

APUNTES EN TORNO A LOS ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN PRESENTE SOBRE EL ESTADO AUTORITARIO LATINOAMERICANO Y SU ESCUELA

*Notes about the scope of the present investigation
on the Latin American authoritarian state and its school*

Natalia García^a, Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos^b
y Tania M. Mateus Carreño^γ

Fecha de recepción: 15/07/2023 • Fecha de aceptación: 11/04/2024

Resumen. El objeto de este escrito es brindar un panorama preliminar del estado de la investigación histórica sobre la educación como instrumento de dominación en instancias «de excepción» asumidas por el Estado a lo largo del siglo XX en América Latina. Se trata de una revisión sumaria principalmente abocada a recuperar parte del conocimiento debatido en los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) en los últimos treinta años. Ciertamente, el universo de connotaciones que se abren desde una convocatoria trazada por los conceptos «autoritarismo, violencia, guerra, vulnerabilidad y escuela» como la presente, obliga a una operación teórico-metodológica limitada y, por caso, asequible. En tal sentido, este trabajo resulta de la búsqueda, identificación, selección y análisis de un campo de investigación y reflexión amplio sobre la temática, sus problemas y objetivos académicos. Siguiendo los trabajos presentados en los CIHELA, dicha selección se focaliza en las transformaciones del campo educativo en general y del mundo escolar en particular en períodos que expresaron la cesación de

^a Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario con sede en el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH-CONICET-UNR). Entre Ríos 758, piso 6, Rosario (2000) Santa Fe, Argentina. nataliagr5@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-3204-561X>.

^b Investigador Independiente, miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt, México). Cerrada de Lago Mayor N° 7, Ciudad de México, 11320. j_alfonseca@yahoo.es.  <https://orcid.org/0000-0002-6525-8139>.

^γ Investigadora y candidata a doctora en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 110221. taniamateuscarreno@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-9169-5984>.

Cómo citar este artículo: García, Natalia, Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos y Tania M. Mateus Carreño. «Apuntes en torno a los alcances de la investigación presente sobre el estado autoritario latinoamericano y su escuela». *Historia y Memoria de la Educación* 20 (2024): 279-309

formas y prácticas de la participación democrática. De forma más específica, atiende a los dispositivos, usos y alcances del poder autoritario según las muchas variantes asumidas en cada geografía e historia singular (ocupaciones extranjeras, dictaduras militares y cívico-militares, etc.).

Palabras clave: Investigación académica; Campo educativo; Estados de excepción; Autoritarismo.

Abstract. *The purpose of this paper is to provide a preliminary overview of the state of research on education as an instrument of domination during the «exceptional» moments assumed by the State throughout the 20th century in Latin America. This is a summary review mainly aimed at recovering part of the knowledge debated in the Ibero-American Congresses on the History of Latin American Education (CIHELA) in the last thirty years. Certainly, the universe of connotations that open up in this call outlined by the concepts «authoritarianism, violence, war, vulnerability and school», forces a limited theoretical-methodological operation and, for instance, affordable. In this sense, this work results from the search, identification, selection and analysis of a broad field of research and reflection on this subject, problems and academic objectives. Following the works presented in the CIHELA, this selection focuses on the transformations of the educational field, in general, and the school, in particular, in periods of restriction or closure of democratic participation. More specifically, it addresses the devices, uses and scope of authoritarian power according to the many variants assumed in each geography and unique history (foreign occupations, military and civil-military dictatorships, etc.).*

Key words: *Academic research; Educational field; States of exception; Authoritarianism.*

INTRODUCCIÓN

Al aceptar la honrosa invitación de concretar un diagnóstico sobre el estado de la investigación sobre la *historia del autoritarismo, la violencia, la vulnerabilidad y la guerra* en la escuela, nunca imaginamos quienes integramos este equipo los sucesivos acotamientos conceptuales que habríamos de operar en el acervo de contribuciones presentadas en las tres décadas del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) que aquí se conmemoran.

Enunciadas como mera orientación de por dónde habría de caminar la encomienda, las voces *autoritarismo, violencia, escuela* movían a equívoco, pues toda relación pedagógica institucional sustantivamente entraña autoridad y violencia. Para eludir el amplio mundo de fenómenos educacionales

impuestos de ellas y evitar la colisión con otros diagnósticos de este número monográfico, decidimos inicialmente acotar los fenómenos al problema del Estado y su autoridad eminente sobre y desde la escuela, autoesclarecimiento que resultó pírrico, pues trascendíamos una genericidad para abrazar otra, incluso más vasta, en tanto el sostén primordial de la autoridad pedagógica lo es el Estado y larga es la historia continental de sus formas y usos. Aunque quitábamos al aula como espacio genérico de autoridad, ¿podíamos comprometernos con historias de violencia de Estado como la catequización o la exclusión de las pedagogías de las minorías? Evidentemente no. Residiendo en el Estado tantas legitimaciones del dominio social, el riesgo de invadir otros análisis en curso para este número resultaba inevitable, además de compleja la labor de tematizar el análisis abocado al accionar educacional del Estado que ha fluido por el CIHELA.

Así, decidimos acotar nuestro estudio al problema del autoritarismo ejercido por el Estado sobre el campo educativo en circunstancias de «excepción» y suspensión del orden democrático de ejercicio de la socialidad pública, recorte que encuentra una clara comunidad temática dentro y fuera del congreso. Dictaduras militares y cívico-militares, territorios nacionales bajo fuerzas de ocupación imperial, territorios interiores de aculturación compulsiva conducida por el poder castrense, enseñanzas propias de regímenes de suspensión de derechos del alumnado —como la escuela correccional, o la educación bajo fuero castrense—, centraron un primer proceso de rastreo, ubicación y organización del campo, arrojando alrededor de 170 ponencias presentadas en el CIHELA entre 1992 y 2022. Internamente, esta criba se subdividió en las siguientes especializaciones analíticas: trabajos referidos al tratamiento de políticas y prácticas del Estado de excepción autoritario (65% de los registros); políticas de Estado asociadas al retorno al orden democrático (19,4%); educación en territorios de conquista e imposición de la escuela sobre poblaciones sometidas (8%); enseñanza correccional y militar (6%); educación en zonas de conflicto armado (1,6%).

Esencialmente, este diagnóstico tratará con el primer grupo de contribuciones, si bien creemos interesante señalar esos otros campos de investigación. En él, los autoritarismos argentino, brasileño, chileno y uruguayo y los estados de excepción impuestos a sus sociedades durante los años sesenta a ochenta del pasado siglo XX, tienen abierto protagonismo, por

lo que presentaremos incisivos descriptivos de las discusiones que impulsaron en el congreso (véase figura 1 en Anexo).

Sobra señalar que no fueron esas las únicas experiencias que nutren la historiografía del autoritarismo de Estado sobre el campo educativo. Son las que inspiran el debate que anima el CIHELA, pero el espectro de lo que se estudia es más amplio, como también lo es la ausencia de análisis de otros autoritarismos desde la historia de la educación. Como no es posible dedicar un tratamiento aislado a esas otras experiencias (presentes/ausentes) como objetos de la historiografía educacional del autoritarismo, delineamos a continuación algunos de sus contornos.

Una comunidad académica de cierta extensión se aboca al estudio del influjo educacional del imperialismo y de la dictadura en las sociedades centroamericanas y caribeñas. Las ocupaciones militares de Cuba, Puerto Rico, Nicaragua, Haití y República Dominicana por los Estados Unidos de inicios del siglo XX y el intento de modelar a sus poblaciones a través de la escuela cuenta con varios registros de análisis. Autores como Epstein, Go, Del Moral, Pamphile y Alfonseca analizan cómo, bajo el imperio de la excepción militar, se abrió paso en las sociedades antillanas una amplia reforma escolar tendente a «norteamericanizar» a la población para su eventual incorporación.¹ La experiencia nicaragüense y la de la panameña Zona del Canal —también un territorio de excepción— han sido marginalmente tratadas en sus aristas educativas por la academia.²

Tanto entonces como en el porvenir —si pensamos en los futuros días del Plan Cóndor en el sur del continente—, el influjo norteamericano abrió paso en la región centroamericana y caribeña a emblemáticas dictaduras

¹ Referencias puntuales sobre esta vertiente de estudios, principalmente en lo que hace a la producción académica norteamericana, pueden hallarse en la obra de A. J. Angulo, *Empire and Education. A History of Greed and Goodwill from the War of 1898 to the War on Terror* (New York: Palgrave Macmillan, 2012). Otros trabajos, no incluidos allí, son: Solsiree del Moral, *Negotiating Empire: The Cultural Politics of Schools in Puerto Rico, 1898–1952* (Madison: University of Wisconsin Press, 2013); Yoel Cordoví, *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba, 1899–1920* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012); Alexa Rodríguez, «“For the Prosperity of the Nation”: Education and the US Occupation of the Dominican Republic, 1916–1924» (Tesis doctoral, Columbia University, 2021); Juan Alfonseca, *La formación del Estado docente en la República Dominicana, 1844–1944* (Santo Domingo: Editorial Universitaria Bonó, 2022).

² Isolda Rodríguez, «La educación durante la ocupación norteamericana Nicaragua 1910–1930», en *V CIHELA* (San José: 2001), 25; Rolando de la Guardia y Andrea Miranda, «Raza y educación en la Zona del Canal. La instauración de un apartheid educativo en Panamá 1903–1954», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 153–168.

que intervinieron activamente la escuela, un terreno que apenas comienza a desbrozar la investigación histórica educacional. Fulgencio Batista, Anastasio Somoza, Rafael L. Trujillo, Jorge Ubico, arquetípicos protagonistas de la dictadura latinoamericana de viejo cuño, intervinieron hondamente la escuela como espacio de producción de hegemonía.³ Sin embargo, casos emblemáticos como los de Juan Vicente Gómez (Venezuela), Francois Duvalier (Haití), Tiburcio Carías (Honduras) o José Velasco Ibarra (Ecuador), se mantienen aparentemente vírgenes para la historia de la educación.⁴ Sobre la política escolar de Alfredo Stroessner (Paraguay), la investigación histórica apenas comienza a despuntar con los trabajos de Velázquez, Elías y Portillo.⁵

Aunque los autoritarismos europeos (las dictaduras de Francisco Franco en España y de Antonio de Oliveira Salazar en Portugal) comienzan a debatirse en el CIHELA desde, al menos, 2018, no los hacemos objeto de esta reflexión atendiendo a la especialización latinoamericana del congreso y a nuestro desconocimiento general de esas experiencias.

Antes de abrir paso a los incisivos que integran este escrito, quisiéramos destacar dos cosas. Por una parte, el hecho de que, si bien el estudio sobre las relaciones entre educación y autoritarismos políticos en el área latinoamericana es más amplio que lo que ha fluido en el congreso, éste constituye, empero, uno de sus principales foros de debate.⁶ Por otro, creemos

³ Paradójicamente, en el marco de la sociedad cubana del presente no abundan los estudios sobre la política educacional de la dictadura de Fulgencio Batista, manteniéndose el de Read como uno de los mejor documentados. Las dictaduras de Anastasio Somoza en Nicaragua y de Jorge Ubico en Guatemala han sido tratadas por Rueda y Patterson. La de Rafael L. Trujillo en la República Dominicana, por Alfonseca. Ver: Gerald Read, «Civic-Military Rural Education of Cuba: eleven eventful years (1936-1946)» (Tesis doctoral, Universidad de Ohio, 1950); Claudia Rueda, *Students of Revolution: Youth, Protest, and Coalition Building in Somoza-Era Nicaragua* (Austin: University of Texas Press, 2019); Franklin Patterson, «The Guatemalan Military and the Escuela Politécnica», *Armed Forces & Society* 14, no. 3 (1988): 359-390; Alfonseca, *La formación del Estado docente*.

⁴ El caso de Gómez contó con dos presentaciones en el CIHELA. Ver: Leonardo Carvajal, «Los maestros venezolanos durante el Gomecismo: roles y perfiles sociopolíticos», en *I CIHELA* (Bogotá: 1992), 72; Salvador Palau del Río, «La universidad venezolana en los tiempos de Gómez (1908-1935)», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 88.

⁵ David Velázquez, «Autoritarismo, nacionalismo y militarismo en la educación paraguaya (1936-1989)», *Diálogos* 22, no.3 (2018): 4-19; Ana Portillo y Rudolfo Elías, «La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista», *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 18, no. 26 (2016): 203- 217.

⁶ Aunamos a nuestra búsqueda lo debatido en eventos de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y de la International Standing Conference for the History of Education

importante destacar la reciente creación de un Grupo de Trabajo Permanente abocado al debate y la difusión de la investigación al respecto.⁷

EL CAMPO DE LA HISTORIA RECIENTE EN ARGENTINA: PROBLEMAS, OBJETOS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN

El autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional» iniciado el 24 de marzo de 1976 constituye el capítulo más oscuro de la historia argentina incluyendo sus previos laboratorios de ensayo (1974-1975).⁸ A diferencia de las dictaduras anteriores desde 1930 y/o de otros regímenes contemporáneos en América Latina, la última dictadura se caracterizó por un fuerte internismo castrense, una extrema ambición de corte refundacional y una ingeniería criminal a escala nacional. El aparato estatal en su conjunto se desdobló material y simbólicamente en un espacio oficial-público y otro secreto-clandestino tramitado por las agencias de inteligencia que adquirieron un especial carácter conectivo con la maquinaria de exterminio gestionados en los Centros Clandestinos de Detención y Tortura y aliándose a otras geografías del cono sur por vía del Plan Cóndor.

La singularidad histórica que tuvo el último régimen dictatorial motorizó las primeras investigaciones del llamado grupo FLACSO en la década de 1980 tras la recuperación democrática (1983) desde una perspectiva macro que expuso la matriz autoritaria-represiva, reactiva y elitista del terrorismo de Estado.⁹ Según lo registraron los principales indicadores, el sistema educativo sufrió una profunda segmentación interna dejando saldos hartos negativos en materia de acceso y permanencia. En tal sentido, los estudios se centraron en el comportamiento del Estado educador datando un evidente giro hacia el principio de subsidiariedad, ya fuere por

(ISCHE). También fueron rastreados repositorios digitales como JSTOR e Internet Archives.

⁷ Vigente desde la reunión de Montevideo (2018), el *Grupo de Trabajo Permanente Autoritarismos y Educación en el siglo XX iberoamericano* ha convocado a la realización de simposios. Sus coordinadores son la Dra. Ana Diamant (Universidad de Buenos Aires) y los Dres. Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires) y Antonio Romano (Universidad de la República –Uruguay).

⁸ Se alude aquí al accionar de grupos paraestatales como «Alianza Anticomunista Argentina» o el «Operativo Independencia» (1975).

⁹ Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982* (Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1982). Cecilia Braslavsky, *La discriminación educativa en Argentina* (Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985). Daniel Filmus y Graciela Frigerio, *Educación, autoritarismo y democracia* (Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1988).

el retraimiento financiero en las inversiones presupuestarias anuales, el incremento de la desigualdad territorial con la transferencia de escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales (1978) y/o por la intensificación de terceros co-educadores preponderantemente asignados a la Iglesia católica, la familia nuclear y los sectores privados.

Con estas primeras exploraciones se evidenciaron los procesos de control y expulsión del cuerpo docente, el dominio del personalismo pedagógico desde la influyente versión *garciahociana* y el vaciamiento de contenidos socialmente significativos en las variantes depuradoras de una censura sistemática, la eliminación de asignaturas y espacios curriculares o ya de sub-áreas como las destinadas a la alfabetización y educación de adultos. Aunque también se dataron y describieron las prescripciones moralizantes, el asunto se limitó a las férreas pautas disciplinares sobre la expresividad física y conductual sin adentrarse en aspectos más complejos como las recepciones y gradientes de aceptaciones y disidencias en el territorio escolar y en la propia subjetividad, que sí fueron preocupaciones teóricas de una etapa posterior. En suma, si por estrictas razones temporales, estos trabajos no llegaron a los primeros congresos de Historia de la Educación Latinoamericana, sus resultados sentaron las bases de múltiples objetos, problemas y dimensiones de análisis sobre el autoritarismo ciertamente registrados en las ulteriores ediciones.

En dicho proceso sin dudas intervino la decisiva creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995) por cuanto materializó un espacio académico vital para toda una generación de investigadores cuyas vidas se habían visto tajeadas por el último régimen castrense. De igual modo, fue punta de lanza para jóvenes docentes que se volvieron discípulos de los otrora emigrados y/o abrieron camino a otros tantos agrupados en ámbitos de la educación superior más alejados del epicentro de la Universidad de Buenos Aires. Hacia 1990, unos y otros revisaron el pasado educativo volviendo especialmente la mirada a los orígenes del sistema en la hechura del Estado-nación. Las tematizaciones se orientaron al mundo escolarizado desde diversos fenómenos pedagógicos, didácticos e institucionales, evaluando sustancialmente su función política y los roles de agentes y actores de cada gobierno de la educación intentando capturar las genealogías y tecnologías del poder como claves teórico-metodológicas dominantes. A la par, se visibilizaron corrientes pedagógicas y/o experiencias disciplinadoras que lo fortalecieron u otras, genéricamente denominadas

alternativas, que lo resistieron. Sobrevolando los paisajes históricos, repetidamente se examinaron las asimetrías anidadas en las relaciones pedagógicas y dinámicas institucionales antidemocráticas. En otras palabras, el concepto de autoritarismo tuvo fronteras porosas que por lejos se circunscribieron a los periodos estrictamente dictatoriales.

Lo dicho se observa claramente en la comparación que hicieron Somoza Rodríguez y Pitelli entre las experiencias peronistas y franquistas materializadas en libros de textos y manuales escolares siguiendo los conceptos de «legitimación política», «doctrina nacionalista» y «religión secularizada».¹⁰ Vale decir, aun cuando los gobiernos peronistas (1946-1955) fueron un producto indiscutible de las mayorías populares, su evidente rasgo adoctrinador se inscribió en clave de régimen equiparándolo a experiencias totalitarias como el franquismo. Otras colaboraciones matizaron o ya tensionaron enfáticamente estas aproximaciones en dos sentidos específicos. Por un lado, el peronismo se repuso como una experiencia clausurada por el golpe de Estado de 1955 precedido y continuado con traumáticas acciones de violencia estatal; es decir, recuperando su carácter de víctima en el doble plano estatal y político-partidario con el inicio de la «desperonización». Dicho proceso tuvo diversos impactos en específicas políticas educativas hasta entonces orientadas a la inclusión de nuevos saberes y sujetos pedagógicos, siendo en tal sentido paradigmático el desarme de estructuras, agencias y estamentos como la educación técnica que bien se rastrea en las presentaciones de Pineau y Koc Muñoz.¹¹ En tanto el primer autor explora la imperativa y dilemática relación entre educación y trabajo en un ciclo ampliado (1955-1973), el segundo se focaliza en la «iconoclasia libertadora» sobre la emblemática Universidad Obrera Nacional (1955-1959) datando su destrucción material y simbólica. En lo que respecta a la dimensión doctrinaria del peronismo, cabe citar la investigación presentada por Gvirtz sobre los cuadernos de clases de escuelas primarias de

¹⁰ Miguel Somoza Rodríguez y Cecilia Pitelli, «Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo. Un estudio comparado», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 25.

¹¹ Pablo Pineau, «Soñar el futuro, negando el pasado: la educación técnica en Argentina entre 1955 y 1973», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 158-159. Sebastián Koc Muñoz, «Iconoclasia libertadora: el impacto del golpe de Estado de 1955 en la Universidad Obrera Nacional», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

Buenos Aires (1949-1955).¹² El estudio en cuestión atrapa y registra acciones de resistencia docente durante el revisitado asunto. Los matices capturados no solo confirman las consabidas tensiones político-ideológicas entre los maestros/as y las directivas estatales, sino que manifiestan el rol mediatizador y regulador de las instituciones escolares. Por esto mismo, el trabajo plantea la necesidad de ir hacia una historiografía que trascienda la historia de las políticas educativas por cuanto no tienen efectos lineales al interior de las aulas.

Pero la advertencia de la autora por lejos supone un menosprecio sobre la producción de conocimientos estrictamente orientados a las políticas lanzadas en los pasados recientes. Por el contrario, la historiografía evidencia un notable avance de los marcos legales, directrices y normativas implementadas por funcionarios civiles y militares no solo en sus figuras centrales sino las segundas líneas de responsabilidad estatal.¹³ También en este aspecto se destaca la identificación de políticas de orden «confidencial, secreto y clandestino» llevada a los documentos de inteligencia.¹⁴

Claro que, la evolución del campo en su conjunto también se inscribe en los categóricos cambios de signo historiográfico a comienzos del milenio. Como bien lo apuntara Lozano Seijas,¹⁵ la operación hermenéutica activada por los «giros» y la «nueva historia de la educación» no sólo se expresó en los resultados sino en la diversidad de objetos delineados. Vale por caso la notable presencia de ponencias presentadas sobre manualística dictatorial que sin dudas alcanzó una mejor definición de sus contornos y hallazgos. Con autores/as de referencia,¹⁶ se siguen ponencias que abordan su dimensión productiva o estrictamente depuradora.¹⁷ Otros

¹² Silvina Gvirtz, «La doctrina peronista y la resistencia de los docentes primarios: Argentina 1945-1955», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), 349-353.

¹³ Laura Rodríguez, «La educación en dictadura: las leyes y los decretos de la provincia de Buenos Aires», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 58.

¹⁴ Natalia García, «Echar luz desde las sombras: los documentos de inteligencia en el estudio de la historia reciente de la educación argentina (Santa Fe, 1976-1983)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

¹⁵ Claudio Lozano Seijas, «Prólogo», en *Dictadura y Educación. Tomo 1 Universidad y grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, ed. Carolina Kaufmann (Madrid: Miño y Dávila, 2001), 9-12.

¹⁶ Carolina Kaufmann, «La política del libro escolar durante la última dictadura Argentina», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), 93.

¹⁷ María del Pilar López, «Los libros prohibidos. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en la última dictadura cívico-militar (Argentina, 1976-1983)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

recortan la trama de las historias enseñadas reparando en los cruces y tensiones propios de los usos, narrativas y formas de la transmisión en general o en lo particular de un análisis disciplinar y curricular.¹⁸

También la formación docente durante el régimen dictatorial ha sido materia de interés dentro y fuera de los CIHELA partiendo de las indagaciones encabezadas por Kaufmann y Doval,¹⁹ quienes recuperan y profundizan el alcance del componente epistemológico-pedagógico de la «educación personalizada» en la versión española de Víctor García Hoz. Por su parte, Southwell y Vassiliades exploran el control sobre los maestros/as, directivos y supervisores/as de la provincia de Buenos Aires en un rastreo que incorpora los gradientes de expectativa estatal sobre las responsabilidades asignadas y el cumplimiento de sus funciones.²⁰ Por su parte, en el encuentro rioplatense de 2018 registramos un interesante aporte en la variante de los profesores de Educación Física.²¹ A nuestro entender, el ciclo 1976-1983 aquí resulta mejor iluminado en virtud de las potentes reflexiones de la educación del cuerpo y sus múltiples aproximaciones (político-ideológicas, pedagógicas, subjetivas-afectivas, estéticas y sanitarias).

Párrafo aparte merece lo que podríamos llamar «el “73” argentino» aludiendo al vertiginoso trienio 1973-1976. Los elementos que dicho periodo contiene y combina, no admiten una mirada homogénea; por el

¹⁸ Gonzalo De Amézola, «Una dictadura “necesaria”. El tratamiento de Juan Manuel de Rosas en los manuales de historia argentinos de 1960 a 1980 y la defensa del autoritarismo», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), 63; «Veinte años de dictadura. La enseñanza de la última dictadura militar (1976 – 1983) en las escuelas secundarias de Argentina», *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 298-313. Daniel Friedrich, «De víctimas y resistencias. La dictadura en las aulas», *VI CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 32. Martín Legarralde, «Historia de la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar en la Argentina», en *XIII CIHELA* (Montevideo, 2018), s/d. Alejandra Bianco, «La última dictadura militar (1976-1983) a partir de los textos de historia para la enseñanza media», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 253. Humberto Manenti y Lucrecia Coscio, «Las bases curriculares para la Escuela Primaria Salteña como instrumento hegemónico durante la dictadura militar argentina», en *XI CIHELA* (México: 2014), 2, Manuel Becerra, «La reforma de Educación Cívica de 1984 en Argentina: análisis de sus mediaciones», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

¹⁹ Carolina Kaufmann y Delfina Doval, «La formación docente y la “reorganización nacional” argentina», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 28.

²⁰ Miriam Southwell y Alejandro Vassiliades, «Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 178.

²¹ Ignacio Melano y Angela Aisenstein, «Formación docente en Educación Física durante la última dictadura militar argentina. El caso de reapertura del INEF “Gral. Manuel Belgrano”», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

contrario, se revela como un escenario de rupturas y escenas en permanente cambio traccionados por una escalada de violencia política, radicalización ideológica, crisis económica, acecho paraestatal de naturaleza clandestina y accionar de organizaciones armadas. En dicho contexto, también se cifra una particular efervescencia política y cultural especialmente activada desde marzo de 1973 y hasta mediados de 1974; una vibrante polifonía intelectual cuyas ansias de transformación social cobró forma en algunos intentos de renovación pedagógica. Desviándose del trazo tecnocrático dominante de las décadas anteriores, emergieron experiencias aisladas de corte popular, autogestivas, participativas, cooperativas y revolucionarias dentro y fuera de las escuelas, aunque predominando largamente el trabajo de corte comunitario. En tal sentido, no resultan caprichosas las investigaciones dedicadas a las campañas de educación de adultos de inspiración freireana²² o su comparativa con experiencias que siguieron con la recuperación democrática.²³ Aun bajo los singulares años 1973-1975, citamos los estudios de Friedmann²⁴ y Lovato²⁵ focalizados en los claustros universitarios de Buenos Aires y La Plata, respectivamente. Como sucediera en otros territorios, en ellos se recuperan proyectos de reforma interrumpidos y luego resignificados hasta el vaciamiento por la dictadura de 1976. Acaso por lo dicho, al presente predomina un examen que, entre líneas, escribe la historia de una derrota cuyas originarias ambiciones quedaron veladas o cristalizadas en la idea de un tiempo meramente caótico, irreverente y violento. Pero las indagaciones llevadas a los congresos contrapesan dicha representación ofreciendo datos y relatos que vuelven sobre rasgos refundacionales que promovieron cambios modélicos en los contenidos y métodos, en el perfil de docentes y estudiantes, en la formación científico-técnica y en el propio rol de una universidad que debía ser «nacional», «popular» y «emancipadora».

²² Antonio Nicolau, «Pedagogía y política en la historia de la educación de adultos en la Argentina de los '70 ¿Es posible una alternativa pedagógica?», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d. Mariana Tosolini, «La campaña de reactivación educativa de adultos para la reconstrucción (CREAR). Argentina 1973- 1975», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²³ Lidia Rodríguez, «Educación de Jóvenes y Adultos en la historia reciente en la Argentina (1973-2001)», en *XI CIHELA* (México: 2014), 265-266.

²⁴ Sergio Friedmann, «Juventudes y políticas públicas universitarias. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²⁵ Rocío Lovato, «Bases para la Nueva Universidad y su expresión en la Facultad de Bellas Artes en la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

Los trabajos mencionados también podrían agruparse con aquellos que tienen por objeto a la cultura juvenil y al movimiento estudiantil dado la importancia que otorgan a estos actores y colectivos *per se* y en términos metodológicos. Pero son las ponencias de Meschiany y Villa²⁶ las que abordan estas temáticas en un primerísimo orden adentrándose en el cotidiano escolar de variados casos institucionales. De igual modo, se incluye el análisis de González atento a unas solapadas formas de resistencia estudiantil en una suerte de militancia microscópica²⁷ y Álvarez sobre los festejos del día del estudiante.²⁸

Finalmente, si hasta aquí el panorama presentado exhibe importantes grados de correspondencia entre la historiografía de origen y las colaboraciones que llegaron a los Congresos, algunos objetos expresan una vía más autónoma que no permite ubicarlos como simples desprendimientos de una literatura más vasta. Nos referimos a tres problemáticas: la educación sexual,²⁹ las biografías atravesadas por el exilio³⁰ y la formación profesional de los militares.³¹

²⁶ Talia Meschiany, «Politización en la escuela media. Estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d. Alicia Villa y Talia Meschiany, «Historias de vida y cultura estudiantil en los años '70 en la ciudad de La Plata», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²⁷ Josefina Ramos González, «Disidencias estudiantiles en las instituciones de formación docente. La militancia microscópica en INSF Joaquín V. González (1979-1981)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²⁸ Alejandra Álvarez, «Celebrar en dictadura: Los festejos por el día del estudiante en Buenos Aires entre los años 1976-1983», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²⁹ Carolina Ojeda Rincón, «Amor, responsabilidad y vida familiar. La Asociación Argentina de Protección Familiar y su apuesta por la Educación Sexual en tiempos de dictadura (1976-1983)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

³⁰ Malena Alfonso Garatte, «Los que se quedaron. Contribuciones del exilio argentino en México a la construcción de saberes pedagógicos (1975-1983)», en *XI CIHELA* (México: 2014), 125; «Enredarse para siempre con el destino: el viaje de formación de Azucena Rodríguez en el exilio mexicano (1976-1983)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d. Ana Diamant, «Valoraciones sobre enseñar y aprender en testimonios sobre la formación de los primeros psicólogos y profesores en psicología en la UBA. Claves contextuales y generacionales», en *XI CIHELA* (México: 2014), 43-44. Sandra Carli, «El pensamiento crítico sobre educación en América Latina: el itinerario intelectual de Adriana Puiggrós durante el exilio mexicano entre 1975 y 1983», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), s/d.

³¹ Laura Rodríguez y Germán Soprano, «“Jefes y oficiales del ejército escolar”: la construcción de identidades. De los maestros argentinos en relación con la profesión militar a principios del siglo XX», en *XIV CIHELA* (Lisboa: 2021), 347.

LOS ESTUDIOS SOBRE LA DICTADURA MILITAR BRASILEÑA DE 1964-1985

Treinta y nueve trabajos sobre el Brasil suman las colaboraciones directamente alusivas a la educación en el marco de regímenes de excepción. Salvo dos referidas al período del *Estado Novo* presidido por Getulio Vargas (1937-1945), todas se abocan al estudio de la dictadura militar que gobierna el país entre 1964 y 1985.

En el CIHELA, las contribuciones sobre la escuela durante la dictadura brasileña comienzan a aparecer en el congreso de Quito (2005), hecho que expresa un cierto retraso pues la bibliografía de cuño politológico general sobre el accionar del régimen en el campo educativo que se cita en varios de los trabajos se escribe bastante tiempo atrás.³² Tras su «debut» en 2005, los estudios sobre la dictadura brasileña mantienen presencia constante en las sucesivas ediciones del Congreso, hasta alcanzar un cenit en el celebrado en Montevideo (2018) cuando quince estudios fueron presentados.

Metodológicamente, buena parte de los trabajos presentados tiene el carácter de estudio local o regional, desarrollado con el interés de captar en ese nivel las expresiones de políticas generales o sectoriales del Estado nacional brasileño. Cuatro de cada diez refieren directamente en sus títulos marcos de observación estaduales (7),³³ municipales (2),³⁴ ciudadanos (4),³⁵ pueblerinos (1)³⁶ o institucionales (2),³⁷ y varios más lo hacen al recuperar el registro biográfico de algunas políticas.

Pocas de las contribuciones presentadas en CIHELA se proponen analizar políticas, programas, agencias o medios de la dictadura militar en sí mismos, con independencia del registro local que les imprimió su implementación y apropiación. Las que lo hacen, parten generalmente de un

³² José W. Germano, *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)* (São Paulo: Cortez, 1994); Paulo Ghiraldelli, *História da Educação* (São Paulo: Cortez, 1990).

³³ Paraná (4), Sao Paulo (2), Minas Gerais (1).

³⁴ Ambos sobre El municipio de Patos, Minas Gerais.

³⁵ Sao Paulo (2), Florianópolis (1), Pelotas (1).

³⁶ Colonia de Posso Novo, Rio Grande do Sul.

³⁷ Ambos sobre la Universidade Federal de Viçosa.

diagnóstico de los procesos generales de reforma en el sistema nacional de enseñanza impulsados por el régimen dictatorial, principalmente las relacionadas con la enseñanza básica (Ley 5 692/71) y la superior (Ley 5 540/68).

Dos escritos que ilustran en particular la escena educacional que comienza a dismantelar el régimen militar son los de Nogueira y Nascimento³⁸ y Fiuza y Peres.³⁹

Fiuza y Peres lanzan una afirmación esclarecedora respecto de la trama de relaciones que desembocará en el tenor y los objetivos de la primera gran ley de reforma de los gobiernos militares que siguieron al golpe de Estado de 1964, la 5.540/68 sobre enseñanza superior, al destacar su inspiración radicalmente neo-liberal, anticipatoria de lo que vendría luego con los emblemáticos gobiernos de Thatcher y Reagan. Su estudio muestra que los acuerdos suscritos entre el Ministerio de Educación y la Agencia para el Desarrollo Internacional norteamericana (USAID) definieron la política de enseñanza superior seguida por los militares, focalizando la labor que desarrolló desde 1966 el consultor norteamericano Rudolph Atcon, auténtico ejemplo del pensamiento neoliberal tecnocrático, quien legitimó la reforma con argumentos basados en la teoría del capital humano, la doctrina de la seguridad nacional y el marginalismo económico, que impulsaron formas gerenciales de conducir la Universidad como la privatización de la matrícula, la crítica de la gratuidad y el estímulo de planes de estudio mayormente centrados en el crecimiento económico.

El estudio de Nogueira y Nascimento sitúa el espectro del influjo que esas teorías y esos actores tuvieron en la contención del movimiento democratizador del sistema de enseñanza básica inspirado en el *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, su recuperación en 1959 por el *Manifesto - Maisuma vez convocados*, la expansión de la alfabetización popular basada en la pedagogía concientizadora de Paulo Freire y su confluencia en la aprobación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (ley 4.024) en 1961. En su perspectiva, las medidas de política educacional del primer gobierno militar presidido por Castelo

³⁸ Isabel Nogueira y Olívia Nascimento, «Considerações a respeito das propostas educacionais do governo Castello Branco», em *XII CIHELA* (Medellín: 2016), s/d.

³⁹ Alexandre Fiuza y Claudio Peres, «A Educação Superior Brasileira após a Segunda Guerra Mundial: o Regime Militar (1964-1984), a reforma e as influências externas», em *X CIHELA* (Salamanca: 2012), 115-126.

Branco (1964-1967) se basaron centralmente en el paradigma de la seguridad nacional y la teoría del capital humano.

Así, aunque no fuese el régimen de Castelo Branco el que directamente sancionase la segunda gran ley de reforma (la 5692/71, sobre la enseñanza básica), el análisis de Nogueira y Nascimento sobre el discurso de ese primer gobierno militar aísla las bases esenciales de una política general que, antes y después de la reforma, tendería a la represión, la privatización de la enseñanza, la exclusión de los sectores populares de la enseñanza básica de calidad, la institucionalización de la enseñanza profesionalizante, el tecnicismo pedagógico y la desmovilización magisterial, rasgos que constituyen el telón de fondo primordial sobre el que se analizan las políticas sectoriales, sus propósitos programáticos ideales y las historias locales de su implementación.⁴⁰

Respecto del accionar de la doctrina de la seguridad nacional en los distintos niveles educativos, el trabajo de Jaime Mansan ilustra el caso de la educación superior en el estado de Paraná y la operación de la *Delegación de Orden Político y Social* (DOPS) en el desarrollo de tareas de vigilancia, control y represión del estudiantado universitario en el estado. Existente desde los años treinta del siglo pasado, la DOPS local fue rearticulada tras la instauración de la dictadura militar sobre la base de reforzar su misión a partir de la doctrina de *vigilancia e información* generada por la Escuela Superior de Guerra. Mansan desmenuza las operaciones encargadas a ese tipo de organismos por el Servicio Nacional de Información con el objetivo de desmovilizar la actividad estudiantil en el plano interno y exterior, las políticas diferenciales desplegadas sobre alumnos, profesores y sus respectivos entornos sociales y el empleo de estrategias de coerción tanto física como emocional, identitaria y social.⁴¹ También las

⁴⁰ Nadia Gonçalves, pionera en las contribuciones sobre Brasil en los eventos del CIHELA, desarrolla estudios de análisis de contenido en torno a la recepción local de las políticas del Estado federal por parte de los gobiernos del estado de Paraná. En su idea, los gobernadores paranaenses hicieron uso del discurso federal en el marco de relaciones de poder centro/periferia dentro de las cuales buscaron reposicionarse. Nadia Gonçalves, «Processo de implementação das reformas educacionais, na Ditadura militar, no estado do Paraná: tensões, consensos e conflitos», *VII CIHELA* (Quito: 2005), s/d; «Desenvolvimentismo e educação: discurso governamental e políticas paranaenses nas décadas de 1960 e 1970», *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 59.

⁴¹ Jaime Mansan, «A vigilância do campo da educação superior no Brasil da Ditadura Civil-Militar (1964-1988): o caso da Delegacia de ordem Política e Social do Estado do Paraná (DOPS/Pr)», en *X CIHELA* (Salamanca: 2012), 343-358.

contribuciones de Sales, Carneiro y Germano sobre la historia del control y la represión ejercidos por los cuerpos de seguridad del Estado sobre la Universidad Federal de Viçosa abonan a esta línea de análisis.⁴²

La alfabetización de adultos, el desmantelamiento del *Programa Nacional de Alfabetização*, fundado en la pedagogía de Paulo Freire, por parte de gobierno militar y su sustitución por el *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) es un programa sobre el que ha puesto su atención Rodrigues Coelho, analizando sus dinámicas de operación en el municipio de Patos de Minas, Minas Gerais. Su estudio muestra cómo el MOBRAL —que representa uno de los primeros programas reformistas del nuevo orden político, pues se creó en 1967—, no sólo desmovilizó los objetivos liberadores que inspiraba la pedagogía freireana sino que, incluso, el fin técnico de la mera alfabetización fue cediendo el paso a la creación de una estructura de acción escolar de comunidades de adultos esencialmente consagrada a diseminar las concepciones de mundo, hombre y educación avaladas por la clase dominante y el régimen castrense. Organizado de modo férreamente jerárquico, aunque hábil en cuanto a captar liderazgos naturales en las bases locales, la operación del nuevo programa alfabetizador dio pie a una red comunicativa en la que persistentemente se propaló el imaginario según el cual la culpa del atraso se encontraba en el analfabetismo, se editaron formas de asistencialismo y se crearon las bases simbólicas y los lazos prácticos de una alianza paternalista entre el gobierno, la iglesia y el empresariado en beneficio de los sectores populares.⁴³

La enseñanza preescolar y la divulgación oficial de la política del gobierno constituyen, finalmente, las políticas sectoriales analizadas en las presentaciones llevadas al CIHELA. Miranda y Almeida desarrollan un estudio sobre la revista *Educação* (órgano oficial de difusión de las políticas del Ministerio de Educación) entre 1971 y 1974, donde constatan la permanente transmisión de los conceptos clave en la política global, como: planeación, planeación escolar, planeación curricular; así como la recurrente edición de artículos de divulgación de técnicas didácticas. La revista, sustantivamente, nace, acompaña y corre paralelamente a las

⁴² Breno Sales, «O movimento estudantil na UFV (1964-1985): os silêncios do campo de pesquisa», em *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.; «Movimento estudantil e Ditadura Militar: as lacunas do campo sobre a UFV», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

⁴³ Leni Rodrigues, «Alfabetização de adultos na Ditadura militar: as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização no município de Patos de Minas/MG», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 52-66.

transformaciones escolares derivadas de la Ley 5692/71 que reformó la enseñanza general básica.⁴⁴ Por su parte, el desarrollo de la política preescolar —nivel que no formó parte de la reforma concretada por la ley— es tratada en un estudio local emprendido por Silveira y Ghizoni en la ciudad de Florianópolis, en el que principalmente constatan la apropiación local del discurso salvacionista respecto a la necesidad de ampliar la cobertura para abatir el rezago escolar de las clases desfavorecidas, así como la apropiación local de los recursos destinados al programa por la *Legión Brasileña de Asistencia*, institución privada que gestó el Proyecto Casulo, de expansión preescolar compensatoria, de bajo costo, fuertemente inspirado en la Doctrina de la Seguridad Nacional.⁴⁵

Las disciplinas escolares constituyen otro gran objeto de estudio en las contribuciones al conocimiento de las políticas de la dictadura cívico-militar brasileña y a su estudio se aboca casi un tercio de los trabajos presentados en el Congreso. En esencia, las disciplinas que se analizan son la Historia, el Civismo, la Moral y la Educación Física, enseñanzas que, en lo general, tendieron a ser invariante objeto de reforma durante los regímenes autoritarios.

En uno de los contados trabajos dedicados a la escuela durante el régimen de Getulio Vargas (1937-1945), Dos Santos y Buffa presentan las transformaciones que sufren en el período las cuatro disciplinas en aras del control curricular ejercido sobre las escuelas de las comunidades alemanas inmigrantes en el sur del Brasil, para crear en sus infantes sentimientos de pertenencia nacional. Enseñar la historia patria, exaltar sus figuras cívicas y el relato de su moral, instruir militarmente a la niñez en la defensa de un suelo que habrían de constituir imaginariamente como nación, constituyen los ejes de análisis centrales sobre la política curricular seguida por el varguismo con las escuelas de las comunidades alemanas en el caso estudiado.⁴⁶

⁴⁴ Juliana Miranda y Maria de Almeida, «A revista Educação: instrumento de divulgação oficial do MEC durante a ditadura militar», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s/d.

⁴⁵ Patrícia Silveira y Gladys Ghizoni, «Educação pré-escolar pública em Florianópolis: marcas discursivas da ditadura no Brasil, na década de 1970», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 257-273.

⁴⁶ Ademir dos Santos y Ester Buffa, «Disputas pela formação da infância sob regime ditatorial: poder e educação escolar no estado novo brasileiro (1937-1945)», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s/d.

Aunque de los días del «nacionalismo palingenético» de Vargas (como los autores llaman a la política estado novista) a los años sesenta de la dictadura militar, los asuntos del sentimiento nacional ya no eran los mismos, en general, varios de los trabajos sobre las transformaciones en currículos y manuales de enseñanza de las asignaturas señaladas constatan un propósito similar tendente a convertirlas en instrumentos y espacios para la transmisión y la producción de ideas de lealtad al Estado nacional y a su gobierno.

Con respecto a la enseñanza de la moral y el civismo, Daniele Frediani y Tony Honorato centran su trabajo en el análisis del contenido de los libros de texto de enseñanza moral y cívica impulsados por la Comisión Nacional de Moral y Civismo, particularmente en derredor de la noción de «hombre civilizado» promovida por el régimen dictatorial, y las aristas y comportamientos ético-políticos que lo dibujan como sujeto pacífico, obediente, religioso, patriota, resignado y responsable.⁴⁷ Por su parte, los estudios de Ciampi y Pianelli y de Stoll desbordan el marco de la idealidad curricular para abocarse al estudio de las prácticas escolares de carácter cívico-moral y al de las relaciones de poder que inciden sobre el fomento de una asignatura que fue convertida en obligatoria por la reforma escolar de 1971, señalando una política general de desplazamiento de los contenidos técnico-disciplinarios en aras del fomento del ritual escolar y la performatividad cívica.

El primer estudio fue realizado en 8 escuelas urbanas de Sao Paulo a partir del empleo de fuentes de corte etnográfico, y muestra la difusión de un civismo centrado en el trabajo y en el deber del pobrerío de hallar vías de superación a través de él, en clara oposición con la tradición republicana de la disciplina.⁴⁸ Stoll halla similares tensiones entre la lógica de la disciplina y la lógica de la política en la reforma de la materia de moral y civismo, al documentar la oposición existente entre el *Conselho Federal de Educação* y la *Comissão Nacional de Moral e Civismo* (los dos órganos técnicos asesores del Ministerio de Cultura en la reforma) respecto de tópicos como su obligatoriedad y su sentido. De hecho, en el caso de

⁴⁷ Daniele Frediani y Tony Honorato, «La disciplina de educación moral y cívica en la dictadura militar brasileña: un estudio sobre el ideal de hombre civilizado presente en los libros didácticos», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

⁴⁸ Helenice Ciampi y Alexandre Pianelli, «O teatro da ordem: as escolas municipais de primeiro grau na cidade de São Paulo no período da ditadura militar no Brasil (1964-1984)», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s/d.

la disciplina, la autora también constata antecedentes a la reforma y al mismo golpe militar al modo en que lo dejaron planteado los trabajos sobre las operaciones del acuerdo MEC/USAID, al señalar la existencia de un proyecto de socialización política muy influido por la doctrina de la Escuela Superior de Guerra, antes, incluso, del golpe militar de 1964.⁴⁹

En lo que respecta a la enseñanza de la historia, otra de las disciplinas usualmente reformadas por los regímenes de excepción, en aras de construir un nuevo relato sobre el sentimiento nacional, autores como Eliane Mimesse Prado argumentan el modo en que la reforma de 1971 tendió a minorizar el peso curricular de la asignatura dentro de la enseñanza pública al subsumirla dentro de un área general de Estudios Sociales que la integraba con la enseñanza de la Geografía. Prado centra su análisis en las guías curriculares y didácticas producidas para el área de Estudios Sociales entre 1973 y 1980, concluyendo que durante la dictadura militar la enseñanza de la Historia vio reducido su peso curricular.⁵⁰ La lógica de operación de la fusión de la historia en el área de Estudios Sociales en el orden cotidiano de los planteles fue luego abordada por Miranda, en el caso del municipio de Alfena, donde encuentra un énfasis similar en el ritual cívico por sobre los contenidos del programa de estudios, esto es, un predominio del interés político de la asignatura en desmedro de la lógica disciplinar de la misma.⁵¹

LA EDUCACIÓN Y EL AUTORITARISMO EN URUGUAY, CHILE Y COLOMBIA

La participación de estudios sobre la educación bajo los autoritarismos uruguayo, chileno y colombiano ha sido menor en los eventos de CIHELA, totalizando sólo catorce contribuciones. Aunque se amplió el margen de búsqueda a la producción de los investigadores que han participado en los congresos, en lo general puede afirmarse que la historiografía

⁴⁹ Kaé Stoll, «A normatização da disciplina escolar de educação moral e cívica no regime ditatorial brasileiro: tensões, conflitos e disputas de poder (1961-1993)», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s/d.

⁵⁰ Eliane Mimesse, «O ensino da disciplina História em escolas públicas da cidade de Sao Paulo (Brasil) nos anos da Ditadura Militar», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), s/d.

⁵¹ Juliana Miranda, «O ensino de história em Minas Gerais durante a ditadura militar: o caso de Alfena», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

relativa no es mucho más amplia, revelándose como un tema emergente en el caso de esas sociedades.

Los estudios sobre el Uruguay se concentran esencialmente en el período dictatorial que rige entre 1973 y 1985 y son presentados principalmente a partir del CIHELA de Río de Janeiro (2009), fenómeno seguramente derivado del establecimiento de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación en ese mismo año. Aunque autores importantes en la reflexión del autoritarismo educacional uruguayo como Rico o Demasi no han participado en ninguno de los congresos, el influjo de su obra emerge en las contribuciones que se presentan desde entonces como el estudio de la dictadura como un período historiográfico de la historia reciente y su abordaje desde la interdisciplinariedad,⁵² las políticas de la memoria y el impacto de la Comisión para la Paz en romper el pacto de silencio posterior a la dictadura⁵³ y la pedagogía de la memoria.⁵⁴

Resulta interesante la periodización de larga duración de la educación en Uruguay reflejada en las pesquisas, pues marcan como un segundo momento del siglo XX la dictadura definiéndola como un acontecimiento disruptivo que subordinó el proyecto pedagógico al proyecto político militar e instauró una guerra pedagógica⁵⁵ y la configuración de la identidad docente.⁵⁶

Los análisis refieren una incidencia directa de la legislación especialmente con la emanación de la ley de educación de 1973 (Ley 14.101),⁵⁷ un interés en las reformas educativas presentadas durante la dictadura que apuntan a la estructuración de jerarquías burocráticas, la configuración

⁵² Álvaro Rico, *Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias* (Montevideo: Ediciones Trilce, 1995).

⁵³ Carlos Demasi, *La transmisión del pasado traumático. Enseñanza de la dictadura y debate social en Uruguay* (Madrid: ILCEA, 2016).

⁵⁴ Graciela Rubio, «Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta». *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, no. 15 (2007): 163-175.

⁵⁵ Antonio Romano, «Transformaciones del discurso pedagógico en el Uruguay de la segunda mitad del siglo XX», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009), 81.

⁵⁶ Eloísa Bordoli y Antonio Romano, «Tres momentos en la conformación de la identidad de los docentes en Uruguay, mito, crisis y reconfiguración», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009), 81.

⁵⁷ Esta ley se desarrollará posteriormente con la reformulación de los planes de magisterio en 1974, los de formación docente en 1977 y la reforma del plan de Enseñanza Primaria en 1979.

de subjetividades determinadas por acusaciones de infiltración comunista en los maestros impulsando acciones de persecución y represión contra estos.

Seis de los trabajos apuntan a indagar la incidencia de la dictadura en la constitución de sujetos en la escuela, el disciplinamiento del cuerpo y la modelación del espíritu y el cuerpo desde la educación, estableciendo parámetros y estereotipos asociados a la idea de sociedad que propugnaba el gobierno autoritario. Estos estudios se hallan claramente influidos por la perspectiva foucaultiana sobre el control del cuerpo a través de la educación física⁵⁸ y la introyección del orden dictatorial a partir de esta y del ritual escolar.⁵⁹

Entre los abordajes emerge la manualística⁶⁰ específicamente de la asignatura educación moral y cívica (reemplazo de la educación cívico-democrática) y cuyo énfasis temático era la familia y la patria; el conocimiento de sí mismo y los valores morales; la libertad y el estado uruguayo y el trabajo nacional.

Las seis contribuciones referidas al autoritarismo educacional chileno se concentran en el régimen autoritario de Augusto Pinochet (1973-1990) y hacen su debut precisamente en el evento de Santiago de Chile (1998). Aunque tampoco circulan en los sucesivos congresos historiadores como Nuñez o González, su impronta sobre quienes presentan desde entonces constituye un claro antecedente en los estudios sobre legislación educativa y reformas educativas durante la dictadura⁶¹ y las transformaciones del sistema educativo como «metamorfosis subterránea» durante la dictadura.⁶²

⁵⁸ Raumar Rodríguez, «Cuerpo y educación en la última dictadura militar del Uruguay del siglo XX», en *VI CIHELA* (San Luis de Potosí: 2003), 1-30.

⁵⁹ Leonor Berná, «Orden y control. El disciplinamiento de la enseñanza media en la dictadura uruguayo 1973-1985», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

⁶⁰ Lila Sosa, «Los adolescentes y las familias en los textos de educación moral y cívica en enseñanza secundaria durante el período dictatorial uruguayo de 1973 a 1984», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009).

⁶¹ Leonor Cariola, Cristián Bellei e Iván Núñez, *Veinte años de políticas de educación media en Chile* (París: Unesco, 2003).

⁶² Fabián González, «Mil días de la Junta Militar de Gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973 - 1979)», *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, no. 4 (2015): 34-61.

Las investigaciones más recientes continúan en esa misma línea, explorando las transformaciones de las políticas educativas,⁶³ las representaciones sociales de los profesores desde sus organizaciones y el trabajo sobre la represión y vigilancia del trabajo docente durante la dictadura.

Algunos trabajos orientan el análisis al debate político que envuelve la hechura de las políticas y sus marcos legislativos, relevando el predominio del enfoque neoliberal sobre las posiciones socialdemócratas. En este balance se demuestra que las pugnas internas de la derecha nacionalista y los neoliberales entre 1973 y 1978 se reprimió y censuró con mayor intensidad a los actores educativos. Mientras que en el período de 1980 a 1988 se instaura un debate al interior de la derecha, entre sectores de las fuerzas armadas con el de los *Chicago Boys*,⁶⁴ predominando los planteamientos neoliberales desarrollados en educación: aumento de la educación superior privada, autofinanciamiento de la docencia racionalización de recursos de la educación superior y municipalización de la educación estatal primaria.⁶⁵

Autores como Toro estudian la despolitización del campo universitario y la emergencia de un nuevo liderazgo afín a la dictadura, el papel jugado por éste en el debilitamiento y la purga de los sectores más críticos, proceso que avanzó con el amparo de los rectores mediante el control de los representantes estudiantiles, que apoyaron políticas privatizadoras de la matrícula como el modelo «estudia quien paga», que elevó los costos para los alumnos menos favorecidos y puso fuera de los campus a los alumnos agitadores.⁶⁶

⁶³ Alberto Moreno-Doña y Rodrigo Gamboa, «Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”», *Educar en revista*, no. 51 (2014): 51-66; Azun Candina, «Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973 -1990)», *Historia* 396, no. 2 (2014): 187-216; Felipe Zurita, «Represión y vigilancia hacia el trabajo docente durante la dictadura militar en Chile (1973-1990)», *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, no. 38 (2017): 285-322.

⁶⁴ Camila Pérez, «Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973 – 1990», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 85.

⁶⁵ Andrea Lagos, «La derecha política y su hegemonía en el proyecto educacional del autoritarismo (1979-1988) (Chile)», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 89.

⁶⁶ Pablo Toro, «Despolitizar y racionalizar: una élite de dirigentes estudiantiles oficialistas ante la descentralización y fraccionamiento de la Universidad de Chile (c.1974-c.1984)», en *XIV CIHELA* (Salamanca: 2021), 327.

Una línea particular es el proceso de alfabetización antes y durante el régimen militar contrastando el enfoque dado por el gobierno de Salvador Allende en el que se movilizaron actores sociales populares y se asumió como una política gubernamental mientras que en la dictadura de Augusto Pinochet se asumió la alfabetización como un proceso de «re-domesticación» de mujeres, religión, nacionalismo y consumismo.⁶⁷

La forma tradicional de enseñanza de la historia contribuyó a la aceptación de la dictadura militar chilena en 1973 por considerarla eficientes y alcanzar la estabilidad política y económica. No se ahonda en la incidencia de la dictadura en los contenidos enseñados sino en la regulación de ritos y conmemoraciones patrióticas,⁶⁸ introduciendo normas de comportamiento como el control de sus pares a través de acusaciones a compañeros cuando no se ajustaban a las normas de la institución.

A diferencia de los países del Cono Sur, en Colombia se celebraron elecciones y gobiernos civiles en todo el siglo XX y no puede establecerse históricamente un período autoritario específico (salvo el período de gobierno del militar populista Rojas Pinilla 1953-1957). En el período de 1958-2016 (distinguiéndose del período de la violencia política de la década del cincuenta y de los conflictos regionales que persisten en los territorios) se desarrolló el conflicto interno armado, periodización que mantiene un amplio debate historiográfico y que el informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) espera zanjar, marcando su inicio con la conformación de grupos guerrilleros al fragor de la Guerra Fría y el cierre democrático del Frente Nacional,⁶⁹ y señalando los diálogos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) como su terminación.⁷⁰

⁶⁷ Robert Austin, «El estado, alfabetización y educación popular en Chile, 1964-1990», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 181.

⁶⁸ Camila Pérez, «Intervención de las escuelas durante la dictadura cívico-militar chilena (1973-1990). Ritos y conmemoraciones introducidas por el régimen en la Escuela Experimental de Niñas de Santiago», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

⁶⁹ Acuerdo político y programático entre los partidos tradicionales liberal y conservador para alternar el poder del Estado con el propósito de frenar la violencia política.

⁷⁰ Comisión de la Verdad, *No matarás. Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia* (Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022).

Esta complejidad nos muestra, no sólo al Estado como el agente que coartó libertades y agenció la violencia armada en el país, sino otros actores como los responsables directos de graves violaciones de los derechos humanos (guerrillas y fuerzas paramilitares asociadas al Estado), cuestión que merece toda la atención puesto que nos encontramos en la emergencia de la discusión sobre el impacto de los actores armados y la guerra en la educación.⁷¹

En el campo de la educación las investigaciones se han centrado en la afectación de la guerra a la comunidad educativa,⁷² una línea documental interesada la legislación educativa y reformas educativas periodizando los procesos enseñanza de las ciencias sociales y la historia,⁷³ la memoria histórica en la escuela, los pasados violentos en la enseñanza de historia, una línea de las pedagogías de la memoria y la recuperación de las memorias de las víctimas, poniendo en perspectiva los procesos de transición democrática en el cono sur y la construcción de políticas de la memoria,⁷⁴ y otra línea de elaboración de unidades didácticas interesadas en adentrarse en el trabajo del aula enrutados a los derechos humanos,⁷⁵ los trabajos direccionados a la formación de maestros y la transmisión intergeneracional en el currículo y la legislación para describir la forma como se plantea y trabaja el conflicto armado en el país.⁷⁶

⁷¹ Varias investigaciones se han adelantado desde las organizaciones sindicales e informes periodísticos que dan cuenta de la escuela usaba como centro de tortura, campamento, centro de entrenamiento y afectada por ataques de grupos armados además de los múltiples asesinatos, secuestros y desplazamiento forzoso de maestros.

⁷² Mauricio Lizarralde, «La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio», *Revista praxis pedagógica*, no. 13 (2012): 90-103.

⁷³ Sandra Rodríguez y Olga Sánchez, «Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra», *Revista Reseñas*, no. 7 (2009): 13-66. Diego Arias, María Isabel González, Sandra Rodríguez y Graciela Rubio, *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile* (Bogotá: Universidad del Rosario, 2022)

⁷⁴ Martha Herrera y Jeritza Merchán, *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012), 137-156.

⁷⁵ Desde las entidades estatales como el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la comisión de la Verdad se recopilan experiencias didácticas atravesadas por la práctica artística y la producción de secuencias didácticas y guías de trabajo en el aula. Alexander Ruiz, *El puente está quebrado ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela* (Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022).

⁷⁶ Diego Arias, «Narrativas de jóvenes sobre enseñanza del pasado reciente en Colombia», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 237-249.

Para lo que atañe a CIHELA, encontramos siete ponencias, cuyo cenit es el congreso de Medellín. Los objetos de investigación analizados no se centran en un período histórico de gobierno autoritario (salvo en el caso de la ponencia sobre el gobierno de Rojas Pinilla), sino que encontramos líneas de trabajo asociados a la memoria, la enseñanza del pasado reciente o de la historia reciente, la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales, y las narrativas de los actores educativos en medio del conflicto armado y cómo son introducidos en la enseñanza escolar.

Se indagan las reformas legislativas que han constituido políticas de la memoria,⁷⁷ realizando análisis de textos escolares entre 2010 a 2013 se concluye que existe una narrativa tradicional, con estructura memorística basada en la repetición de imágenes, el tratamiento del conflicto armado en los textos escolares contribuye a invisibilizar el papel del Estado como actor del conflicto armado.⁷⁸ Debe considerarse que, a diferencia de otras experiencias de control curricular por el estado autoritario, en Colombia los textos escolares no son obligatorios ni monopolizados por el Estado, por ende, no circulan de manera homogénea ni oficial en las aulas, hecho que marca su impronta sobre este tipo de pesquisas.

Las propuestas didácticas se constituyen como una línea con bastante fuerza, estas pretenden constituir unidades didácticas que atenúen el impacto de la guerra, atiendan y visibilicen a las víctimas, recurriendo a proyectos de historia oral,⁷⁹ propuestas de desarrollo de la atención de los niños víctimas en las escuelas a través de un enfoque intercultural que permita la inclusión de esta población en las escuelas. Se entiende la escuela como un espacio de reparación de derechos⁸⁰ y los niños como sujetos de reparación.⁸¹ En medio de las disertaciones sobre la dimensión y

⁷⁷ Ley 975 de 2005- justicia y paz; ley 1408 de 2010- semana internacional del Detenido desaparecido y ley 1448 de 2011- ley de víctimas y restitución Centro Nacional de Memoria Histórica.

⁷⁸ Anabel Díaz, «Encuentros y desencuentro entre educación y memoria en la enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de transición colombiano», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 85-95.

⁷⁹ Diana Gómez, «Los intrincados caminos de la enseñanza de la historia reciente en medio del conflicto social y armado en Colombia: algunas apuestas desde la memoria oral», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 211-225.

⁸⁰ Deisy Barajas, «Una escuela para la diversidad: una mirada histórica al fenómeno del desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 287-298.

⁸¹ Yeimy Cárdenas, «Infancia, educación y acuerdos de paz: la ausencia de una pregunta por la educación en Colombia», en *XIII CIHELA*, (Montevideo: 2018) s/d.

periodización del conflicto armado en el campo histórico, desde la investigación en educación se debate la forma como se introducen contenidos temáticos en el currículo a través de una prolífica producción académica dirigida hacia la disputa de la memoria y el rescate de las memorias colectivas desde la escuela y la puja con la memoria oficial que viene tomando forma desde los informes de la CEV.

REFLEXIONES FINALES

En rigor de las decisiones teórico-metodológicas asumidas y explicitadas en la introducción del presente trabajo, estas conclusiones —abiertas y provisionales— inexorablemente remiten a fenómenos comunes de un pasado regional y a singularidades que se destacan en los casos estudiados, según fueran identificados y registrados en la producción académica de los CIHELA a lo largo de treinta años.

Al respecto, Argentina se mostró como un ámbito señero en la temática en razón de dos condiciones observadas. Por un lado, un conjunto de publicaciones de los años ochenta muestran el temprano desarrollo de investigaciones que analizaron los impactos sistémicos de las políticas educativas lanzadas durante la última dictadura (1976-1983). Por el otro, las colaboraciones en los congresos tuvieron una presencia significativa y sostenida. Más aun, dichos aportes atestiguan con mediana fidelidad el estado de la cuestión en su propio contexto de producción, siendo el terrorismo de Estado el periodo autoritario más estudiado, seguido por el complejo trienio 1973-1976.

Las «vecinas» investigaciones de Uruguay y Chile muestran una fuerte inclinación hacia el estudio de las reformas a la política pública durante los regímenes autoritarios que transformaron y sujetaron el currículo escolar, impactando las prácticas de la cultura escolar atravesada por la ideología de la dictadura, abriendo claramente líneas de estudio sobre la política y las reformas educativas realizadas bajo estos regímenes. Aunque varios de los investigadores de estos países no participan de los CIHELA, sus colaboradores asisten y desarrollan aportes al campo que permiten establecer unas líneas claras sobre los intereses investigativos. Hay un gran énfasis en establecer la dictadura como un período de larga duración en la historiografía educativa y una fuerte tendencia a relacionar lo macroeconómico con las reformas educativas.

Adicionalmente los manuales escolares como expresión del enfoque autoritario con la inclusión, exclusión u omisión de contenidos temáticos que validaban el golpe de Estado y justificaba la represión y el cierre democrático y la inclusión de asignaturas con una carga ideológica autoritaria. La vigilancia, censura y represión sobre la escuela y especialmente sobre los maestros y su quehacer es uno de los tópicos tratados en las investigaciones. El caso chileno abre dos líneas interesantes sobre el estudio de los procesos de alfabetización y la forma como se enseña la historia reciente en la escuela.

En el campo colombiano la complejidad del conflicto armado nos reta a desmarcarnos del concepto de autoritarismo puesto que no se ajusta a los fenómenos históricos de ese país y muestra un campo en emergencia con un interés particular en la postulación de estrategias didácticas en las escuelas que atenúe el impacto de la guerra en los estudiantes.

En disonancia con los demás países estudiados, en Colombia los textos escolares no son oficiales ni patrocinados por el Estado, por ende existe una amplia gama de editoriales en el mercado que se ciñen a los documentos de política educativa pública para la elaboración de sus textos escolares, lo cual deja un amplio margen de acción sobre los contenidos temáticos, cuestión clave para quienes adelantan investigaciones sobre manualística puesto que resulta complejo establecer unas constantes en medio de la dispersión editorial.

Un gran interés por el estudio del currículo y la enseñanza de la historia reciente en investigaciones que se cuestionan la forma como se enseña el conflicto armado en la escuela y las narrativas sobre lo acontecido durante la guerra, que desde el campo historiográfico y político aún no hay consenso, principalmente por la reciente aparición del Informe Final de la Comisión de la Verdad.

Finalmente, los estudios presentados en los eventos del CIHELA sobre el accionar de la dictadura militar brasileña de 1964-1985 sobre la educación, el sistema de enseñanza y sus actores, muestran el papel decisivo que tuvo el asesoramiento de los Estados Unidos en el diseño general de unas políticas que tendieron a desarticular movimientos sociales nucleados en derredor de idearios sobre la alfabetización popular, el acceso democrático a la escuela y a la universidad pública a través de

una serie de dispositivos que privilegiaron el giro hacia una enseñanza pública presidida por un sentido profesionalizante, una alfabetización popular desprovista de herramientas para el pensamiento liberador y crítico y una enseñanza universitaria intervenida mediante políticas de estímulo a la privatización y al control político de sus actores.

Bajo ese marco y filosofía general de acción, algo que también muestran los estudios sobre el régimen militar brasileño lo es la importancia que adquiere para el autoritarismo la reforma de ciertas disciplinas escolares en aras del proyecto de construir una nueva legitimidad. Esencial en la historia de la experiencia brasileña lo fue la enseñanza de una nueva civilidad a través de asignaturas como el civismo, la moral y la historia, cuyos currículos fueron reformados para producir formas de sentimiento nacional y de identidad acordes con los comportamientos de obediencia esperados por el régimen. Como lo dejan ver los estudios específicamente abocados a los nuevos currículos, esto no operó de modo necesario exclusivamente a partir de la formulación de formas alternas de conocimiento escolar, sino que produjo también el ascenso del ritual y la performatividad. De hecho, algunos trabajos destacan la reducción del conocimiento escolar en aras del ritual conmemorativo.

Notas sobre los autores

NATALIA GARCÍA es doctora en Educación (UNER). Prof. en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora Adjunta e Investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) con sede en el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (CONICET-UNR).

JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS realizó estudios de grado en Sociología (UNAM) y posgrados en Ciencia Política (FLACSO) y Estudios Latinoamericanos (UNAM). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt/México).

TANIA MARCELA MATEUS CARREÑO es investigadora independiente, docente y candidata a doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UPN. Magíster en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.

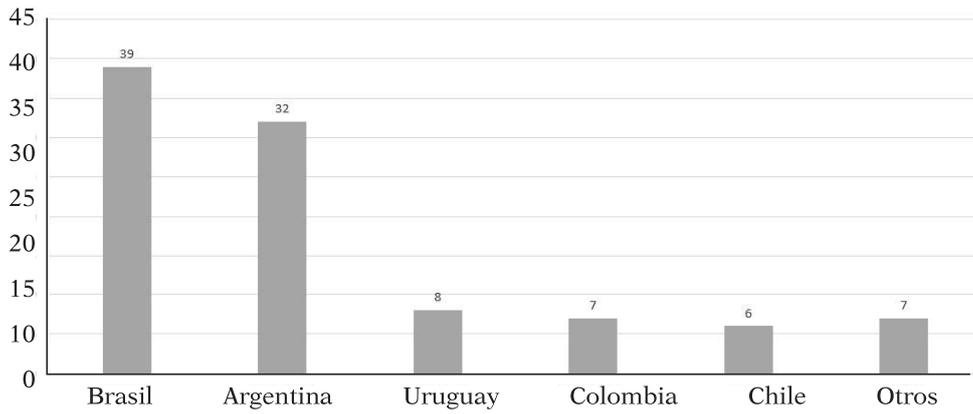
REFERENCIAS

- Alfonseca, Juan. *La formación del Estado docente en la República Dominicana, 1844-1944*. Santo Domingo: Editorial Universitaria Bonó, 2022.
- Angulo, A. J. *Empire and Education. A History of Greed and Goodwill from the War of 1898 to the War on Terror*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2012.
- Arias, Diego, María Isabel González, Sandra Rodríguez y Graciela Rubio. *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2022.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985.
- Candina, Azun. Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973 -1990). *Historia* 396, no. 2 (2014): 187-216.
- Cariola, Leonor, Cristián Bellei e Iván Núñez. *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. París: Unesco, 2003.
- Comisión de la Verdad. *No matarás. Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia*. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022.
- Cordoví, Yoel. *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba, 1899-1920*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012.
- Demasi, Carlos. *La transmisión del pasado traumático. Enseñanza de la dictadura y debate social en Uruguay*. Madrid: ILCEA, 2016.
- Filmus, Daniel y Graciela Frigerio. *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1988.
- Germano, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Ghiraldelli, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- González, Fabián. «Mil días de la Junta Militar de Gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973-1979)». *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, no. 4 (2015): 34-61.
- Herrera, Martha y Jeritza Merchán. «Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente». En: *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*, editado por Ricardo García, Absalón Jiménez y Jaime Wilches, 137-156. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
- Lizarralde, Mauricio. «La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio». *Revista praxis pedagógica*, no.13 (2012): 90-103.
- Lozano Seijas, Claudio. «Prólogo». En *Dictadura y Educación. Tomo 1 Universidad y grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, editado por Carolina Kaufmann (Dir), 9-12. Madrid: Miño y Dávila, 2001.
- Moral, Solsiree del. *Negotiating Empire: The Cultural Politics of Schools in Puerto Rico, 1898-1952*. Madison: University of Wisconsin Press, 2013.

- Moreno-Doña, Alberto y Rodrigo Gamboa. «Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”». *Educación en revista*, no. 51 (2014): 51-66.
- Patterson, Franklin. «The Guatemalan Military and the Escuela Politécnica». *Armed Forces & Society* 14, no. 3 (1988): 359-390.
- Portillo, Ana y Rudolfo Elías. «La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista». *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 18, no. 26 (2016): 203 – 217.
- Read, Gerald. «Civic-Military Rural Education of Cuba: eleven eventful years (1936-1946)». PhD diss., Universidad de Ohio, 1950.
- Rico, Álvaro. *Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias*. Montevideo: Ediciones Trilce, 1995.
- Rodríguez, Alexa. «“For the Prosperity of the Nation”: Education and the US Occupation of the Dominican Republic, 1916–1924». PhD diss., Columbia University, 2021.
- Rodríguez, Sandra y Olga Sánchez. «Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra». *Revista Reseñas*. no. 7 (2009): 13-66.
- Rueda, Claudia. *Students of Revolution: Youth, Protest, and Coalition Building in Somoza-Era Nicaragua*. Austin: University of Texas Press, 2019.
- Rubio, Graciela. «Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta». *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, no. 15 (2007): 163-175.
- Ruiz, Alexander. *El puente está quebrado ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela*. Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022.
- Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Ricardo Carciofi, *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1982.
- Velázquez, David. «Autoritarismo, nacionalismo y militarismo en la educación paraguaya (1936–1989)». *Diálogos* 22, no.3 (2018): 4-19.
- Zurita, Felipe. «Represión y vigilancia hacia el trabajo docente durante la dictadura militar en Chile (1973-1990)». *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, no. 38 (2017): 285-322.

ANEXO

**Gráfico N° 1: Cantidad de ponencias presentadas según país.
Fuente: Resúmenes y ponencias CIHELA (1993-2023)**



Fuente: elaboración propia.