideo. EBO.

Traversoni, Alfredo (1986). "Conferencia". En: *Cuadernos*. N°2. Montevideo. CEEU.

Valles, Miguel (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. España. Editorial Síntesis.

Yaffé, Jaime (2010). "El Gremialismo Docente en Secundaria (1919-1964): Antecedentes y proceso fundacional de la Federación Nacional de Profesores". En: Barhoum, María; Pesce, Fernando; Yaffé, Jaime (2010). *43 Años de Lucha por la Educación Pública (1963-2007)*. Montevideo. Tradinco.

Fuentes Documentales

Bordaberry, Juan María (1973), "Decreto de Disolución del Parlamento". En: *Cuadernos de Marcha*. N° 73. Agosto de 1973. Montevideo.

Bordaberry, Juan María (1980). *Las Opciones*. Montevideo. Imprenta Rosgal.

Caviglia, Buenaventura (1974). *Psico-Política. Verdadera Dimensión de la Guerra Subversiva*. Montevideo. Ediciones Azules.

Centro Militar (2007), *Nuestra Verdad*. Montevideo. S/d.

Consejo de Educación Secundaria (1986). *Libro de Circulares Número 4. Años 1969-1986*. Montevideo. Sin editar. Archivo de ATD.

Consejo Nacional de Educación (1974). *Ciclo Básico*. Montevideo. Montevideo.

Consejo Nacional de Educación (1976). "Normas de Comportamiento para Estudiante". En: CONAE (1976). *Actas*. Tomo I. Montevideo. Sin editar. Archivo de CODICEN.

Consejo Nacional de Educación (1976). "Ordenanza N° 28". En: CONAE (1976). *Actas*. Tomo I. Montevideo. Sin editar. Archivo de CODICEN.

Consejo Nacional de Educación (1976). "Boletín N°5". En: Consejo de Educación Secundaria (1986). *Libro de Circulares Número 4. Años 1969-1986*. Montevideo. Sin editar. Archivo de ATD.

Consejo Nacional de Educación (1977). "Plan de Formación Docente". En: CONAE (1976). *Actas*. Tomo V. Montevideo. Sin editar. Archivo de CODICEN.

Federación Nacional de Profesores (1974). "Enseñanza Secundaria 1974". En: *Boletín de la Federación Nacional de Profesores E. S.* Número correspondiente al mes de abril. Montevideo. Imco.

Formación Docente (1976). "Programa de Sociología". En: Campodónico, Massera y Sala (1991). *Ideología y Educación durante la Dictadura. Antecedentes, Proyecto, Consecuencias.* Montevideo. EBO.

Junta de Comandantes en Jefe (1976). *Las Fuerzas Armadas al Pueblo Oriental.* Tomo I. Segunda Parte: La Subversión. Montevideo. FF.AA.

MEC (1973). "Ley 14.101". Citado por: CEIU-FHCE. *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el Terrorismo de Estado en el Uruguay 1973-1985.* Tomo III. Montevideo. FHCE.

Michelini, Zelmari (1974). "A la Dictadura Uruguaya, a los Civiles con Cargos, a las Fuerzas Armadas sin Excepción", en: *Brecha-Documentos.* Octubre-2006. Montevideo.

Noblia, Dora; Marquez, Graciela (1984). *Educación Moral y Cívica. 3er. Curso.* Montevideo. Monteverde.

Pacheco Seré, Jorge (1987). *La Identidad Nacional y el Poder Político.* Montevideo. Ed. General Artigas.

Paullier, Washington (1937). *Ciencia, Filosofía y Laicismo.* Montevideo. Ediciones de la Sociedad Amigos del Libro Rioplatense.

Petit Muñoz, Eugenio (1944). *Hijos Libres de Nuestra Universidad.* Montevideo. Agrupación Universidad.

Sacheri, Carlos (1975). *El Orden Natural.* Instituto de Promoción Social Argentino, S/d.

Salterain y Herrera, Eduardo (1942). *Enseñanza Secundaria Uruguaya y Temas Derivados.* Montevideo. Barreiro y Ramos.

Soto, Julio (1975). *Proceso de la Educación en el Uruguay.* Montevideo. IMES.

Soto, Julio (1984). *Presencia de una Revolución Universal.* Montevideo. Ed. Gral. Artigas.

APÉNDICE

Cuadro I

Listado parcial de estudiantes de Secundaria y UTU detenidos (1973-1974)

Nombre	Liceo/UTU	Fecha detenido	Fecha liberado
González de Armas, Silvia	Miranda	03.09.1973	
Muñoz Serra, Stella	Miranda	03.09.1973	
Muñoz Serra, Ruth	Miranda	03.09.1973	
López Luzardo, María	Miranda	03.09.1973	
Artigas Niló, María	Miranda	03.09.1973	
Rodríguez León, Ema	Miranda	03.09.1973	
González Bertolini, Fernando	Liceo N° 11	16.11.1973	
Ben Moreno, Carlos	Liceo N° 11	16.11.1973	
Musetti Lamas Oscar	Liceo N° 11	16.11.1973	
Alonso Pires, Ricardo	Liceo N° 11	16.11.1973	
Gerolami González, Héctor	Liceo N° 11	16.11.1973	
Breijo Fedorchenko, José	Liceo N° 11	16.11.1973	
Pintos Techera, Jorge	Liceo N° 11	16.11.1973	
Soderguit Larrosa, Néstor	Liceo N° 11	16.11.1973	
Pereyra Blasina, María	Liceo N° 11	16.11.1973	
Spósito Balzarini, María	Liceo N° 11	16.11.1973	
Etcheveste Riverol, Hugo	Liceo N° 11	16.11.1973	
Invernizzi Medina, Ruben	Liceo N° 11	16.11.1973	
Olivera Lepsik, Silvia	Liceo N° 11	16.11.1973	
Mora Errandonea, Patricia	Miranda	18.06.1974	
Gerschuni Lorenzo, Jorge	Miranda	18.06.1974	
Pucciarelli, Enrique	Miranda	18.06.1974	
Boccia Verón, Juan	Miranda	18.06.1974	
Pandolfo Ortíz, Claudio	Miranda	18.06.1974	
Korona Liveránt, Sergio	Miranda	18.06.1974	
Ruiz Costa, Gustavo	Miranda	18.06.1974	
Platas Menza, María	Miranda	18.06.1974	12.07.1974

Saquieres Palleiro, Julia	Miranda	18.06.1974	
Cabrera Laguna, Susana	Miranda	18.06.1974	
Corbo Barquet, Julio	Miranda	18.06.1974	
Mello González, Víctor	Miranda	18.06.1974	
Kok Nin, William	Miranda	18.06.1974	
Gerásimo, Alexandra	Miranda	18.06.1974	
Vitureira, Clara	Miranda	18.06.1974	
Sangorrín Sureda, Mabel	Miranda	18.06.1974	
Vicente Barreiro, José	Miranda	18.06.1974	
Larroca Sala, Omar	Miranda	18.06.1974	12.07.1974
Martínez Albergati, Alicia	Miranda	18.06.1974	
González, Nelson	Miranda	18.06.1974	
Lepore Rodríguez, Carina	Miranda	18.06.1974	11.07.1974
Vizzolini Rodríguez, Enzo	Miranda	18.06.1974	
Bluncoski Pita, Rosario	Miranda	18.06.1974	
Nasser Cabrera, Jorge	Miranda	18.06.1974	
Maglione Jokne, Eduardo	Miranda	18.06.1974	
Salvado Montouro, Julio	Miranda	18.06.1974	11.07.1974
Favero Latorre, Silvia	Miranda	07.07.1974	12.07.1974
Hornos Trotta, Miriam	Miranda	08.07.1974	
San Vicente Lofiego, Beatriz	Miranda	08.07.1974	12.07.1974
Álvarez González, Alba	Miranda	08.07.1974	
Rico Fernández, Beatriz	Miranda	08.07.1974	11.07.1974
Álvarez Díaz, Juan Carlos	UTU	17.07.1974	26.07.1974

Fuente: Rico, Álvaro (coord.) (2008). *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el Terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. Tomo III. Montevideo. FHCE-CEIU. Págs. 392-393.

Cuadro II

Las principales reformas curriculares de la educación media uruguaya, según nivel educativo, modalidad de implementación y posición de sindicatos docentes (1963-1976)

Año	Nivel educativo	Modalidad de implementación	Sindicato	Posición del Sindicato	Medidas de lucha	Observaciones
1963	Secundaria 1° y 2° Ciclo	Piloto (9 centros)	Orígenes de FENAPES			Participación de la Asamblea Art. 40 (ATD)
1976	Secundaria 1° y 2° Ciclo	En todos los centros.	Sindicato con dirigentes destituidos (más de 2000), presos, asesinados, desaparecidos y exiliados.	La actividad sindical es proscripta. Pese a ello se lucha contra la dictadura.	Denuncia a nivel internacional. Resistencia.	Diseñado en Cónclaves Cívico-Militares durante la dictadura.

Fuente: Adaptación de CES (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo. Imprenta Tarma. Pág.

Documento I: Los contenidos de la Ley de Educación aprobada durante el mandato presidencial de Bordaberry. Estructura, fines y cometidos del Sistema Nacional de Educación.

Ley 14101. Se aprueba la Ley de Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación (CONAE).

3 de Enero 1973.

*"El Senado y la Cámara de Representantes reunidos en Asamblea General,
Decretan:*

Capítulo I

Disposiciones Esenciales

Artículo 1

La planificación, dirección y promoción del proceso y de la política educativa en el territorio nacional corresponde al Estado, a través de sus órganos competentes, de conformidad con la Constitución y las Leyes. Su meta esencial será asegurar, coordinar y armonizar la adecuada educación permanente de todo el pueblo oriental, la continuidad del proceso educativo personal, la constante superación de todos los miembros de la comunidad, la defensa de la soberanía nacional, el orden y la seguridad integral del Estado y el desarrollo del país.

[...]Artículo 3

La inversión para la educación forma parte de los planes de desarrollo nacional y obliga por su interés social, a sus beneficiarios, a revertir al país los servicios de capacitación adquirida.

Artículo 4

La educación general se hará en tres niveles:

El primer nivel comprende la Educación Pre-Escolar y la Escolar o Primaria. El segundo nivel comprende Educación Secundaria Básica. El tercer nivel comprende tres modalidades optativas: la Educación Secundaria Superior (primera modalidad); la Educación Técnico-Profesional Superior, Universidad, (segunda modalidad) y la Educación Magisterial (tercera modalidad). Cada una de ellas habilitará para los estudios superiores y será articulada de manera horizontal y vertical.

[...]Artículo 6

La educación impartida por el Estado [...] estará sometida a un permanente proceso de evaluación y de reajuste integral conforme a las necesidades de desarrollo nacional.

Capítulo II

De los órganos de gobierno y su organización

Artículo 7

La Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial serán regidas, coordinadas y administradas por un Consejo Directivo Autónomo que se denominará Consejo Nacional de Educación [...].

Artículo 8

La Educación Primaria, la Educación Secundaria Básica y Superior Técnico-Profesional Superior (Universidad del Trabajo) serán administradas respectivamente por tres Consejos de tres miembros cada uno. Sus integrantes, incluyendo el que actuará de Director General, serán designados por la unanimidad del Consejo Nacional de Educación, cada vez que se instale, [...] al no mediar esa mayoría, podrá realizar esas designaciones por cuatro votos de sus miembros, previa conformidad del Poder Ejecutivo.

Capítulo III

De los fines y cometidos

Artículo 10

El Consejo Nacional de Educación sustentará una política educacional coherente orientada hacia los siguientes fines:

- [...]4) Atender especialmente a la formación del carácter moral y cívico de los educandos.*
- 5) [...] Fomentar en el educando una capacidad y actitud adecuadas a su responsabilidad cívica y social [...].*
- 6) Tutelar los derechos de los menores, proteger y desarrollar la personalidad del educando, en todos sus aspectos.*
- [...] 8) Impulsar una política asistencial al educando, que procure su inserción natural en la vida del país, en función de programas y planes conectados con el desarrollo nacional.*
- 9) Crear una conciencia activa en el educando para la defensa de la soberanía nacional, el orden y la seguridad integral del Estado [...].*
- [...] 10) Hacer obligatoria la cultura física e incentivar el deporte y las actividades recreativas.*

Artículo 11

Serán cometidos de la Educación Primaria:

- [...]9) Afirmar la aptitud de responsabilidad personal, de modo de capacitar al niño para autodeterminarse en lo individual y colectivo, de acuerdo con una alta conciencia moral y social.*
- 10) Exaltar los valores de la familia.*
- 11) Desarrollar la conciencia de nacionalidad, en función de la independencia del país y de la convivencia humana internacional.*

[...] 13) Luchar contra los [...] vicios sociales, fomentando actividades dirigidas hacia un sentido superior de existencia.

Artículo 12

Serán cometidos de la Educación Secundaria Básica:

[...]2) Presentar a los jóvenes un análisis objetivo de las manifestaciones sociales, políticas, económicas, técnicas morales del mundo actual.

3) Contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la participación consciente [...] en la convivencia social y política.

4) Orientar a los educandos hacia la formación de su carácter [...].

5) Preparar para el desempeño de un trabajo útil y adecuado al desarrollo del país.

Artículo 13

Serán cometidos de la Educación Secundaria Superior:

1) [...] Acreditar idoneidad o suficiencia y habilitar para estudios superiores.

[...] 3) Coadyuvar a las opciones profesionales correspondientes y orientar la formación de los profesionales que el país requiere [...], de acuerdo con criterio de eficacia social, para contribuir al desarrollo nacional.

4) Evaluar y certificar los conocimientos y las aptitudes por medio de títulos y diplomas.

Artículo 14

Serán cometidos de la Educación Técnico-Profesional Superior:

[...]2) Capacitar para el trabajo tecnológico o artesanal para los estudios superiores.

3) Atender las necesidades de la economía y de la producción con la formación de personal capacitado.

4) Facilitar el logro de una calificación profesional que mejore la eficiencia y productividad, incluso para las funciones de dirección y gestión.

5) Investigar y divulgar la aplicación, a la economía nacional de los logros de la ciencia y de la técnica.

6) Evaluar y certificar los conocimientos y las aptitudes con títulos y diplomas.

Capítulo IV

De la integración del Consejo Nacional de Educación

Artículo 15

El Consejo Nacional de Educación se compondrá de cinco miembros, [...] [que] serán designados por el Presidente de la República en acuerdo con el Consejo de Ministros, previa venia de la Cámara de Senadores.

Capítulo V

De la competencia de los órganos

Artículo 16

Al Consejo Nacional de Educación le compete:

[...]2) Planificar, dirigir y promover, dentro del territorio nacional, el proceso educativo e ámbito de su competencia.

3) Ejercer la superintendencia directiva, correctiva, consultiva y económica, sobre los Consejos y demás dependencias.

4) Formular los proyectos de presupuesto del Ente.

5) Nombrar y destituir, por sí, mediante el voto conforme de cuatro de sus miembros, a los integrantes de los Consejos, a los Directores Generales y a los funcionarios, sin perjuicio de los nombramientos precarios o revocables dispuestos por esta ley.

6) [...] Formular una política de estímulo y perfeccionamiento de los estudios, acorde con los planes nacionales de desarrollo.

[...] 11) Indicar las disciplinas y puntos obligatorios de los programas de los distintos niveles, velando por su estricto cumplimiento a través de las inspecciones docentes.

12) Ejercer una estricta vigilancia sobre la forma en que se mantiene el orden en dependencias del Ente.

Sala de Sesiones de la Cámara de Senadores, a 3 de Enero de 1973.

Jorge Sapelli,

Presidente.

José Pastor Salvañach,

Secretario.

Ministerio de Educación y Cultura.

Montevideo, 4 de Enero de 1973

Cumplase, acútese recibo, comuníquese, publíquese e insértese en el Registro Nacional de Leyes y Decretos.

Bordaberry

José María Robaina Ansó".

Fuente: "Ley 14.101". En: Rico, Álvaro (coord.) (2008), Investigación Histórica sobre la Dictadura y el Terrorismo de Estado en el Uruguay, Montevideo. FHCE-CEIU. Págs. 349-350, 351-352, 353.

Documento II: Sobre la matriz ideológica conservadora-autoritaria de la reforma educativa impulsada por el régimen cívico-militar.

"La aventura hispánica de la conquista del nuevo mundo comenzada en las postrimerías del siglo XV, tuvo un signo característico que la dignifica por sobre todos los errores, fracasos y

calamidades que pueda apuntársele; y este signo, impreso en los estandartes de los guerreros de estas tierras, tiene un nombre: *Civilización Occidental*, conjunción de la trilogía más perfecta que ha operado la humanidad al conjugar el sentido estético del clasicismo griego y la forma jurídica romana, con la moral cristiana llegada al mundo hace dos mil años.

Lo que hemos nacido en esta tierra uruguaya, somos pues herederos de este bien, raíz profunda de nuestra conciencia colectiva para un destino común, trazado en la historia con valores generacionales que han ido forjando el sentir de nuestra nacionalidad. La civilización occidental está pues enraizada genuinamente de ella, y toda corriente del pensamiento que encierre conceptos discordantes, conduce a subvertir los valores esenciales de nuestra más pura tradición histórica. Debemos entonces estar alertas ante la infiltración foránea, y echar mano sin dilaciones, del arma más firme que para ella disponemos: la educación [...]".

Fuente: Soto, Julio (1975). *Proceso de la Educación en el Uruguay*. Conferencia para los Cursos de Estado Mayor y Comando, Montevideo. IMES. Pág. 1.

Documento III: El sistema educativo nacional durante los años sesenta-setenta, previo al Golpe de Estado, desde un diagnóstico conservador.

"En el quinquenio 1968-1973 se inscribió sin lugar a dudas, la historia más negra de la Educación nacional, y la mayor parte de las generaciones de esos años difícilmente podrán borrar las huellas de este estigma, que sumergió en la ignorancia del conocimiento para seres útiles en nuestra sociedad, pues éstos fueron los fines y propósitos de la subversión marxista encaramada desde la Universidad hasta la modesta escuelita rural.

En verdad, estamos saliendo de la crisis; con [...] trabajo las FF.AA ayudan a ello. Se ha logrado un orden de fachada, esto es una vuelta a la calma para que funcionen los centros docentes. Es claro que con esto no alcanza, y por ello se están elaborando planes que conduzcan a una reestructura total del sistema educativo. El camino a recorrer será largo y costoso porque la destrucción tocó muy hondo".

Fuente: *Ibidem*. Págs. 5 y 6.

Documento IV: Sobre la teoría del "complot".

"No solo las huelgas y los paros alentados desde la FEUU, con el apoyo perverso de los profesores y el complot traidor del silencio que guardaban las autoridades, fueron las acciones a que fue sometido el jovencito liceal: sino que la corrosión tocó mucho más hondo con las notorias técnicas de lavado de cerebro en los tristementes famosos contracursos y las bochornosas ocupaciones de los locales liceales. Odio, maldad, violencia, destrucción, fue la escuela en la que se educó ese jovencito de 13 a 14 años".

Fuente: *Ibidem*. Pág. 23.

Documento V: La formación del “Hombre Uruguayo”.

“La Educación, inmersa en la situación general del País, debe estar al servicio de un Uruguay independiente. El fin de la misma es la formación del HOMBRE URUGUAYO, para lo que se establecen los siguientes principios:

[...] Atender la orientación filosófica-política que conduzca a la concreción de los ideales de nuestra nacionalidad;

Formar su carácter a base de los principios morales del patriotismo.

Orientarlo hacia la unidad familiar a fin de que se convierta en el educador básico y natural de sus hijos;

Crearle una conciencia activa en defensa de los valores intrínsecos de la nacionalidad, con sentido de la responsabilidad de su familia, su comunidad, la sociedad uruguaya y el culto a la tradición Patria;

Asegurar una acción que posibilite el acceso de todos los educandos a las fuentes de la cultura, en el orden y la disciplina, permitiendo su inserción natural en el medio geopolítico del País”.

Fuente: *Ibidem*. Pág. 26.

Documento VI: “La profesión de fe del educador oriental”.

“La Patria funda en sus hijos más jóvenes las más caras expectativas de progreso y de conservación de su acervo como Nación soberana.

[...] La función del educador en nuestro país debe recoger principios básicos y fundamentales. La profesión de fe del educador oriental, que consignamos bien recoge los elementos fundamentales de esta Ética.

Creo en la superación del espíritu sobre la materia.

Creo en los valores esenciales de la cultura mediterránea, greco-latina-cristiana y en la Educación encuadrada en esa cultura y en esos valores.

Creo que descristianizar es desnacionalizar, y, en último término, esclavizar.

Creo en la eminente importancia de la educación de la voluntad, piana del carácter y pértigo del rumbo vital del adolescente.

Creo que la educación que no se basa en la idea del Ser resulta fallida, y que la auténtica y cabal tarea educativa no puede cimentarse en el ateísmo, el agnosticismo o el relativismo.

Creo que para las toxinas marxistas, el mejor anticuerpo es una correcta educación.

Creo en la natural y proficua desigualdad humana, y en su ordenada jerarquización.

Creo en la vigencia magisterial de Platón y Aristóteles. Cicerón y Séneca, San Agustín y Santo Tomás de Aquino.

Creo en la vital importancia de la conservación de la pureza de nuestro Idioma Español, expresión verbal de nuestra Tradición hispánica y lazo unificador de la cultura de la gran nación hispanoamericana [...]”.

Fuente: FF.AA. *Revista: El Soldado*. Octubre-1978. Citado por: Caetano y Rilla (1987), *Breve Historia de la Dictadura*, Montevideo. EBO. S/d.